

UNIVALDO ZAPP

**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
CRÍTICA NO ENSINO TÉCNICO: ANÁLISE E PROPOSIÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO
CEFET-PR, DE 1971 A 1996**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Cerri

CURITIBA

2003

UNIVALDO ZAPP

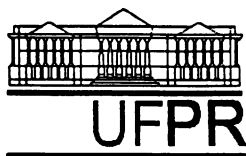
**EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA
CRÍTICA NO ENSINO TÉCNICO: ANÁLISE E PROPOSIÇÃO DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO
CEFET-PR, DE 1971 A 1996**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Educação,
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor
de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Luís Fernando Cerri

CURITIBA

2003



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

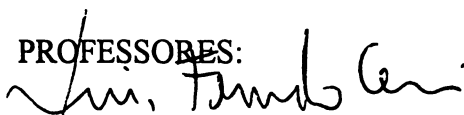
PARECER

Defesa de Dissertação de **UNIVALDO ZAPP** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Os abaixo-assinados, DR. LUIS FERNANDO CERRI ; DR. GILSON LEANDRO QUELUZ; DR. GERALDO BALDUÍNO HORN argüiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NO ENSINO TÉCNICO: Análise e proposição da prática pedagógica a partir da experiência do CEFET-PR, de 1971 a 1996”**

Procedida a argüição, segundo o Protocolo, aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

PROFESSORES:


DR. LUIS FERNANDO CERRI (Presidente)


DR. GILSON LEANDRO QUELUZ (Membro Titular)


DR. GERALDO BALDUÍNO HORN (Membro Titular)

Apreciação

Aprovado

Aprovado

Aprovado



Curitiba, 28 de agosto de 2003


Profª Drª Lígia Regina Klein
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Agradecimentos

- * Ao Professor Doutor Luís Fernando Cerri, pela competência e sensibilidade com que desempenhou a tarefa de orientação durante o desenvolvimento da Dissertação de Mestrado.
- * Aos Professores Doutores Geraldo Balduino Horn e Gilson Leandro Queluz pelas oportunas contribuições recebidas por ocasião da qualificação da Dissertação.
- * Aos professores do CEFET-PR que participaram do presente trabalho, pela valiosa colaboração, que tornou possível a realização do mesmo.
- * Aos professores e funcionários do Programa de Mestrado em Educação da UFPR pela qualidade profissional e apoio necessário recebido.
- * Às filhas Adriana, Luciana e Cristiana, pelo exemplo de dedicação e de empenho aos estudos, que me serviram de estímulo para superar as dificuldades.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	ii
RESUMO	iii
INTRODUÇÃO	01
1. CAPÍTULO 1: O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	11
1.1. O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.....	11
1.2 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.....	25
2. CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO POLÍTICA.....	39
2.1. ENSINO TÉCNICO: ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO	39
2.2. O ENSINO TÉCNICO NO CEFET-PR	49
3. CAPÍTULO 3: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	63
3.1. O CEFET-PR: PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	63
3.2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CEFET-PR NA VIGÊNCIA DA LEI 5692/71.....	77
CONCLUSÃO	85
BIBLIOGRAFIA	99

RESUMO

A prática pedagógica nos cursos técnicos de Segundo Grau no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, de 1971 a 1996 constitui o centro das preocupações desse trabalho. Considerando que durante este período estava em vigência a LDB 5.692/71, que universalizou o ensino profissionalizante de Segundo Grau, e que um dos seus objetivos era o "preparo para o exercício consciente da cidadania", procurou-se através de referências bibliográficas, documentos de regulamentação pedagógica, planos de ensino e entrevistas com professores, fazer um levantamento de dados que permitissem a análise das práticas escolares dos professores sob o enfoque do desenvolvimento da consciência crítica e da educação para a cidadania.

Como ensino profissionalizante teve, desde sua criação, em 1909, um enfoque de instrumentalizar tecnicamente os trabalhadores para desempenharem funções práticas nas indústrias, voltadas predominantemente para o fazer, foram selecionados os dados fornecidos através das entrevistas com os professores, que tornou possível levantar elementos de análise, que permitiram focalizar o tema proposto e avaliar a prática do ensino nos cursos profissionalizantes a partir das mudanças que a vigência da lei estabeleceu, bem como as resistências e modificações graduais, originadas de rediscussões do modelo de formação, dentro do CEFET-PR.

ABSTRACT

The pedagogical practice at the technical courses of Segundo Grau at the Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, from 1971 to 1996, constitutes this work's center of preoccupations. During this time it was in force the Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nr. 5.692/71, that universalized the professional teaching of 2º Grau, and one of its aims was to "prepare to the conscious exercise of citizenship"; this work sought, through bibliographical references and interviews with teachers, to make a data survey that could allow the analysis of scholar practices of teachers under the focus of the development of critical consciousness and education for citizenship.

As the professional teaching had, since its creation, in 1909, a focus of technical instrumentalization of workers to perform practical functions, above all to the make it, were chosen data provided by interviews with the teachers, that made possible to establish analytical elements, that allowed focusing the theme and evaluate the teaching practice of the professional courses according to the changes that the force of the law established, and also the resistances and gradual changes, originated from rediscussions about the formation model inside the CEFET-PR.

INTRODUÇÃO

Só quando o homem individual real adquire em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; só quando o homem reconhece e organiza suas próprias forças como forças sociais, e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, só então se realiza a emancipação política. (MARX)

Buscamos, em Marx, a inspiração para investigar um sistema de ensino, especificamente criado para treinar o trabalhador a ser um homem individual e concreto, estrategicamente organizado para impedi-lo de se tornar um ser genérico e abstrato a partir da criação de mecanismos, deliberados ou não, que lhe impedem de pensar criticamente e de se perceber como um ser social e desprovido de autonomia para agir social e politicamente.

Evidentemente, ao afirmar que "quando o homem individual real adquire em si o cidadão abstrato e se converte... em ser genérico...", Marx não está se referindo a uma ação educativa pura e simplesmente, mas a uma ação política de confronto dialético entre a classe trabalhadora e a classe dominante. É justamente porque o sistema capitalista investe em um sistema educacional que mantém o trabalhador dependente e que preserva a estrutura social de divisão de classes.

Entendemos ser a educação o instrumento, por excelência, de formação política do cidadão, ou seja, do equacionamento das relações entre o sujeito e o sistema político e social em que está inserido, especialmente quando se pretende propiciar-lhe as condições necessárias para uma atuação autônoma do pensar, do falar e do agir. Se a educação não cumpre esse papel, nasce o homem alienado¹, dependente, incapaz de se perceber como um ser social, político e, conseqüentemente, limitado para exercer a cidadania. Por outro lado, quando as condições sociais lhe permitem se transformar num ser abstrato, capaz de se compreender como sujeito no contexto histórico, socialmente localizado, deixará de ser alienado e dependente para se transformar em força consciente e ativa na

¹ Estamos utilizando o termo em seu sentido comum, de alheamento em relação à política e à sociedade, e não no estrito sentido marxiano de alienação do trabalhador em relação ao seu trabalho, aos resultados de sua atividade, aos outros seres humanos e a si mesmo, que compõe a estrutura básica de todas as demais formas de alienação. Nesse sentido marxiano, a alienação não se supera pela ação educacional, mas pela práxis do sujeito na coletividade em busca da sua autonomização.

construção de uma sociedade em que todos têm papéis a desempenhar, papéis estes definidos por si próprios como construtores do espaço social, político e de cidadania.

São as contradições nascidas com o surgimento da classe social burguesa, que sucede e supera as corporações de ofício do sistema feudal de domínio político-religioso para o sistema burguês capitalista sob o enfoque econômico com desdobramento político e social.

Na tentativa de definir e distinguir os sujeitos pertencentes às classes sociais de trabalhadores daqueles pertencentes à classe burguesa, passaram a coexistir, sistemas educacionais com objetivos e público distintos. Tal qual a configuração da sociedade capitalista, foram sendo construídos sistemas de ensino diferentes, com público, metodologias e objetivos específicos.

Neste contexto, a sociedade definiu sua referência a partir do surgimento da classe burguesa que justifica as contradições criadas e até consolidadas uma vez que ocorreram de modo consciente e intencional. O Brasil, incluindo o seu descobrimento e o seu desenvolvimento histórico, esteve e ainda está totalmente inserido neste contexto social, econômico e político. Não poderia ser diferente no modo com que se organizou no campo educacional em geral e no ensino profissional em particular.

O panorama que o Brasil vivia, por ocasião da criação de um ensino próprio para os trabalhadores, era o de um país de economia essencialmente agrícola, no processo de substituição de trabalhadores escravos por mão de obra livre (ex-escravos e imigrantes que entravam no país) e, ao mesmo tempo, pela necessidade de incrementar a incipiente atividade industrial. Fazia-se necessário garantir o preparo da mão-de-obra em função da perspectiva de desencadeamento do processo de industrialização.

Através do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, o Presidente da República Nilo Peçanha criava um sistema de ensino específico para aqueles que seriam destinados a serem trabalhadores, explicitamente justificado no texto do próprio Decreto:

Considerando: que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela

existência; que isso se torna necessário, não só para habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à nação.

Na leitura da justificativa do decreto, pode-se perceber a preocupação do Governo da República em garantir a esse segmento da população os instrumentos necessários para se habituarem às exigências das condições do trabalho. Com isso, esperava-se que, por meio do trabalho, fosse possível retirá-los da marginalidade, transformando-os em **cidadãos úteis à Nação**.

Com a proclamação da República, o governo brasileiro buscou dar ao país um sentido de modernização política, econômica e social com vistas a se alinhar com os países de regime capitalista do ocidente com os quais procurou desenvolver relações úteis e necessárias. Através da criação de um sistema de ensino técnico industrial com o objetivo de formar operários para indústrias, o governo traçava o destino de uma parte da população brasileira: o destino de ser operários nas indústrias que se instalavam no país. A criação do ensino técnico oficializou a separação social do capital e do trabalho, definindo claramente quem e como seria preparado aquele que seria destinado a ser trabalhador.

Fazendo uma análise crítica da criação de um sistema de ensino para determinada camada da população, pode-se deduzir a intenção do Governo da República de oficializar, na sociedade brasileira, tipos e graus diversos de cidadania relacionada com as origens étnicas e de classes sociais e que, por causa disso, era necessário ter sistemas de ensino específicos para cada segmento. E, ainda mais: ao se propor a criação de um sistema educacional para a classe trabalhadora e outro para os demais, torna-se explícita a intenção de se manter a divisão social existente e até de institucionalizá-la.

Através do presente estudo, buscamos analisar a prática de ensino desenvolvida nos cursos técnicos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná de 1971 a 1996, período da vigência da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, sob o enfoque do "desenvolvimento da consciência crítica e da educação para a cidadania" que teve como inspiração inicial, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, item III, do §1º, o Art. 36, determina que "os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação deverão ser organizados de

tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre: domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania."

Ao nos depararmos com o texto da lei que define os rumos do ensino no país explicitando a necessidade dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia como necessários para desenvolver a capacidade dos educandos para o exercício da cidadania, fica clarificado, em grande parte, porque essas disciplinas foram retiradas dos currículos escolares durante o regime militar, bem como, as dificuldades da comunidade acadêmica de incluí-las como disciplinas obrigatórias na lei mencionada.

A temática da presente pesquisa é resultado da vivência pessoal do autor que ingressou em 1976, como professor no Departamento de Estudos Sociais da Escola Técnica Federal do Paraná, cuja denominação foi alterada pela Lei 6.545/78, passando a ser Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET-PR, como será denominado no presente estudo.

O Departamento de Estudos Sociais, que englobava as disciplinas Geografia e História, a partir da criação do CEFET-PR, incorporou as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira. De professor de Geografia, o autor passou a lecionar a disciplina de Educação Moral e Cívica, não pelo conteúdo em si, mas pela perspectiva que a disciplina poderia oferecer oportunidade de desenvolver alguns aspectos da formação humana junto aos alunos dos cursos técnicos.²

Com graduação em Filosofia e Pedagogia, o autor acreditava ser importante e possível realizar, em sala de aula, um trabalho reflexivo com os alunos dos cursos técnicos a desenvolver a capacidade de análise crítica da realidade vivida em vistas da autonomia do pensar e do agir a partir de uma formação mais consistente nas

² O autor, na sua formação acadêmica, teve como professor o teólogo Leonardo Boff, no Instituto Franciscano de Petrópolis, RJ, que retornava da Europa após a defesa da tese de Doutorado "Jesus Cristo Libertador", com quem aprendeu a ter uma visão crítica e mais humana do cristianismo da Igreja Católica. Vivia-se o espírito do Concílio Vaticano II quando, dentro da Igreja Católica surgiu um movimento conhecido como "teologia da libertação" (BOFF, 1972), que tinha como direção pastoral a opção preferencial pelas populações mais pobres dos países do Terceiro Mundo, onde se incluía a América Latina. Aquele movimento católico visava, na ação pastoral, priorizar o resgate da dignidade daquelas populações que viviam na pobreza, buscando tirá-las prioritariamente de sua condição de pobreza material, resgatando-lhes a dignidade humana antes de lhes dar esperanças de uma salvação espiritual.

ciências humanas que parecia deficiente quanto ao direcionamento que tomava mais de conteúdo informativo do que de elaboração reflexiva e vivencial.

Diante desse posicionamento fica clara a recusa, nesse trabalho, de qualquer objetivismo radical de inspiração positivista: o autor foi participante dos fatos e processos que investiga, defendeu posições vitoriosas e derrotadas, administrou uma parcela do processo analisado. Por um lado isso significa uma posição privilegiada de acesso a informações, documentos e pessoas capazes de informar sobre o tema da dissertação, e por outro implica um grau de subjetividade que afirmamos ter sido mantido em um nível aceitável pelo compromisso do pesquisador com sua temática de pesquisa. Por outro lado, a declaração explícita do lugar social, político e teórico a partir do qual o autor fala, pretende ser o antídoto de uma exigência descabida de objetividade exacerbada e, ao mesmo tempo em que a presença da subjetividade pode ser avaliada pelo leitor, de modo a melhor aproveitar a contribuição que a obra constitui.

Dentre as hipóteses que pretendemos investigar, destacam-se:

- a) a prática do ensino técnico, desenvolvido no CEFET-PR, como instituição, não apresentava, no período de abrangência da presente investigação como objetivo de destaque o "desenvolvimento da consciência crítica e a educação para a cidadania" quer na sua legislação, quer na sua prática educativa;
- b) os professores das disciplinas técnicas não apresentavam, em sua prática nas oficinas, a real preocupação de educar o cidadão, visando inseri-lo criticamente na realidade vivida, uma vez que se ocupavam predominantemente em ensinar conteúdos quantificados;
- c) não fazia parte dos objetivos explícitos do currículo do CEFET-PR, como instituição, formar profissionais com capacidade de pensar de modo crítico e de educar para uma participação política como cidadãos.

Evidenciava-se haver uma certa cultura, inclusive por parte da administração das instituições de ensino profissionalizante de que, para os profissionais formados

atuarem na linha de produção, não seriam necessários os conhecimentos produzidos pelas disciplinas das ciências humanas, tais como, História, Filosofia ou Sociologia.³

Através da presente proposta de pesquisa pretendemos buscar respostas a questionamentos, tais como: professores de disciplinas de humanidades cumpririam melhor o papel na formação da consciência crítica e na educação a cidadania? A formação acadêmica do docente seria um fator determinante para instrumentalizar o profissional do ensino para desempenhar essa tarefa? Professores da área de exatas, ou de formação técnica, com algum envolvimento em atividades sociais ou políticas, ou com formação acadêmica superior, ou de pós-graduação, estariam em melhores condições de fazê-lo do que aqueles que não possuísem esses requisitos?

Os dados empíricos da investigação foram buscados através de entrevistas com professores que atuaram nos cursos técnicos do CEFET-PR durante o período da vigência da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, com critério previamente definidos.⁴ Além disso, destacamos a consulta à legislação do ensino técnico, bem como a documentos utilizados na prática pedagógica, cujos dados foram registrados no presente estudo.

A abrangência deste trabalho de pesquisa compreende o período de vigência da lei 5.692/71, que definia seu objetivo geral no Art. 1º: "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao

³ Eram questões postas abertamente ou de modo velado por ocasião da organização dos currículos de cursos profissionalizantes. Inclusive, já no final dos anos noventa, por ocasião da implantação dos cursos de Tecnologia, na função de chefia do Departamento de Estudos Sociais, tivemos resistências, no Conselho de Ensino do CEFET-PR, para incluir disciplinas de humanidades nos cursos superiores de Tecnologia, o que felizmente foi superado a partir da apresentação de justificativas e apoio de significativa parcela dos conselheiros.

⁴ Em primeiro lugar, Professores do Curso Técnico em Mecânica, por ser tradicionalmente o que tem grande procura por parte dos jovens que buscam uma profissão na área técnica e por serem muito requisitados pelas indústrias locais. Dentre esses professores da área de mecânica, tomamos cuidado de selecionar a partir do tempo de atividade na instituição, de terem sido alunos e passaram a professor, de terem atuado na linha de produção em empresa, com busca de qualificação em nível de graduação e de pós graduação. Os demais, foram selecionados dentre professores das diversas áreas da cultura geral, como: Matemática, Física, Química e Humanidades. Outra preocupação para definir os entrevistados foi a de atuação pessoal com algum envolvimento de atividades sociais ou sindicais, ou exclusivamente, com atividade de docência. As entrevistas seguiram um roteiro pré-definido, com questões elaboradas previamente e formuladas para todos os participantes. Foram feitas 09 (nove) entrevistas com, aproximadamente, 07 (sete) horas de gravação.

desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania."

A lei 5.692/71 teve sua caracterização definida pela universalização do ensino profissionalizante no 2º grau, modificada por muitos pareceres do então Conselho Nacional de Educação até o final dos anos noventa, quando o Decreto Presidencial nº 2.208 de 17 de abril de 1997 e a Portaria Ministerial nº 606 de 14 de maio de 1997 regulamentam o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 e 42 da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, desvinculou a educação profissional do sistema nacional de ensino.

É possível deduzir que escolas que não têm como objetivos específicos a formação profissional, teriam melhores possibilidades de preparar os alunos para o desenvolvimento da consciência crítica na busca de uma cidadania não acessível para uma parte da sociedade? É um questionamento que faz FREIRE (1977, p. 65):

Será que os brasileiros que estudaram em escolas que não tinham como especificidade prepará-los para o exercício de uma profissão, tiveram um preparo melhor no sentido do desenvolvimento de uma consciência de cidadãos? Até que ponto, é estimulado, ou, ao menos é permitido a qualquer brasileiro, ter plena consciência e autonomia para pensar e agir? O trabalho, teria possibilitado a educação para a autonomia do pensar e pela consciência no agir?

Algumas questões precisam ser respondidas para que o tema seja focado adequadamente. Dentre essas questões, algumas se evidenciam e se impõem necessariamente, inclusive para situar o tema, apontando o caminho a seguir para desenvolvê-lo. Algumas poderiam ser explicitadas objetivamente, como: O que significa ter ou não consciência crítica? É possível desenvolvê-la? O que significa educar para a cidadania? A educação profissional teria aspectos diferenciados do sistema educacional em geral sobre as questões levantadas? O ensino técnico que combinasse disciplinas profissionalizantes com disciplinas de cultura geral poderia oferecer melhores oportunidades de desenvolver a consciência crítica e a educação para a cidadania? Essas e outras questões darão a direção ao presente trabalho de pesquisa, uma vez que possibilitarão estudo mais aprofundado dos conceitos que serão tema do Capítulo 1.

A caracterização do ensino técnico, no contexto da educação profissional, se torna uma exigência para melhor compreender a metodologia pedagógica do ensinar

o aprendiz de trabalhador. Que caminhos percorreu a prática de ensinar na oficina ou na sala de aula a aplicação da legislação que criou, no início do século XX, um ensino específico para os “desvalidos da sorte” na educação profissional no Brasil e no Paraná num enfoque do ensino evolutivo no tempo desenvolvimento da consciência crítica e a educação para a cidadania. Será objeto de estudo no Capítulo 2.

A prática pedagógica nas oficinas e nas salas teóricas do ensino técnico no CEFET-PR, antes da vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71, quando será feita a caracterização crítica da metodologia de treinamento de professores para o ensino nas oficinas, através da análise crítica do material didático produzido pela Comissão Brasileira e Americana de Ensino Industrial CBAI, e, pela experiência vivida quando o ensino técnico tornou-se integrado com o ensino de 2º Grau. Serão buscados os dados empíricos da pesquisa para avaliar o ensino durante a vigência da Lei 5.692/71 com relação ao desenvolvimento da consciência crítica e da educação para a cidadania na metodologia do ensino técnico do CEFET-PR, o que será objeto de estudo no Capítulo 3.

Os dados empíricos serão buscados:

- a) A partir da análise de documentos relacionados à prática de ensino desenvolvida no CEFET-PR no período compreendido pela pesquisa, de 1971 a 1996;
- b) Através de entrevista com professores de diversas áreas da cultura geral e com professores da área técnica do Curso Técnico em Mecânica e que lecionaram nos cursos técnicos naquele período;
- c) Por testemunho pessoal, como professor dos cursos técnicos do CEFET-PR durante o período identificado.

CAPÍTULO 1

CONSCIÊNCIA CRÍTICA E CIDADANIA: ELEMENTOS NORTEADORES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA

1.1 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

Para que um educador ascenda de uma postura ingênua a uma postura crítica é necessário que ele tome consciência dos condicionamentos objetivos da sua ação. Ora, a compreensão dos condicionantes da ação educacional passa necessariamente pelo exame do contexto em que ela se insere. Em consequência, uma análise crítica da ação no quadro da educação só pode ser feita do exame do contexto brasileiro atual. (Saviani)

O homem, como ser material, encontra-se localizado no tempo e no espaço. Através dos órgãos dos sentidos, ele pode se perceber como um ser no mundo, como uma primeira forma de inserção na realidade física e material. Não é isto, no entanto, que faz dele um homem no sentido existencial, mas é a partir da descoberta de sua condição de homem situado no contexto social, historicamente construído, é que poderá se perceber como um ser existencial individualizado.

No presente estudo, o termo consciência é utilizado no seu sentido da consciência de si como sujeito, que passa necessariamente pela compreensão do contexto da realidade social, econômica e política, definida por Marx a partir de um contexto capitalista de produção. No pensamento marxista é que vamos encontrar o significado mais genuíno do enfoque que pretendemos imprimir ao conceito de consciência, uma vez que é a partir daí que nos vem a definição da mesma no sentido social e político nas contradições das relações de produção do sistema capitalista. As relações sociais são constituídas e expressas pela consciência social. É nas relações dialéticas de produção entre os homens que se avalia o modo pelo qual pensam a si mesmos e suas relações com os outros. É nas relações de produção que melhor se avalia as relações de dominação e dos condicionamentos e de alienação. Para MARX (1973, p. 28) "o modo de produção da vida material

condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a sua existência; ao contrário, é a realidade social que determina a sua consciência."

Em sentido filosófico, a consciência vem diferenciar o conhecimento acabado e memorizado, do conhecimento criado pela compreensão do sujeito a partir de sua inserção na realidade vivida, o que possibilita capacidade de análise, compreensão e posicionamento pessoal, social e político a respeito da mesma. Seria mais no sentido do conhecimento pessoal com repercussão da vivência e inserção contextualizada como pessoa física e social.

Na percepção da realidade vivida, FREIRE (1978, p.105) identifica três tipos de consciência:

A consciência mágica é uma consciência de quem avalia que o mundo e as coisas são controladas por forças superiores sobre as quais pouco ou nada se pode fazer, simplesmente aceitar como algo dado, que as coisas acontecem por razões alheias à vontade e à possibilidade de se interferir. Na consciência mágica, o fatalismo é explicação suficiente para se explicar os fatos e a resignação é a atitude de quem se entende que "era para ser" diante dos acontecimentos. É a consciência daqueles que esperam o milagres, ou que as coisas podem acontecer como que por um passo de mágica. A consciência ingênua é a daqueles que tudo sabem, ou que as coisas têm explicações simples e que não se necessita muito esforço para entendê-las e dominá-las quando e como quiser. São geralmente pessoas expostas a manipulações de toda ordem, uma vez que acreditam em promessas de políticos mal intencionados, em milagres de falsos pastores ou de vendedores pouco escrupulosos, "dominando os fatos de fora deles". A consciência crítica busca explicação empírica para os fenômenos. Busca causas e conseqüências dos fatos procurando estabelecer relações causais e conseqüências dos fatos.

Antes de mais nada, o homem é um ser necessitado no sentido da sobrevivência material, sem o que não é possível aspirar qualquer outra. Dentro do sistema capitalista de produção na maior parte não lhe é permitido ir além disso, pois poderia representar risco para a manutenção de um sistema que é construído para manutenção da dependência ao impedir o alcance da autonomia.

Foi justamente na descoberta do trabalho como fonte de riqueza e propriedade para uns e meio de sobrevivência para muitos, que se desenvolveu o sistema capitalista de produção. Daquilo que era símbolo de desprezo e atividade considerada própria de escravos, a partir do século XVI, o trabalho passou a ser a fonte de riqueza e expressão da própria humanidade para uns, transformou-se em instrumento de submissão para muitos, especialmente quando do surgimento das máquinas que passaram a ser instrumentos do capital.

Aí nasce a maior forma de controle social até então conhecido, uma vez que se começa a pensar a partir de uma lógica ditada pelas leis do mercado, que cria mecanismos de controle sobre a própria capacidade de pensar, impedindo o homem de desenvolver uma consciência crítica, uma vez que, segundo DE DECCA (1985, p. 13):

Somos induzidos, então a pensar dentro de uma lógica definida, que não é ditada por *leis*, mas sim regida por mecanismos sutis de controle social. Portanto, vejamos bem o que é esse *pensar*, pois há nisso tudo um *modo de pensar* próprio da esfera desse controle. Até agora nos referimos à possibilidade de emergência de *saberes* que interrompiam uma lógica de identificação social. Isto é, um *não-saber*, porque se situava na esfera daquilo que não poderia ser pensado. Pensar, portanto, é pensar de acordo com regras definidas, e o seu contraponto, no nível da sociedade, é justamente a impossibilidade de pensar além das regras.

A apropriação e o controle dos saberes e a sua transformação em sistema de ensino específico para a atividade industrial, que passou a ser o carro chefe da produção capitalista, sem dúvida foi fator decisivo para a manutenção do controle das ações daqueles que, mesmo explorados pelo sistema, seriam defensores da possibilidade de se sentirem úteis e necessários, o que os transformava em "satisfeitos" e "realizados" no sentido do pensar dentro das regras do sistema que os oprimia, mas não se percebiam desta forma.

Lembramos que Descartes (1596-1650) buscou no pensar metafísico o caminho para evitar o erro, quando transforma a dúvida em método com o objetivo de chegar à verdade admissível pela razão. Como conclusão, chegou à certeza de que existia e que não poderia duvidar uma vez que havia a evidência da realidade de sua existência, dada a existência do seu pensar consciente. No entanto, o pensamento capitalista, regulado pelas leis do mercado, cria um sistema de controle do saber que depende do pensar, o qual, por sua vez passou a ser controlado pela lei da sobrevivência material, como necessidade primeira.

No contexto humano, são muitos os condicionamentos que impedem o homem de ter o conhecimento desvelado do mundo, das coisas que acontecem e até de si mesmo. Ao nascer, o homem é lançado dentro de uma realidade determinada, onde procura sobreviver e para a qual dá um significado pessoal. Nem sempre o homem consegue dar um significado definido aos acontecimentos que estão à sua volta por lhe faltarem elementos de análise, ou porque o próprio sistema

sociocultural o impede de perceber o mundo sem os condicionamentos que lhe são impostos.

O controle do conhecimento que se revela de modo pessoal e se manifesta sob a forma de alienação não pode ser imputado ao ser individual como responsabilidade pessoal, mas num contexto social construído de uma dominação planejada, como denuncia DUSSEL (1977, p. 58):

A conquista da América Latina, a escravidão da África e sua colonização da mesma forma que a Ásia, é a expansão dialético-dominadora do "mesmo" que assassina "o outro" e o totaliza no "mesmo". Este processo dialético-ontológico, tão enorme na história humana, simplesmente passou despercebido à ideologia das ideologias (mais ainda quando pretende ser a crítica das ideologias); a filosofia moderna e contemporânea européia.

Apesar de viver no mundo da informação, o homem pode se sentir totalmente alienado da verdadeira informação. Meios de comunicação são abundantes e variados, seja na forma escrita, falada, televisionada ou informatizada. Mesmo assim, as pessoas em geral parecem desinformadas, uma vez que não conseguem organizar para si mesmas a avalanche de informações que recebem. A grande quantidade de informações acaba obscurecendo em lugar de clarear os caminhos do conhecimento por onde se pretende seguir. Nasce o processo de alienação do qual resulta a forma perversa da dominação do oprimido pelo opressor.

Na verdade, não temos, imediatamente à disposição, os meios eficazes para interpretarmos a realidade que nos cerca e com a qual convivemos no dia-a-dia. Diante da complexidade e das dificuldades de compreender o mundo, o homem tende a se acomodar e aceitar o significado que lhe é dado pelo senso comum que, por sua vez, é construído pelo sistema social dominante e que detém e manipula de muitas formas os meios de comunicação, como instrumentos de informação.

Ter consciência não é uma atividade que, uma vez adquirida, torna-se permanente. Falamos de um consciência de si como um ser no mundo, sob o contexto social e político. A sua função, como uma atividade específica da razão, é a de trazer à luz aquilo que se apresenta como obscuro ou sem um significado preciso, para situá-la na realidade vivida, sujeita ao processo de alienação.

A consciência crítica se distingue da consciência ingênua por não se conformar com o conhecimento adquirido como sendo definitivo e acabado. Ter uma consciência ingênua significa viver num contexto em que os fatos da realidade como

auto explicativos e inexoráveis. As pessoas que a vivenciam tendem a ser levadas a uma situação de conformismo e de acomodação.

Através da consciência crítica, pode-se buscar, além das informações dos fatos, as intenções e as conseqüências. Viver num contexto de consciência crítica é buscar compreender o entrelaçamento das idéias que criam sistemas políticos e econômicos, religiões e ideologias de caminhos pré-estabelecidos para serem trilhados pelas multidões daqueles que não desenvolveram mecanismos mentais de auto defesa. Ter consciência crítica é uma busca permanente de causas e conseqüências, de razões e intenções, de significados.

No presente estudo, de motivação pedagógica, buscamos analisar o conceito de consciência de si a partir de um contexto sócio-cultural como conseqüência de condicionamentos produzidos a partir de uma ordenação econômica e política. Não há dúvidas de que estamos diante de uma questão muito complexa, uma vez que é construída historicamente e transformada em cultural. Neste sentido, o senso comum passa a se constituir um forte instrumento de resistência para o surgimento de uma consciência crítica, uma vez que é no campo do senso comum que a maior parte das informações circulam. É neste campo que se produzem e se reproduzem os falsos ídolos e as falácias ideológicas.

Podemos observar, pelo dia-a-dia da escola que a formação da consciência crítica não é uma exigência para quem assume a tarefa de ensinar. O professor, em geral, se sente preparado para repassar o conhecimento específico de sua disciplina, como podemos observar no depoimento:⁵

... nas nossas aulas eu procurava ensinar matemática e exigia deles, além da aprendizagem da matemática, uma disciplina. Eu sempre fui considerado um disciplinador. Eu era muito exigente com relação à entrada e saída da sala de aula, questão de horário... O que eu procurava, que visava realmente, é que eles aprendessem, não perdessem tempo. Eu sempre pensei assim: a minha obrigação em sala de aula...era ensinar matemática. Eu estava lá prá ensinar matemática. Então tinha obrigação de ensinar matemática. E tinha que ver que no final do semestre que realmente aprenderam. Se eles não aprenderam, a culpa era minha. Eu tinha essa culpa. Então eu via nisso a minha obrigação de ensiná-los. (Professor de Matemática, entrevista n° 09)

⁵ A investigação empírica foi realizada por entrevistas com professores com as seguintes questões como roteiro: formação acadêmica; tempo de atuação como docente nos cursos técnicos do CEFET-PR; metodologia utilizada para desenvolver conteúdos das aulas; resultados perseguidos com a prática de ensino; que tipo de profissional vislumbrava com a sua prática educativa; que conceito fazia do aluno; conceito de consciência crítica e de sua preocupação em desenvolvê-la em suas aulas; se e como educar para a cidadania.

Na educação profissional, nota-se uma tendência para o ensino quantitativo e acabado, onde o professor exerce o papel de sujeito e o aluno de objeto do conhecimento. O aluno é objeto no sentido de que o professor ensina e avalia a partir de pressupostos de que se sabe de antemão que conhecimento e habilidades o aluno deverá demonstrar, sendo objetivamente avaliado por isso. É um modo de ensino que desconsidera a produção do conhecimento em sala de aula, que acaba se transformando num espaço de reprodução do conhecimento, como se fosse algo pronto e acabado com o pressuposto de que se aprende uma vez sabe-se para sempre, objetivo e inalterado. Podemos encontrar uma resposta a essa questão no educador e pesquisador DEMO (1991, p. 83):

A sala de aulas, lugar em si privilegiado para processos emancipatórios através da formação educativa, torna-se prisão da criatividade cerceada à medida que se instala um ambiente meramente transmissivo e imitativo de informações de segunda mão. Na frente está quem ensina, de autoridade incontestável, imune a qualquer avaliação; na platéia cativa estão os alunos, cuja função é ouvir, copiar e reproduzir.

Temos a observar, nesta altura do presente estudo, que não é um dado pacífico de que seja tarefa específica e obrigatória da escola de desenvolver nos alunos a consciência crítica, uma vez que no contexto do estudo que fazemos, ela se ocupa primordialmente em transmitir informações quantitativas sem maiores preocupações em qualificá-las criticamente, nem mesmo criando oportunidade para fazê-lo. O que se observa é que essa tarefa fica muito mais a cargo do professor, quando ele se dispõe individualmente a investir nessa perspectiva. Por outro lado, pode-se observar que os professores, em geral, e no ensino profissional, em particular, evitam abrir espaço para que o aluno se posicione sobre o assunto da aula e, muito menos se for além do âmbito de sua disciplina.

Para DEMO (1991, p.48) a função do professor de ser um repassador do conhecimento precisa ser revista, redefinindo a sua função:

a) em primeiro lugar, é pesquisador, nos sentidos relevados: capacidade de diálogo com a realidade, orientando a descobrir e a criar, elaborador da ciência, firme em teoria, método e prática; b) é, a seguir, socializador de conhecimentos, desde que tenha bagagem própria, despertando no aluno a mesma noção de pesquisa; c) é, por fim, quem, a partir da proposta de emancipação que concebe e realiza em si mesmo, torna-se capaz de motivar o novo pesquisador no aluno, evitando a reduzi-lo a discípulo subalterno.

A educação profissional, no seu contexto legal e pedagógico, parece reproduzir muito bem essa visão de realidade quando procura adequar o ensino dos trabalhadores ao desenvolvimento tecnológico que exige profissionais cada vez mais bem preparados e adequadamente atualizados. As exigências dos setores dominantes da sociedade, que por sua força econômica e política, acabam por determinar exigências sobre os conteúdos e programas do ensino, como também sobre o modo de ser e de pensar dos trabalhadores que desejam.

Considerando que as escolas, com seus objetivos direcionados para a formação profissional, tinham metas de qualificar trabalhadores para o setor produtivo, que por sua vez tinha expectativas a respeito das habilidades que seus trabalhadores deveriam demonstrar, entende-se que o setor produtivo definia, de certo modo, as características dos profissionais que pretendia e, a administração da instituição de ensino técnico naturalmente procurava atendê-lo.

O que não se pode deixar de considerar, qual o enfoque que a instituição escolar deveria dar ao seu ensino: se era com objetivo de simplesmente preparar o técnico, ou a formação do homem.

Por nos localizarmos no sistema capitalista, o lucro é a meta de toda atividade econômica do "mais valia" denunciado por Marx, evidentemente os empresários locais e dirigentes da escola de ensino profissional mantinham interações de ordem administrativa e até política. Isso nos permite inferir que o sistema de ensino ali desenvolvido estava muito mais suscetível à pressão do capital para atender as exigências das empresas e do mercado, do que em privilegiar o objetivo humanístico e republicano da formação humana. Sobre isto, temos a descrição da visão de dois tipos de professor, que estaria bem adequada à realidade do ensino no CEFET-PR sob o enfoque que procuramos desenvolver:

1. A visão profissional: consiste numa visão tecnicista do seu papel como educador. Significa que o básico é ser um perfeito técnico no seu ramo e preparar o aluno para o melhor rendimento possível no setor. O acento recai sobre a eficiência, a eficácia, o rendimento, a produtividade, usando para isso dos recursos de que a técnica moderna dispõe. 2. A visão humanista: privilegia o aluno como uma pessoa com valor absoluto e de respeito à sua liberdade. (LIBÂNIO, 1982, p. 68)

O sistema de ensino desenvolvido pelo CEFET-PR, na vigência da Lei 5692/71, em que o conteúdo das disciplinas era distribuído por objetivos de ensino e

medidos quantitativamente onde se privilegiava o conteúdo e o aluno era avaliado por objetivo "atingido" ou "não atingido", com programas de ensino rígidos. O professor e os alunos, de certo modo, sofriam limitações no processo de ensino-aprendizagem uma vez que as metas a serem atingidas já estavam previamente definidas.

O ensino técnico, seja nas disciplinas profissionalizantes, seja com as disciplinas de cultura geral, privilegiava um ensino centrado no conteúdo, controlado pelo professor em função dos conteúdos, da metodologia de ensino, e formas de avaliação. Mesmo não concordando pessoalmente com a metodologia, o professor, obrigatoriamente contribuía com o sistema, uma vez que era ele que tinha que dar conta do desenvolvimento dos objetivos programados, da avaliação dos alunos de acordo com o programa e prestar contas de resultados dentro dos prazos pré-fixados.

Neste sentido, o professor, através da sua ação no cotidiano da oficina e da sala de aula, renunciava ações e comportamentos que eram esperados do aprendiz quando assumisse a atividade profissional no espaço da produção industrial.

Por outro lado, por mais rígido que seja o controle da ação educativa por meio de um sistema de ensino pré-fixado, o professor é uma pessoa localizada na cultura, na religião, na ideologia ou na política e, de algum modo, leva para a sala de aula a sua visão de mundo, suas convicções de ordem religiosa, social ou política e que, de forma tácita ou explícita, acaba repassando aos alunos quer por palavras, pela metodologia pessoal de ensinar ou por qualidades próprias que o identificam que são percebidas pelo conjunto dos alunos.

No CEFET-PR, as ações do professor, em sala de aula, não sofriam nenhum controle ostensivo e explícito por parte da administração, a não ser a auto cobrança do próprio sistema do ensino por objetivo e dos inspetores de alunos que cronometravam as entradas e saídas dos professores nas salas de aula. Podia-se observar, porém, comportamento semelhante por parte da maioria dos professores, qual seja: uma preocupação muito grande pelo cumprimento das normas existentes e da aceitação pacífica do controle existente. Revelava-se com isso, a pouca autonomia que o professor possuía para ensinar, especialmente os professores de

ensino das ciências e das tecnologias, o que poderia ser avaliado como um dos fatores importantes da ação pedagógica não proporcionar claramente uma autonomia para o pensar crítico.

A influência do professor no desenvolvimento da capacidade crítica do aluno é muito grande. Um número significativo de professores das disciplinas profissionalizantes do CEFET-PR eram técnicos formados na própria escola, ou eram engenheiros, com formação em cursos de engenharia com características semelhantes à formação dos primeiros.

... o perfil do nosso professor hoje mudou muito, nesses últimos anos, três anos, quatro anos. O professor que está aqui, hoje é um professor com outro perfil, na Mecânica. Houve uma renovação desse pessoal, houve mudança de pessoas, não mudanças das pessoas. Essa nova geração que está aí, tem que se trabalhar com convencimento. Lá, em 77 e em 82 quando entrei como professor, a gente era mandado. E muitas vezes, os professores faziam isso com os alunos. Hoje, com os meus colegas, nas reuniões de grupo é o convencimento. Se não houver esse convencimento, as ações não saem. Eu tento repassar e os professores tentam repassar para os alunos de que eles estão aqui para serem convencidos e não mandados. Temos que convencê-los de que o conteúdo é importante. Tem que ter uma argumentação muito maior. Hoje os alunos estão muito mais questionadores. A postura do aluno também mudou frente à sala de aula. Tudo é negociado. Segunda feira à noite dei aula de Projetos III, onde toda a atividade é negociada com eles. Não estou impondo nada, negocio o prova, os pesos da prova, o tema. Acho que isso ajuda a formar um cidadão, a pensar de maneira mais crítica, a questionar várias coisas que estão ao redor dele: na empresa, no emprego, no campo político e assim por diante. (Professor de Mecânica, entrevista nº 01)

Quando os professores se expressam ou se calam a respeito de determinados assuntos, naturalmente estão sendo transmitidos elementos da cultura da sociedade que poderão ser preservados ou até modificados. É na convivência com as diferentes concepções de valores e posturas ideológicas que os alunos se alinham ou até se vêem em posição conflitante com as posturas dos educadores.

A ação transformadora do aluno poderá ser tão maior quanto mais significativo for a postura pessoal professor para com o aluno, não só no sentido do conhecimento específico da disciplina que leciona, mas quanto a sua visão de mundo.

O professor é um cidadão que vive dentro de um contexto sócio-cultural determinado, do qual participam pelo menos uma parte dos seus alunos. No contexto de sala de aula, o professor ocupa uma posição privilegiada, que lhe dá um certo status junto à comunidade local pelo papel social que representa que o coloca nesta posição. A sua influência sobre os seus alunos é diretamente proporcional à

credibilidade que conquista junto aos mesmos, em primeiro lugar pelo conhecimento dos conteúdos e capacidade de transmiti-los. À medida em que a interação aumenta entre professor e alunos, aumenta também a comunicação e as interseções de toda ordem, especialmente no aspecto de posicionamentos ideológicos, de crenças e valores.

É nessa convivência diuturna entre educador e educandos que se transmite expressiva parcela dos valores dominantes da sociedade. No caso específico dos professores das oficinas, onde sua função, além de transmitir o conhecimento específico, normalmente é também passar o tipo de postura pessoal que o empresário espera dos seus trabalhadores. Sendo o docente aquele profissional que muitas vezes já atuou ou atua em empresa, irá transmitir aos seus alunos a expectativa do tipo de postura que constituiu na prática, conforme a sua compreensão da expectativa do empresariado, forjada em torno de idéias, doutrinação específica e experiência de relações no interior das empresas. Neste caso, a escola, através do professor se torna a reprodutora da cultura dominante e do papel que se espera daquele que irá atuar como trabalhador.

Esponetaneamente, os agentes educacionais reproduzem na educação os valores e crenças dominantes na sociedade e nas suas relações sociais. Isto quer dizer que os educadores normalmente transmitem aos alunos os valores das classes dominantes através do seu comportamento, sua maneira de se relacionar com eles, e confirmam assim as relações sociais existentes na sociedade.

Somente através de uma explícita ação crítica é que eles conseguem introduzir elementos críticos na prática educacional, mesmo assim dentro de limites impostos pela situação histórica de nossa prática. (LIBANIO, 1982, p. 70)

A consciência resulta da atividade de pensar, caracterizada como uma ação essencialmente humana e pessoal de produção do conhecimento. A ação da consciência permite ao homem elaborar uma compreensão de si mesmo e do mundo, significando-o de modo pessoal e inédito . É só por existir uma esfera de interioridade, que é uma realidade privilegiada, de natureza superior ou, de qualquer forma, acessível ou mais indubitável para o homem, que a consciência constitui um instrumento importante de conhecimento e de orientação prática.

Podemos afirmar que a consciência crítica é instrumento importante para se produzir um conhecimento qualificado, e que a que a pessoa que a possui, se revela conhecedora de algo, que a orienta na tomada de um posicionamento

pessoal daquilo que julga conhecer. A consciência não permanece no campo da especulação teórica, mas fornece elementos para a ação. Agir com consciência seria uma ação comprometida com o conhecimento que possibilitou a ação e a responsabilidade do resultado da mesma, por ter possibilitado a uma deliberação prévia.

A consciência crítica, em sentido pessoal, se constrói a partir do conhecimento da realidade vivida, quando o sujeito passa a formular conceitos e se posicionar a respeito dos mesmos, se manifestando através do pensar, falar e agir. Em sentido social e político, é a capacidade do sujeito se posicionar no contexto da realidade vivida em que está inserido, onde, a partir de uma compreensão da mesma, passa a assumir uma postura reflexiva que se manifesta por pensamentos, palavras e atitudes.

Desenvolvimento da consciência crítica supõe refletir, voltar atrás, repensar o já pensado. A reflexão é essencial para a produção de pensamentos que desembocam na produção do conhecimento. Só a reflexão permite retomar o conhecimento já adquirido para incorporá-lo ao que está se construindo. A reflexão permite construir a coerência interna do pensar. A partir do desenvolvimento da lógica do pensamento é possível perceber a lógica da realidade, passo indispensável para o domínio do conhecimento científico e a aplicação racional da tecnologia.

É pela capacidade de refletir sobre o cotidiano e a realidade vivida, que somos levados a desenvolver a consciência desta realidade, saindo do papel de objetos passivos do meio, para assumir um lugar de sujeitos, em condições de definir papéis para intervir nesta realidade personalizando-a e, ao mesmo tempo, integrando-se a ela como agente de transformação.

A reflexão possibilita um aprofundamento da consciência sobre a realidade problematizada, permitindo dar um salto de qualidade para superar o problema. A dialética reflexão-problema é importante para que se estabeleça uma situação de equilíbrio entre o sujeito e a realidade do mundo, evitando privilegiar a reflexão com risco de subjetivismo ou, por outro lado, o problema o que poderia levar a uma reificação do problema desvinculado da existência humana.(SAVIANI, p.25)

As leis da natureza funcionam como um laboratório e uma escola para o homem. É nelas que ele se inspira e apoia suas pesquisas visando dominá-la e pô-la a seu serviço. E, é nas leis da natureza que, muitas vezes, o homem se inspira, para conhecer e dominar a si mesmo. E é justamente neste ponto que podem ocorrer os reducionismos e equívocos indesejáveis, pelo fato de que as dimensões que provocam as distâncias são imensuráveis e irreconciliáveis.

No entanto, mesmo conhecedores que somos da grande distância existente entre a natureza instintiva dos animais irracionais e a razão humana, não é incomum encontrarmos na história a tentativa e até a efetivação de treinamento de seres humanos para desempenho de atividades repetitivas, privilegiando a força física e a destreza do movimento em detrimento de sua capacidade de autonomia de pensar como se fossem animais irracionais sendo adestrados. Isto significa privá-los do direito de desenvolver pensamento próprio.

Pretendemos, com essa reflexão, nos aproximar do tema da pesquisa que nos propusemos desenvolver sobre o ensino profissional que, no Brasil, desde 1909, pertence a um sistema próprio que, em geral é destinado para uma camada da população tida como a dos **desfavorecidos da sorte**, um ensino voltado mais para o fazer do que para o pensar, desenvolvido pelo sistema público das escolas técnicas, onde a rede da esfera federal é a maior com unidades em todo país. São escolas agrotécnicas e escolas técnicas, sendo que as primeiras direcionam suas atividades educacionais para preparar trabalhadores para as atividades agrícolas e as segundas para formar técnicos industriais.

Quando se propõe definir um sistema de educação para um país ou para um segmento específico da sociedade, é necessário considerar diversos fatores e objetivos a que se propõe em função do enfoque educacional que se quer dar. A questão intrigante e que nos motivou a este trabalho, é o fato de que nas escolas técnicas, no nível institucional, não se vê uma preocupação deliberada em ensinar a pensar uma vez que a metodologia do ensino apresenta uma tendência de direcionar seus objetivos de ensino preferencialmente para ensinar a fazer, treinar aquisição de habilidades de ordem prática, habilidades de trabalhador, de operário, constituídas de tarefas definidas a serem executadas, conforme define o decreto 7.566 de 1909, no artigo 2º, explicita:

Nas Escolas de Aprendizizes e Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual e mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a Escola, consultadas quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (FONSECA, 1961 p.164)

As questões que se interpõem necessariamente são as seguintes: o trabalhador não precisa receber ensino teórico para se desenvolver como pessoa? O desenvolvimento como pessoa passa a não ser importante? Trabalhador aprende a pensar através do ensino de atividades práticas? Ele aprenderia a desenvolver a capacidade reflexiva através da prática?

Poderíamos até admitir que se pudesse ensinar a pensar enquanto se ensina a fazer, o que não seria impossível. No entanto, para que isso fosse possível, teria que haver a intenção de fazê-lo e se direcionasse a prática em conjugação com um desenvolvimento da criatividade do fazer em lugar da reprodução do conhecimento repassado por um instrutor. E, se na escola não se promove o desenvolvimento da racionalidade, do pensar analítico, há grande probabilidade de não desenvolver fora dela, como define SAVIANI (1980, p. 37):

Não podemos imaginar espaço mais adequado para a prática reflexiva de produção do conhecimento senão na escola, mais especificamente em sala de aula. É no contato diário com os alunos que o professor tem a oportunidade privilegiada para criar ambiente próprio para refletir a respeito do tema de sua aula, vinculando-o com a realidade vivida pelos alunos...O fundamental é que os alunos assumam essa atitude filosófica; que eles sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais eles se defrontam.

Não há dúvidas de que são múltiplas as oportunidades para se criar ambiente de reflexão entre o professor e os alunos para o aprofundamento do tema abordado na aula, principalmente porque os alunos apresentam diversidade de vivências, uma vez que são constituídos normalmente de etnias e culturas diferentes e vivências pessoais e familiares.

No entanto, quem possibilita o ambiente propício de reflexão é o professor. Através da metodologia empregada, o professor deverá possibilitar a abertura para o diálogo. Não é pelo método expositivo de conteúdo definido que se consegue tal resultado. Se o professor tem o conhecimento e a chave do mesmo e está convencido disto, não se pode esperar uma construção partilhada com os alunos.

Somos condicionados, de múltiplas formas, desde que nascemos, dentre as quais, as condições físicas que nos limitam ao espaço físico e geográfico, condições econômicas que definem a condição social. O meio cultural nos condiciona e determina grande parte das ações através da localização geográfica em que nascemos, pelas tradições históricas que nos impõem uma tradição étnica, lingüística, costumes e crenças definidos. Nascemos no contexto de uma sociedade específica estruturada econômica e politicamente, onde o ser humano é "enquadrado", cuja circunstância lhe é dada pela qual não tem possibilidade de escolha. Necessariamente, ele é levado a valorizar certos elementos, ser indiferentes ou desprezar outros, sendo induzido a ser o que a realidade vivida lhe impõe. Quando se percebe, já desenvolveu uma axiologia sem ter feito qualquer opção consciente por ela como um fato natural e, ao mesmo tempo, inexorável. Neste sentido, temos o ilustrativo depoimento de um professor do curso técnico de Desenho Industrial, na entrevista nº 2:

Eu vou falar por mim. Eu fui desenvolver essa consciência crítica ao observar e ficar inconformado com algumas coisas que eu via, observando certos discursos e a sua prática. Como também a partir de algumas leituras. Eu fiz a graduação na PUC, uma Universidade conservadora. Já a minha esposa fez, ao mesmo tempo da minha, mas fez na Federal. Ela tinha acesso a textos mais avançados, mais críticos ao sistema educacional, ao sistema político. Isso fui vendo que foi me despertando para uma outra verdade, porque a verdade não é apenas uma, depende de quem fala e impõe essa verdade. Existem diversas formas de se ver uma mesma situação.

A educação serve de instrumento pelo qual se define o que, como, para que e o porquê ensinar. Uma educação que liberta o homem, o faz desabrochar em suas potencialidades, que o promove econômica, política e socialmente, tirando-o de uma condição menos humana para uma condição mais humana. Por outro lado, pode ser um instrumento poderoso para limitar as possibilidades, inibir potencialidades e até anular inteligências e personalidades. Entendemos que o verdadeiro educar implica em promover o homem a partir de suas características pessoais, considerando seus interesses e suas aptidões específicas, cujo desenvolvimento deve ser promovido pela escola, levando-o a assumir o comando de sua própria história com consciência e autonomia.

A experiência da formação é permanente, não é possível considerar a existência de um sujeito que forma e um objeto que é formado, como se o sujeito

que forma fosse o proprietário de um saber absoluto e, o que é formado, fosse alguém desprovido de qualquer conhecimento como depositário de um conhecimento pronto, com a capacidade somente de reproduzir o conhecimento assimilado no pensar de FREIRE (1997, p. 25):

... ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos e, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

É através da capacidade crítica de aprender que se constrói a **curiosidade epistemológica** indispensável para atingir o conhecimento verdadeiro do objeto em estudo. Por isso, mesmo que o aluno esteja submetido à prática bancária de ensino, que cultive o gosto pela rebeldia através da capacidade criativa de questionar, buscando utilizar-se de mecanismos como a comparação, a dúvida rebelde, com a força criadora do aprender, não se satisfazer com os efeitos negativo do **falso ensinar**, o que não significa igualar o professor bancário, que reproduz o conhecimento, com o professor problematizador. Aliás, é função do educador democrático de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. É sua tarefa primordial trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica na direção dos objetos cognoscíveis. Este rigor metodológico nada tem a ver com o discurso **bancário** meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. O ensinar, exatamente por causa disso, não se esgota no **tratamento** do objeto ou do conteúdo, feito superficialmente, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Essas condições exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve e continua tendo experiência da produção de certos saberes e que eles não podem ser simplesmente transferidos aos educandos e, sim, ao contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.

Quando a ação descrita acontece em sala de aula, é certamente fruto da ação didática do professor que vive a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.

Por outro lado, o intelectual, que lê horas a fio, **domesticando-se** ao texto, temeroso de se arriscar, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória, não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicamente. Pensa errado. É como se os livros todos que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola desconectada da realidade vivida. (id., p. 52-53)

De um sistema educacional se espera que esteja em sintonia em conteúdo e metodologia com as exigências das necessidades das novas gerações para enfrentar os desafios resultantes de um mundo em acelerada transformação. Sem ter passado por um processo de reeducação, não se pode esperar que o professor pratique um ensinar pensado e crítico se ele mesmo foi educado de modo ingênuo, com conteúdo já pronto, a ser memorizado, desprovido de significação e descontextualizado.

O pensar certo seria aquele que o sujeito, ao se defrontar com uma questão problematizada, possa se posicionar de modo pessoal e crítico sobre ela. Neste sentido, o educador que busca desenvolver a consciência crítica deverá estimular os seus alunos a assumirem posicionamento pessoal diante dos conteúdos dialéticos que estão sendo trabalhados em sala de aula pelo professor que, em última instância é o responsável para dar início e estimular o processo. O enfoque crítico deverá vir da metodologia de ensino do professor. A provocação do pensar para a criticidade, necessariamente, deverá partir do docente, ou estimular e apoiar quando parte dos alunos ao serem apresentadas questões que gerem espaço para a reflexão em sala de aula.

No sentido crítico, pensar de modo correto é uma exigência do processo gnosiológico que aos poucos vai sendo posto à curiosidade, caminhando para metodologia mais rigorosa com vistas a passar da ingenuidade para a **curiosidade epistemológica**. O saber transmitido sem um rigor epistemológico caracteriza o senso comum, ligado à experiência vivida. Do ponto de vista do professor, pensar

certo significa respeitar o senso comum em vista da sua superação, como também o incentivo à **capacidade criadora do educando** e a ajuda para sair do estágio da ingenuidade para a consciência crítica.

... Não há para mim, na diferença e na distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao se criticizar, tornando-se então curiosidade epistemológica e rigorosa, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 1997, p. 34)

E, ainda, a curiosidade humana, como forma de manifestação da experiência vital, vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. A passagem da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente. Uma das tarefas da prática educativo-progressista é o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil com que podemos nos defender de irracionalismos decorrentes ou produzidos por certos excessos de racionalidade de nosso tempo altamente tecnologizado. E não é nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência, ao contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas a vê com curiosidade crítica. A prática docente crítica do pensar certo se dá de modo dinâmico e dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

O saber produzido pela prática docente espontânea, ou quase espontânea, produz um saber ingênuo, sem rigor metódico, caracterizando uma curiosidade epistemológica do sujeito, não sendo por causa disso, o saber perseguido pelo pensar certo. É preciso frisar que, a matriz do pensar ingênuo como a do pensar crítico é a mesma curiosidade, característica do fenômeno vital, não importa o preparo cultural e o nível de atuação do docente. É preciso entretanto, que a consciência ingênua, ao voltar-se sobre si mesma, se perceba como tal e, através da reflexão sobre a prática, vá se tornando crítica. (FREIRE, 1997, p. 42-44)

1.2 A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A cidadania exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação que é um patrimônio comum. Compreende a lealdade de homens livres, imbuídos de direitos e protegidos por uma lei comum. Seu desenvolvimento é estimulado tanto pela luta para adquirir tais direitos quanto pelo gozo dos mesmos, uma vez adquiridos. Percebe-se isso claramente no século XVIII, o qual assistiu ao nascimento não apenas dos direitos civis, modernos, mas também da consciência nacional de nossos dias. (MAINE in MARSHALL, 1967. p. 84)

Ao relacionar, num mesmo trabalho de pesquisa, os conceitos de **consciência crítica** com **exercício da cidadania**, procuramos aproximá-los, uma vez que entendemos serem convergentes especialmente porque o primeiro é condição importante para que o segundo se realize e que o desenvolvimento da consciência crítica seria a aquisição da capacidade de pensar qualitativamente sobre o saber, em oposição ao conhecimento quantitativo fechado em si mesmo, sem muita preocupação de torná-lo qualitativo, pessoal e vivido pelo sujeito no seu contexto existencial.

Como já mencionado na introdução deste instrumento de pesquisa, a tarefa é de buscar o sentido das relações dos conceitos, mas, por outro lado, apontar as contradições presentes entre o texto legal que institui a importância e a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica para a educação cidadão e, ao mesmo, tempo as resistências para a implementação para que os efeitos sejam produzidos.

Anteriormente já foi mencionado que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia ministrados na escola seriam importantes para preparar os cidadãos. Evidentemente que não se educa para a cidadania simplesmente pelo ensino das referidas disciplinas, no entanto, ambas podem contribuir significativamente uma vez que o objeto principal de estudo da Filosofia é o conhecimento do homem como ser pensante e a Sociologia o caracteriza um ser social capaz de produzir relações significativas.

CANIVEZ (1998, p. 15), identifica duas concepções de cidadania a partir de determinada representação do cidadão:

A primeira opõe a sociedade ao estado: insiste na liberdade dos indivíduos ou das comunidades em oposição ao Estado, considerado como um poder externo à sociedade e que a ela se opõe. A segunda enfatiza a tradição, a identidade e a continuidade da nação. A cidadania, e sobretudo o acesso à cidadania, depende então da adesão a uma certa maneira de viver, de pensar e de crer.

A história dos povos traz os modelos de Estado, com pequenas variações de detalhes locais ou históricos, mas são representados pelos regimes políticos de cunho autocrático em oposição ao democrático. O primeiro definido pelos poderes dominantes da sociedade e o segundo, a partir da participação efetiva da população.

Para o sociólogo MARSHALL (1997), ao se referir à realidade social na Grã-Bretanha, os processos de mudança social e suas conseqüências sobre as instituições e valores políticos tem um conflito inerente aos efeitos igualitários e desiguitários, como um modelo de sociedade baseada na coerção. Em conseqüência, o desfecho desse processo gera tendências divergentes. Marshall concebeu a cidadania não como algo imposto pelo Estado, ao modo socialista, mas como inerente ao ser interior dos indivíduos, convertida em direito político formal e que a sociedade contemporânea admite como compatível com as desigualdades sociais existentes.

Independente das características ideológicas, da faixa etária a que se destina, das metas e camadas sociais que atende, a escola assume necessariamente um compromisso com a sociedade: a de educar os seus membros tanto no sentido do desenvolvimento das potencialidades individuais como para a convivência e cooperação com os demais. Educar para a cidadania é tema presente e obrigatório, especialmente nos discursos, sejam de aulas inaugurais, de festividades cívicas ou de formaturas.

Em se tratando de escola de educação profissional, não é diferente uma vez que o exercício da profissão exige conhecimentos da cultura humana como um todo e do desenvolvimento das competências e habilidades profissionais específicas.

Ao se falar em cidadania, busca-se necessariamente agendamentos relacionados à Revolução Francesa com seus princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, com a proclamação do fim dos privilégios de poucos em detrimento de muitos. Proclamação de direitos iguais para todos, com autonomia de ser e cooperação no agir. Oficialmente, estava decretado o banimento de toda forma de discriminação construída durante séculos, onde os direitos e deveres eram distribuídos por aqueles que detinham o poder e os privilégios e conseqüentemente, o máximo de direitos eram reservados para si, deixando os deveres para os demais.

A democracia, pelas razões descritas no parágrafo anterior, considerada como o regime político ideal, tem na república a expressão de sua melhor forma de governo, uma vez que possibilita uma distribuição dos poderes e a representação política mais equânime. Apesar dos diversos períodos ditatoriais, explícitos ou implícitos, no Brasil se mantém a República como forma de governo por mais de um século.

O regime democrático, por exigir necessariamente o engajamento de toda população e, para que produza seus efeitos no sentido de trazer os benefícios desejados para todos, se faz necessário que essa mesma população esteja preparada para o pleno exercício da democracia. Este papel cabe aos governantes desempenhar, especialmente através de um sistema de educação que garanta a oportunidade para que todos possam exercer satisfatoriamente a seu papel de cidadão.

Estado como organização política exerce forte poder de persuasão sobre os seus cidadãos uma vez que é dirigido por homens que, por seu turno, não são neutros em termos ideológicos e políticos. Os dirigentes do Estado são pessoas com convicções pessoais e compromissos políticos, econômicos e partidários de toda ordem que lhes fornecem uma compreensão própria de sociedade e de cidadania.

A educação do cidadão é uma idéia incômoda, uma vez que remonta a um engajamento político de período revolucionário de fundo heróico e mítico não vivido nos dias comuns. Por outro lado, identifica como estranha a idéia de uma submissão ao poder do Estado. Além disso, a possibilidade de educar o cidadão implica na interferência no próprio conceito de cidadão. Seria alguém posto à disposição do Estado. Que Estado? Principalmente porque o Estado não é um poder neutro, é governado por pessoas que tem interesses políticos, ideológicos, até particulares, e que inclusive poderão ser contrários aos interesses nacionais. (CAVIVEZ, 1998, p.11)

Em BARBALET (1989), podemos encontrar algumas teorias a respeito de cidadania. Esse autor destaca o enfoque não político como o mais comum, destacando os meios sociais e econômicos para o seu exercício e, ressaltando como forma de contribuição para o bem público, como consequência do progresso dos direitos de exercê-la, evidenciando-se as relações entre cidadãos e instituições.

Destaca o conceito de Aristóteles, como pertença a uma comunidade política ou, ainda, para o Estado democrático moderno como sendo a capacidade de participar de processo eleitoral e sua expansão é a "marca de contraste de suas realizações é a base de suas limitações", onde se consideram as pessoas em condições de igualdade perante a lei, porém nem todos tem as mesmas possibilidades de exercê-la. (BARBALET, 1989, p.120)

Marx assume posição diametralmente oposta em relação ao conceito de cidadania proposto pelas revoluções francesa e americana de defesa da emancipação política e, propõe a emancipação total, para quem, a busca dessa emancipação está relacionada ao desenvolvimento das classes sob o capitalismo, o que é uma contradição, já que a primeira é a construção da igualdade enquanto o segundo é a construção da desigualdade - na verdade, é essencial porque permite a criação de uma hierarquização social baseada no conjunto de relações coincidente com as instituições de propriedade privada. (MARSHALL, 1967, 21)

Barbalet define que cidadania como **status** ou como conjunto de direitos não é acidental, uma vez que os direitos derivam de **status**, porém são criados pelo seu próprio exercício, como é o caso das reivindicações de direitos, por exemplo. É somente a partir do seu estabelecimento legal que se pode proporcionar às pessoas a capacidade de formar e expressar um **status**, uma vez que o mesmo só pode ser exercido e reconhecido publicamente na desigual distribuição de direitos. Ressalte-se, porém, que nem todos os direitos legais são direitos de cidadania, uma vez que a outorga de certos direitos é precisamente para compensar os que estão excluídos do **status** de cidadania. Por conta disso, os direitos de cidadania impõem limitações à autoridade soberana do Estado, sendo por isso chamados de deveres do Estado para com os seus membros. (Idem, 33)

MARSHAL (1967 p. 10), há um primado da teoria econômica e seu método, no que se refere à exatidão e objetividade, sobre as demais ciências humanas - colocação dessa teoria a serviço de políticas leva-o a perceber a restrição do alcance dessa teoria para a compreensão das forças sociais. MARSHAL (1967, p. 57) comenta artigo de Alfred Marshall em que isso aparece claramente: recursos materiais seriam suficientes para oferecer educação universal e eliminar o trabalho excessivo e pesado, dando a todos a liberdade para escolherem ser cavalheiros.

Segundo Marshall (1967, 62), "... há uma espécie de igualdade humana básica associada com o conceito de participação integral na comunidade com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos da sociedade. Em outras palavras, a desigualdade do sistema de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida."

O autor concebe o conceito de cidadania como sendo constituído de três elementos: o civil, o político e o social e que a sua evolução da cidadania teria ocorrido de carácter nacional dentro de um processo histórico, com alguma diferenciação, seguindo aproximadamente a seguinte ordem: civis diferenciam-se no séc. XVII, políticos no XIX e sociais no XX .

A educação como um direito de cidadania, não como um direito presente da criança, mas como uma necessidade futura do adulto para o exercício efetivo, em função de uma liberdade civil de autonomia necessária. Destaque-se o posicionamento de MARSHALL (1967, p. 73):

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, enquanto o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (...) pois os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil.

Discutir a cidadania no contexto da realidade brasileira, certamente que não é um tema fácil, principalmente se considerarmos as desigualdades econômicas, políticas e culturais com as graves desigualdades sociais. Neste trabalho, temos como objetivo maior o enfoque da educação para a cidadania dentro de um contexto do ensino técnico que não pode ser desvinculado de um contexto de realidade do país como um todo.

Acompanhamos a reflexão de Nancy Cardia em exposição em Congresso sobre o tema, sob o título de **Percepção dos Direitos Humanos: Ausência de cidadania e a exclusão moral**. Aponta que, no Brasil, a discussão sobre a cidadania passa necessariamente pela discussão da violação dos direitos humanos, especialmente pela ação do Estado, com a aprovação pela opinião pública sem uma

busca e reflexão mais profunda dos problemas gerados pelas desigualdades econômicas com conseqüências sociais. Na questão da prática da violência por parte da polícia em episódios como no Massacre do Carandiru ou pela prática da tortura, como sintomas perigosos na construção de uma sociedade democrática em busca de atos de desrespeito à dignidade humana. (in SPINK, 1994, p. 15)

Pesquisas com pessoas pertencentes à classe média e baixa sobre direitos humanos e a frequência e gravidade de sua violação, revelam a tendência, na mentalidade, de culpar a vítima pelas violações sofridas: **mito da crença no mundo justo**, ou seja, de que as pessoas recebem o troco por aquilo que fazem. Apoio à violência por parte do Estado é maior entre pessoas submetidas ao risco de serem mortas em sua vida cotidiana, ou seja, de se tornarem vítimas. (SPINK, p. 42)

O texto leva à reflexão sobre a tendência de pouca disposição da população como um todo de se envolver com questões coletivas. O modo de responsabilizar a vítima pela violência ou injustiça, o que nos remete a uma reflexão do tipo de educação implantada, muito mais voltada para ensinar conteúdos vagos ao indivíduo em lugar de buscar construir uma idéia de convivência para a coletividade.

As conclusões apontam nesta direção, que pelo estudo que fazemos, nos leva a acreditar na tendência de que a escola não se dedica preferencialmente para a construção de uma sociedade solidária e sim, individualista, não muito diferente daquele ensino técnico que media o indivíduo pela capacidade de assimilar os conhecimentos e de reproduzi-los. Uma educação que estimule as atitudes individualistas das pessoas de não acreditar nas ações coletivas, desenvolvendo o espírito de competição, da lei do mais forte, isto é, a não - valorização das liberdades de associação e das formas coletivas de ação, congruentes com uma fraca identidade de grupo. Isso se expressa claramente nas definições de justiça que são eminentemente individuais, baseadas no auto-interesse do tipo 'eu trabalho, portanto eu mereço'.

No mesmo simpósio sobre o tema, acompanhamos a reflexão de Salvador Sandoval que traz alguns elementos de reflexão sobre cidadania e formação de consciência política no Brasil, onde conceitua consciência como tendo significados atribuídos pelos indivíduos às interações diárias e de acontecimentos de suas vidas

e que toda realidade social tem um componente essencial de consciência e a sociedade é vista como uma relação dialética entre o dado objetivo, porém com significações subjetivas, como sendo constituída por uma recíproca interação do que é vivenciado como se estivesse dentro da consciência do indivíduo, não como mero espelhamento do mundo material, mas como atribuição de significados pelo indivíduo ao seu ambiente social. Buscar compreender os significados da expressão das pessoas é uma tarefa de juntar as atitudes e o contexto nas quais se dão. (Idem, p. 59)

Sandoval apresenta três dimensões básicas na composição da consciência social:

1. Identidade: que compreende as percepções de identificação de classe do indivíduo quanto a percepção das características que separam a classe social com a qual se auto-identifica; 2. Oposição: que focaliza a percepção que o indivíduo tem da sua relação entre a sua classe e as outras classes especialmente com a classe dominante; 3. Totalidade: é a dimensão da consciência que se refere à percepção que tem o indivíduo da sociedade como um todo em termos de sua dinâmica, distribuição de benefícios e do sistema de dominação. (SPINK, 1994, p. 67)

Finalmente, destaca, como item 4: a consciência política, identificando-a como:

a) Consciência do senso comum: próxima da consciência ingênua, não crítica, cujo conhecimento e ação se limitam às informações genéricas, no nível em que se situa a grande maioria da população que busca informações nos veículos de comunicação de massa ou em conversas informais do dia-a-dia. b) Consciência populista: como forma de redução de interesses opostos, em função de interesses pessoais, em vista de levar vantagens político-eleitorais, expressando-se através de paternalismo como forma de dominação. c) Consciência de conflito: concebe a sociedade com divisão em classes com interesses opostos, a serem mediados por mecanismos institucionalizados de arbitragem e de negociação. d) Consciência revolucionária - a divisão em classes é irreconciliável e uma classe alcançou a posição dominante através da exploração de outras classes. (SPINK, p. 69)

Que relação há entre o Estado como entidade política organizada e a cidadania? Entendemos que é no Estado, como uma organização política que o indivíduo exerce a cidadania, pois é onde vive o cidadão, sendo representado por ele. Quando o Estado define sistemas de ensino diferentes para seus cidadãos, no mínimo, está admitindo mais de um tipo de cidadão, ou modos diferentes de cidadania, que na prática não é nenhuma novidade uma vez que a divisão da sociedade em classes sociais, castas ou estamentos, esteve presente na história da

humanidade com exceção das sociedades primitivas, seja na antigüidade com a organização da sociedade patriarcal, seja na Idade Média com o sistema feudal, ou na Idade Moderna com o sistema liberal capitalista.

Quando o Estado cria sistemas diferentes de educação para os seus cidadãos, estaria classificando os cidadãos em categorias deferentes? Estaria tratando os diferentes como diferentes para mantê-los na posição de diferentes? Ou estaria julgando uma parte como incapaz de responder positivamente a um sistema único para Nação como um todo? Ou mais, estaria reconhecendo uma divisão social a impedir um único sistema de ensino?

Qual seria o papel da escola na educação do cidadão? Se educar o cidadão passa pela tarefa de moldá-lo ao sistema político-ideológico, de preparar o indivíduo para uma adaptação pura e simples ao sistema constituído, dominador, acreditamos que não é sua função. No entanto, para quem mantém um olhar mais atento no funcionamento das escolas, pode observar muitos indícios e até marcas profundas desta forma de educar principalmente dentro do sistema conservador, que educa com os olhos muito mais voltados para o passado em vistas de manter um *status quo* de dominação através da reprodução do conhecimento, promovendo forte resistência a qualquer iniciativa de uma educação mais libertadora que busque promover a autonomia de pensar e de agir.

A escola cumpre papel importante ao despertar o indivíduo para a vivência da cidadania. Despertar suas potencialidades para ser aquilo que ele ainda não é, numa perspectiva de crescimento, para se localizar no mundo do seu tempo para o que terá necessidade de ter acesso ao conhecimento amplo e com profundidade, ter oportunidade de vivência social sob a ótica do conhecimento político em vistas de desenvolver a capacidade para se posicionar como indivíduo pensante e crítico, no espaço, no tempo e no contexto social.

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para se integrarem numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viverem em comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes com a autoridade de uma mesma regra. (CANIVEZ, 1998, p. 34)

A aprendizagem e a prática democrática se tornam mais propícias num regime político favorável, onde as leis e as instituições estão organizadas de tal

modo que os exemplos sejam vivenciados no cotidiano. É justamente nas situações que estas condições se apresentam, a educação poderia assumir um papel decisivo, ou seja, de desenvolvimento do pensar crítico da realidade, do papel que o Estado está exercendo e qual seria o mais apropriado.

A ação da escola no processo de educação do cidadão é questionável. Nos parece ser insuficiente a capacidade da escola em produzir uma ação perceptível com relação à vivência da cidadania como uma prática consciente e livre. Na realidade brasileira, há mais probabilidade de a escola acompanhar as mudanças que lhe são impostas pela conjuntura política e social vigente, do que fazer frente a elas. Nota-se, por parte das administrações das escolas uma preocupação maior em atender exigências legais com relação à educação em lugar de analisá-las criticamente quanto aos efeitos que poderão produzir.

A educação voltada para o pensar crítico, em vistas da vivência de uma cidadania consciente e autônoma, certamente que poderia produzir melhores resultados em termos de uma participação mais efetiva, se fossem criadas as condições necessárias para construir uma sociedade politizada e participativa. Para tanto, seria necessário que a escola pudesse ser um laboratório de prática de uma educação para a autonomia e para a vivência política. Evidentemente que é uma tarefa nada fácil uma vez que as forças contrárias são poderosas e tem seus fundamentos nas próprias raízes sistema capitalista.

Mas, afinal, quem educa o cidadão? Num contexto do pensamento, não se pode ignorar a contribuição dos pensadores gregos para o desenvolvimento da cultura ocidental. Antes da consolidação do pensar racional, o pensamento mítico constituía as respostas que o homem buscava para explicar a realidade em que vivia. As primeiras sistematizações do pensamento ocidental, conhecidas, foram dadas pelos filósofos pré socráticos. Costuma-se caracterizá-los como sendo pensadores que trocaram as explicações míticas pelas racionais, a partir da cosmologia.

Protágoras é considerado um dos destaques dos filósofos pré socráticos, por trazer o conhecimento do sobrenatural para o mundo humano, definindo o **homem como medida de todas as coisas**. Isto significa dizer que a partir daí, as respostas para as perguntas que até então se buscava fora do homem, passou-se a buscar

dentro dele e no que ele produz. Segundo o modelo de Protágoras, o homem educa o homem, o conjunto dos homens, a sociedade com suas instituições, sejam de ordem familiar, social, ou educacional, sejam espontâneas de convívio informal de relações cotidianas, sejam as organizações sociais institucionalizadas como a família ou a escola. A sociedade educa através das leis, uma vez que por meio delas que se veiculam seus valores, costumes e a **herança da história**, que formal ou informalmente contribuem para demonstrar as divergências de ordem político-sociais com suas causas e conseqüências, que deixaram suas marcas, seus vestígios que permitiram construir instrumentos de orientação como uma herança positiva de racionalidade, como uma imposição, mais como vestígios que permitam ao indivíduo se orientar por si próprio.

Canivez propõe algumas alterações no modelo de Protágoras a saber: apesar de reconhecer que as intervenções dos pais, professores e do conjunto dos cidadãos, têm uma certa coesão, a autonomia calculista adquire-se sob a pressão da competição, e o sentido da solidariedade das funções sob a ação das lutas sociais e que a escola apesar de reconhecer que se localiza no contexto da sociedade, em lugar de estimular, deve compensar o processo competitivo com a aprendizagem de atividades comunitárias. As crianças estão na escola, como na sociedade em geral, em situação de competição. A escola não deve exacerbar essa situação mas compensá-la com a aprendizagem do trabalho em comum, desenvolvendo o sentido da cooperação através de trabalhos comunitários com o objetivo de reduzir as relações sociais conflituosas. (CANIVEZ, 1998, p. 72)

Ser cidadão e trabalhador no sistema capitalista competitivo, não significa desconsiderar o ambiente de pressão social em que se está situado, mas estar preparado necessariamente para conviver com ele. A qualidade do preparo profissional para a eficiência na produção pode não resultar em desempenho de cidadão no convívio social, cívico ou político.

A escola tem como uma das importantes tarefas a de educar para o exercício da cidadania. Essa condução muda de conteúdo, de formas ou de objetivos conforme as circunstâncias que a envolvem. De acordo com os objetivos, a escola poderá, ou não, avaliar se eles estão realmente sendo atingidos. Como a escola tem a tarefa de educar pessoas, deve-se reconhecer que não é uma tarefa tão simples

como possa parecer ou como se tenta torná-la, principalmente quando se propõe **formar cidadãos pré definidos**.

Quem estabelece os objetivos da escola? Quem orienta no modo de se atingir os objetivos da escola? Quem e como se avalia a escola? Sob que aspectos é avaliada? Com que instrumentos formais, legais? Pelos dados fornecidos pela própria escola? O que significa de fato educar o cidadão?

De repente, a indefinição dos objetivos da escola não seja o maior problema dela, mas, sim o contrário: de ter objetivos muito definidos, além do que seria desejável, quando a escola assume para si a tarefa de educar indivíduos com características pessoais, capacidades intelectuais, projetos de vida, valores, dificuldades e muito mais. É, no mínimo, preocupante, quando a escola procura criar definições objetivas e mensuráveis do cidadão que se propõe educar. Em se tratando de escola profissionalizante: de estabelecer padrão, de se criar uma metodologia ou instrumentos objetivos com vistas à definição de algum padrão de qualidade para avaliar de algum modo o profissional que se está formando.

Educar significa conhecer e compreender a identidade do sujeito definido como um ser possuidor de autonomia para ser e para pensar que o qualifica para construir a igualdade do ser social, do cidadão. Sem o reconhecimento da identidade dos homens como seres pensantes, não é possível o desenvolvimento da igualdade social, de cidadania. Pela educação, o homem define, reconhece e assume a sua identidade e se qualifica para viver em condições de igualdade, que se manifesta na ação como um ato político, deliberado e coletivo.

A escola inicia sua tarefa específica, a de educar o cidadão, através do processo de instrução por onde principia a transmissão do conhecimento aos educandos. A instrução se situa na esfera do quantitativo, cuja escolha deverá ser muito bem definida, uma vez que constituirá o caminho através do qual se processa o objetivo maior da escola para o qual tudo deve convergir que é o processo educativo.

O processo do ensino-aprendizagem é um caminho árduo e longo a ser percorrido pelo educando, constituído de disciplinas, com conteúdos específicos transmitidos pelos professores através dos recursos didáticos com vistas à transmissão, assimilação e verificação do conhecimento através de metodologia

específica dos conteúdos considerados dentro da sua especificidade, ou seja, de fundamentação teórica como princípios gerais ou de ordem prática, tendo em vista a aplicação no contexto da realidade vivida.

O conhecimento quantitativo é o suporte primeiro pelo qual o educando busca as informações necessárias para elaborar a compreensão da realidade. É a partir disto que inicia o processo de se situar como agente no contexto humano e social dessa realidade que ele a significa e a vivencia.

Evidentemente que, quando falamos em educação, neste contexto, nos referimos a algo distinto da instrução como um fim, apesar de ter seu papel importante, principalmente em se tratando de ensino técnico na assimilação das competências assim como na aquisição das habilidades pertinentes para a utilização das tecnologias específicas no espaço da produção. Pela instrução, se obtém os conhecimentos quantitativos para o domínio da ciência e da técnica. Sem as informações de datas e fatos específicos se torna impossível fazer uma análise adequada dos períodos e da evolução da História, ou, ainda sem conhecimento das quatro operações, cuja aquisição se dá pela instrução, não seria possível a realização de um projeto mecânico ou da construção civil. Esses conhecimentos têm um preço e são indispensáveis a quem quer participar utilmente do trabalho social. Segundo Canivez (1998, p. 228), a instrução está a serviço da educação, porém a educação não pode jamais ser a criada da instrução: a tese contrária, que faz do homem um objeto, é incapaz de resolver, até mesmo de formular, o problema da boa utilização dessa ferramenta.

Como instruir o jovem para atuar no sistema produtivo e ao mesmo tempo manter a sua autonomia como pessoa? Vejamos o depoimento:

... a maior parte das minhas aulas hoje não são de laboratório, são de gestão da qualidade. É uma disciplina que é trabalhada em sala de aula. Então você traz desafios aos alunos, de situações de empresa, de jogos de empresa e até de situações reais de empresa eu coloco a esses alunos. A resposta disto nunca é pronta. Se buscarmos conceito de qualidade, poderíamos dizer que é fazer o que o cliente espera que façamos...A qualidade é algo personalizado, temos que estar atentos ao que as pessoas estão esperando de nós. O que uma pessoa exige, nem sempre é o perfeito para outra. Aliás, muitas vezes, não é a qualidade para a outra. Essa diferença, essa sensibilidade nós devemos desenvolver no nosso educando. A normas da qualidade é a mesma que o código do consumidor, ela traz as normas mínimas do direito do consumidor. Fazer qualidade não é cumprir somente aquela norma, vai muito além. É saber o que meu cliente quer, é saber o que os meus alunos realmente querem de mim. (Professor de Mecânica, entrevista n° 03)

Na análise do depoimento do professor fica uma dúvida se a autonomia do profissional como pessoa está resguardada uma vez que, como produtor de bens estamos com o nosso comando pessoal em poder do cliente que busca produto ou serviço. Ser um professor de qualidade, "é saber o que os meus alunos realmente querem de mim." Ao selecionarmos o depoimento, a intenção era de levantar a questão do ensinar alguém para ser trabalhador e ao mesmo tempo prepará-lo para manter a autonomia pessoal preservada, sem entregá-la a outrem, seja cliente ou dirigente empresarial, a sua capacidade de ser, com vontade própria, destinado a se realizar pessoa humana.

Numa escola de ensino profissionalizante, os professores de disciplinas essencialmente técnicas talvez encontrem maiores dificuldades de como situar seus conhecimentos dentro de um contexto educativo uma vez que se ocupam primordialmente em ensinar as técnicas pré concebidas e que lhes cabe a tarefa de repassar para os alunos. A tendência neste tipo de ensino nos parece que a intervenção do docente costuma ser concluída na fase da instrução. O problema que se nos apresenta neste caso é que a condição de docente é a mesma, de quem trabalha com os alunos conteúdos de disciplinas de cultura geral como a matemática, a física, a língua nacional, a história, a filosofia ou a geografia. Estaria o professor de disciplinas de cultura geral em condições mais favoráveis para educar além de instruir? O que diferencia o instrutor do educador? Seria o tipo de disciplina ou conteúdo que ministra? Ou seria uma postura pessoal de alguém que vê no aluno não o aprendiz de algo que não sabe, mas uma pessoa humana que pensa, sente e convive como cidadão membro de uma sociedade que tem na escola o espaço para educar o cidadão?

O educador que fundamenta a sua prática educativa na moral da reflexão, é capaz de perceber o seu próprio lugar no mundo dos homens. Educar o homem não significa privá-lo do conhecimento quantitativo. No entanto, deve-se fugir da maneira cômoda de dominar o homem limitando-o no contexto de um ser em condições de ser treinado para desempenhar funções pré determinadas.

Por outro lado, é bem comum e cômodo depositar volume quantitativo de saber inerte nas cabeças das crianças e dos adultos em lugar de fazê-los pensar. O adestramento e a instrução podem ter o seu mérito, porém constituem, no máximo,

as condições iniciais da verdadeira educação. Isto não significa que se busque uma educação revestida de originalidade absoluta, preconizando uma educação individualizada, mas sim uma prática educativa com base na razão e da liberdade que se propõe localizar no mundo e de agir racionalmente, isto é, segundo as exigências do universal na situação concreta, sabendo o que fazem e por que o fazem. Não significa a busca da originalidade a qualquer preço, uma vez que ser original a todo preço e o tempo todo significa ser falso a maior parte do tempo.

Educar é sempre uma tarefa de muita responsabilidade e por isso, muito difícil. De responsabilidade porque não se forja o ferro, nem se talha a madeira, preparam-se homens que pensam, que sentem, que têm consciência de si. A tarefa é difícil uma vez que, diferentemente da moldagem de uma peça de máquina que após desenvolvido o molde, tudo se resolve com mais facilidade na fabricação em série.

Apesar de existirem indícios, ou até sinais visíveis de tentativas de moldar pessoas para o trabalho, numa violência de se moldar mãos e mentes humanas como se fossem equipamentos, a todo momento, este homem se supera numa clara demonstração da sua capacidade ímpar de um ser criador. Neste sentido, mesmo uma escola com objetivos profissionalizantes, que tem como meta explícita de formar profissionais para o mercado de trabalho, não pode renunciar ao seu papel primordial de escola, que é de, antes de tudo, educar o cidadão.

CAPÍTULO 2

O ENSINO TÉCNICO

2.1 ENSINO TÉCNICO: ELEMENTOS DE CARACTERIZAÇÃO

O presente estudo visa apresentar alguns elementos que caracterizem o ensino na educação profissional. O desenvolvimento dos objetivos deste estudo procura seguir a lógica do ensino técnico, especialmente sob os aspectos das práticas educativas, conforme definidos anteriormente. Os dados apresentados sob enfoque histórico ou organizacional, não significam aspectos prioritários, mas têm finalidade complementar na análise de descrever e de analisar as práticas escolares enfocando sua especificidade e suas contradições.

O sistema de ensino específico para formar trabalhadores para as indústrias foi criado pelo Presidente da República, Nilo Peçanha, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a partir da seguinte justificativa:

Que o aumento da população das cidades exige que se facilite às classes operárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da sorte com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho que é um dos primeiros deveres do Governo da República: formar cidadãos úteis à nação.

Na leitura do documento que criou o ensino técnico, pode-se perceber a intenção do Governo Federal com a educação dos filhos dos “desfavorecidos da sorte”, em primeiro lugar, em educá-los para adquirirem hábitos de trabalho e, em segundo lugar, através do preparo para o trabalho, **formar cidadãos úteis à nação**.

Como o país entrava num processo de industrialização, não era suficiente ter braços disponíveis para o trabalho, era necessário prepará-los a se constituírem em forças úteis ao sistema produtivo. Para isso, seria necessário educá-los para a disciplina e para a produção.

A proposta de uma educação para o trabalho, dirigido especificamente para as massas dos “desfavorecidos”, de modo a moralizá-las e desenvolver a produção para transformar a sociedade sem quebrar suas molas foi, talvez o núcleo de todo o pensamento elaborado sobre o assunto no Brasil imperial. (CUNHA, 2000, vol. 1, p. 157)

A sociedade brasileira da época era constituída basicamente pela aristocracia que dependia economicamente das atividades agrícolas, que após a libertação dos escravos, em 1888, passaram a utilizar mão de obra livre, principalmente dos imigrantes que chegavam no país. Com o início das industrialização que tinha necessidade de mão-de-obra mais especializada, a criação do ensino profissionalizante para as indústrias passou a ser uma exigência.

Neste sentido, a iniciativa de retirar das ruas os filhos dos “desfavorecidos” para aprender um ofício, de fato, seria uma medida importante uma vez que, além de retirá-los das ruas, onde supostamente representavam perigo aos habitantes da cidade e, ao mesmo tempo, buscava prepará-los para serem operários úteis à classe dominante.

A criação de um sistema de ensino específico para a classe trabalhadora já era estratégia dos governos federal e estaduais e, até da iniciativa privada, legitimada por ideologias que defendiam essa modalidade de ensino através do qual se poderia motivar para o trabalho, enquanto criava mecanismos para impedir a difusão de idéias existentes na Europa, contrárias à ordem política e, ao mesmo tempo, se buscava promover o desenvolvimento da atividade industrial com oferta de trabalho para mão-de-obra qualificada e ordeira, e ainda criar motivação para o trabalho com elevação dos salários. (CUNHA, vol. 2, p. 4)

A verdade é que desde o início da República, prosperou a idéia de que se criasse um sistema de ensino destinado à educação dos trabalhadores com características diferentes da educação dos demais. Como essa educação era destinada aos filhos dos **desfavorecidos da sorte**, estava evidenciada a intenção de prepará-los para serem operários, especialmente para as indústrias que estavam se instalando no país, como se observa no artigo 2º do Decreto 7.566/1909:

Nas Escolas de Aprendizes e Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual e mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a Escola, consultadas quanto possível, as especialidades das indústrias locais. (in FONSECA, 164, 1961).

Pelo texto do decreto que criou o ensino técnico, ficava evidenciada a intenção de se vincular a administração das escolas de ensino técnico com a

administração das indústrias locais, uma vez que o mesmo documento sugere que as Escolas de Aprendizes e Artífices consultem as indústrias locais quanto às especialidades em que devem ser formados os profissionais.

Não se pode avaliar, *a priori*, como sendo negativa essa parceria entre a instituição pública de ensino profissional e as indústrias uma vez que o objetivo era de qualificar tecnicamente os trabalhadores como também atender as necessidades das indústrias. Uma questão que se impõe como enfoque importante desta investigação do ensino técnico é: até que ponto o setor produtivo teria a intenção e o poder de interferir no tipo de educação a ser dada aos profissionais a serem formados nestas instituições de ensino? Ou, ainda: qual seria o papel do Estado como instituição política na implantação e no desenvolvimento do ensino técnico no Brasil? Ali estariam sendo educados cidadãos que iriam atuar na indústria? Ou seriam treinados operários para adquirir habilidades estritamente técnicas, sem uma preocupação com a formação de pessoas pensantes e capazes de ter uma capacidade crítica para dar sentido pessoal à sua condição de cidadãos com autonomia e responsabilidade?

A disciplina era uma característica marcante nas Escolas de Aprendizes e Artífices, principalmente por abrigar, em muitos casos, meninos e jovens vindos de um meio familiar desintegrado e sem condições de garantir uma educação satisfatória, como também, por uma ação sob o enfoque sócio-cultural de educação do espírito para o trabalho como um instrumento disciplinar para o convívio social, visando realizar um aproveitamento dos menores para transformá-los em braços úteis na produção da riqueza, conforme texto de QUELUZ (2000, p 32):

... as Escolas de Aprendizes Artífices representavam um papel estratégico no esforço de controle social das classes proletárias, de disciplinarização e definição do papel do menor. Era também uma instituição difusora dos valores republicanos, especialmente da ética do trabalho. Procurava atuar como consolidadora da nacionalidade através do trabalho produtivo, formador das riquezas da nação e da integração dos elementos potenciais de desordem social, os menores desvalidos e os estrangeiros, devidamente docilizados.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices deixou contribuição significativa para o ensino do país, mas inegavelmente, trouxe benefícios especialmente ao governo da República uma vez que contribuiu para resolver algumas questões de ordem prática como a formação de mão-de-obra para as indústrias, o controle

disciplinar sobre os menores carentes, a difusão dos valores e ideais republicanos da produção capitalista em que o regime se inseria e que lhe dava sustentação política em troca da manutenção da ordem econômica, social e ideológica, isto é, a garantia de continuidade da estrutura oligárquica instalada, herança do período imperial e, para ser mais exato, dos tempos da colônia.

As correntes filosóficas do liberalismo e do positivismo contribuíram juntamente com o catolicismo em apoiar a iniciativa do governo republicano quanto ao ensino profissional aos desvalidos uma vez que viam nesta forma de ensino como uma pedagogia preventiva e corretiva porque possibilitaria disciplinamento e a qualificação profissional das crianças e jovens para atividades manuais, os afastaria do pecado, dos vícios, dos crimes e da subversão político-ideológica. As oficinas seriam, ainda, o remédio para aqueles que tinham sofrido alguma influência negativa nas ruas. (CUNHA, vol. 2, p. 24)

Nota-se que havia entrelaçamento de conteúdos de ordem religiosa, moral e de segurança pública e, especialmente pedagógica e, antes de tudo, de ser caracterizada como **preventiva e corretiva**. Para que a sociedade ficasse protegida dos filhos dos "desfavorecidos da sorte", era necessário tomar algumas precauções, colocando-os num espaço em que pudessem estar sob vigilância. Além disso, era importante mantê-los ocupados e treinados para se tornarem úteis ao sistema econômico do país, que se industrializava e que necessitava de mão-de-obra qualificada e, melhor ainda, custeada pelo Estado.

As escolas técnicas nasceram com objetivos de formar profissionais para as indústrias, através de ensino prático, com conhecimentos técnicos para trabalhar nas oficinas de trabalho manual ou mecânico para atender as necessidades das indústrias. Por outro lado, podemos encontrar alguma preocupação por parte das autoridades com o ensino nas escolas de aprendizes e artífices, de cumprirem tarefa além do simples treinamento para a aprendizagem técnica, como pode ser observado no discurso de posse do Marechal Hermes da Fonseca, substituto de Nilo Peçanha na Presidência da República, em 15 de Novembro de 1910: "Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola, que a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione, também o cultivo do sentido de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos." (FONSECA, 1961, p.170)

Se o ensino técnico brasileiro fosse definido a partir do discurso de posse do Presidente Hermes da Fonseca, poderíamos vislumbrar que a educação dos

trabalhadores brasileiros deveria vir acompanhada da cultura que privilegiasse tanto a formação intelectual como o desenvolvimento da sensibilidade **de homens e cidadãos**. Somente a partir de uma análise mais aprofundada da prática da educação profissional é que se poderá confirmar, ou não, as intenções promissoras de tais palavras otimistas do Presidente Hermes da Fonseca.

No entanto, a imposição de uma identidade social ao proletariado emergente tornava-se fundamental como estratégia de auto-preservação da burguesia. Em função disso, desencadeou-se um processo de moralização, visando a formação de uma nova figura do trabalhador, sendo, por um lado dócil e submisso, mas que, por outro lado, fosse útil e economicamente produtivo. Este projeto de integração dos trabalhadores ao **universo dos valores burgueses** desdobrou-se em múltiplas estratégias para disciplinar tanto no interior da fábrica quanto fora dela, no cotidiano do trabalhador, conjugando-se à manutenção da violência do período escravocrata contra os destituídos, através de sofisticadas técnicas disciplinares. (QUELUZ, 2000, p.18)

Os pressupostos da educação industrial eram os mesmos da produção fabril, isto é, a intensa divisão do trabalho, particularmente a separação entre a concepção, a gerência e a execução. Dentro do contexto formativo, percebe-se que o ensino destinado aos trabalhadores da linha de produção sofria de um controle rígido em vistas de resultados práticos de integração com os equipamentos de produção, sem menções definidas para o desenvolvimento intelectual, para a iniciativa ou criatividade.

O desenvolvimento intelectual para a autonomia do pensar estava descartado e, até proibitivo para as classes trabalhadoras uma vez que o que contava era a força física e a destreza para manejar os instrumentos de produção. Como não recebiam formação para atingir a capacidade de abstração, obviamente que a sua condição intelectual sofria limitações tais que a promoção de ações com relação a mudanças de ordem social e política, por parte dos trabalhadores, não havia perspectiva de ocorrer. Isto porque, além de não lhes ser proporcionado o ensino para o pensar, as atividades a serem desenvolvidas pelos trabalhadores eram preferencialmente individualizadas, dificultando a socialização e as ações cooperadas.

Apesar dos discursos políticos e, até mesmo os textos das leis sobre o ensino destinado aos trabalhadores apontarem um certo avanço no sentido educacional e social, a prática do ensino técnico ocupava maior esforço e tempo em habilitar os aprendizes para o trabalho, através de métodos sistemáticos da repetição de movimentos em função da execução de tarefas e, em consequência, não restava tempo e disposição e, principalmente estímulo para abordagem de outros aspectos de ordem social ou política.

Diante na existência, de fato, da divisão bem definida da sociedade em classes, a criação de sistemas de ensino diferentes era uma consequência lógica. Entendemos que a criação de um sistema de ensino profissional para a classe dos trabalhadores, no Brasil republicano, teve a motivação da lógica capitalista, isto é, de treiná-los para serem **corpos úteis para o trabalho**. Neste caso a escola seria uma extensão da fábrica e o ensinar não seria no sentido de educar, mas de treinar. Talvez isso explique pelos menos em parte a análise de CUNHA (vol. 1, p. 1):

Quando comparada com outros temas, como o ensino superior, o ensino secundário e até a educação física, a educação profissional aparece na bibliografia como definida mais pela omissão do que pelo conhecimento produzido a seu respeito. Esse "espaço vazio" se explica, pelo menos em parte, pelo fato de que os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano.

O mesmo autor faz uma análise do ensino profissional em São Paulo, onde havia uma oposição entre os conceitos de **oficina-escola** e de **escola-oficina**. A **oficina-escola** formava o operário no próprio trabalho para o mercado de modo que um aprendiz ia dominando as tarefas do seu ofício à medida que auxiliava um operário na produção. Neste modelo, a educação geral era ministrada apenas na medida das necessidades imediatas. Já na **escola-oficina**, eram ministrados os conhecimentos científicos, se não no todo, ao menos em parte do ensino primário, assim como os conhecimentos práticos das *artes*, sobressaíam no currículo, sem, contudo, descartar-lhe a prática de oficina. Esta, por sua vez, familiarizava o aprendiz com seu ofício num ritmo que não era o da produção efetiva e trazia consigo a preocupação com a competição de seus produtos no mercado de bens manufaturados. (CUNHA, vol. 2, p. 119)

O texto é instigante na medida em que contrapõe a intenção revelada a partir da justaposição de termos, mesmo sendo feita de maneira sutil, ou seja: o termo *oficina*, ao ser colocado em primeiro plano, apresenta a produção como prioridade e o treinamento dos aprendizes é situado em primeiro plano; em contraposição, na **oficina-escola** o destaque está na escola como espaço do ensino da ciência, um espaço de aprendizagem que poderia até resultar em manufatura de algum produto.

Entendemos que essa temática está mais para ser examinada através da análise da linguagem do discurso do que propriamente pela ordem ou significado dos termos no sentido gramatical. Pode-se perceber que tanto um quanto outro sistema poderia trazer maior ou menor autonomia e conhecimento ao aprendiz a partir da ação pedagógica do professor ou do instrutor. Se na oficina, ou mesmo na sala de aula está um instrutor, treinado para repassar conteúdos prontos e acabados, em qualquer posição, a escola ou a oficina será espaço de treinamento, para a reprodução do conhecimento. Se, por outra parte, na sala de aula ou na oficina, se encontra um professor, capaz de produzir o conhecimento com os alunos/aprendizes, possibilitando desenvolver a autonomia para o pensar, tanto a oficina quanto a escola, serão espaço onde se educa o cidadão, além de se treinar o trabalhador.

Através do método taylorista, as próprias fábricas muitas vezes assumiam a qualificação dos seus trabalhadores uma vez que representava redução de custos e poderiam "moldar" seus trabalhadores de acordo com os passos previamente definidos pelo método. Além disso, as escolas passaram a adotar o método para melhor atender o sistema produtivo, em articulação com o mesmo de acordo com as necessidades, como descreve Fonseca:

A partir de 1930, com a implantação dos princípios de Organização Racional do Trabalho (ORT), inspirados no taylorismo, cujo treinamento era feito pela própria empresa. O método representava economia para a empresa pelos baixos salários e facilidade de substituição e treinamento dos trabalhadores. Conseqüentemente, não se valorizava o preparo profissional do trabalhador. Quando um operário fosse capaz de executar corretamente as prescrições da lista de trabalho, sua formação profissional estaria terminada. (FONSECA, 1960, p. 207)

O panorama sombrio e de pouca esperança para os trabalhadores, no período imperial e na república velha, passou a ter um pouco de luminosidade com a era de Getúlio Vargas uma vez que, apesar dos apelos populistas, trouxe melhoras

especialmente com relação aos seus direitos com a Lei Orgânica de Gustavo Capanema, promulgada em 1942, como comemora FONSECA (1961, p. 267):

Dava-se, afinal, mesma oportunidade a pobres e a ricos. O ensino industrial já não vinha mais com a indicação de ser dirigido aos "desfavorecidos da fortuna", ou aos "desvalidos da sorte". Abria suas portas a todos, e a todos oferecia as mesmas vantagens. Fora preciso esperar muitos anos, deixar que a idéia amadurecesse nos espíritos, para atingir aquela modificação do velho conceito que encarava o trabalho manual como humilhante e desprimoroso. (FONSECA, 1961, p.267)

Diante da observação otimista do autor, não podemos deixar de observar que a iniciativa de oferecer oportunidade de estender o ensino profissionalizante para todos não significava necessariamente democratizar as oportunidades, mas caracterizava a submissão da nação como um todo em função de um contexto de mão de obra e de mercado consumidor para as indústrias multinacionais instaladas ou que viessem a se instalar no território nacional. A partir daí, não se identificava apenas os **desvalidos da sorte**, mas uma nação inteira, com seu imenso potencial natural e humano, correndo o risco de assumir uma atitude de submissão e de dependência perante as nações industrializadas.

Como um registro, no tempo presente, podemos observar que, como resultado disso não é apenas um registro histórico, mas uma realidade viva aos observarmos o país ocupado pelas indústrias multinacionais, inibindo a instalação e desenvolvimento das indústrias nacionais. Com o agravante de se continuar dando formação da mão de obra garantida através de um sistema público de ensino técnico, de qualidade, iniciado pela Lei Orgânica Gustavo Capanema em 1942 e retomado com a LDB 5.692/71, objeto deste estudo. Isso explica, em parte, o que será analisado mais adiante, ou seja, a criação de um sistema de ensino técnico, na década de 50, a partir de um projeto patrocinado pelos Estados Unidos da América e desenvolvido pela CBAI (Comissão Brasileira e Americana de Ensino Industrial).

As leis do país são promulgadas considerando o estágio de desenvolvimento político, econômico e social do país. Acreditamos que se possa falar em cidadania a partir do momento em que as leis de uma nação beneficiem a população como um todo e que sejam criadas as possibilidades de acesso aos bens produzidos para toda a coletividade do país. Os trabalhadores que até então tinham como única perspectiva o trabalho, sem garantias de que poderiam usufruir de algum modo os

benefícios da produção, passaram a ter a possibilidade de ascensão através de uma lei de ensino que lhes dava de algum modo essa perspectiva, como relata FONSECA (1961, p. 266): A Lei Orgânica do Ensino Industrial estabeleceu as bases da organização e de regime daquele ensino.. deixava de pertencer ao grau primário, situando-se no mesmo nível que o secundário... Depois da Lei Orgânica do Ensino Industrial, os jovens inscritos nas escolas industriais poderiam, também, atingir as escolas de engenharia, de arquitetura, de química ou de belas artes.

Os avanços explicitados pela Lei 4.073/42, procuravam revelar um Brasil até então não muito conhecido, pelo menos não explicitado, qual seja, de um país, cujas leis protegiam aqueles que não necessitavam de proteção, pois já as tinham em abundância. Procura revelar um Brasil com perspectivas de leis válidas para todos, leis que viessem produzir justiça aos que não a tinham, conforme define o artigo 3º da referida Lei Orgânica **o ensino industrial deverá atender: " 1º) aos interesses do trabalhador realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana; 2º) aos interesses das empresas, nutrindo-as segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão-de-obra; 3º) aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura."**

No estudo bibliográfico e das leis que tratam da educação no Brasil, especialmente sob a ótica da educação profissional que constitui o objeto deste trabalho de pesquisa, sob o enfoque da educação do trabalhador para a autonomia no pensar e a liberdade no agir, como cidadão, devemos reconhecer que a Lei Orgânica de 1942, explicita claramente, no art. 3º, item 1, a preocupação com a **preparação profissional e a sua formação humana.**

Ainda mais, no Art. 5º, item 3, para não deixar dúvidas, determina textualmente que: **no currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e de práticas educativas que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador.**

O objetivo de direcionar a educação para a cidadania, destacando o enfoque da promoção humana na formação do trabalhador está presente no artigo da Lei Orgânica, acima transcrito, o que leva a acreditar numa preocupação do governo de Getúlio Vargas em atender a formação humana e sua valorização dignidade dos

trabalhadores, razão a pela qual se fez constar no texto da lei. Este fato fica claro quando a mesma lei, no seu artigo 24º determina a presença de disciplinas de cultura geral além das disciplinas técnicas nos cursos de mestria e nos cursos técnicos: Os cursos industriais, os cursos de mestria e os cursos técnicos serão constituídos por duas ordens de disciplinas: a) disciplinas de cultura geral; b) disciplinas de cultura técnica.

A presença de disciplinas de cultura geral no currículo dos cursos destinados à formação profissional sinaliza a preocupação do governo de Getúlio Vargas pela aquisição do conhecimento para além das habilidades técnicas dos trabalhadores, como forma de situar e aproveitar o conhecimento técnico, ampliando a capacidade de compreensão teórico-prática das tecnologias. A inclusão de disciplinas de cultura geral, seja das ciências ou das humanidades demonstra, de certo modo, uma preocupação do poder público com a cultura como um todo e pelo desenvolvimento do indivíduo, em particular, como pessoa e cidadão.

Na leitura do art. 15º da Lei Orgânica, nota-se uma preocupação especial em instrumentalizar tecnicamente os aprendizes no ensino das oficinas, **onde os mestres de oficinas deverão ensinar a arte ou ofício a seu cargo em todos os detalhes, de modo que os aprendizes fiquem habilitados a executá-los não só na oficina como fora dela.** (FONSECA, 1961, p.232)

Na análise do texto das leis que regulamentam, em diversos momentos, o ensino industrial no Brasil, nestes quase cem anos de existência, pode-se observar que, da parte do legislador, são encontradas freqüentemente a preocupação em educar os trabalhadores num sentido mais do que simplesmente instrumentalizá-los para o trabalho. Por outro lado, considerando as características iniciais de colonização e, posteriormente, de desenvolvimento industrial, os rumos da administração pública estiveram sempre permeados de influências privadas, cujas pressões de toda ordem, constantemente interferiram nas ações governamentais, como bem define CUNHA (Vol. 3, p 4):

O Estado, além de ter se transformado no elemento dinâmico do desenvolvimento econômico, constituiu-se, ademais, numa arena privilegiada para tomada de decisões relativas à definição dos rumos da economia, e, portanto, das próprias metas do empresariado. Em consequência, transferiu-se para o interior do Estado o processo de negociação dos interesses privados, o que trouxe um novo tipo de interpenetração entre as esferas pública e privada.

Entretanto, não se pode deixar de observar, por ocasião da promulgação da Lei Orgânica de 1942, que não é nos discursos políticos, de modo especial no período Vargas, fortemente marcado por apelos populistas, tampouco nos textos legais, pura e simplesmente, que serão encontradas as verdadeiras intenções, bem como as condições adequadas para promover as mudanças necessárias a favor dos trabalhadores. Isto porque tanto os textos da lei, quanto os discursos podem estar ocultando as intenções não reveladas pelo discurso, nem pelo texto da lei.

Com respeito aos discursos políticos, especialmente os de cunho ideológico, fortemente marcados de ambigüidade, como define bem Edgar de DECCA (1981, p.47):

...o que caracteriza o discurso ideológico é o fato de ser um discurso no qual nós poderíamos imaginar a existência de espaços em branco, como uma frase na qual houvesse lacunas... é graças aos brancos do discurso, graças às lacunas entre suas partes que este discurso se apresenta coerente...O discurso ideológico se sustenta, justamente, porque ele não pode dizer até o fim aquilo que pretende dizer.

O discurso ideológico é o discurso da ambigüidade. Quem o houve tende a fazer a leitura a partir do seu próprio entendimento a respeito do cenário pelo mesmo delineado. A prática da atividade política costuma oferecer exemplos, especialmente partir de discursos demagógicos que agem sobre o imaginário dos eleitores em potencial, nas promessas de campanha ou mesmo na prestação de contas de supostas realizações descritas em detalhes.

No contexto da educação do trabalhador, há necessidade de se analisar o discurso ideológico, bem como as muitas contradições produzidas a partir de concepções do saber e do fazer num contexto das práticas pedagógicas envolvendo o professor e os alunos, o ensino das tecnologias e o conhecimento da cultura geral, quer nos textos das leis do ensino, nos textos oficiais da legislação de quase um século de história do ensino técnico, ou ainda, dos discursos políticos e atos oficiais de governantes a interferir no processo de ensino por razões de ordem política, econômica, de comprometimentos com organismos internacionais de toda ordem e possibilidades.

Neste contexto, Marilena Chauí, autora da Introdução da referência bibliográfica na citação anterior, aponta com clareza o caminho para se contrapor ao

discurso ideológico: ... um discurso que seja capaz de tomar o discurso ideológico e não contrapor a ele um outro que seria verdadeiro porque seria completo ou pleno, mas que tomasse o discurso ideológico e o fizesse se desdobrar em todas as suas contradições. É um discurso que se elaboraria no interior do próprio discurso ideológico como o seu contradiscurso. Esse contradiscurso é o discurso crítico. (DE DECCA, p.48)

O desenvolvimento da educação profissional deve ser visto sob a ótica de uma realidade em transformação permanente. Neste contexto, a escola de ensino técnico representa papel crucial, uma vez que poderá ser agente de obstrução da consciência do trabalhador quando cria mecanismos de práticas de ensino que limitam o seu conhecimento ao processo de produção de bens enquanto desenvolve um processo obstrução da sua capacidade de dominar a tecnologia. Ou então, criar as condições para que o mesmo adquira o poder de sujeito do conhecimento que, ao dominá-lo, tenha o poder de transformar a possibilidade em realidade, como define BASTOS (1991, p. 92):

A escola alienadora pode contribuir com o processo de exploração, como agência adestradora de uma força de trabalho dócil e passiva, como também poderá ser mediadora entre a consciência crítica do indivíduo, a sociedade e o trabalho. É possível, a partir daí, organizar uma prática pedagógica que retome o saber do trabalhador, estimulando sua consciência acerca deste saber, nascida no dia-a-dia.

As práticas educativas passam necessariamente pelas contradições existentes na própria sociedade, que exige da escola uma capacidade de reflexão a respeito dessas contradições como forma de contribuir com a racionalidade para produzir um saber compatível com a realidade produtiva, mas também crítica o suficiente como forma de instrumentalizar o trabalhador como uma defesa de sua individualidade e dignidade como pessoa.

Não podemos deixar de apontar, como um instrumento de defesa do trabalhador, que a escola seja capaz lhe proporcionar o conhecimento necessário que lhe possibilite um domínio da ciência e da tecnologia suficiente para compatibilizar uma integração harmônica entre o saber e o fazer:

A escola, em seus vários níveis e métodos, deve educar mais pela organização, juntando as práticas, e os conteúdos programáticos, fazendo surgir, neste ambiente, uma nova relação professor/aluno, dominada por uma nova organização de trabalho. O professor não é dono do

saber, mas participe de uma mesma experiência de busca e de comunicação, embora não possa se eximir da transferência de busca e de comunicação, embora não possa se eximir da transferência do conhecimento que já recebeu, organizou e acumulou. (Idem, p. 93)

Entende-se que o ensino técnico, por se destinar a um segmento da população ao qual se visava repassar preferencialmente conhecimentos práticos com vistas ao aproveitamento rápido no mercado de trabalho, se procurava desenvolver métodos pedagógicos que atendessem aos objetivos desejados.⁶

Dentre as teorias pedagógicas, a da reprodução do conhecimento, nos parece que se aplica muito bem no ensino técnico: A escola como instrumento de manutenção do *status quo* vigente. No caso do ensino técnico, a escola representava uma das formas de manutenção da estrutura social e econômica, com domínio das oligarquias, detentoras dos bens materiais e dos privilégios do sistema capitalista privilegiada a utilizar de todos os mecanismos de manutenção da classe trabalhadora em posição de total dependência.

O sistema educacional não pode ser visto como desintegrado da realidade social e educação uma vez que se constitui no mais importante instrumento que a sociedade possui como forma de repassar a cultura criada pela humanidade e, ao mesmo tempo, preparar as novas gerações para dar continuidade da transmissão do conhecimento do passado, permitindo situar-se no presente e contribuindo para a preparação para o futuro a partir da contribuição do processo evolutivo em todos os sentidos, ou seja: social, político e cultural.

Não se pode esquecer, porém, de que é função da escola a tarefa de preparar o indivíduo para ser o sujeito da história da humanidade para tanto tem necessidade do conhecimento mais fidedigno possível da realidade para atuar sobre ela com consciência e autonomia.

A organização da sociedade capitalista ocidental encontrou no liberalismo do século XVIII a sua força de expressão maior após promover um modo de organização social a partir da estruturação econômica. A partir daí, todos os

⁶ Pela atuação como docente, em outras funções pedagógicas, em colegiados para legislar sobre o ensino e atividades afins, e ainda, na função de chefia de departamento de humanidades no CEFET-PR, o autor da presente pesquisa teve oportunidade de vivenciar por quase três décadas a prática do ensino técnico praticado nesta conceituada de ensino técnico no período compreendido pelo objeto deste estudo.

mecanismos para manter a estrutura montada foram e são ainda utilizados, inclusive aparecendo com roupagens diferentes e atualizadas.

Entendemos a escola como o espaço apropriado para se criar as condições da construção da autonomia do cidadão. No entanto, do mesmo modo que a escola ocupa um espaço privilegiado para construir o homem livre e capaz de desenvolver as suas potencialidades verdadeiramente humanas, por outro lado, é o espaço em que, velada ou abertamente, se preparam as gerações a representarem seu papel neste palco com cenário pré-definido. É neste espaço que são preparadas as novas gerações, para dar continuidade à anterior, inclusive na definição de quem será trabalhador e quem será seu dirigente.

Quanto mais o profissional da educação acredita que sua função é a de preparar as novas gerações para dar continuidade à sociedade humana, mais está se colocando como um instrumento a serviço da reprodução de uma concepção de sociedade, onde os atores, com poucos tropeços e improvisos, representam o papel que lhes é tacitamente destinado.

Quando uma lei de ensino é promulgada, nos seus princípios e objetivos, nas suas exigências de distribuição dos anos letivos, com a previsão das disciplinas, dos conteúdos, da carga horária, ao ser promulgada, traz consigo a concepção de educação, de cidadão, de trabalhador ou de ser humano. Ser humano que é idealizado pelo legislador que, naquele momento representa alguém ou um grupo de pessoas da sociedade, investido do poder de governar uma população por determinado tempo. Legislador este que, ao elaborar uma lei, representa a ideologia, ou os compromissos ideológicos, políticos e econômicos daqueles que estão investidos do poder naquele momento.

Transposto o raciocínio para a Lei 5.692/71 que universalizou o ensino profissionalizante de 2º Grau, significa que o legislador imaginava que, em alguns anos de vigência da lei, o país estaria com imensa quantidade de técnicos qualificados para as mais diversas atividades produtivas de bens ou de serviços. Que compromissos tinham os governantes do país, naquele momento, para direcionar todo ensino de 2º para cursos profissionalizantes? Seria uma preocupação de qualificá-los profissionalmente para garantir-lhes melhores condições de vida? Ou haveria algum compromisso maior com empresas

multinacionais que instalavam suas indústrias no país e necessitariam de mão de obra qualificada para produzir? São questionamentos importantes para análises paralelas a esse trabalho que visa estudo pedagógico, mas que não pode ser realizado desvinculado dos comprometimentos políticos e econômicos dos governantes

Considerando que, através do presente estudo se pretende direcionar a atenção para o ensino profissionalizante a partir de 1976, quando a Lei 5692/71 já estava em vigor e sendo implantada em todas as escolas do país e também no CEFET-PR, que é o espaço específico deste estudo. Parece-nos que o governo brasileiro, ao promulgar a lei tinha como objetivo transformar os jovens brasileiros em profissionais técnicos e que a função da escola era a de prepará-los para o trabalho. A idéia do ensino de Segundo Grau passou a ser vinculada com a qualificação para o trabalho. Por causa disso, com relação ao ensino, a década de 70 passou a ser a da aventura profissionalizante em que o ensino destinado aos pobres e desvalidos passou a ser o ensino desejado para todos numa tentativa de transformar a educação não mais como meio de formar doutores, mas para produzir técnicos. (CUNHA, vol. 3, p. 13), o que pode se observar no depoimento:

As reformas do ensino com o Jarbas Passarinho que foram duas que saíram meio em seguida, uma do ensino superior e outra do ensino do 2º grau. No meu entender saiu errado porque ele começou a reformar casa pelo telhado: Começou a reformar o ensino superior sem ter mexido lá no ensino de primeiro e de segundo grau. Acho que ele inverteu as coisas. Acredito que ele tinha alguma outra estratégia isso daí, eu não sei. A gente não tem uma série de informações que o Ministério lá em cima tem e qual é a visão dele... num país, onde a maioria não consegue entrar na Universidade, a gente também não tem pessoal de nível médio nas áreas profissionais, esse ensino profissionalizante tinha essa finalidade de mobiliar, de ocupar esse espaço para quem não tivesse a chance de alçar um curso superior...Neste aspecto a reforma era interessante porque abria porta para mais gente. Estrategicamente, a nível de país, era interessante. Mas eu via essa reforma como uma necessidade, talvez não na oportunidade certa, devia ter vindo antes, ante da reforma do ensino superior (Prof. de Estudos de Problemas Brasileiros, entrevista nº9).

O entrevistado fez uma avaliação significativa quando questiona o fato de a reforma do ensino superior ter sido realizada antes da reforma do ensino de 1º e 2º Graus como se a mesma comesse pelo telhado. Evidentemente que na sutileza do detalhe, revela-se importante realidade, uma vez que, ao rememorarmos o final dos anos 60, os universitários desenvolviam reação às ações do regime militar, o que resultou em repressão por parte do regime vigente, inclusive de ordem legal,

quando se implantou, no ensino superior, a matrícula por disciplina o que produziu uma premeditada desmobilização dos estudantes, através da qual se destruiu convivência prolongada dos estudantes com os mesmos colegas ao longo de todo o curso. A Lei 5692/71, no caso específico do CEFET-PR, fez o mesmo com o ensino profissionalizante de 2º Grau, uma vez que adotou-se a matrícula por disciplina.

As escolas da rede estadual e da rede particular, com algumas exceções, não possuíam tradição, recursos materiais, nem recursos humanos para atender as determinações legais de oferecer um ensino profissionalizante de qualidade uma vez que até então desenvolviam ensino de segundo grau clássico, científico ou normal dentro das determinações da Lei 5.024/61.

A partir da promulgação da Lei 5.692/71, as Escolas Técnicas Federais de ensino de 2º Grau passaram a ocupar uma posição de destaque no contexto da educação nacional por estarem melhor equipadas para atender às exigências legais e que passaram a servir de modelo para a nova modalidade de ensino implantada no país em nível de ensino médio. Ficaram em situação privilegiada para desenvolver o ensino profissionalizante já que possuíam os laboratórios, oficinas e professores para atender a parte prática do ensino técnico.

A implantação da Lei 5.692/71 obrigou as escolas estaduais, municipais e particulares a se adaptarem às exigências legais de criar cursos profissionalizantes de 2º grau, considerando os objetivos e tipo de clientela que cada instituição atendia.

Enquanto isso, as Escolas Técnicas passaram a desenvolver ensino de cultura geral, como Matemática, Física, Química, Biologia, Língua Portuguesa Língua Estrangeira, História e Geografia, além da Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política Brasileira, o que veio complementar uma parte da formação pela qual sofriam críticas por serem escolas voltadas para o tecnicismo.

Com a promulgação da lei 5.692/71, as Escolas Técnicas Federais, presentes em diversos Estados da Federação, por seu ensino público e gratuito e por possibilitar melhor qualidade de ensino, ficaram em situação privilegiada em comparação à maioria das escolas públicas da rede estadual, como também da rede particular, por já possuírem boa estrutura física para o ensino técnico em seus laboratórios e oficinas. Além disso, passaram a ministrar disciplinas de cultura geral o que provocou uma procura imediata pela clientela de classe média que passou a

ocupar as vagas antes destinadas a jovens oriundos de classes mais pobres, uma vez que, pela grande procura, o ingresso no ensino de 2º Grau era realizado através de teste seletivo, no qual, os oriundos de escolas particulares levavam vantagem.

A partir da promulgação da Lei 5692/71, a educação profissional, no Brasil, tomou rumo completamente diferente, uma vez que até então se destinava a uma parte da população, das classes mais pobres. Com a nova lei, o ensino de 2º grau profissionalizante passou a ser obrigatório para todos brasileiros que, ao concluírem o 1º grau, buscassem a continuidade dos estudos em curso de 2º grau profissionalizante. A partir de determinação legal, todas as escolas de 2º grau deveriam ofertar cursos profissionalizantes, estivessem preparadas para isso ou não. Muitas escolas de 2º grau, públicas ou particulares que não tinham como vocação o ensino voltado especificamente para a profissionalização, tiveram que se adaptar rapidamente a fim de atender as exigências legais.

A lei que teve como objetivo universalizar o ensino profissionalizante no país, foi a que, na prática contribuiu para destruir um ensino profissional, que não era perfeito, porém estava em funcionamento no país por mais de 60 anos. Ao se tornar o ensino técnico obrigatório nos cursos de 2º grau, descaracterizou-se as Escolas Técnicas que deixaram de exercer seu papel social de qualificar aqueles jovens oriundos das camadas mais baixas da sociedade. É contraditório e difícil de justificar.

2.2 O ENSINO TÉCNICO NO CEFET-PR

A prática pedagógica no ensino técnico do CEFET-PR, delimitado pela abrangência da Lei 5.692/71, é o campo do presente estudo. Os dados que buscamos para realizar o estudo não seguiu necessariamente a lógica histórica, nem a preocupação de detalhar os documentos legais a respeito do tema, mas sim buscar as informações do ponto de vista da didática e que fossem significativos com vistas a permitir uma melhor compreensão da educação do homem e do cidadão nos cursos técnicos, seja nas aulas teóricas em sala de aula, ou nas aulas práticas nas oficinas.

O Artigo 1º da Lei 5.692/71 define o objetivo do ensino que se propunha implantar no país: "O ensino de 1º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania."

Três enfoques educacionais foram claramente definidos neste primeiro artigo da lei que define este estudo. Em primeiro lugar apresenta a preocupação com a formação do sujeito como pessoa, ensejando seu desenvolvimento como ser humano em busca de sua auto-realização. No segundo aspecto, revela como objetivo a formação profissional. Em terceiro, demonstra a preocupação com o aspecto da socialização e da necessidade de adquirir uma consciência em vista de uma vivência consciente da cidadania.

A educação profissional, presente no cenário da educação nacional desde 1909, pode ser considerada como parte integrante da educação brasileira como um todo, apesar de ser regida por legislação e manter características próprias na maior parte do tempo de sua existência. Apesar de suas peculiaridades, não pode ser analisada de modo isolada da educação nacional como um todo, quer no sentido legal, quer nas peculiaridades locais e mesmo históricas da educação profissional como um todo.

A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, denominação primeira do CEFET-PR, foi inaugurada em 16 de janeiro de 1910, tem sua história vinculada de modo significativo ao nome de Paulo Ildefonso d'Assumpção, escultor e professor de história da arte que, a partir de 1894 ofertava cursos para as elites de Curitiba. Além do destaque no cenário artístico e cultural, Paulo Ildefonso teve atuação política e administrativa, cuja história pessoal esteve sempre interligada com o CEFET-PR até 1928 quando faleceu. Procurou demonstrar o caráter democrático da escola que dirigia, segundo suas próprias palavras: "temos visto os cursos desta escola freqüentados por alunos das mais elevadas classes sociais, ao lado da multidão de meninos pertencentes ao proletariado." (QUELUZ, 2000, p. 52)

Pela influência sua atuação social, artístico-cultural e até política, Paulo Ildefonso evidenciava seu prestígio ao atrair alunos de várias classes sociais para a Escola de Artes e Ofícios do Paraná. Evidencia-se que o mesmo participava

ativamente da vida social curitibana. A crítica de Paulo Ildefonso aos industriais e proprietários de oficinas não ia além do desejo de formação integral de seus aprendizes. Na verdade, havia uma estreita colaboração entre o diretor da Escola de Aprendizes Artífices e os empresários, além de que, o mesmo convivia com as elites curitibanas em eventos culturais por ele promovidos. (Idem, p. 58)

A proximidade da Direção da Escola de Aprendizes e Artífices com os empresários locais não era privilégio do passado da instituição, uma vez que, nos dias atuais também se observa relacionamento de cooperação bastante próximo da Direção do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná com os empresários locais. Isto se observa, por exemplo, com as homenagens que a Direção do CEFET-PR faz anualmente a empresas e empresários por ocasião da comemoração do Dia da Indústria. São escolhidos principalmente aquelas empresas que mantêm algum tipo de parceria com esta instituição de ensino além da contratação de estagiários e profissionais formados no CEFET-PR.⁷

Paulo Ildefonso, procurou utilizar-se dos ideais da República e do seu prestígio para difundir e produzir mais eficiência para o ensino profissional da escola que dirigia, a Escola de Aprendizes do Paraná, classificada como de nível primário, onde adotou o método intuitivo e o alfabetismo técnico com objetivo de proporcionar um ensino primário de boa qualidade. O regime escolar era sistemático com a organização de horários fixos com objetivo de racionalizar o tempo do ensino e o tempo industrial, desenvolvendo a disciplina. A maior parte do tempo das atividades de ensino era utilizado para a formação profissional, o restante era ocupado com disciplinas formativas e de iniciação às ciências. O método de ensino tinha como modelo a lógica da divisão do trabalho e da racionalização do tempo, com a utilização do sistema de professor especializado por disciplina, mesmo no ensino de nível primário. A sistematização do ensino técnico aplicado na Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná era feita através do método intuitivo, onde os horários operam

⁷Este fato pode ser comprovado com o convite produzido pela Diretoria da Unidade de Curitiba e sua Gerência de Relações Empresariais e Comunitárias do CEFET-PR para a solenidade do Dia da Indústria. Foram homenageados: Empresário do Ano, Executivo do Ano, Empresa de Destaque, Profissional de Recursos Humanos, Egresso Destaque, Projeto Social, Área de Eletrônica, Área de Eletrotécnica, Área de Desenho Industrial, Área de Construção Civil, Área de Mecânica, Área de Informática, Área de Radiologia, Área de Química Ambiental. Após a solenidade foi servido um coquetel de confraternização aos convidados. Nas ações diárias da administração do CEFET-PR, se pode perceber uma preocupação em manter vínculo estreito com o empresariado local.

uma fragmentação do saber indicando o quanto aprender de cada matéria e a hierarquia de valores que cada uma possuía pelo tempo a ela destinado, era característica do currículo básico do curso primário e de desenho. Tudo isso era caracterizado pelos conteúdos das disciplinas bem como pela rotatividade de professores específicos para cada conteúdo. O método intuitivo estava presente de modo sistemático no ensino de disciplinas que envolviam o alfabetismo técnico propriamente dito. (QUELUZ, p. 65)

Nos **Esboços de Programas de Ensino** elaborados por Paulo Ildefonso, além da preocupação técnica, havia uma preocupação com os aspectos afetivos e sentimentais sob o enfoque da formação moral. Não uma moral individual, com autonomia, mas monitorada em forma de disciplina:

Não será um perigo apelar para a iniciativa e para a independência do sentimento, quando o que mais conviria seria enriquecer e disciplinar o espírito? Por pouco tempo que a criança freqüente o curso de desenho, é preciso que ela aí adquira noções rigorosas e práticas que lhe sirvam para toda a vida. Isto é conforme com a moral e com as lições progressivas de um método racional. (in QUELUZ, p. 68)

A fim de que a Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná pudesse cumprir a sua função de educar, no entendimento de Paulo Ildefonso, o fator disciplina era considerado essencial e o professor deveria exercê-la em sala de aula como uma delegação da autoridade paterna para fazer da escola uma representação em miniatura da sociedade com a autoridade constituída, ao mesmo tempo em que era visto como uma autoridade e a escola passava a ser uma representação em miniatura da sociedade. A ação educativa do professor deveria se dirigir **à inteligência e à vontade dos seus alunos**. (Idem, p.71)

É através do ensino dos valores que a sociedade, por meio da escola procura criar a idéia da moralidade, que em última instância visa desenvolver o espírito de disciplina que se revela através da docilidade do falar e agir, bem como à obediência incondicional às leis e autoridades constituídas. A partir daí, dentro do sistema econômico liberal, a educação moral dos trabalhadores torna-se um instrumento de controle das paixões e da regulação da conduta. Na educação profissional, o apelo ao espírito positivista do **Amor, Ordem e Progresso** é um imperativo indispensável e de presença obrigatória na atividade docente o que, de certo modo, explica as recomendações escritas por Paulo Ildefonso:

...o professor não deve esquecer que nenhuma outra disciplina é tão própria para fazer amar compreender a pátria e que o patriotismo carece e muito de ser cultivado. Ensino moral e patriótico... de forma que o aluno saia da Escola com viva recordação das nossas glórias nacionais e resolvido a ser um cidadão compenetrado de seus deveres e um soldado dedicado à sua bandeira...(Idem, p. 71)

Os textos referentes à organização do ensino técnico no Brasil apresentam, desde a sua fase inicial, um forte apelo para educação dos aprendizes para a moral e para o civismo, como um imperativo positivista. Esta é uma tônica marcante na legislação do ensino técnico brasileiro, o que explica em grande parte a sua presença em forma de disciplina obrigatória no currículo de 1º e de 2º graus na Lei 5692/71, cuja temática será retomada a partir da análise da prática pedagógica do ensino técnico no CEFET-PR.

A instituição de ensino em questão passou por diversas mudanças de ordem institucional, recebendo denominações diferentes desde Escola de Aprendizes Artífices quando da criação, em 16 de janeiro de 1910, até Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. De ensino para os **desvalidos** aos quais dava-se amparo desde a sobrevivência até à alfabetização e o preparo para o trabalho, bem como na transformação em Escola Técnica de 2º Grau, Centro Federal com cursos superiores, pós graduação *Lato Sensu*, Mestrado e Doutorado e, atualmente, com *status* de Universidade Tecnológica.

Com a implantação da Lei 5692/71, o CEFET-PR passou a viver uma nova realidade como instituição de ensino. Até a promulgação da lei, a escola era procurada por aqueles que desejavam realizar um curso técnico em vistas de uma profissão de nível técnico. Com a nova lei, o ensino de 2º Grau passou a ser obrigatoriamente profissionalizante e o CEFET-PR tornou-se alvo de uma clientela que, normalmente realizava o 2º Grau nas escolas particulares, que os preparava para ingressar no curso superior através do vestibular.

Por exigência legal, as escolas de 2º Grau de Curitiba, públicas ou privadas, tiveram que ofertar cursos técnicos à sua clientela. Como a maioria dessas escolas não tinha experiência, nem infra-estrutura física, pedagógica e humana, O CEFET-PR passou a ser muito procurado pela clientela da classe média local. Considerando

que o ingresso à instituição dependia da aprovação em teste seletivo, o nível cultural e social dos alunos da escola elevou-se significativamente.

Entretanto, para uma boa parte daqueles que ingressavam nos cursos técnicos, o faziam pela qualidade do ensino que ali encontravam, numa instituição pública, porém não tinham a intenção de exercer a profissão de técnico um vez que pertenciam à classe média, eram oriundos de escolas particulares e seu objetivo maior era fazer um curso superior.

Evidentemente que a qualidade, mencionada anteriormente, se refere ao CEFET-PR como instituição pública federal, de ensino técnico, com boa estrutura física e qualidade do corpo docente, cuja contratação era feita via concurso público. A qualidade de ensino que, até então era mais no sentido da preparação para o domínio do conhecimento técnico, passou a ser utilizado também para a transmissão da cultura geral que trouxe a possibilidade do ingresso de professores com formação de diferentes correntes ideológicas e filosóficas que permitiram levar aos estudantes dos cursos técnicos análises diferentes da realidade vivida.

No entanto, mesmo passando a ofertar disciplinas de cultura geral, a metodologia de ensino, por objetivos, que era praticado no CEFET-PR impedia, de certo modo, uma maior liberdade para desenvolver os conhecimentos de maneira mais amplo e pluralizado. O ensino por objetivos dava prioridade ao ensino do conteúdo, quantitativo e fragmentado e que permitia ao aluno que, ao atingir 70% do total dos objetivos da disciplina de não mais frequentar as aulas da disciplina por estar aprovado antes do término do período letivo.

Como a clientela do CEFET-PR tinha se modificado, nem todos os que se formavam nos cursos técnico, tinham como objetivo de sua formação final, o exercício da profissão de técnico de segundo grau e sim, prosseguir os estudos a nível superior. Com isso, a antiga instituição de ensino perdeu, em parte, a sua finalidade primeira: a de formar profissionais de nível técnico para o mercado de trabalho, especialmente para as indústrias locais.

Ter como meta o ensino superior por parte daqueles que concluíam o curso técnico, com a possibilidade de prosseguir os estudos a nível superior, era uma aspiração legítima uma vez que poderia dar continuidade aos estudos, até então realizados, em busca de maior aperfeiçoamento técnico e profissional, embora

aparentemente, não parecia ser a filosofia da política educacional do governo do regime militar.

Grande parte dos alunos que freqüentavam os cursos técnicos, ao final do terceiro ano, prestava concurso vestibular para curso superior, se aprovados, abandonavam o curso técnico e muitas vezes até a área de estudos ao ingressarem, por exemplo, em curso superior da área de humanas ou das ciências biomédicas. Neste caso, saíam da Escola Técnica com o certificado de Auxiliar Técnico e com 2º Grau concluído para dar continuidade dos estudos, em nível superior. Outros iniciavam o curso superior, enquanto realizavam paralelamente o quarto ano do curso técnico e o estágio obrigatório na busca do certificado de Técnico Industrial. Outros, por terem ingressado em curso superior afim ao curso técnico que cursavam, optavam pela formação de nível superior.

Por outro lado, os técnicos formados a partir da Lei 5.696/71, passaram atender uma demanda do mercado de trabalho que exigia profissionais com melhor habilitação profissional pelo processo evolutivo natural das indústrias. Enquanto a Escola Técnica Federal do Paraná formava os técnicos a nível de segundo grau, o SENAI e o SENAC continuavam formando profissionais em nível de primeiro grau.

A história tem ensinado que reformas ou mudanças impostas a uma sociedade nem sempre representam adequação aos novos tempos e novos desafios da evolução como algo inerente à própria evolução da humanidade. Elas surgem, muitas vezes, para inibir um processo evolutivo natural que a determinada sociedade estaria tomando rumo que não seria desejável às classes dominantes da sociedade, sempre atentas e eficientes para manter seu *status quo*, que normalmente buscam na esfera político-administrativa o apoio para se manterem no poder. As leis representam instrumento poderoso nas mãos dos dirigentes, uma vez promulgadas, deixam de ser discutidas para serem cumpridas.

O conhecimento histórico dos fatos permite uma compreensão mais crítica dos mesmos, uma vez que os acontecimentos não estão desvinculados do seu contexto. Para se entender o período do regime militar no Brasil a partir de 1964, é necessário analisar a realidade de modo mais amplo sob os aspectos sociais, econômicos e políticos, que são revelados de diversas formas, especialmente através da propaganda, o que só é possível a partir do estudo crítico da História.

Através lei 6.545 de 30/06/78, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, bem como a de Minas Gerais e a Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica, houve mudanças significativas na organização dessas escolas técnicas. Além de adquirirem a prerrogativa de criar cursos superiores, passaram a ter, na organização federal do ensino, destaque especial uma vez que passaram a pertencer à Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura junto com as Universidades Federais. Novo estatuto e regimento foram elaborados, Conselho Diretor e Conselho de Ensino foram criados.

A partir da criação dos Conselhos no CEFET-PR, começou a existir maior participação da comunidade acadêmica nas decisões relacionadas ao ensino, bem como, na lenta mas gradual, democratização da administração da instituição.⁸

Para um observador mais crítico e perspicaz no estabelecimento de paralelo entre as mudanças que foram realizadas, com a criação de novas funções e responsabilidades, com o desenvolvimento de novos cursos, cargos e funções, e a forma de administrar o ensino, as relações empresariais, ou a própria administração do dia-a-dia da instituição, não se pode, de fato reconhecer que tenha havido avanços significativos no modo de administrar uma instituição de ensino pública. O seu prestígio se deve, em grande parte, à qualidade dos profissionais que fazem educação, uma vez que atrai professores com qualificação e competência pedagógica, selecionados por concurso público que mede os conhecimentos específicos e a capacidade pedagógica. As mudanças que ocorrem são muito mais em função das exigências de uma demanda de mercado que necessita determinado profissional e, nos dias de hoje, até de serviços eventuais para atender uma demanda específica, do que de uma instituição que tenha autonomia interna e

⁸ Lei n.º 6.545 de 30/06/78: Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Destaca-se o seguinte desta Lei: "Art. 2.º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica têm os seguintes objetivos: I - ministrar ensino em grau superior; II - ministrar ensino de 2.º grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; III - promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial; IV - realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços."

externa para se conduzir como uma instituição quase secular de tradição no ensino das tecnologias.⁹

Enquanto Escola Técnica Federal do Paraná era uma autarquia ligada à SENTEC, Secretaria do Ensino Técnico, órgão do Ministério da Educação responsável pelas Escolas Técnicas Federais. Mais tarde, na década de 80, quando foi transformada em centro federal de educação tecnológica passou para a SESU, Secretaria do Ensino Superior, juntamente com as Universidades Federais. O Diretor, na época, era designado, sem consulta, pelo Ministro da Educação, assim como os reitores das Universidades uma vez que era período da ditadura militar. Como a função de Diretor era cargo de confiança, era interesse do Ministro da Educação, nomear pessoas dispostas a assumir uma postura de apoio e de uma espécie de submissão em troca da manutenção dos cargos e de assegurar os recursos para a instituição.¹⁰

O CEFET-PR, por razões da especificidade de seus objetivos, na sua organização, possui funções e atores com atividades diversificadas que concorrem para a realização dos objetivos institucionais. Garantir o bom funcionamento de uma escola é uma tarefa aparentemente clara e indubitável do papel da Direção da instituição. No entanto, como a escola é um espaço onde se produz e se reproduz o conhecimento, bem como, circulam idéias como também interesses políticos, o sentido que se dá ao "bom funcionamento da escola" pode não ser tão simples de ser entendido como possa parecer. Depende dos interesses envolvidos, ou como ocorrem de fato. Quer dizer que quando se assume a direção de uma escola e se dispõe garantir o seu bom funcionamento, se supõe que o mesmo tenha o

⁹ Poderíamos aqui dar apenas um exemplo: diante das exigências legais de se separar o ensino regular do ensino técnico em nível médio, a Direção da instituição com tradição de ensino técnico, fez a opção de não continuar ofertando cursos técnicos para fazer o que as escolas estaduais e particulares fazem, isto é, ofertar cursos de nível médio de educação geral. Enquanto isso, as oficinas permanecem vazias, com equipamentos ociosos.

¹⁰ A posição de dependência por parte da Direção do CEFET-PR, quer com relação às instâncias administrativas do Governo Federal, quer das lideranças políticas e até dos empresários locais, para tomada de decisões, deixou reflexos prejudiciais para a administração interna, uma vez que a comunidade via a Direção não como alguém que tivesse autoridade para administrar, mas que estava ali como um representante de autoridade do Governo. Por esta razão o poder moral ficava prejudicado, e se refletia em falta de autonomia para administrar, o que por sua vez refletia na administração como um todo e na ação dos professores que acabavam ensinando aos futuros técnicos, não o caminho, da liberdade para ser, mas para a dependência.

entendimento do que significa, em última instância, viabilizar o objetivo central da escola.

Entendemos que um Diretor de escola é, ou melhor, deveria ser um educador antes de ser um administrador, aquele que preserva, acima de tudo o caráter educativo da instituição escolar, isto é, administra pelos meios adequados para atingir os fins verdadeiros da escola. O mesmo se espera daqueles que têm a função e responsabilidade de administrar os setores da instituição, com formação e competência para exercer o papel de educador de cidadãos e profissionais que é muito diferente da função de gerente que cumpre determinações para cumprir tarefas pré-fixadas das quais deverá prestar contas ao superior imediato.

Quem administra uma escola pública, em primeiro lugar deveria prestar contas à sociedade que lhe confia a tarefa de educar as novas gerações para os desafios inerentes do processo evolutivo para o qual, escola deve estar atenta e preparada em todos os aspectos.¹¹

No Brasil, em função dos frágeis laços sociais, o Estado acaba assumindo o papel de representante da sociedade como um todo, o que conseqüentemente fará com que acabe favorecendo as elites em detrimento da grande maioria da população. Infelizmente, o Estado que é dirigido por pessoas que pertencem às elites, acaba administrando dentro de interesses aos quais se vincula, não prioriza a democratização dos benefícios, mas o aumento dos privilégios.

Não é possível existência de uma nação, onde a maioria dos cidadãos vive à margem das condições de dignidade vividos pelas minorias privilegiadas. Por outro lado não é possível, os membros das elites arvorarem-se em representantes e intérpretes das aspirações do povo, no seu conjunto. Para saber quais são as necessidades e aspirações dos brasileiros só tem uma forma: "ouvindo-os, aprendendo com eles, confiando na sua capacidade de decidir a respeito do que é ou não melhor para deles, debatendo, discutindo criticamente as diversas alternativas." (SAVIANI, 1982, p.131)

¹¹ Neste sentido, a capacidade de educar de quem dirige uma instituição de ensino, pode ser medida pela sua capacidade de ação, isto é, de demonstrar autonomia frente às exigências administrativas ou políticas do sistema ao qual se subordina e, por outro lado, será considerado mais um gerente quanto mais se prender aos dispositivos legais e normativos exigidos pelas instâncias superiores, ou de comprometimentos de interesses particulares, em prejuízo da coletividade, seja por ação mal dirigida ou por omissão planejada.

Nas quase três décadas de vivência dentro de uma instituição de ensino técnico, em muitas ocasiões, quer em reuniões de colegiados técnicos ou em reuniões promovidas pela Diretoria da instituição, quer em atos solenes de festividades diversas ou em assembléias de servidores reivindicando melhores condições de trabalho ou de salário, o conjunto de professores teve oportunidade de ouvir por parte de mais de um Diretor que o mesmo não tinha interesse pela política. Que as suas ações eram movidas por motivação técnica, como se pudesse as decisões técnicas da política. Sabemos que não é possível separar a ação educativa da ação política uma vez que as ações técnicas exigem tomadas de decisão que se dirigem para determinado enfoque que, implicitamente, são orientadas por motivações e enfoques políticos.

Quando o governo da República criou um ensino profissional para os desvalidos da sorte, estava agindo politicamente no sentido de preservar o sistema capitalista, das desigualdades sociais. Assistir os menos favorecidos, no entanto, era necessário para que não representassem ameaça ao sistema sócio-econômico existente, uma vez que pelo direcionamento para o trabalho os mantinha ocupados e, ao mesmo tempo, úteis para o sistema.

A sociedade capitalista é caracterizada por classes antagônicas, cujos interesses são irreconciliáveis. Isto significa que quanto mais se aprofunda o processo de desenvolvimento capitalista, tanto mais se distanciam esses interesses e esse caráter contraditório tende a se aprofundar.

Dizer-se que a educação é um ato político, significa, no quadro social, afirmar que a educação não está divorciada das características da sociedade, ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. E quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais.

São dados que, apesar de não escritos, porém são vivenciados e que representam um papel importante para caracterizar o contexto em que se dá ensino técnico sob um enfoque do desenvolvimento da consciência crítica do profissional em formação.

Nesta estágio do trabalho, tivemos como objetivo caracterizar o CEFET-PR sob o enfoque político-institucional que, na avaliação que fazemos, tem muito a ver

com a possibilidade de se promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e de educar o exercício da cidadania de modo autônomo e responsável dos profissionais formados nos diversos níveis da instituição.

CAPÍTULO 3

CONSCIÊNCIA CRÍTICA E CIDADANIA ENTRE CONTEÚDOS E TÉCNICAS: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO TÉCNICO

3.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CEFET-PR

Uma didática voltada para a prática caracterizava o ensino desenvolvido nas escolas industriais criadas pelo Decreto 7.566 de 23/09/1909 assinado pelo Presidente Nilo Peçanha. Prática porque se destinava aos que aprendiam um ofício através do acompanhamento de um instrutor designado para desempenhar tal tarefa, isto é: habilitá-los para desenvolver habilidades na produção industrial.

Inicialmente, a finalidade das escolas que se ocupavam dos **desfavorecidos**, antes de mais nada, era de tirá-los da rua, do ócio o que seria causa da vagabundagem, dos vícios e da criminalidade. O ensino de um ofício lhes daria uma ocupação útil.

Procuramos avaliar anteriormente alguns aspectos sócio-econômicos e políticos da criação do ensino técnico-profissional para, a partir deste ponto, nos dedicarmos ao estudo das práticas escolares desenvolvidas pela instituição já identificada. Como o período de estudo foi delimitado no contexto da vigência da Lei 5.692/71, julgamos oportuno iniciar com a análise da prática de ensino que estava em vigor quando da promulgação da referida lei.

Antes da caracterização do ensino técnico, especialmente nas oficinas, com o processo de mudanças que posteriormente foram se processando, há necessidade de localizar no tempo a realidade político-ideológica mundial que se recuperava da Segunda Guerra Mundial em que a maioria dos países da América se manteve distante, com exceção dos Estados Unidos com envolvimento no conflito, porém com os olhos voltados para as Américas na busca da liderança política e econômica.

Foi neste espírito e contexto que ocorreu a Primeira Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, em Havana, de 25 de setembro a 4 de outubro de 1943. O Brasil foi representado pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema e outras autoridades do setor. Dentre as resoluções,

a referida conferência recomendava a criação de Escolas de Ensino Industrial e Técnico. (FONSECA, Vol. 1, p. 561)

Uma das conseqüências dessa Conferência foi a edição da Resolução XXVIII, recomendando que cada governo procurasse, individualmente ou por meio de convênios, elevar o nível educacional da população do seu país e, o resultado para o ensino do nosso país foi a criação de um acordo de cooperação educacional entre o Ministério da Educação do Brasil com a Office of Inter-American Foundation Inc., órgão do governo dos Estados Unidos, assinado em 03 de janeiro de 1946, sendo criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial - CBAI. (FONSECA, p. 563)

A tendência norte-americana de buscar mais os resultados práticos da ciência e da tecnologia é observado por Alexis de Tocquville, ainda na década de 1830, como observa CHINOY (1999, p. 581):

Nos Estados Unidos, a parte puramente prática da Ciência é admiravelmente compreendida, e dá-se cuidadosa atenção à porção teórica imediatamente necessária à aplicação. Nesse terreno, os norte-americanos revelam sempre uma força mental clara, original e inventiva. Mas quase ninguém nos Estados Unidos se volta à porção essencialmente teórica e abstrata do conhecimento humano.

Essa tendência explicitada pelo autor vem ao encontro das determinações legais, especialmente das políticas educacionais brasileiras com suas preocupações mais voltadas para os aspectos pragmáticos dos conteúdos, para os resultados do fazer em função da sobrevivência material como objetivo de vida, para o que as atividades de desenvolvimento da capacidade de pensar crítico não tem sentido pelo fato de, pura e simplesmente, não serem prioritários.

A CBAI utilizava o método TWI (Training Within Industry) que visava habilitar mestres e supervisores industriais ou, de modo geral, todos os que exercem funções de comando em vista de substituírem as relações errôneas no trabalho por atitudes mais metódicas e racionais, a fim de obter maior eficiência dos homens, das máquinas e ferramentas utilizados nos serviços sob suas ordens. (FONSECA, p. 572)

Como um dos instrumentos da pesquisa que fizemos para caracterizar a didática utilizada nas oficinas do ensino técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná de algumas décadas atrás, lançamos mão do manual

denominado "250 TÉCNICAS DE ENSINO"¹², de Edward C. Estabrooke e Randolph Karch, utilizado pelos instrutores nas oficinas com o objetivo de ensinar as atividades práticas.

A respeito daquela Comissão, temos o seguinte depoimento de um ex- Diretor da então Escola Técnica Federal do Paraná:

... estes elementos eram mandados pelas...pelas outras escolas... Eram instrutores que faziam esse curso e que quando houvesse promoção na escola deles, poderiam estar qualificados para... passar de instrutor para professor ou de artífice para professor, etc. Grande número de professores que aqui foram formados estão até hoje, alguns já se aposentaram, já... são decorridos quarenta anos, né? E outros já faleceram obviamente. Mas muitos deles foram inclusive professores, quiseram, digamos assim, alavancar uma situação melhor para começarem a ser professor a exemplo meu. Eu comecei como instrutor, comecei a ser professor de prática, depois fui requisitado como professor de desenho técnico industrial na área específica de eletrotécnica e chegamos até à direção. (ex-Diretor, entrevista nº 6)

A Escola Técnica de Curitiba passou a formar os instrutores e os professores para atuarem nas oficinas das escolas técnicas industriais do país, sob a responsabilidade da CBAI, conforme relato do ex-Diretor (entrevista nº 6):

É claro que naquela época, eu tinha vinte e um anos de idade, hoje eu tenho sessenta e seis. Então, quando eu comecei com a atividade do magistério, inicialmente como auxiliar de ensino, depois como professor. Sabe, dentro da preparação que nós tivemos, nos cursos da CBAI e aqui do CEFET mesmo, então nós tínhamos o que nos passavam uma certa postura na preparação das aulas, na motivação dos alunos, nos vários modos de informar aqueles conteúdos. Honestamente não me lembro dos nomes porque não tenho nada por escrito. Mas eram aulas muito objetivas, dadas por professores brasileiros...

Para Harry W. Paine identificado como Especialista em Material Didático, (1961, p. IV), registra na contra significado do manual:

Este livro apresenta, em sentenças breves e precisas, respostas a 250 dos itens mais comuns no que diz respeito a conhecimentos e habilidades que um professor do Ensino Industrial, bem qualificado, deve possuir. Para o professor novato, é particularmente vantajoso como um manual referente sua nova profissão. Para o professor experimentado, o livro é útil, como fonte de referência para as técnicas de ensino que ele possa ter esquecido.

¹² Este manual foi editado em março de 1943 em Chicago, Illinois, traduzido por Zedir A. Cardoso, professor de inglês da então Escola de Curitiba, denominação que tinha antes de passar a ser Escola Técnica Federal do Paraná. A versão em português foi editada em 1961 pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI).

Escola Técnica Federal do Paraná. A versão em português foi editada em 1961 pela Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI).

Os autores do manual "250 TÉCNICAS DE ENSINO", no seu Prefácio demonstram a convicção de que "não existe uma estrada real para se alcançar uma grande habilidade para ensinar", mas que "não há dúvidas, porém, que o sucesso de um professor depende da aplicação das técnicas apresentadas neste livro." Revelam a certeza de que, pela aplicação das técnicas apresentadas no trabalho diário, o professor terá sucesso na sua atividade docente.

Considerando que temos a convicção de que a atividade de educar é, essencialmente uma atividade de possibilitar o desenvolvimento pessoal para o pensar, falar e ser na busca da autonomia existencial, em escola profissional ou não, fazemos uma avaliação do o manual "250 TÉCNICAS DE ENSINO" sob este enfoque.

Com relação à função de professor, também denominado de instrutor, ESTABROKE E KARCH, (1961, p. 4), definem a sua missão:

O professor tem uma função muito importante, que lhe dá grandes oportunidades de servir... O técnico a quem se incumbe de ensinar aos outros contribui em muito para o sucesso. Como professor ele é responsável pelo desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e atitudes de todos os alunos a ele confiados. Suas oportunidades de servir aos seus alunos e à sua pátria são ilimitadas se seu interesse, iniciativa, conhecimento e habilidades forem grandes.

Sabe-se que, no Brasil, há uma tendência de se identificar a profissão de professor como uma missão, uma espécie de sacerdócio, para quem não se poupam palavras e homenagens por sua "nobre missão" de ensinar as novas gerações. Tanto isto é verdade que, apesar de ter sua importância e necessidade inquestionável no contexto social, a sua valorização de "status" não vai muito além dos discursos elogiosos que são comuns de serem encontrados em especial por ocasião da comemoração do dia 15 de outubro "Dia do Professor" e nas formaturas, porém a sua valorização profissional é baixa, especialmente no ensino público.

Evidentemente que o instrutor de oficina, cuja ação era monitorada pelos preceitos do manual das "250 Técnicas de Ensino", não tinha muito tempo para educar os seus alunos para o desenvolvimento da consciência crítica e de educá-los para a cidadania, no sentido que enfocamos neste estudo, uma vez que o mesmo não passava de um mero "repassador" de informações já programadas, com

resultados previsíveis. A ação do professor estava limitada a ensinar a fazer, como relata um ex-diretor:

Há aqui dois fatores importantes.(...) o mundo do saber e o mundo do fazer. É uma linguagem que muitas pessoas entendem. Se aprendia naquela época a filosofia do mundo do fazer e o mundo do preparar as pessoas. Quer dizer, nós tínhamos uma filosofia seguinte: (...) formar aquele jovem ou aquela moça realmente pais de família, ou uma boa mãe de família, isto era um fator preponderante (emocionado) para o nosso tempo... Isto é altamente sensibilizante que está dentro daquele contexto que nós entendemos como uma filosofia de vida, isto é, se formamos o profissional, mas não só o profissional do fazer, é o bom pai e a boa mãe futura. É assim que se forma o sentido de ser homem, o sentido de ser família. (Entrevista nº 06)

Nos anos 70 e início dos anos 80, na então Escola Técnica Federal do Paraná, o "Dia do Professor" era destacada por uma solene celebração aos professores, quando cada turma do ensino técnico elegia um professor para homenageá-lo, como relata um professor de matemática, entrevistado neste trabalho que fazemos:

... minha obrigação era de ensinar matemática. Eu tinha que ver que no final do semestre o que realmente apreenderam. Se eles não aprenderam, a culpa era minha. Eu tinha essa culpa. Então eu via nisso a minha obrigação de ensiná-los. Então eu procurava, de modo geral, dar as aulas, motivá-los na aula. Às vezes a gente fazia algumas brincadeiras, alguns jogos, prá que despertassem o interesse, que quem fizesse primeiro aquele exercício ganhava um objetivo, coisas desse tipo, exatamente para motivá-los e, só para situar você, o seguinte: eu me lembro, por exemplo naquela época que havia uma premiação no Dia dos Professores, os professores ganhavam...eram homenageados por turmas, eu todo no era homenageado por turma, sempre, naquela semana cada turma homenageava um professor e eu sempre fui homenageado. Por que? Porque eu sempre trabalhei honestamente. A minha idéia era entrar em sala de aula, procurar ensiná-los e ter, no final, ter um, vamos supor assim, algo realizado e realmente aprender. (Professor de Matemática, entrevista nº 9)

Na Escola Técnica Federal do Paraná, havia o costume de cada turma do ensino técnico eleger um professor para ser o homenageado especial no "Dia do Professor" em 15 de outubro, conforme depoimento acima. Com a mudança da Direção pela aposentadoria precoce do Diretor Geral da época, aquelas homenagens deixaram de existir e, a data passou a ser lembrada juntamente com a dos servidores públicos, em 28 de outubro, sem a participação dos alunos.

A partir da mudança da Direção, sem dúvida nenhuma, o papel do professor no CEFET-PR deixou de ter o destaque que possuía até então. Como avaliação pessoal, poderia atribuir como importante motivo da mudança o fato de, com a transformação da Escola Técnica Federal do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas

Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica, o cargo de Diretor-geral passou a ser indicado pelo Ministro da Educação a partir do encaminhamento de lista triplíce eleita pelo conjunto de servidores técnico-administrativos e professores. Com a transformação da Escola Técnica em Centro Federal, passando a ter um quadro próprio de pessoal, o número de servidores administrativos aumentou significativamente, a Direção passou a se apoiar naquele segmento por ocasião das eleições pelo fato de estarem numa situação mais fragilizada de dependência da Direção do que os professores com relação à situação funcional dentro da instituição.

Neste estudo que fazemos, o enfoque principal incide sobre o professor: o seu papel de educar para a autonomia do pensar e de ser como cidadão. Aí perguntamos: Como o professor poderia desenvolver o pensamento crítico dos alunos se ele próprio age sem autonomia para pensar, representando um papel que lhe é imposto por interesses institucionais, econômicos, políticos e sociais?

Neste estágio do trabalho que desenvolvemos, acreditamos ser oportuno aprofundarmos um pouco essa questão do instruir e do educar. Sob a denominação de professor, pode-se deparar com alguém que faz do seu ofício uma tarefa de ser um "ministrador de aulas" como uma visão empobrecida do professor, que sai da graduação sem experiência em pesquisa científica e se torna pura e simplesmente um repassador de conteúdos, sem maiores preocupações com a pesquisa, visando a transmissão de conteúdos prontos não ultrapassando o patamar do instrutor (DEMO, 1991, p. 47) .

Ou, de outro modo, podemos encontrar um professor, no sentido verdadeiro do termo que DEMO (Idem, p. 48) o identifica:

a) em primeiro lugar, é pesquisador, nos sentidos relevados: capacidade de diálogo com a realidade, orientado a descobrir e a criar, elaborador da ciência, firme em teoria, método, empiria e prática; b) é, a seguir, socializador de conhecimentos, desde que tenha bagagem própria, despertando no aluno a mesma noção de pesquisa; c) é, por fim, quem, a partir de proposta de emancipação que concebe e realiza em si mesmo, torna-se capaz de motivar o novo pesquisador no aluno, evitando de todos os modos reduzi-lo a discípulo subalterno.

O professor, que nesta investigação temos denominado de educador, é aquele que procura inovar a sua atuação didática da aula de uma turma com a da aula da próxima turma, mesmo que o assunto seja o mesmo da turma anterior. Com

este modo de proceder, este professor faz contraste com outros professores que anos após anos mantêm aquelas fichas, muitas vezes amareladas pelo tempo, com o conteúdo de sua disciplina e as utiliza de modo idêntico, independentemente da classe de alunos que ali está, o que pode ser conferido pelo depoimento de um professor de Física do CEFET-PR:

... eu jamais fiz um semestre igual a outro nos cursos técnicos e até hoje faço. As últimas turmas que estão saindo aí os professores estão utilizando as mesmas transparências que eles usaram no princípio. Nós temos vários professores da Engenharia fazendo isso também, as transparências estão amareladas do tempo e usam as mesmas. Eu faço isso todo semestre. A aula de Física IV do semestre passado não é a mesma desse semestre, em hipótese alguma. Essa visão torna o professor sujeito do processo ensino-aprendizagem quer dizer: participando junto com os alunos fazendo a pesquisa e o resultado que a gente busca é justamente de formar o cidadão porque ele fica responsável pelo processo também, não é o professor que fica repassando conteúdo pronto e acabado para que ele absorva aquilo e que simplesmente repita. (Professor de Física, entrevista nº 07)

Evidentemente que não são todos os professores de Física que tem essa visão do ensinar sob um enfoque mais qualitativo, na qual o professor constrói o conhecimento juntamente com os alunos, fazendo um aproveitamento de tudo o que aprendeu quando atuou em outras instituições de ensino, onde teve oportunidade de receber subsídios da Filosofia como instrumento do processo educativo, bem como pela realização do Mestrado:

... terminado o curso de Física em setenta e nove e logo em oitenta eu tive oportunidade de sair, pelo CEFET, para fazer o mestrado em Florianópolis. Fiquei até oitenta e dois onde terminei o Mestrado em Física na área de físico-química, área científica ainda nada ligada à área da educação, mas com o retorno para o CEFET e aí a gente passou por várias transformações dentro dessa escola aplicando realmente nos cursos técnicos os conhecimentos, mas também como o CEFET era uma instituição de ensino superior, também atuando nos cursos de engenharia com formato mais ou menos semelhante aos cursos técnicos, ...mas paralelamente a isso trabalhava também no Colégio Medianeira da onde vem toda a minha digamos assim formação filosófica ... humanística dentro da área científica porque não pode ficar separada a área científica da área humanística... a gente estudou muito a parte da filosofia a visão digamos assim, a educação libertadora e realmente isso dá uma base muito grande para trabalhar em sala ambiente contextualizando, colocando a importância da Física para a vida, prá cidadania ou simplesmente prá resolver um problema ou passar no vestibular que é a visão mais imediata da sociedade.... (idem)

Temos a observar que o professor de uma disciplina de ciências ou uma disciplina técnica, com participação de cursos que envolvam outras áreas do saber,

especialmente que estimulem uma contextualização filosófica e humanística, tende a apresentar uma visão mais globalizada e crítica do conteúdo específico que leciona. Por outro lado, nos depoimentos obtidos junto a professores, temos observado que aqueles, mesmo da área científica ou técnica que tiveram alguma vivência envolvendo movimentos estudantis, sindicais, sociais ou políticos, apresentam uma postura mais adequada para trabalhar em sala de aula essa questão do desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma educação para a cidadania, conforme depoimento do professor de Física, Entrevista nº 07:

...e também paralelamente a isso mesmo no Colégio Estadual do Paraná participando do grêmio estudantil o CECEP, durante o curso de Física participamos do Diretório Acadêmico do centro de estudos... então sempre desenvolvendo a parte política visando uma cidadania plena participando em várias instituições culminando com a nossa participação em conjunto da primeira diretoria da SINDOCEFET do CEFET-PR e aonde estou até hoje participando de vários... e inclusive vou pedir comprovante de participação desses dez anos de SINDOCEFET... a gente está bastante integrado neste sentido.

Quando o manual da CBAI denomina o profissional ora de professor, ora de instrutor, a quem lhe é imposto o conteúdo a ser repassado aos alunos, como também a metodologia, minuciosamente descrita, a ser seguida, além de formalizar a postura que deve adotar nos diversos momentos do exercício da profissão, demonstra-se a importância que lhe é dada. Parece mais um operário, cujo ofício é seguir o manual para ensinar os alunos a moldar, enquanto ele próprio é moldado. Seria um operário, cuja a tarefa é ensinar. Neste sentido, a denominação de instrutor parece ser mais adequada.

É muito importante destacar que a metodologia de ensino técnico preconizado pela CBAI teve seu auge antes da implantação da Lei 5.692/71. Evidentemente que, durante a vigência da mesma, especialmente nas oficinas, praticava-se a metodologia de ensino preconizada pela mesma e que fazia contraste com as disciplinas da cultura geral, como descreve um professor de Desenho, no curso de Decoração:

...utilizava os recursos didáticos necessários para passar aos alunos o que eles precisavam saber para o exercício profissional. Era importante, naquele momento, que o aluno soubesse fazer a tarefa que era exigida. O saber fazer era importante. Procurava escrever no quadro com letra bem bonita, bem desenhada. Você é o professor de desenho, os alunos tentam te imitar. No processo de imitação, você tira proveito. Eu também não tinha muito conhecimento, mas normalmente a gente se espelhava nos professores mais antigos. Aos poucos você vai adquirindo metodologia própria, mas no início você se espelha num

professor que você admira. O meu papel era de instruir os alunos, acho que até estava adestrando.

A Administração do CEFET sempre teve uma atitude de subserviência com relação ao Ministério da Educação, independente do partido ou de posição ideológica e sempre se posicionou contrária aos movimentos de professores e servidores com fins de melhores condições de trabalho e de salário. A Direção além de se apoiar politicamente junto aos servidores técnico-administrativos, contava com o apoio mais maciço dos professores das áreas técnicas, que normalmente se revelavam mais cordatos em suas posições com a Administração da instituição. Os professores das disciplinas de humanidades, especialmente os de Comunicação e Expressão como os de Estudos Sociais eram os que normalmente promoviam os debates em sala de aula com os alunos, como também a nível político e administrativo, inclusive tinham maior envolvimento com as atividades sindicais.

Neste sentido, temos o depoimento de um professor da área de mecânica que só teve envolvimento político quando esteve fora da instituição, enquanto fazia o Mestrado:

Não tenho a menor dúvida de que a etapa que mais agregou valor à minha formação foi o Mestrado. Muito mais do que o Doutorado. O Mestrado implicou numa ida para Florianópolis numa época de efervescência política e cultural bastante interessante e fez com que abrisse algumas portas prá mim, que estavam um pouco fechadas. Por exemplo, eu atuei ativamente da campanha presidencial de oitenta e nove. Fazendo Mestrado, tendo que entregar dissertação, rodar experimentos, tendo que ir a Itajaí fazer experimentos e à noite entregar santinho do Mário Covas, ir atrás, me envolvi bastante assim. Deu o que deu lá, fiz campanha depois para o Lula. "Não podemos votar no Collor, blá, blá, blá...". Vim para Curitiba, falei com os meus familiares que têm uma postura mais conservadora: "Vamos enxergar uma outra possibilidade aqui". Certamente que eu não tivesse ido para Florianópolis não aconteceria. Por causa da convivência com outras pessoas, mostrando outro ponto de vista, aumentando a minha leitura, mais crítica, mais política. (Professor de Mecânica, entrevista nº 05)

Ficava claro que na atividade da oficina o professor não tinha as oportunidades e os estímulos para discutir a metodologia de ensino e o tipo de treinamento que era dado aos seus alunos e futuros profissionais. Isto porque, a metodologia já estava definida e havia cobranças parte da administração do CEFET-PR e o professor era avaliado pela fidelidade ao método do tipo fordista/taylorista, apresentado no manual da CBAI.

Não era um ensino que visasse criar um pensamento crítico, em vistas de desenvolver a liberdade e a autonomia de pensar e de agir uma vez que o professor era um reproduzidor de conhecimentos prontos, tendo o exercício de sua função de magistério como uma missão abnegada de prestação de serviço, obediente a conteúdo e metodologia previamente programados em função de resultados naturalmente previstos. Sob este enfoque, quando no referido manual, ao se referir ao instrutor, afirma "suas oportunidades de servir os seus alunos e à sua pátria são ilimitadas...", deixa uma dúvida de que se está enaltecendo-o, ou se o está reduzindo a uma posicionamento de submissão.

O professor era incentivado a não negligenciar o treinamento profissional, buscando se aperfeiçoar através de estudos pessoais, ou por outros meios. conforme o manual da CBAI, "O treinamento profissional de um professor requer leitura, estudo, participação em cursos de treinamento de professores e outros meios de melhorar sua capacidade como professor. O professor que se esforça e aproveita todas oportunidade que tem para progredir profissionalmente, prepara-se para o próximo aumento de salário e promoção." (STABROKE , p. 4)

O esforço do professor/instrutor, cuja função no sistema produtivo é o de ensinar os jovens a serem operários, a motivação do esforço para se tornar cada vez mais útil e lucrativo, tal qual o trabalhador que produz mais e melhor lá na fábrica, o professor/operário busca ser melhor preparado para ser mais eficiente em função do próximo aumento de salário e promoção. É lamentável que a motivação puramente financeira seja posta em um manual de ensino do professor, pois através disso, o mesmo é descaracterizado na sua função de educar pessoas, para ser tratado como um operário, cuja tarefa é a de treinar pessoas para serem operárias.

Mesmo já em final dos anos 70, verificava-se atitudes dos professores das oficinas semelhantes às desejadas pelo manual da CBAI, conforme depoimento de professor que ministrava cursos rápidos para ex-alunos dos cursos técnicos que eram chamados para assumir atividades de instrutores nas oficinas que o registrou da seguinte maneira:

...entrei no finalzinho de setenta e nove...estava em processo de transformação...eu fui me adaptando, seis, oito, dez meses, até entender todo o mecanismo... a didática daqueles que se diziam professor, na verdade eram instrutores porque eles não tinham a parte pedagógica. Tinha aquele que era formado torneiro mecânico e ia dar aula de tornearia para o pessoal,

mas ele não estava qualificado para ensinar, ele tinha sido preparado para executar. Ali ele ia ser professor para ensinar. Então eu fui chamado algumas vezes para dar uns cursos de didática... de treinamento da gurizada e com isso também ia conhecendo, ouvindo também o que eles comentavam o que acontecia lá dentro da aula prática de eletrônica, eletrotécnica, mecânica, desenho industrial... o problema grande que existia no ensino da Escola Técnica, uma boa formação didático pedagógica para aquele profissional que está dando aulas específicas na sua profissão...ele tratava o aluno muitas vezes...como se fosse um operário num chão de fábrica: "Você é um infeliz e eu sou o todo poderoso e dane-se, você tem que fazer do meu jeito, se não fizer não está certo". A maneira de aplicar a prova, de valorizar questões, de valorizar itens de prova, a gente via que tinham dificuldade não por culpa específica da pessoa, mas porque foram lançados dentro de uma situação que tinham que cumprir. (Professor de Estudos de Problemas Brasileiros, entrevista nº 08).

Mesmo a partir da implantação da Lei 5692/71, nas oficinas, o ensino se manteve num ritmo de muitos anos de acordo com o manual que estamos analisando. No entanto, o nível dos alunos foi se modificando já que grande parte deles vinha de boas escolas de ensino de 1º Grau e passavam a questionar as posturas dos professores/ instrutores o que, aos poucos foram provocando a necessidade de mudança das atitudes e de qualificação.

No subtítulo: "Qualidades de um bom professor", o manual determina: "Abstenha-se de fazer comentários sobre política ou religião", e justifica: "A política e a religião têm muito pouco a ver com os processos industriais. Alguns alunos e professores são muito zelosos de crenças religiosas e políticas e será muito aconselhável não se referir nunca a tais assuntos que se prestem a controvérsias." (Idem, p. 6).

Este tópico do manual nos leva ao século XIX, quando o pensamento positivista super valorizava o conhecimento científico em detrimento das outras formas do conhecimento, criando o mito do cientificismo, que não passa de um reducionismo, uma vez que reduz o objeto próprio das ciências à natureza observável, ao fato positivo; reduz a filosofia aos resultados das ciências e as ciências humanas são equiparadas às ciências da natureza.

Segundo de autora de manual didático de Filosofia, registramos: "Portanto, a preocupação positivista de tudo reduzir ao racional redonda no seu oposto, ou seja, na criação de mitos. O positivismo cria o 'mito do cientificismo', segundo o qual o único conhecimento perfeito é o científico. Dessa distorção ocorrem inúmeras outras." (ARANHA, 1993, p. 132)

Dentre muitos questionamentos, podemos apontar, por exemplo alguns dos desafios enfrentados pela ciência, como por exemplo os descontentamentos sociais provocados pelas inovações tecnológicas como a poluição ou a fabricação de armas químicas ou biológicas que representam mais ameaça do que soluções mágicas. Importante contribuição sobre o tema encontramos no pensador Hilton Japiassu por seus escritos de grande relevância sobre a questão do conhecimento científico a ser transformado em poder de solução para todas as questões, inclusive sobre o próprio homem. O autor propõe:

Talvez o problema seja mais bem elucidado se concebermos uma passagem do "saber sobre o homem" a um saber querer do homem", este, sim, capaz de dirigir sua ação. Porque não é na ciência, mas numa antropologia reflexiva, que iremos encontrar o discurso do homem sobre ele mesmo. Só esse discurso pode revelar, como originária e constitutiva do homem essa dialética do "saber" e do "querer", do fato e do valor, do ser e do dever ser...Por isso não podemos admitir que o conhecimento objetivo possa constituir a única finalidade, o único favor. Porque não podendo fundar numa ética, torna-se incapaz de constituir o valor supremo do homem. Os valores não podem surgir de um saber do homem, mas de um querer do homem, ser inacabado e sempre aberto às possibilidades futuras. (JUPIASSU, 1977, p.9)

O manual revela que a aprendizagem profissional seja totalmente desvinculada da vida pessoal e diária tanto do professor como dos estudantes. Que assunto de política e de religião não fica bem tratar em sala de aula por serem temas que suscitam controvérsias. Por que a sala de aula não é lugar para discussões e controvérsias? As convicções políticas e religiosas não acompanham o trabalhador à fábrica? Ou devem ser deixas em casa? Ou seria porque esses assuntos provocam discussões que não convém àqueles que são contratados para trabalhar conversem sobre suas convicções?

No item 10, da mesma página explicita:

Diz-se que a prática faz a perfeição. Uma prática errada, no entanto, nunca conduz à perfeição. As habilidades aprendidas de modo errado têm que ser desaprendidas. Observe muito bem todas as práticas e insista em que sejam seguidos os padrões consagrados. Exerça uma supervisão cuidadosa, especialmente quando apresentar um trabalho ou uma operação nova. (ESTABROKE e KARCH, 1961 p.12)

Pode ser verdade que se aprende fazendo. Porém não se pode considerar como uma máxima de princípio a ser seguido. Quantos defeitos de postura, de fala, ou hábitos de toda ordem se consolidam com a prática. Seguir padrões por "práticas

consagradas"? Isto significa que quem cria não é o que executa e o que executa, não cria.

Seguir padrões consagrados significa estimular a reprodução de gestos, ações, comportamentos, ao mesmo tempo, coibir iniciativas que permitam desenvolvimento de criatividade que é importante fator de mudanças. Pela análise do texto do manual do instrutor de oficina, originalidade e a imaginação criadora eram qualidades proibidas ao técnico industrial. Em suma, o professor e aluno não precisavam aprender a pensar para criar, mas ter memória para gravar e habilidade manual para reproduzir.

É claro que a supervisão permanente do aprendiz na oficina é um protótipo de sistema de automação taylorista/fordista, comentada por Adam Smith:

O homem cuja vida se passa na execução de umas poucas operações simples, cujos efeitos são quase sempre os mesmos, ou quase os mesmos, não tem ocasião de exercer sua compreensão ou aplicar sua invenção no descobrimento de expedientes para afastar dificuldades que jamais ocorrem. Perde, portanto, naturalmente, o hábito desse esforço e, por via de regra, torna-se tão estúpido e ignorante quanto é possível se torne uma criatura humana. (CHINYOY, 432)

Poderíamos aqui questionar da razão de uma supervisão permanente sobre as atividades e desempenho dos aprendizes na oficina. Estaria em questão a preocupação de corrigir para garantir uma aprendizagem perfeita, ou seria, ainda, para impedir o desenvolvimento da criatividade? Ser criativo, neste caso, poderia representar algum risco especialmente pela perda do controle sobre as ações dos aprendizes. Por isso a enfática afirmação do manual:

Os alunos fazem melhor trabalho quando são constantemente supervisionados. Não se pode depender só das demonstrações, palestras explicativas ou folhas de instrução para que o trabalho seja executado. Um instrutor competente verificará constantemente, corrigindo as práticas, a qualidade do trabalho, o uso de equipamento e das ferramentas e as práticas de prevenção de acidentes durante todo o período de oficina. (ESTABROKE e KARCH, 1961 p.13)

Nas processos de adestramento, é normal que o instrutor corrija e até imponha algum tipo de punição pelas ações não realizadas corretamente e retribua ao adestrando com incentivo às expectativas de ações realizadas. O manual de ensinar os futuros trabalhadores das indústrias não deixa dúvidas sobre a importância destes detalhes: "Não basta corrigir um aluno quando está errado. É

necessário também elogiá-lo por seu bom trabalho e esforço. Um tapinha ocasional nas costas dos alunos que o merecem aumenta o interesse e o incentivo." (Id., p. 13)

O manual apresenta a escola e o ensino na oficina como um protótipo da indústria para a qual os jovens estão se preparando para atuarem como operários, onde a competição por produção e qualidade representam destaques com relação aos colegas de ofício que poderão aparecer de várias formas e graus: "Infunda espírito de competição expondo trabalhos e fazendo mapas de progresso. Escolha os trabalhos bons e exponha-os como exemplo para os alunos de menor habilidade ou mais lentos. (...) Explore o espírito de competição inato nos seus alunos." (Ibid., p. 14)

Na escola em que os estudantes são incentivados ao desenvolvimento do espírito de competição e, as ações de colaboração e de solidariedade são excluídas das práticas escolares, evidentemente que não se pode esperar que os alunos desenvolvam atitudes de solidariedade ou atitudes favoráveis à práticas de atividades coletivas de cooperação, não se pode esperar que os estudantes desenvolvam por si mesmos as qualidades para do exercício da cidadania, visto que competição e solidariedade atuam em campos opostos.

A ação de ensinar segundo o manual da CBAI, é uma ação deliberada e, para tanto, deve ser muito bem planejada afim de que as ações do professor tenham seus objetivos alcançados uma vez que foram previa e detalhadamente planejados. Para que isto ocorra, o manual oferece a receita e o modo de fazer, determinando:

Toda ênfase que se der ao planejamento de cada aula não será exagerada, dada à importância deste planejamento. Nenhum professor pode entrar em sua oficina ou sala de aula sem estar preparado para ensinar bem. A preparação é absolutamente necessária. O professor deve saber exatamente o que e como vai ensinar. O plano de aula deve ser escrito e usado como roteiro sempre que apresentar sua aula. (ibid., p. 19)

Para confirmar o que afirmávamos anteriormente, encontramos textualmente de que, no ensino profissional, os alunos eram sempre estimulados a aprender fazer e não a aprender a pensar. Suas habilidades eram estimuladas pelo desenvolvimento da memória através do treinamento. Por isso, o professor ao preparar sua aula, deveria ter a preocupação com o que e como ensinar. Perguntas

típicas de quem tem um conteúdo específico a ser ensinado e espera resultado previamente determinado.

Não colocamos em questão a importância do planejamento minucioso e preciso da aula, que deve ser uma preocupação e uma prática permanente do professor. O que queremos enfatizar aqui é com os objetivos e resultados que pretende o professor atingir com a sua aula. Nesta linha de raciocínio, professor mais educador e menos instrutor que visa levar os alunos a pensar criticamente e, conseqüentemente, estimulá-los à ação consciente e livre, ao preparar suas aulas, terá como preocupação maior com o porque e o para que de conteúdos e de metodologia.

A prática do ensino do professor está condicionada aos objetivos que pretende atingir. Se o seu intento é levar o aluno a significar o que lhe está sendo ensinado, a prática de ensino certamente que terá apelos voltados para estabelecer relações abstratas que, necessariamente exigirão estímulo à capacidade de raciocínio abstrato. No entanto, na prática do ensino profissional, aparecem mais freqüentemente elementos voltados à memorização e ao desenvolvimento de habilidades práticas, conforme encontramos no Capítulo IV do Manual de Educação Industrial da CBAI:

A demonstração é um dos métodos de ensino mais eficientes usados nos cursos industriais. É possível que os alunos aprendam a realizar operações manipulativas pela leitura ou ouvindo dizer como são feitas. Contudo, eles aprenderão com mais rapidez e maior exatidão se lhes for demonstrado como o trabalho é feito. Todo instrutor deve conhecer a técnica de bem conduzir uma demonstração. (ibid., p. 25)

A educação profissional tem como característica predominante a objetividade, orientada para resultados práticos como um protótipo da atividade desenvolvida na própria fábrica. A metodologia do ensino para aprender o ofício procura reproduzir o próprio ambiente em que a atividade profissional será exercida. Para verificar, por exemplo, se o aprendiz de trabalhador está assimilando bem o que se lhe está ensinando, utiliza-se com freqüência o método de pergunta e resposta cuja eficácia é considerada como parâmetro para verificar se o trabalhador está bem preparado para exercer o seu ofício. Do mesmo modo que o trabalhador é constantemente inquirido e avaliado sobre seu conhecimento e destreza para executar as atividades

específicas, na escola profissional o aluno é inquirido com frequência a fim de avaliar sua eficiência na aprendizagem das instruções que lhe são passadas. (Ibid., p. 29)

Como a escola profissional tem a finalidade primeira de preparar os trabalhadores para a produção industrial, ela deverá esta o mais próxima possível da atividade industrial. Para tanto, deverá ser criado um sistema de avaliação eficiente que possa medir de forma mais fidedigna possível do que cada estudante, individualmente, aprendeu. Inclusive, os cursos poderão ser avaliados pela avaliação de resultados de testes aplicados aos alunos que freqüentaram aquele curso, considerando o que se espera dos trabalhadores daquela área e o que eles precisam saber. O objetivo da avaliação do ensino é comparar o padrão de aprendizagem com a eficiência do trabalhador profissional daquela área. "Este aprendizado, então, é expressado em termos do que o aluno precisa saber, do que ele tem que fazer e o tempo que ele gasta para fazer." [grifo no original] (Manual da CBAI, p. 39)

Mesmo já na vigência da Lei 5.692/71, com referência aos professores das oficinas, a metodologia era direcionada para o fazer, o que com implantação da Lei 5.692/71, a prática pedagógica foi se modificando à medida da convivência com professores de cultura geral que já ingressavam no CEFET-PR com a qualificação em curso superior, conforme podemos observar no depoimento:

Com relação ao conteúdo, os professores ensinavam e cobravam o que estava no estado da arte daquela época, mas eu via que o ensino que tínhamos era mais técnico e desprestigiava o lado humano. Esta foi uma dificuldade que eu encontrei quando ingressei na indústria, eu tinha dificuldade de relacionamento com as pessoas dentro da empresa....Eu acho que quando eu comecei como professor, eu mantinha aquela prática. Aquele era o conceito de ensino que nós tínhamos. Hoje este humanismo está muito mais incorporado na prática pedagógica do que naquela época. Eu poderia considerar, da minha parte, sendo honesto ocorreu de dez anos para cá... Como aluno eu não percebia mudanças, porque mesmo as disciplinas de cultura geral tinham aquele caráter expositivo, isso era sistemático dentro do CEFET, isso talvez remonte até às origens do próprio CEFET... E nós ainda estávamos no regime militar...Com as rupturas do regime militar, as coisas começaram a mudar a nível de país... (Professor de prática de oficina mecânica, entrevista n° 03)

De acordo com o manual da CBAI, os testes dissertativos, considerados como "subjetivos", não deveriam ser recomendados pelo fato de que não poderem ser julgados por um padrão uniforme e que a nota a ser atribuída seria um produto subjetivo e passageiro conforme definem ESTABROKE e KARCH (1961, p. 40):

Com esse tipo de prova, em geral, não se faz justiça para com os alunos e o cálculo da eficiência do aprendizado e do ensino é impreciso, quando comparado com o tipo objetivo. De instrutor para instrutor seria muito variado o critério para estabelecer até onde estaria certa, pelo tipo subjetivo, a pergunta: Quais as finalidades e as vantagens das válvulas cheias de sódio, em motores de avião?

Tempo e qualidade, eis o segredo de um bom ensino técnico. Pelo menor tempo e melhor qualidade se mede a eficiência do bom profissional numa indústria de fabricação em série, onde o trabalhador se integra perfeitamente com as máquinas em movimento de produção integradas com profissionais perfeitamente treinados para, no momento exato garantir que a sua participação de rapidez e de qualidade não tarde nem prejudique o resultado final do produto. (Id., p. 51)

De acordo com o manual da CBAI, o aluno deveria ser avaliado de diversos modos tanto relacionados aos aspectos de ordem técnica como as habilidades e o conhecimento, bem como pelas qualidades pessoais destacando o espírito de auto-confiança e a perseverança.

Na verdade, percebe-se uma contradição no texto do manual, uma vez que, conforme descrito anteriormente, o mesmo condena utilização de testes dissertativos por considerá-los como subjetivos. No entanto, aqui o manual sugere que se dê nota, inclusive pelas qualidades pessoais, exemplificando como atitudes negativas ou falta de esforço em comparação com os outros alunos da turma e finalmente define: "Esta nota atribuída pelas qualidades pessoais deve ser parte do julgamento a que se submete por seu trabalho na oficina e na sala de aula." (Ibid., p. 52)

Com relação a esse manual das técnicas de ensino na oficina com objetivo de formar trabalhadores para as indústrias, nos parece claro que tipo de profissional se pretendia, uma vez que todo o enfoque pedagógico era no sentido de orientar as ações dos trabalhadores estritamente para a produção integrada ao sistema automatizado, em que tudo o que se fizer deverá estar em consonância com uma metodologia previamente estabelecida, sem espaço para qualquer criatividade que pudesse escapar do controle do pré-estabelecido.

Acreditamos que esta era a "cartilha" que orientava o ensino nas oficinas da então Escola Técnica Federal do Paraná antes da Lei de Diretrizes e Bases 5.692 de 1971, uma vez que a versão consultada é datada de 1961. Pelo visto, tinha dez anos de funcionamento quando foi promulgada a nova lei, que evidentemente durou

algum tempo para que se implantasse de fato. Mesmo havendo as mudanças no currículo, acreditamos que nas oficinas, pouca coisa mudou de imediato, o que se pode perceber pelos depoimentos analisados.

Que tipo de exigência era feita aos alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica Federal do Paraná? Temos como referência um MANUAL DO ALUNO de 2ª série do noturno do Curso Técnico em Eletrotécnica do 2º Semestre de 1972, quando já havia sido implantado o regime semestral e o ensino por objetivos. Na contracapa do manual (1972, p. 26), está impressa uma mensagem do então Diretor da Escola, que se dirige aos alunos:

Mais uma vez se reabrem as portas da Escola Técnica Federal do Paraná, neste ano letivo de 1972. Vocês verão que será um ano de reformas. De mudanças que se fazem para que vocês possam aproveitar ainda mais o ensino que irão receber. Estamos pensando em vocês, não como um aluno que quer passar ou tirar nota com o mínimo de esforço, mas como aquele brasileiro orgulhoso que, nos dias do ano 2000, estará satisfeito e realizado por ter contribuído, através do próprio sucesso pessoal, para o desenvolvimento de uma grande família nacional - o Brasil

O texto do Diretor se estende por sete parágrafos onde, além do forte apelo cívico acima expresso, próprio do período que vivíamos politicamente que era o Regime Militar, e destaca o papel de vanguarda da Escola Técnica Federal do Paraná no país, justificado pelos elogios recebidos **pelas pessoas que de todos os recantos nos vêm visitar.**

No texto do Diretor, merece destaque especial para nossa temática e pela percepção que a direção tinha da instituição:

Vocês são privilegiados, entre os milhares de jovens que estudam, por estarem na Nossa Escola, onde estamos procurando empregar as mais modernas técnicas de programação de ensino. Talvez vocês não percebam o quanto isto é verdade. Até alguns professores, vez por outra, não estão "por dentro" deste fato. Mas é verdade. Em poucas escolas vocês encontrarão a mesma qualidade de ensino, a mesma filosofia educacional de progresso, de liberdade responsável, de respeito pelo direito que você tem de aprender. (Idem, p. 26)

3. 2. A PRÁTICA DE ENSINO NA VIGÊNCIA DA LEI 5692/71

O CEFET-PR tinha destaque no contexto do ensino técnico industrial no Paraná, em primeiro lugar por ser a única instituição do gênero existente no

Estado¹³ e, em segundo lugar, pela seriedade com que se encarava o ensino na instituição que resultou em reconhecimento por parte da sociedade, que pode ser facilmente comprovado pela grande procura pelos seus cursos, tanto de nível técnico como os de nível superior.

A comunidade empresarial local sempre destacou a qualidade dos profissionais formados pelo CEFET-PR. Os cursos que eram ministrados para preparar professores aos cursos técnicos, sob a responsabilidade da Comissão Brasileira e Americana de Ensino Industrial, passaram a ser ministrados aqui em Curitiba, a partir de 1957, conforme relata FONSECA, 1961, p. 603:

A Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) que resultou de um acordo entre os governos do Brasil e Estados Unidos... querendo de certa forma remediar a falta de formação do professorado, instituiu uma série de cursos de aperfeiçoamento destinados à melhoria de conhecimentos do professorado já existente nas escolas industriais. Esses cursos, entretanto, embora muito úteis e louváveis... não formavam novos elementos, mas apenas aperfeiçoavam os que já exerciam o magistério.

A respeito da atuação da CBAI, em Curitiba, temos um depoimento de um professor e que foi também Diretor por mais de uma década do CEFET-PR:

... naquela oportunidade, nós tínhamos os cursos da CBAI: Comissão Brasileira e Americana do Ensino Industrial... já existiam esses cursos, mas eram dados no Rio ou às vezes em São Paulo, às vezes pegando professores do nordeste. Então a partir de... cinquenta e nove ou cinquenta e oito talvez até eles se fixaram em Curitiba numa ação muito integrada entre as qualidades da nossa escola, a Escola Técnica de Curitiba na época tinha, eles entenderam que aqui seria digamos assim um polo irradiador para a formação de professores para as escolas industriais de outros estados. Então nós tínhamos o que chamávamos naquela época de cursistas. Vinham aqui ficavam um ano ou dois anos. Primeiro o currículo era de um ano e partir de cinquenta e oito e cinquenta e nove de um ano. A partir de mil e novecentos e sessenta começou a fazer com dois anos de duração. Então eram cursos preparatórios para quem já tinha o segundo grau. (ex-Diretor, entrevistas nº 06)

Ainda, no depoimento do referido professor, merece destaque a distinção existente na época entre o professor e o instrutor, definido em seu depoimento:

...eram cursos preparatórios para quem já tinha o segundo grau. Eram instrutores que faziam esse curso e quando houvesse promoção na escola deles, poderiam estar qualificados para, passar de instrutor para professor ou de artífice para professor,... Eu comecei como instrutor, comecei a ser professor de prática, depois fui requisitado como professor de desenho técnico industrial na área específica de eletrotécnica e chegamos à direção. (ex-diretor, entrevista nº 06).

¹³ Atualmente, o CEFET-PR mantém unidades descentralizadas nas cidades de Medianeira, Cornélio Procopio, Pato Branco, Ponta Grossa e Campo Mourão.

Neste período, final da década de 50 e na década de 60, o ensino técnico funcionava em nível de 1º grau, e era denominada-se ginásio industrial. Nas oficinas predominavam os instrutores que eram profissionais na área específica e requisitados para as atividades didáticas de oficina. Era uma escola de ensino técnico basicamente.

O que ocorreu com a implantação da LDB 5692/71 no ensino do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, foi que, de um momento para outro, de uma escola voltada exclusivamente para o ensino profissional, passou a ser uma escola integrada à rede das instituições de ensino secundário, denominadas de Escolas de 2º Grau, profissionalizantes com duração de quatro anos para quem desejasse se formar técnico e de três anos para os que pretendiam seguir os estudos em nível superior. Neste caso recebiam certificado de auxiliar- técnico.

Nós tivemos, a partir da implantação da Lei 5.692, um perfil de aluno mais carente, isto é, parece-me que a instituição recebia aluno voltado a ter uma formação técnica. Nós tínhamos uma cultura de desenvolver um conhecimento para ter um desenvolvimento tecnológico e conseguir emprego para sua condição de subsistência. A partir de oitenta e seis em diante passamos a receber um perfil de aluno diferente. Percebíamos que muitos alunos vinham para a instituição para fazer um segundo grau, por ser uma instituição pública, para depois fazer o seu curso de graduação. Nosso pleito não era de termos em sala de aula alunos com cem por cento de alunos que queriam ser técnicos. Tínhamos vinte e cinco trinta por cento de alunos que eram transeuntes em sala de aula. Então tínhamos culturas muito diferentes. (Professor de Mecânica, entrevista nº4)

As disciplinas de cultura geral eram ministradas nas salas teóricas, enquanto que as disciplinas técnicas eram ensinadas nas oficinas correspondentes aos diversos cursos oferecidos, a saber: Eletrônica, Eletrotécnica, Decoração/ Desenho Industrial, Edificações, Mecânica e Telecomunicações, com turmas pela manhã, à tarde e à noite. A exceção ocorria com o curso de Telecomunicação que passou a ser ofertado apenas no turno noturno visto que a possibilidade de emprego para profissionais formados nesta modalidade sofria uma limitação no mercado de trabalho, uma vez que também era menor o número de empresas do ramo na região.

Com a implantação da Lei 5692/71, o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná adotou o sistema de matrícula por disciplinas e o regime

escolar semestral. O conteúdo das disciplinas era dividido em tópicos, denominados de objetivos, cujos conteúdos eram ministrados e avaliados separadamente, seguindo uma sequência definida previamente. A fim de que o aluno fosse aprovado, era necessário que atingisse um mínimo de 70% dos objetivos da disciplina e ter frequência mínima de 75% das aulas dadas. O ensino era medido de forma quantitativa e, as avaliações eram medidas pelo volume dos conhecimentos, como avalia um professor em seu depoimento:

...nos cursos técnicos. Nós tínhamos um ementário a ser cumprido. A escola sempre foi de linha conteudista. Nós nunca dissemos que não somos de linha conteudista. E com o advento, vamos dizer assim, das novas percepções educacionais, passamos a deixar aquele método meramente conteudista, continuamos conteudistas, mas hoje estamos procurando fazer um relacionamento das coisas que acontecem da maneira científica ao nosso redor. Hoje, nós já relacionamos porque a água do rio é doce e a do mar é salgada. Antigamente nós dizíamos que a água do rio é doce e a mar é salgada e ponto final. (Professor de Química, Entrevista nº 4).

Pelos depoimentos que tivemos oportunidade de registrar, em alguns casos com mais clareza pela própria compreensão mais ampla da realidade por parte do docente, de outros de modo mais direto e objetivo sem uma preocupação maior com o aspecto hermenêutico, pode ser percebido que o ensino técnico era permeado por uma busca incessante pela objetividade, como procura descrever o depoente anterior: "Antes era muito fragmentada. Se eu venho para trabalhar esse assunto, é esse assunto. A gente não tentava pegar o assunto um e jogar no objetivo dois para ver se o sujeito ainda continuava entendendo. Era tudo muito fragmentado, ou compartimentado." (Professor de Química, Entrevista nº 4)

Este formato de apresentar o conteúdo programático da disciplina produzia uma fragmentação dos conteúdos das disciplinas, o que não permitia que o aluno tivesse uma visão global da disciplina estudada. A avaliação era quantitativa, uma vez que o aluno teria que atingir 70% dos objetivos da disciplina para ser aprovado. Parte dos alunos, ao atingirem o número de objetivos necessários para serem promovidos na disciplina, perdiam o interesse pela disciplina o que os deixava com deficiência no conhecimento dos conteúdos da disciplina. Havia muita contradição no processo de desenvolvimento do ensino, como relata um professor de Mecânica, em entrevista nº 01:

Eu via muitas contradições dentro da escola. Professores que davam cursos, mas que em sala de aula eram considerados carrascos para os alunos. Não eram educadores, eram instrutores ou adestradores, muito mais adestradores. Porque a escola até por conta do próprio histórico da escola. Que tinha uma certa fama que era escola para marginal e que o uso da força e da autoridade tinha que ser utilizado. Tinha que ter certa cautela sobre discussão em sala. O ensino por objetivo limitava muito. Pela quantidade grande de aulas, até seria possível discutir certos assuntos com os alunos, mas na década de setenta era o período da ditadura, se evitava de falar sobre política. Até os professores de Educação Moral e Cívica que tínhamos não abriam muito espaço para uma discussão. Isso contamina as pessoas. Você acaba achando que não deve falar sobre isso. Você acaba achando que só tem que falar sobre desenho técnico, desenho arquitetônico e falar sobre a mulher, sobre o negro, sobre política acaba achando que é uma coisa inócua e que não tem muito sentido. O teu papel era aquela específico, fazer a sua tarefa de ensinar.

Os professores de cultura geral eram graduados, com habilitação para a disciplina que lecionavam, o que não ocorria com os professores das áreas técnicas pelo fato de não existirem professores formados nestas áreas. Normalmente eram alunos que recém tinham concluído o curso técnico e, por falta de professor, assumiam atividades de docência, cujos depoimentos comprovam isso:

Graduei no curso técnico de mecânica no tempo regulamentar de mecânica, isto é, em quatro anos ... na seqüência em oitenta e um iniciei a minha carreira profissional do CEFET, num primeiro momento como tecnologista... na seqüência, como professor colaborador, auxiliava na confecção de apostilas, a preparar material didático e coisas assim. Em mil e novecentos e oitenta e dois, por uma contingência... é... da instituição e do governo federal que não permitia a contratação de outros professores... um professor pediu demissão, eu fui solicitado a dar uma contribuição como professor. Prá isso eu tive um treinamento relâmpago de cerca de três semanas...é... em princípios pedagógicos na condução de uma aula, de como conduzir uma aula... qual a minha postura, de como deveria ser minha postura frente aos alunos, procedimentos de como deveria ser o procedimentos administrativos do preenchimento do Diário de Classe e etc. e, na seqüência fui apagar os incêndios que havia para serem apagados. É... na seqüência também, não me lembro exatamente quando, mas acredito que foi em oitenta e três, o CEFET proporcionou um curso... também um curso de curta duração...acho que foram quatro semanas... (Id.)

Mesmo no período compreendido por este estudo, quando o ensino técnico do CEFET-PR já era em nível de 2º Grau, muitos professores da área técnica passavam a lecionar nas oficinas com os conhecimentos adquiridos no curso técnico recém concluído e que muitas vezes a atuação de professor era desenvolvida em paralelo com a atividade de técnico na fábrica, como podemos observar no depoimento:

...sou técnico em mecânica por esta instituição. Iniciei o curso em janeiro de 1976 e completei em dezembro de 1979. Em 80, ingressei como professor na instituição, no Departamento de Mecânica. Assumi, inicialmente, a cadeira de Fundição, no primeiro período dos cursos técnicos de mecânica. Inicialmente só assumi aulas à noite em função de estar, durante o dia,

trabalhando como técnico em mecânica em empresa. Posteriormente, deixei o trabalho na empresa e concentrei todas as minhas atividades aqui na instituição, priorizando a minha complementação acadêmica. (Ibid.)

A lei 5.692/71, no CEFET-PR, funcionava em regime de matrícula por disciplina o que levava o conjunto dos alunos da turma sofrer algumas variações por repetência ou por adiantamento se não houvesse exigência de algum pré-requisito. À medida em que se avançava em direção ao final do curso, maior era a diversificação de alunos em sala de aula. Nas aulas de cultura geral, era comum ter alunos de cursos técnicos diferentes. As turmas não tinham sala-de-aula fixa, tanto em disciplinas de cultura geral quanto nos laboratórios de disciplinas técnicas. Mesmo que saíssem de uma disciplina de cultura geral para outra disciplina de cultura geral era freqüente a mudança de sala.

A idéia da matrícula por disciplina foi a "grande jogada" do regime militar originado com o golpe de 1964 com a promulgação das leis 4.040/68 em nível superior, no caso da Escola Técnica com a implantação da Lei 5.692/71 para ensino de 1º e de 2º graus, como mecanismos legais de incentivo ao individualismo e, ao mesmo tempo, forma de impedir o desenvolvimento de lideranças nas Universidades, uma vez que deixou de existir o espírito de grupo com a implantação da matrícula por disciplina. Este sistema fazia com que, em cada disciplina, os colegas eram, pelo menos em parte, diferentes.

Foi a grande despolitização dos estudantes ensino no país que, além dos outros instrumentos criados para levar os estudantes a diminuir o tempo de convivência com os colegas e a se ocuparem exclusivamente com os aspectos mais pragmático isto é, a busca da sobrevivência e o crescimento material e o **progresso na Nação**. Seus efeitos perduram até os dias atuais o que se conclui pelas dificuldades encontradas pelas lideranças estudantis de mobilizar os colegas em defesa de causas coletivas.

Em função do regime de matrícula por disciplina, ao término de cada aula, era grande a movimentação de alunos e professores pelas dependências da Escola. Quando alunos se dirigiam às oficinas ou laboratórios dos cursos técnicos, via de regra o professor da disciplina prática ali os esperava, uma vez que era um técnico, cuja tarefa era bem definida e controlada pela metodologia do **fazer certo**, como já descrito neste estudo. Enquanto as aulas das disciplinas de cultura geral eram

individualizadas, as aulas de prática de oficinas eram concentradas para melhor aproveitamento da oficina ou do laboratório.

Os professores de cultura geral, praticamente não tinham contato com os professores das áreas técnicas, uma vez que trabalhavam em ambientes diferentes e os departamentos acadêmicos eram separados dentro da instituição, dificultando o convívio com os mesmos. Os alunos e os professores das disciplinas de cultura geral é que se movimentavam pela escola nos intervalos entre as aulas.

Os professores eram controlados quanto ao cumprimento de horário pelos inspetores de alunos que registravam diariamente as eventuais ausências, os minutos de atraso ou de encerramento da aula antes do tempo previsto. Este controle dos inspetores seguia para o Departamento de Ensino, onde o relatório era feito e posteriormente o coordenador ou chefe do departamento teria que justificar atraso ou ausência e encaminhar as justificativas para reposições de aula fora do horário, ou para os descontos no salário.

Este sistema de controle poderia ser, de certo modo, comparado com o regime da fábrica, mesmo estando numa escola, e a maioria dos professores com curso de nível superior. O sistema de controle ainda está presente no CEFET-PR praticamente sem nenhuma alteração, mesmo em véspera de o CEFET-PR estar prestes adquirir o *status* de Universidade.

Uma vez por semana, as bandeiras do Brasil, do Estado e da Instituição eram hasteadas pela manhã, com arriamento no final da tarde, com a execução do Hino Nacional, sendo escaladas as turmas de alunos para realizar o ato cívico. Como professor de cultura geral, normalmente tínhamos muitas turmas, com isso, todas as semanas, quer pela manhã no hasteamento, ou à tarde no arriamento, tínhamos que acompanhar os alunos nos atos cívicos.

Na implantação da Lei 5.692/71 nos Cursos Técnicos de Segundo Grau, a disciplina de Educação Moral e Cívica tinha a carga horária de 01 (uma) aula semanal nos 04 (quatro) semestres iniciais de todos os cursos. O conteúdo era distribuído em 20 objetivos no semestre letivo, cada qual constituído por sub-objetivos, aproximadamente, em número de três para cada objetivo. Exemplificamos com Primeiro Semestre da Segunda Série:

Objetivo 1: O aluno deverá ser capaz de interpretar a dimensão espiritual do homem. 1.1. Conceituar a dimensão espiritual (alma) estabelecendo a equivalência material (corpo). 1.2. Mostrar que através do espírito o homem formula conceitos abstratos. 1.3. Sentir que o Homem é levado à realização plena de si à medida que exercita as suas faculdades espirituais. (Programa de Educação Moral e Cívica, p. 3) (...) Objetivo 20: Respeitar a Democracia e a Segurança: 20.1. Saber que através da democracia consolidamos direitos e liberdade e preservar democracia é obrigação do cidadão. 20.2. Respeitar as Forças Armadas como elemento de Segurança Nacional. 20.3. Compreender que o equilíbrio entre a autoridade e quem obedece é que repousa a base da democracia. (Material distribuído aos alunos, para controle do aproveitamento, em arquivo)

Sem considerar o aspecto semântico na proposição dos conteúdos, evidencia-se o aspecto doutrinário dos objetivos propostos a serem atingidos com a disciplina em questão. Ao analisar a presença da Educação Moral e Cívica como uma exigência obrigatória no Ensino de Primeiro e de Segundo Graus, fica claro que a moral e o civismo como bandeira do militarismo garantia sua presença obrigatória na educação da população em geral.

Seja em regime democrático, ou ditatorial, o docente que é consciente de sua tarefa de que, enquanto ensina, educa para a autonomia, encontra espaço para despertar o raciocínio dos alunos para uma compreensão mais crítica daquilo que aprendem, o que pode ser percebido muito bem em depoimento de alunos dos cursos técnicos da época e hoje atuam como professores e aqui deixaram seu testemunho, como observamos neste, ainda na década de 70, a respeito da Educação Moral e Cívica:

... em compensação, tive em Educação Moral e Cívica, uma professora, que não lembro o nome... que foi muito interessante... Nós ainda vivíamos sob o guarda-chuva da ditadura e eu lembro claramente naquela época, em setenta e sete, em Brasília houve o fechamento do Congresso. Lembro que esse foi um dos temas que a gente discutiu dentro da cadeira e... lembro que ela incentivou a gente de emitir opiniões sobre o fechamento do Congresso, o que a gente achava daquilo, o que a gente achava que iria acontecer. Já havia todo o burburinho de quem seria o próximo general a assumir o governo e assim por diante. Houve essa discussão por várias aulas, não foi uma coisa pontual. Discutimos também das implicações que havia da ditadura com relação à nossa formação. (Professor de Mecânica, entrevista n°1)

Mesmo com a rigidez com que se controlava o cumprimento de horário tanto de entrada como de saída em sala de aula como nas oficinas, ou com o clima que existia com a presença do regime militar, quando tivemos até o fechamento do Congresso, com nomeação de Senadores "Biônicos", com a censura atenta a todo tipo de informação, o controle sobre a aula do professor no CEFET-PR era praticamente nula. Se os professores não se posicionavam a respeito de política ou

sobre o regime instalado, era muito mais por um posicionamento pessoal próprio de uma visão tecnicista do docente do que por qualquer pressão de ordem externa. Neste sentido, o depoimento do professor, acima explicitado, deixa clara a inexistência de qualquer preocupação com os conteúdos que eram discutidos em sala de aula. Se nas oficinas, não havia discussões desse gênero é porque a postura do professor era a de não se desviar da tarefa específica de ensinar a fazer tecnologia.

O que podemos observar ao longo deste estudo é que apesar de o ensino do período militar ter sido regulado pela Lei 5692/71, nos parece que foi justamente nesta fase que mais se avançou, no ensino técnico do CEFET-PR, com relação à formação humanística e de uma educação mais integral, opinião compartilhada com o depoimento de professor da área de Mecânica, pela entrevista nº 04:

Eu vejo que a Diretoria de Ensino começou a dar uma abertura um pouco maior, por incrível que pareça, foi a partir da Lei 5692, apesar do regime militar imperar... Mas aí já haviam se passados alguns anos...aquelas idéias já estavam sendo quebradas. A inserção de disciplinas da área humanística ao longo do tempo. Hoje... com a mudança do perfil do nosso profissional dos cursos de tecnologia, de cursos de graduação é de caráter obrigatório a inserção de disciplinas de humanidades. Coisas que não eram admissíveis antes da Lei 5692. É uma questão evolutiva. Quem foi forjado naquela época absorveu essa cultura. Os diretores que assumiram a responsabilidade de dirigir a instituição, ao longo do tempo, foram forjados dentro desta mesma fôrma. Eles foram obrigados. Ao mesmo tempo eles eram repassadores de sua própria cultura... com entrada da Filosofia e outras disciplinas, tudo isso leva a uma inserção de uma conceito de humanidades.

Em 30 de julho de 1978, pela Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow do Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, com os seguintes objetivos definidos no art. 2º: 1. ministrar ensino em grau superior, para formar engenheiros e tecnólogos; formar professores para disciplinas técnicas para o curso técnico e de tecnólogo; 2. ensino de 2º grau, com vistas a formar auxiliares e técnicos industriais; 3. cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização; 4. pesquisas na área técnica industrial.

Em 1982, o estatuto do CEFET-PR já estava regulamentado e a instituição passou a ter atribuições semelhantes as das Universidades. Dois Colegiados foram criados: o Conselho Diretor envolvendo a administração do CEFET no seu conjunto de atividades e, o Conselho de Ensino, com responsabilidade de legislar matérias específicas do ensino.

Como representante da área humanística, o autor deste trabalho de pesquisa foi eleito representante dos docentes dos departamentos de humanidades para a primeira versão do Conselho de Ensino do recém criado Centro Federal de Educação do Paraná.

Em 1984, iniciou-se um processo de alteração da grade curricular do ensino técnico de 2º Grau, cuja proposta estava sendo estudada pelos Departamentos Acadêmicos. A justificativa da proposta de mudança se deveu ao fato de aquela grade já estava em vigor por nove anos e que a Diretoria de Ensino, juntamente com Chefes de Departamentos e Coordenadores de Cursos concluíram serem necessárias mudanças grade curricular, especialmente do Núcleo Comum, constituído por disciplinas que constavam em todos os cursos técnicos, especialmente as disciplinas das humanidades como História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil, Comunicação e Expressão, Língua Estrangeira, disciplinas de Ciências como Física, Química e Biologia e Matemática, além de Economia e Administração.

Como o CEFET-PR passava por uma série de mudanças em função do status de inclusão entre as instituições de ensino superior, com o objetivo de oferecer maior oportunidade de desenvolver uma consciência crítica junto aos alunos dos cursos técnicos, procuramos substituir as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, na grade curricular do ensino técnico de 2º Grau, pelas disciplinas de Filosofia e Sociologia. Como isso não foi possível uma vez que eram disciplinas obrigatórias na grade de 2º Graus assim como era a disciplina de Problemas Brasileiros nos cursos de 3º Grau.

Considerando que não era possível retirar as disciplinas referidas da grade curricular, seus conteúdos e metodologia foram alterados. O nome da disciplina foi mantido e as quatro aulas que eram distribuídas em quatro períodos letivos, passaram a serem concentrados em dois semestres com duas aulas semanais, o mesmo ocorrendo com Organização Social e Política Brasileira. Os objetivos doutrinários da Educação Moral e Cívica, acima enunciados, foram substituídos pelos que seguem:

Objetivo 01: Reconhecer o homem como ser capaz de pensar, de ter consciência e de viver em sociedade. 1.1 - Destacar a capacidade do homem de produzir idéias relacionando

reflexão, espírito crítico e liberdade. 1.2 - Caracterizar o homem moderno na sua natureza e em suas relações dentro da sociedade. 1.3. - Analisar a origem, os meios e o fim da sociedade humana. Objetivo 02: Identificar o papel da Religião, da Filosofia e da Ciência na formação da cultura, dos valores e da moral do homem: 2.1 - Identificar as semelhanças, as diferenças, os paralelos e os conflitos entre ciência, filosofia e religião. 2.2 - Analisar o papel da Filosofia na evolução técnico-científica do homem moderno. 2.3 - Classificar os atos humanos em função dos valores. 2.4 - Caracterizar o sentido da moral na vida do homem. Objetivo 03 - Analisar verdade, o amor, a liberdade e a participação política como ações próprias do homem. 3.1. Identificar o problema da liberdade e sua relação com a educação, com a democracia e com a moral. 3.2. Conceituar a verdade diferenciando-a de ignorância, engano, erro, dúvida, mentira, opinião, certeza e evidência. 3.3. Identificar o amor como busca de um valor apreciável e amável em si e por si mesmo. 3.4. Analisar o papel da filosofia na educação e a sua importância na formação da consciência política. 3.5. Destacar a diferença entre Filosofia e Ideologia e o sentido do Mito da Caverna de Platão. (Meier&Zapp, sem data).

Não se precisa de muito esforço para se perceber as diferenças de enfoque nos programas anteriores, quando se iniciou o ensino da disciplina de Educação Moral e Cívica com a implantação da Lei e, após a promoção das mudanças autorizadas pelo colegiado após ampla discussão dos professores do Departamento de Estudos Sociais e a apresentação de propostas de mudanças.

Um dos conflitos gerados se referia à quantidade de aulas a serem destinadas às disciplinas de "Cultura Geral" e às destinadas à "Cultura Técnica". A Diretoria de Ensino apresentou ao Conselho de Ensino uma proposta de composição da grade curricular. As propostas foram analisadas pelo Relator do Processo, Prof. Ênio José Ditterich, Professor de Inglês e representante do Departamento de Comunicação e Expressão no Conselho de Ensino. Recebeu a "Proposta de Alteração da Grade Curricular do Ensino de 2º Grau, em 23 de novembro de 1984, com a responsabilidade de realizar um estudo amplo e profundo do assunto, especialmente atendo-se à "Filosofia" do Artigo 1º da Lei 5692/71:

O Ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades como elementos de auto-realização, qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania" e no artigo 21 diz mais: "O Ensino de 2º destina-se à formação integral do adolescente.

A seguir o relator pondera no seu relato a respeito dos significados diferentes que poderia assumir no texto legal a "formação integral do adolescente", o que poderia gerar opiniões diferentes, como a "preparação para o mercado de trabalho, para outros, o exercício consciente da cidadania, onde o trabalho é importante, mas não é um fim único.

O relator ressalta ainda o que a lei recomenda no artigo 5º, parágrafo 2º, inciso b que "A parte de formação especial do currículo será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com o mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados." Aí o relator alerta:

Vemos, a partir daí, a relevância do trabalho feito por este Centro e a busca de cumprir à risca as determinações legais. Há, porém, que se acautelar para que não haja uma inversão de valores. Nosso objetivo é a preparação para o exercício consciente da cidadania, tendo o trabalho como elemento indispensável dessa formação, porém jamais um trabalho servil ao capital - na maioria das vezes alienígena. Devemos dominar a tecnologia, atender à demanda de mercado, mas, acima de tudo, desenvolver o senso crítico, o embasamento científico na busca de maior autonomia, que somente conseguiremos com a preparação de cidadãos realmente capazes e conscientes de suas potencialidades para que o equilíbrio entre a capacidade técnica, uma ótima formação humanística e o domínio das Ciências é indispensável.

Essas mudanças¹⁴ não ocorreram por acaso, ou como uma iniciativa unilateral do CEFET-PR, mas resultou de sinalizações que vieram das empresas que empregavam os ex-alunos. A partir da transformação da Escola Técnica Federal do Paraná em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, a administração da instituição, além da Direção Geral, passou a ser constituída por mais três Diretorias: Diretoria de Administração, Diretoria de Ensino e Diretoria de Relações Empresariais. Esta última passou a realizar reuniões com representantes do setor de Recursos Humanos das Empresas que empregavam ex-alunos do CEFET-PR. Os empregadores dos formados na instituição eram elogiados por sua capacidade técnica e pela dedicação abnegada ao trabalho. No entanto, apresentavam dificuldades para exercer atividades administrativas e de comando dentro da empresa por deficiência de comunicação. Este fato pode ser verificado no depoimento de um professor da área de mecânica que era professor naquele período e ex-aluno e, por algum tempo trabalhou como técnico na indústria:

Com relação ao conteúdo, os professores ensinavam e cobravam o que estava no estado da arte daquela época, , mas eu via que o ensino que tínhamos era mais técnico e desprestigiava o lado humano. Esta foi uma dificuldade que eu encontrei quando ingressei na indústria, eu tinha dificuldade de relacionamento com as pessoas dentro da empresa. O CEFET não trabalhava isso. (Prof. de Mecânica, p. 10)

¹⁴ As mudanças descritas foram aprovadas pelo Conselho de Ensino do CEFET-PR, através de Resolução nº 25/85 de 17 de dezembro de 1985.

Visto que os professores da área técnica do CEFET normalmente eram formados nos cursos técnicos da própria instituição e a carga horária das disciplinas da área técnica era maior, a maior parte do tempo era dedicado a elas, cuja metodologia, ora mais ora menos caracterizada pelo modelo da CBAI, as atividades de expressão oral e até de relacionamento interpessoal, eram pouco desenvolvidas durante o curso. Outro professor da área de mecânica revela suas dificuldades quando lhe era exigido algum trabalho que exigia interação entre os alunos:

... O trabalho em equipe na cultura específica, foi uma coisa que ficou prá mim. Foi uma coisa bem marcante. Foi importante prá perceber das dificuldades do trabalho em equipe, de que as pessoas pensam de maneira diferente. Apesar de estarmos vendo um mesmo problema, havia outros pontos de vista. Esses pontos de vista, muitas vezes geravam conflitos e a gente tinha que sair procurando mecanismos para solucionar esses conflitos. Como adolescentes que éramos naquela época, 15 ou 16 anos. Mas lembro claramente de situações em que havia o conflito, o trabalho tinha que ser entregue e a gente tentando buscar mecanismos de solução prá esses conflitos. Nem sempre as soluções foram as melhores, nem sempre as soluções foram boas. Também houve situações em que o estremecimento do relacionamento permaneceu prá sempre praticamente. (Prof. de Mecânica, entrevista nº 1)

Na disciplina de Comunicação e Expressão, os alunos dos cursos técnicos tinham a redação e a palestra como objetivos obrigatórios. A palestra era o objetivo que normalmente tirava o sono de muitos, como também era a razão de muitos vexames no momento de realizá-la, uma vez que as reações eram as mais variadas que iam desde esquecimento total, mudez ou crise de choro, dentre outras, como se pode constatar no depoimento de um professor que tinha sido aluno do curso técnico em Mecânica:

O terror que nós enfrentávamos era a palestra e a redação. Normalmente quando nós já havíamos e, eu como sendo um dos primeiros, pelo meu nome começar com "C" a dar a palestra e a gente tinha que fazer duas redações, eu não me lembro bem, mas era uma coisa por aí. Se a primeira redação foi interessante e a palestra tinha sido liquidada, Português também era uma disciplina que a gente administrava...na área de cultura geral havia algumas disciplinas que nós alunos administrávamos, entre outras. Como o ensino era por objetivo, em OSPB, por exemplo, era uma cadeira que a gente administrava. Víamos lá o esforço que despenderíamos prá passar na cadeira.... Eu lembro que em OSPB era uma cadeira que não nos atraía muito...(Professor de Mecânica, entrevista nº 1)

A disciplina de Organização Social e Política Brasileira permaneceu no currículo dos cursos técnicos até o ano de 1994 quando foi substituída pela disciplina de Sociologia, ocasião em que a Educação Moral e Cívica desapareceu

como denominação sendo substituída pela Filosofia, cujo conteúdo já tinha sido alterado desde 1984, há uma década portanto.

A introdução do conteúdo filosófico e de metodologia com enfoque menos quantitativo, com metodologia mais analítica, aos poucos foi possibilitando uma nova relação de ensino-aprendizagem entre alunos e professores. O processo de mudanças era resultado de diversos fatores, conforme depoimento de um professor do curso técnico em Desenho Industrial:

... eram mais questionadores. Isto porque o Desenho Industrial já tem uma visão mais questionadora. Você tem que olhar os objetos sob uma visão crítica. A Filosofia ajuda nisso. E também a Sociologia. Foi um grande avanço tirar a EMC. Mesmo porque não se dava moral, não se educava e não se dava civismo. Se dava para as pessoas de uma maneira mais castradora, procurando torná-las cordatas a um determinado *status* desejado. (Professor de Desenho Industrial, entrevista n° 2)

Considerações Finais

A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA

Após termos percorrido os caminhos pela prática do ensino técnico nos mais de noventa anos de existência, uma primeira observação que podemos fazer é que esta modalidade de ensino tem sua razão de ser e a maior prova disso está no fato de ter sobrevivido de 1909 até os dias atuais. Na bibliografia consultada, bem como nos depoimentos dos professores, que participaram do estudo empírico, não encontramos argumentos e nem posições que questionassem a sua importância e necessidade.

Desde a sua origem, esta modalidade de ensino caracterizou-se por transmitir conhecimentos práticos, com forte estímulo para a memorização e para o desenvolvimento de habilidades técnicas dos trabalhadores, dispostos a aceitar as condições de trabalho e as exigências do sistema de produção capitalista.

No período do presente estudo, compreendido pela vigência da LDB 5.692, de 1971 a 1996, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, pudemos observar que, as características básicas de formação dos trabalhadores, em especial na sua formação técnico-prática, se mantinham dentro das condições históricas: era um ensino fragmentado por meio de recortes nos conteúdos das disciplinas através dos "objetivos de ensino", analisados separadamente o que dificultava a percepção da totalidade dos assuntos em estudo, a exemplo do modelo taylorista da produção capitalista.

A partir do enfoque pedagógico do desenvolvimento da consciência crítica e do desenvolvimento para o exercício consciente da cidadania, que nos propusemos analisar, o ensino técnico no CEFET-PR no período identificado, podemos concluir que:

a) O ensino praticado nos cursos técnicos do CEFET-PR, através da distribuição por objetivos de ensino, não permitia uma visão de conjunto para poder formular um conhecimento compreensível das disciplinas estudadas, uma vez que a preocupação dos alunos era muito mais de atingir o maior número possível de objetivos do que a aquisição do conhecimento das disciplinas no seu conjunto. Atingir ou não atingir objetivo revelava um enfoque quantitativo do conhecimento. Além do mais, não se levava em consideração, na avaliação, nenhuma escala de

qualidade, nem mesmo de quantidade além do índice que definia o "atingido" ou o "não atingido" dos objetivos da disciplina.

b) Para os professores, preocupados com o cumprimento dos objetivos de ensino da disciplina, tendiam a desenvolvê-los de modo mais quantitativo possível em seus detalhes do conhecimento para poder cobrá-los em forma de avaliação pelo critério da objetividade que facilitava o julgamento.

c) As disciplinas de cultura geral, em especial das humanidades que, ao serem ministradas por conteúdos fragmentados e quantificados em objetivos dificultava uma análise mais questionadora e de profundidade.

d) Na medida em que foram possíveis as mudanças no modo de ensinar, menos fragmentado, com a introdução de conteúdos e metodologias que permitiram maior problematização da realidade, inclusive por sinalizações de representantes do sistema produtivo local e das mudanças promovidas especialmente nas disciplinas das humanidades, que deixaram de ser predominantemente informativas para serem analíticas, os alunos começaram a reagir através de uma compreensão mais crítica a respeito da realidade vivida.

e) Finalmente, o incentivo para a qualificação dos docentes, com a perspectiva de o CEFET-PR ser transformado em uma instituição de ensino superior, os professores passaram a ser incentivados a buscar qualificação, possibilitando novas leituras de pesquisa e de práticas pedagógicas.

Não resta dúvidas de que a integração do ensino técnico com disciplinas de cultura geral, possibilitou uma melhora significativa na qualidade profissional dos técnicos formados pelo CEFET-PR partir da Lei 5692/71. Por outro lado, deixou de cumprir o papel histórico de habilitar para o trabalho uma camada menos favorecida da população que até então atendia, uma vez que as vagas passaram a ser ocupadas por pessoas da classe média, descaracterizando o ensino técnico, culminando com a sua extinção no ensino do CEFET-PR.

Podemos avaliar que o professor em geral, na sua atividade de docência, não tem como objetivo educar para a autonomia, como também não utiliza uma metodologia de ensino que possibilite o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, não porque não o deseje, mas porque não foi despertado e, muito menos estimulado para isso. Este fato nos remete à formação que o professor recebe na

sua graduação, onde os currículos também são direcionados para os conteúdos específicos, investindo-o de uma função de instrutor, que é técnica, retirando-lhe a função de educador, que é política.

Um ensino que estimule os alunos à pesquisa empírica poderia possibilitar uma educação para o pensar crítico a partir do modo com que o professor desenvolve a sua atividade de docência. É, através da maneira que o docente conduz a sua atividade das práticas do ensino é que se desperta a ação dos alunos para uma assimilação quantitativa dos conteúdos ou para uma compreensão mais crítica de modo contextualizado na realidade vivida. Entendemos que isso se faz melhor quando o professor não traz para a sala de aula informações para serem memorizadas e repetidas, mas que possibilitem promover o envolvimento coletivo para serem resolvidas, não exclusivamente pelo professor, mas em conjunto com os alunos.

Ampliando o âmbito da análise sobre o tema em estudo, poderíamos estabelecer um paralelo entre a prática pedagógica, presente na educação profissional e o ensino nos diversos níveis e modalidades praticado no país. Poderíamos encontrar pontos convergentes, especialmente se analisados sob ótica do presente estudo, ou seja, da formação de uma consciência crítica para o pensar, falar e agir com autonomia e responsabilidade, a saber: do mesmo modo que a educação dos trabalhadores brasileiros segue padrões pré-estabelecidos de competências e habilidades, com vistas à obtenção de resultados objetivos na produção de bens e serviços, o ensino de quem frequenta escola não profissionalizante igualmente estimula a busca do conhecimento quantitativo seja em função dos exames vestibulares ou para atender exigências do mercado de trabalho.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, N. – Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARANHA, M. L. A. e MARTINS, H.P.M - Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1993.
- BARBALET, J.M. - A Cidadania. Lisboa: Estampa, 1989.
- BARRETO, J. - Educação Popular e Conscientização. Petrópolis: Vozes, 1980.
- BASTOS, J.A.S.L.A. - A educação técnico profissional: fundamentos, perspectivas e prospectivas. Brasília: SENETE, 1991.
- BOFF, L. - Jesus Cristo Libertador. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BORAN, B. - O Senso Crítico e o Método: Ver - Julgar- Agir. São Paulo: Edições Loyola, 1977.
- BRASIL, Decreto Presidencial, N° 7.566 de 23/09/1909
- _____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 5.692, de 11/08/1971.
- _____, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9.394 de 20/12/1996-
- _____, Lei N° 6.545 de 30/06/78. Transforma as Escolas Técnicas do Paraná, de Minas Gerais e Suckov da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica,
- _____, Decreto N° 87.310 de 21/06/82. Decreto que regulamenta a Lei 6.545 de 30/06/70.
- _____, Decreto N° 87.415 de 19/07/82. Decreto que aprova o Estatuto do CEFET-PR.
- CANIVEZ, P. Educar o Cidadão? Tradução: Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro, Campinas, SP: Papirus ,1998.
- CERRI, L.F. O Ensino de História e a nação na propaganda do "milagre econômico"- Brasil: 1969-1973, Campinas, SP - 2000.
- CHINOI, E. Sociedade: Uma Introdução à Sociologia. Tradução: Octavio Mendes Cajado, São Paulo: Cultrix, 1996.
- COTRIN, G. Fundamentos da Filosofia. São Paulo: Saraiva, 1997.
- CUNHA, A. C. – O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF, Flacso, 2000.
- DECCA, E. S. de - 1930: O Silêncio dos Vencidos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

- _____. – O Ensino de Ofícios nos Primórdios da Industrialização. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF, Flacso, 2000.
- _____. – O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF, Flacso, 2000.
- _____. - O Nascimento das Fábricas. São Paulo: Brasiliense, 1985
- DEMO, P. Pesquisa: Princípio Científico e Educativo. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. Pobreza Política. São Paulo: Cortez, 1988.
- DÓRIA, A. S. Princípios de Pedagogia. São Paulo: Póca-Weiss, 1914.
- DUSSEL, E.D. Filosofia da Libertação. São Paulo: Edições Loyola, sem data.
- ESTABROKE, E. C., KARCH, R. 250 Técnicas de Ensino: CBAI/MEC, Trad. CARDOSO, Z. A., Curitiba, 1961.
- FONSECA, C. S. da, História Industrial No Brasil, Vol. 1 , impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional - Rio de Janeiro, RJ, 1961
- _____. História Industrial no Brasil, Vol. 2, impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional - Rio de Janeiro, RJ, 1961.
- FOUCAULT, M. Vigiar e Punir: Histórias das Violências nas Prisões. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- _____. Educação como Prática da Liberdade. São Paulo, Paz e Terra, 1978.
- FUNARI, P. P.A, ALVES, F. A. – O Ensino de História no Segundo Grau: Uma experiência, IFCH/UNICAMP, 1995.
- GENTILI, P., ALENCAR, C. – Educar na Esperança em Tempos de Desencanto, Petrópolis, Vozes, 2001.
- GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura: Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- HEIDEGGER, M. - Sobre o Humanismo, tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1967.

_____. Ser e Tempo, Parte II, tradução de Márcia de Sá Cavalcante, 2ª edição,

HOBSBAWN, E. J. Nações e Nacionalismo desde 1780. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JAPIASSU, H. O Mito da Neutralidade Científica. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

KARVAT, E. C. A Sociedade do Trabalho. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1998.

KARCH, R., ESTABROOKE, E. C - 250 Técnicas de Ensino. Curitiba, CEBAI, 1961.

Legislação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

Lei 5.692/11/08/71- Setor de Artes Gráficas da Escola Técnica Federal "Celso Suckow da Fonseca" - Rio de Janeiro/RJ

LIBÂNIO, J.B. - Formação da Consciência Crítica: 1. Subsídios filosófico-culturais. Petrópolis: Vozes, 1984.

LIBÂNIO, J.B., CELES, L.A.M. Formação da Consciência Crítica: 3. Subsídios psicopedagógicos. Petrópolis: Vozes, 1982.

LICEU de Artes Ofícios. Liceu de Artes e Ofícios 111 anos. São Paulo: Liceu de Artes e Ofícios, 1984.

LUDERITZ, J. Relatório apresentado ao Exmo. Dr. Miguel Calmon Du Pin e da Almeida, Oficina Gráfica da Titho-tip, 1925.

MACHADO, L. R. S.M. Educação e Divisão Social do Trabalho. São Paulo: Cortez, 1989.

MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Trad. Meton P. Gadelha. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MARX, K, Textos. São Paulo: Edições Sociais, 1975.

_____. Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa, Editorial Estampa, 1973.

MEC, COLTEC - Lei 4024 de 20/12/1961, Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, Livros para o Progresso, Rio de Janeiro, 1968

MEIER, A., ZAPP, U - Filosofia I, Gráfica do CEFET-PR

MONDOLFO, R. - Problemas de Cultura e Educação. São Paulo: Mestre Jou, 1967

QUELUZ, G. L.. Concepções de ensino técnico na República Velha, PPGTE/CEFET-PR, Editora CEFET-PR, 2000.

- RIBEIRO, M. A. R. (org.). Trabalhadores Urbanos e Ensino Profissional. Campinas: UNICAMP, 1986.
- ROSSI, P. Os Filósofos e as Máquinas. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.
- SAVIANI, D. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica - São Paulo, Autores Associados e Cortez Editora, 5ª edição
- _____. Escola e democracia: São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- SCHÖN, D. A. – Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem, Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- SOUZA, R. F. - Tempos de Civilização: A implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo. (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.
- SPINK, Mary Jane Paris (org.) Cidadania em construção - Uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.
- VAIDERGORN, J. - As Moedas Falsas: Educação moral e cívica, Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação - UNICAMP- SP, 1987.
- VIRMOND, E. R. - Consciência Crítica. Agenda, Periódico: NICOLAU, maio, 1997. Curitiba: Secretaria de Cultura.
- WILLIS, Paul. Aprendendo a ser Trabalhador: Escola, resistência e reprodução social, Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.