

## O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO CEFET-PR

*Univaldo Zapp<sup>1</sup>*

### 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.

Considerando que o 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, o 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 múltiplas discussões do modelo de educação praticada no CEFET-PR.

**Palavras-chave:** educação tecnológica, ensino profissionalizante.

### ABSTRACT

The pedagogical practice at the technical courses of Senior High School at the Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, from 1971 to 1996, constitutes the center of preoccupations of

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia e em Pedagogia, mestre em Educação pela UFPR; professor aposentado e ex-chefe do Departamento Acadêmico de Estudos Sociais, da Unidade Curitiba, do CEFET-PR.

this paper. During this time due to it was in force of the National Teaching Guidelines and Bases Law nº 5.692/71, that universalized the professional teaching of Senior High School, and one of its aims was to “prepare the conscious exercise of citizenship”; this paper sought, through bibliographical references and interviews with teachers, to make a data survey that could allow the analysis of teaching practices under the focus of the development of critical consciousness and education towards citizenship. Considering that the professional teaching had, since its creation, in 1909, a focus of technical instrumentalization of workers to perform practical functions, above all data, were chosen provided by interviews with teachers, that made it 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 CEFET-PR.

**Keywords:.** Technological education, professional teaching.

A educação é o instrumento, por excelência, de formação política do cidadão, ou seja, das relações do sujeito com o sistema político e social em que está inserido, especialmente quando se pretende lhe propiciar as condições necessárias para uma atuação autônoma do pensar, do falar e do agir. Se a educação não cumpre este papel, nasce o homem alienado, 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, poderá deixar de ser alienado e dependente para se tornar força consciente e ativa na construção de uma sociedade que garanta espaço a todos para desempenhar papéis definidos por si próprios como construtores do espaço social, político e de cidadania.

As contradições motivadas por razões econômicas, que produziram seqüências decisivas na estrutura social, tiveram origem 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. Tal configuração da sociedade capitalista que passou a ser constituída pela classe social burguesa de um lado e, pela classe proletária de outro, como faces diversas de uma mesma realidade social, produziu sistemas de ensino diferentes, com público, metodologias e objetivos específicos.

Neste contexto, a sociedade estabeleceu sua referência a partir do surgimento da burguesia que aprofunda cada vez mais as contradições criadas e até consolidadas uma vez que parecem ter ocorrido de modo premeditado. 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 pelo modo como se organizou o sistema educacional no seu conjunto e, em particular, no ensino profissional.

Ao assinar o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, o Presidente da República Nilo Peçanha criou um sistema de ensino para aqueles que seriam destinados a ser operários e, ao mesmo tempo, ocupá-los de forma útil para deixarem de representar ameaça à segurança das elites dominantes, 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, o de formar 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 as indústrias, o governo traçava o destino de uma parte da população brasileira: o de serem operários braçais nas indústrias que estavam um processo de instalação no Brasil.

A disciplina era uma característica marcante nas Escolas de Aprendizizes 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 a nível sócio-cultural de educação do espírito para o trabalho como um instrumento disciplinar para o convívio social com vistas a 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 Aprendizizes 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.

Fazendo uma análise crítica da criação deste sistema de ensino para uma camada específica 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 ainda, 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.

Através do presente estudo, buscamos analisar a prática pedagógica desenvolvida nos cursos técnicos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), sob o enfoque do desenvolvimento da consciência crítica e da educação para a cidadania de 1971 a 1996, período de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 5.692/71.

Considerando que o ensino técnico do CEFET-PR tinha suas bases firmadas no sistema taylorista-fordista caracterizado pela fragmentação do conhecimento e dirigido predominantemente para o ensinar a fazer, acreditávamos, como professor, ser possível realizar, em sala de aula, um trabalho reflexivo com os alunos dos cursos técnicos afim de contribuir para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade vivida em vistas da autonomia do pensar e do agir.

Foi 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. O que era símbolo de desprezo e atividade 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 dominação de 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 passa a pensar dentro de uma lógica ditada pelas leis do mercado, em última instância, é um controle sobre a própria capacidade de pensar, impedindo o homem de desenvolver uma consciência crítica, uma vez que, segundo 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 como o carro-chefe da

produção capitalista. Sem dúvidas que este foi fator decisivo para a manutenção do controle das ações dos trabalhadores que, mesmo explorados pelo sistema, defensores da possibilidade de se sentirem úteis e necessários uma vez que os transformava em “satisfeitos” e “realizados” no sentido do pensar dentro das regras do sistema.

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. No entanto, o pensamento capitalista, regulado pelas leis do mercado, cria um sistema do 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 verdadeiro do mundo, das coisas que acontecem e até de si mesmo. Ao nascer, o homem é lançado dentro de uma realidade determinada, na qual procura sobreviver e para a qual dá um significado pessoal. Nem sempre o homem consegue dar o significado verdadeiro 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 devido aos condicionamentos que lhe são impostos pelo sistema político e econômico.

Evidenciava-se haver uma certa cultura, inclusive por parte da administração do CEFET-PR como instituição 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.

Através da pesquisa empírica buscamos responder a questões como: professores de disciplinas de humanidades cumpriram melhor o papel na formação da consciência crítica e na educação a cidadania? A formação acadêmica do docente seria um fator determinante para auxiliar 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?

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.

Nesta investigação, buscou-se caracterizar o ensino técnico para compreender melhor a metodologia do fazer pedagógico dos aprendizes de trabalhador. Buscou-se conhecer os caminhos percorridos pela prática de ensinar na oficina ou na sala-de-aula, bem como a aplicação da legislação que criou, no início do século XX, um ensino específico para os desvalidos da sorte sob o enfoque do ensino que visasse o desenvolvimento da consciência crítica e de educação para a cidadania.

Os dados da investigação foram buscados: a) a partir de documentos relacionados à prática de ensino desenvolvida nos cursos técnicos do 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) pelo testemunho pessoal, como professor de disciplina de humanidades nos cursos técnicos do CEFET-PR durante o período abrangido pela pesquisa.

O conceito de consciência crítica passa necessariamente pela compreensão da realidade social, econômica e política, definida por Marx, a partir das contradições das relações de produção do sistema capitalista com consequências nas relações interpessoais que 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 de 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.”

Na educação profissional, verifica-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.

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, demonstra reproduzir essa visão de realidade quando procura adequar o ensino dos trabalhadores ao desenvolvimento tecnológico que exige profissionais cada vez mais bem preparados e atualizados tecnicamente. Considerando que as escolas, com seus objetivos direcionados para a formação profissional, têm metas de qualificar trabalhadores para o setor produtivo, que por sua vez cria expectativas a respeito das habilidades que seus trabalhadores deveriam demonstrar, chega-se à conclusão de que o setor produtivo define as características dos profissionais que deseja e as administrações das instituições de ensino técnico procuravam atender como algo natural, sem nenhum questionamento.

O sistema de ensino desenvolvido pelo CEFET-PR, na vigência da Lei 5692/71, particularmente nas disciplinas profissionalizantes, privilegiava um ensino centrado no professor em função dos conteúdos, da metodologia de ensino, e nas formas de avaliação. Mesmo não concordando pessoalmente com a metodologia, o professor contribuía com a manutenção do sistema, uma vez que deveria dar conta do desenvolvimento dos objetivos programados, da avaliação dos alunos de acordo com o programa e apresentar os resultados dentro de prazos e formatos pré-fixados.

Poderíamos até admitir que se pudesse ensinar a pensar enquanto se ensina a fazer, o que não seria impossível. No entanto, para que isso se tornasse 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.

São múltiplas as oportunidades para se criar ambiente de reflexão entre o professor e os alunos para o aprofundamento dos temas abordados 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 poderá possibilitar a abertura para o diálogo. Entendemos que não é pelo método expositivo e com conteúdo definido que se consegue tal resultado. Neste sentido, temos o ilustrativo depoimento de um professor do curso técnico de Desenho Industrial:

... 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. Nisso fui 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.

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.

A escola cumpre papel importante ao despertar o educando 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, como define CANIVEZ (1998, p. 34):

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.

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 essas condições se apresentam que 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 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 práticas 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.

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 capaz de ser treinado para desempenhar funções pré determinadas.

Por outro lado, é comum e até 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 bases na razão e na liberdade.

Apesar de existirem indícios, ou até sinais visíveis de tentativas de moldar pessoas para o trabalho, numa violência de se ajustar 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 para a autonomia.

Após termos percorrido os caminhos pela prática do ensino técnico nos mais de noventa anos de existência, uma importante observação que podemos fazer é que esta modalidade de ensino tem sua razão de ser e a maior prova disto 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 se encontram 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, mantinham-se 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 para o exercício consciente da cidadania que nos propusemos analisar o ensino técnico no CEFET-PR no período identificado, pudemos observar que:

a) O ensino praticado nos cursos técnicos do CEFET-PR, através de 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 construir um conhecimento das disciplinas no seu todo. Atingir ou não atingir objetivo revelava um enfoque quantitativo do conhecimento. Além do mais, não era levado 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 o que lhes 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 crítica e de profundidade.

d) Na medida em que se tornaram possíveis as mudanças no modo de ensinar, menos fragmentado, com a introdução de conteúdos e metodologias que permitia problematizar a realidade, inclusive por sinalizações de representantes do sistema produtivo e das mudanças promovidas especialmente nas

disciplinas das humanidades, que deixaram de ser predominantemente informativas para serem analíticas, permitindo aos alunos uma visão mais crítica 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 buscar qualificação em nível de graduação e de pós-graduação, possibilitando novas leituras de pesquisa e de práticas pedagógicas.

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 queira, mas porque não foi despertado e, muito menos, estimulado para isso. Isto 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.

Uma metodologia de ensino que estimulasse os alunos à pesquisa empírica poderia possibilitar uma educação para o pensar crítico a partir do modo com que o professor desenvolvesse a sua atividade de docência, que serviria de estímulo e despertaria o interesse dos alunos, em lugar da transmissão de informações prontas a serem memorizadas e, simplesmente, repetidas. Ampliando o âmbito da análise sobre o tema em estudo, poder-se-ia estabelecer um paralelo entre a prática pedagógica, presente na educação profissional e o ensino nos diversos níveis e modalidades praticado no País. Podemos encontrar pontos convergentes, especialmente se analisados sob a ótica do presente estudo, ou seja, da formação de uma consciência crítica para o pensar, falar e agir com autonomia. 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.

No intuito de compreender a prática de ensino adotada nos cursos técnicos do CEFET-PR, especialmente nas oficinas, com o processo de mudanças posteriores que foram se processando, remontamos um fato histórico que foi 1ª Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, em Havana, de 25 de setembro a 4 de outubro de 1943, sob o patrocínio dos Estados Unidos da América. O Brasil foi representado pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema e outras autoridades do setor. Dentre as resoluções, a XV recomendava a criação de Escolas de Ensino Industrial e Técnico. (FONSECA, 1961, 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 do seu país e, o resultado foi 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, 1961, p. 563)

A CBAI utilizava o método TWI (Training Within Industry) que visava habilitar mestres e supervisores industriais ou, de um modo geral, todos os que exercem funções de comando em vista de substituírem as relações errôneas no trabalho por atitudes mais metódicas e racionais, em vista de obter maior eficiência dos homens, das máquinas e ferramentas utilizados nos serviços sob suas ordens. (FONSECA, 1961, p. 572)

Como um dos instrumentos da pesquisa que fizemos para caracterizar a didática utilizada nas oficinas do ensino técnico da Escola Técnica Federal do Paraná de algumas décadas atrás, lançamos mão do manual denominado “250 TÉCNICAS DE ENSINO”, de Edward C. Estabrooke e Randolph Karch, utilizado pelos instrutores nas oficinas nas atividades práticas.

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

Então estes elementos eram mandados pelas outras escolas... Eram instrutores que faziam esse curso e que quando houvesse promoção na escola deles, poderiam estar qualificados para na escola deles passar de instrutor para professor ou de artífice para professor, etc. Grande número de professores que aqui foram formados... 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 a Direção.

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, como relata ex-Diretor e então professor da instituição:

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, (FONSECA, 1961, p. IV), registra na contracapa o significado do livro:

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 a 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.

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 dúvida, porém, que o sucesso de um professor depende da aplicação das técnicas apresentadas neste livro.” Revelam a convicção de que pela aplicação das técnicas apresentadas no trabalho diário trará sucesso na sua atividade de professor.

Considerando que temos a convicção de que a atividade de educar é, essencialmente uma atividade de possibilitar o desenvolvimento da autonomia pessoal para o pensar, falar e ser na busca da autonomia existencial, em escola profissional ou não, avaliamos 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 incumba 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, à sua pátria, são ilimitadas se seu interesse, iniciativa, conhecimento e habilidades forem grandes.

Evidentemente que o instrutor de oficina que tinha sua ação monitorada pelo manual das “250 Técnicas de Ensino”, não tinha muito tempo para ser educador para o desenvolvimento da consciência crítica e da educação para a cidadania, no sentido que enfocamos neste trabalho, uma vez que o mesmo era 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:

Aprendia-se, 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 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 n° 06)

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

É muito importante destacar que a metodologia do 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-PR costumava manter 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 com os servidores administrativos, contava com maior apoio dos professores das áreas técnicas, que normalmente se revelavam mais alinhados com o posicionamento conservador da Direção da instituição.

O professor não tinha estímulo e nem oportunidade para discutir a metodologia de ensino e o tipo de treinamento que era dado aos futuros profissionais. Isto porque a metodologia já estava definida; havia cobranças e o professor era avaliado pela fidelidade ao método apresentado no manual da CBAI. Fica claro que não era um ensino que visava criar pensamento crítico para desenvolver autonomia de pensar e de agir, uma vez que o professor era um reproduzidor de conhecimentos prontos. O exercício de magistério era como uma missão abnegada de prestação de serviço, obediente a um conteúdo e metodologia previamente programados com resultados naturalmente previstos. Sob este enfoque, quando no referido manual se afirma que “suas oport-

tunidades de servir os seus alunos e à sua pátria são ilimitadas... “, fica-se em dúvida se estava enaltecendo-o, ou se visava colocar numa posição de subserviência.

Mesmo já em final dos anos 70, verificava-se atitudes dos professores das oficinas semelhantes às definidas pelo manual da CBAI, conforme depoimento de professor que ministrava cursos rápidos de treinamento para os estudantes:

...entrei no final 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 e com isso também ia conhecendo, ouvindo 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 pedagógica para aquele profissional que está dando aulas específicas de sua profissão...ele tratava o aluno muitas vezes...como se fosse um operário no chão de fábrica.

Mesmo a partir da implantação da Lei 5692/71, nas oficinas, o ensino se manteve no ritmo de muitos anos de acordo com o manual em questão. 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 seus professores o que, aos poucos foi evidenciando a necessidade de mudanças para uma nova realidade.

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 ao promover um reducionismo do objeto próprio das ciências humanas em nível da natureza observável.

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 ameaças do que soluções mágicas preconizadas, como bem explicita Hilton Japiassu, ao analisar o mito do cientificismo:

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 valor. 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. (JAPIASSU, 1977, p.9)

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

O homem cuja vida se passa na execução de umas poucas operações simples, cujos efeitos são 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. (CHINOY, 1996, p.432)

Poderíamos questionar das verdadeiras razões 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 mais para impedir o desenvolvimento da sua capacidade criativa? 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)

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 prévia e detalhadamente planejados. Para que isto ocorra, o manual oferece a receita e o modo de fazer:

Toda ênfase que se der ao planejamento de cada aula não será exagerada, dada a 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. 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 enfocar aqui é com os objetivos e resultados que pretende o professor atingir com a sua aula. Nesta linha de raciocínio, o professor mais educador e menos instrutor que pretenda levar os alunos a pensar criticamente, ao preparar suas aulas, teria como preocupação maior com o porquê e o para quê 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 terá apelos voltados para estabelecer relações abstratas, necessariamente exigirá estímulo à capacidade do raciocínio abstrato. No entanto, na prática do ensino profissional, aparecem mais freqüentemente elementos voltados à memorização e ao desenvolvimento de habilidades práticas do que para a abstração.

A educação profissional em estudo apresentava 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 procurava reproduzir o próprio ambiente em que a atividade profissional seria exercida. Para verificar, por exemplo, se o aprendiz de trabalhador estava assimilando bem o que se lhe era ensinado, utilizava-se, com freqüência, o método de perguntas e respostas. 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 deveria ser inquirido com freqüência a fim de avaliar sua eficiência na aprendizagem das instruções que lhe seriam repassadas. (Ibid., p. 29)

Como a escola profissional tem a finalidade primeira de preparar os trabalhadores para a produção industrial, ela deverá se aproximar o máximo 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 através 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. ( Professor de prática de oficina mecânica,)

De acordo com o manual da CBAI, os testes dissertativos, considerados como “subjetivos”, não deveriam ser recomendados pelo fato de 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?

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 dado no sentido de orientar as ações dos trabalhadores estritamente para a produção integrada ao sistema automatizado, sem espaço para a criatividade, o que poderia fugir do controle do já fixado previamente.

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 5.692/71, 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. Com a nova lei, mudanças foram introduzidas no currículo do ensino profissionalizante. No entanto, nas oficinas, mesmo com a implantação da nova lei, pouca coisa mudou de imediato, o que pudemos perceber pelos depoimentos analisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS:

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 capitalista de produção.

Durante o 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: mantinha-se como 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, por meio da distribuição por objetivos de ensino, não permitia uma visão de conjunto para se 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 construir um conhecimento das disciplinas no seu todo. Atingir ou não atingir o objetivo revelava um enfoque quantitativo do conhecimento. Além do mais, não era levado 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) Com relação aos professores, por sua vez, 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 avaliá-los pelo critério da objetividade para facilitar 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 dos conhecimentos.

d) Na medida em que foram possíveis as mudanças no modo de ensinar, menos fragmentado, com a introdução de conteúdos e metodologias com 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.

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 restam dúvidas de que a integração do ensino técnico com disciplinas de cultura geral, resultou em 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 a que até então atendia, uma vez as vagas passaram a ser ocupadas por pessoas oriundas do meio de melhor condição econômica, promovendo a descaracterização do CEFET-PR como escola de formação de técnicos de nível médio.

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 queira, mas porque não foi despertado e, muito menos estimulado para isso. Isto 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 estimulasse os alunos à pesquisa empírica poderia possibilitar uma educação para o pensar crítico a partir modo com que o professor desenvolvesse a sua atividade de docência. A atividade de docência serve de estímulo e desperta o interesse dos alunos quando a motivação que o professor traz para a sala de aula vem pela didática que utiliza, especialmente quando procura não trazer informações para serem memorizadas e repetidas, mas promover o envolvimento coletivo para serem resolvidas, não pelo professor, mas pelo conjunto dos 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 analisado sob ótica do presente estudo, ou seja, da formação de uma consciência crítica para o pensar, falar e agir com autonomia e responsabilidade. 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**

Além das obras citadas, foram consultadas as abaixo listadas:

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.

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: Papyrus, 1998.

CHINOY, P. *Sociedade, uma introdução à sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CUNHA, A. C. - *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: UNESP/Brasília: Flacso, 2000.

DECCA, E. S. de - *1930: O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. - *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP/Brasília: Flacso, 2000.

\_\_\_\_\_. – *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: UNESP/Brasília: Flacso, 2000.

\_\_\_\_\_. - *O nascimento das fábricas*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1991.

DUSSEL, E.D. *Filosofia da libertação*. São Paulo: 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: 1961

\_\_\_\_\_. *História industrial no Brasil*, vol. 2, impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional - Rio de Janeiro: 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.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*: Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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. 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.

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 III anos*. São Paulo: Liceu de Artes e Ofícios, 1984.

- LUDERITZ, J. *Relatório apresentado ao exmo. Dr. Miguel Calmon Du Pin e da Almeida*, Rio de Janeiro: 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: 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*, Curitiba: 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, Curitiba: 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* - 5ª ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez.
- \_\_\_\_\_. *Escola e democracia*: São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- 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. Campinas: UNICAMP, 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.