UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AILTON GONÇALVES REIS

PROFESSORES, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E CIDADANIA:
discutindo o Ensino Técnico do CEFET-AM.

UBERABA - MG
2006

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

AILTON GONÇALVES REIS

PROFESSORES, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E CIDADANIA: discutindo o Ensino Técnico do CEFET-AM.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra Carmen Campoy Scriptori.

Uberaba -MG
2006

AILTON GONÇALVES REIS

PROFESSORES, FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E CIDADANIA: discutindo o Ensino Técnico do CEFET-AM.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ___/___/_____

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Dra Carmen Campoy Scriptori
UNICAMP/FE/LPG e Centro Universitário Monte Serrat - UNIMONTE

_____
Profa. Dra.Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MINAS

_____
Profa. Dra.Ana Maria Faccioli de Camargo
Universidade de Uberaba - UNIUBE

RESUMO

O novo modelo produtivo decorrente das mudanças na economia mundial acarreta acirradas discussões no processo educativo, em especial, para o Ensino Profissional que sempre esteve atrelado àquele modelo. Nesse sentido, podemos falar em uma nova crise nesta modalidade de ensino, pois parece haver uma dissonância entre o que o mercado de trabalho necessita e o que a escola profissionalizante preconiza. Sendo assim, este trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar a pertinência de uma formação pedagógica para os professores do Ensino Técnico, com vistas a uma formação cidadã para os alunos dos cursos técnicos. Trata-se de uma pesquisa descritiva caracterizada como um estudo de caso, realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM, com 15 professores e 30 alunos do Ensino Técnico. Os instrumentos metodológicos utilizados para a coleta de dados são entrevistas e questionários previamente elaborados com questões abertas e fechadas. O referencial teórico se apóia em autores que advogam a formação integral do homem afastando-se de uma formação meramente técnica, tais como: Hannah Arendt, Edgar Morin, Karl Marx, Acácia Kuenzer, Miguel Arroyo. Os resultados deste estudo poderão contribuir para a formação de professores para o Ensino Técnico de Nível Médio.

Palavras-chaves: formação professores; formação pedagógica; ensino técnico; cidadania.

ABSTRACT

The new productive model originated from changes into worldwide economy provokes obstinated discussions on educative process, at special to Professional Teaching, which always was harnessed to that model. In this perspective, we may talk about one crisis into teaching modality, because it seems to have a disagreement between what the work market needs and what the professional school shows us. Thus, this research work has like aim to analyse if there is the necessity of a pedagogical development to teachers of Technical Teaching, having a view one citizen development to students from technical courses. It is about a descriptive research peculiar of a case study, put into practice at Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM, with 15 teachers and 30 students from Technical Teaching. The used methodological tools to data collection were interviews and questionnaires formerly elaborated with opened and closed questions. The theoretical indication is relied on authors who defend one whole development of integral formation of the man from one development merely technical, such as: Hannah Arendt, Edgar Morin, Karl Marx, Acácia Kuenzer, Miguel Arroyo. The results of this study will contribute for teacher development to Technical Teaching of Middle School.

Keywords: teacher development; pedagogical development; technical teaching; citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 10
CONTEXTUALIZANDO O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL 13
1.1 Contexto histórico 13
1.2 A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas 41
A CIDADANIA COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL 47
2.1 A Cidadania na História 47
2.2 A Cidadania no Discurso de Alguns Pensadores 52
2.3 Por um Conceito de Cidadania 57
2.4 Educação, Trabalho e Cidadania 61
QUESTÕES ESSENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL 71
3.1 O Trabalho Docente: realidade e desafios 71
3.2 Pressupostos para a formação do professor do Ensino Profissional 80
UM ESTUDO COM PROFESSORES E ALUNOS DO CEFET-AM 90
4.1 Objetivos 90
4.2 Metodologia 90
4.3 Sujeitos 91
4.4 Análise dos dados e apresentação dos resultados 92
CONSIDERAÇÕES FINAIS 119
REFERÊNCIAS 125
APÊNDICE 130
ANEXOS 137

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de meu pai Abel Reis que fez de minhas vitórias acadêmicas as suas próprias vitórias e que fisicamente não estará ao meu lado em mais uma delas.

AGRADECIMENTOS

Esta é uma das partes mais difíceis deste trabalho. Foram tantas pessoas que direta ou indiretamente participaram da construção dessas reflexões expressas nas páginas seguintes, que corro o risco, por esquecimento, de ser injusto com alguém. No entanto, quero que todas essas pessoas que por algum motivo não tenham seus nomes aqui mencionados sintam-se eternamente reconhecidas por todo apoio, amizade e confiança em mim depositada, OBRIGADO.

Em primeiro lugar ao Ser Superior que rege nossa vida material, o qual é chamado de tantas denominações que acho difícil escolher uma que represente toda sua benevolência, OBRIGADO.

A minha mãe Tereza Reis que acompanhou minha vida acadêmica de forma incansável, desde as primeiras séries, quantos cadernos feitos na própria máquina de costura para que, nas palavras maternas, "eu fosse alguém na vida". Este trabalho é resultado dessa dedicação, OBRIGADO.

Às professoras Ana Maria Faccioli pelo companheirismo e amizade demonstrada desde os primeiros dias de nosso Mestrado e Maria Auxiliadora Monteiro pela amizade demonstrada desde que nos conhecemos na UFMG. Em especial pela participação de ambas na Banca de Defesa deste trabalho.

Às minhas irmãs Claudia, Paula, Cristina, Ana, meus irmãos Aluiso, Fernando, Vivaldo (em memória), tão presente em todos os momentos felizes e infelizes da minha vida e pela força para a conclusão deste trabalho, OBRIGADO.

À minha irmã Patrícia, que embora distante sempre abriu as portas de seu apartamento quando estava em processo seletivo para o mestrado, assim como Augusto, meu irmão, sempre dando força para continuar e não desistir, OBRIGADO.

Aos cunhados Sávio, Jairo, Antonio Alves e Antonio Araújo, sempre com uma palavra de incentivo. Às minhas cunhadas Jucilene e, em especial, minha cunhada e comadre Breciliene pela alegria demonstrada desde que fui aprovado para o Mestrado e sempre disposta a conversar sobre educação, OBRIGADO.

À todos os sobrinhos, sobrinhas, em especial minha sobrinha e afilhada Layanne, que este trabalho sirva de incentivo para alcançar todos os limites acadêmicos.

Aos amigos do CEFET-AM pelo incentivo, em especial Maria Etelvina, Sulamita, D. Raimunda Nonata, Elane Mafra, Elane Martha, Núbia Regina e a todos os outros que, de uma forma ou de outra torceram por mim, OBRIGADO.

A amiga Sara Carneiro e nossas longas conversas sobre a educação, cujo final era sempre: "você ainda tem jeito", OBRIGADO.

Ao Diretor da Uned – Prof. José Carlos que em nenhum momento pôs empecilho para minha liberação para o curso e também a Chefe de Gabinete do Diretor Geral Profa. Stela, sempre pronta em atender meus pedidos, OBRIGADO.

Aos amigos do Mestrado pela amizade e companheirismo em todos os momentos desses dois anos de convivência, em especial Voner, Valéria, Sheilla, Ivana, Faraídes, Neusi, Fátima e Hevelyn, OBRIGADO.

A todos os professores que de uma forma ou de outra contribuíram pra o término deste trabalho, em especial às Profas. Sálua, Dirce, Alaíde, Andréa, OBRIGADO.

À minha amiga Maria Abadia que, apesar de não ter estado conosco em nossa turma, sempre esteve ao meu lado desde o primeiro momento que estive em Uberaba para o processo seletivo, OBRIGADO.

Aos amigos Paulo Heron e Marcos Gil, que sempre estiveram ao meu lado durante todo o mestrado, apesar de nossa distância geográfica, OBRIGADO.

À minha amiga Camilão Adão, que juntamente com sua família, fizeram com que a saudade da família fosse atenuada, OBRIGADO.

À Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, que me disponibilizou uma bolsa de estudos, que muito ajudou para minha manutenção nesses dois anos em Uberaba, OBRIGADO.

Enfim, a todos que, nestes dois anos, passaram por minha vida e, de alguma forma fizeram com que eu passasse por uma experiência, em especial aos amigos do Flat Universitário que juntos compartilhamos nossas saudades: Elida, Roberta, Grazielle, Emanuel, Elton, Tamires. Júnior, Dalila, Márcio.

Geralmente o agradecimento à Orientadora é um dos primeiros a ser feito, quis fazer diferente. À minha orientadora Profa. Dra. Carmen Campoy Scriptori, por ter sido um pouco de todas as outras pessoas, a quem agradeci anteriormente, pai, mãe, irmã, irmão, amiga, amigo, professora, chefe, enfim **orientadora**, OBRIGADO.

INTRODUÇÃO

O primeiro olhar que temos quando pensamos a Educação Profissional é sobre a dualidade estrutural que sempre acompanhou, e porque não dizer, acompanha essa modalidade de ensino.

Tal dualidade se expressa especificamente em uma escola para a elite e outra para os trabalhadores, cuja origem encontra-se na condição sócio–econômica, a qual acarreta uma diferenciação no conteúdo escolar, e que podemos perceber um conteúdo humanístico e intelectual para os filhos da elite e um conteúdo técnico e manual para os filhos dos trabalhadores.

Acarreta ainda, a dicotomia ciência e técnica, trabalho intelectual e trabalho manual, sócio-humanista e tecnologia, os quais constituem o *corpus* organizativo sob o qual se estrutura o sistema educacional brasileiro ao longo de sua história.

Assim, assenta-se nessa dualidade a justificativa da existência de uma escola para a elite e outra para os trabalhadores, um conteúdo para formar a classe dirigente e outro para formar a classe trabalhadora, cujas características estão fundamentadas na submissão e adaptação às necessidades do processo produtivo da sociedade.

Essa tem sido a característica do Ensino Profissional no Brasil desde as primeiras experiências escolares ainda na colonização portuguesa até os dias atuais e, é isso também, que a todo o momento estará sendo mostrado neste trabalho.

No âmbito do movimento da formação, os estudiosos, produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico necessário a essa formação e a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Com esta concepção emancipadora de educação, o processo formativo de professores avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciatura, pois a escola avançou na democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

Como parte importante desta construção teórica, a partir das transformações concretas no campo da escola, foi construída a concepção do profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico suas particularidades.

Dessa forma, a formação do educador precisa está vinculada às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa democrática e igualitária.

Sendo assim, a formação do educador, enquanto parte do processo educacional brasileiro, parte de uma problemática mais ampla, expressão das condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção e, portanto, profundamente desigual, excludente e injusta que colocam a maioria da população em uma situação de desemprego, exploração e miséria.

Para este trabalho formulamos como hipótese principal a necessidade de uma formação pedagógica para os professores do Ensino Profissional, como premissa para a formação integral do Técnico de Nível Médio que atenda as demandas de qualificação do atual processo produtivo de base técnico-científica como formação para o exercício da cidadania.

Dentre os objetivos destacamos a indicação de elementos teórico-metodológicos que constituem a dimensão pedagógica da relação trabalho-educação-cidadania numa perspectiva holística.

A metodologia de pesquisa compreendeu pesquisa documental e de campo. A estrutura do texto, de acordo com a metodologia do trabalho científico, comporta três grandes partes: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão, sendo que no Deesenvolvimento incluímos quatro capítulos. No primeiro capítulo nos propomos revisitar a história do Ensino Profissional no Brasil, dentro do amplo processo educacional brasileiro, desde o período colonial-imperial até as mais recentes reformas, tendo como referencial as mudanças sociais e econômicas por quais passamos. Não temos a intenção de construir uma cronologia de fatos e dados históricos precisos, mas apontar fatos e circunstâncias que determinaram o atual modelo do Ensino Profissional. Sendo assim, nos reportaremos aos dois contextos, acima citados, que se entrecruzam com essa modalidade de ensino, quais sejam: o contexto sócio-econômico e o processo educacional de um modo geral.

O Segundo capítulo apresenta questões sobre a cidadania como parte integrante do Ensino Profissional. Em um primeiro momento fazemos um histórico da concepção de cidadania desde o pensamento greco-romano. A seguir, apresentamos a cidadania nas idéias

de alguns pensadores desde John Locke até Thomas Marshall. No terceiro momento, discutimos o conceito de cidadania sobre o qual sustentamos nossas próprias idéias e, por fim, relacionamos a tríade Educação, Trabalho e Cidadania.

No terceiro capítulo, discutimos a formação de professores, a partir de questões essenciais que envolvidas nessa formação. No primeiro momento apresentamos a realidade e os desafios que hoje se apresentam para a formação docente, a seguir discutimos os pressupostos que regem a prática docente do professor do Ensino Profissional.

O quarto capítulo apresenta a pesquisa de campo realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas-CEFET-AM, mais especificamente, em sua Unidade de Ensino Descentralizada-UNED, com quinze professores e trinta alunos do primeiro módulo do Curso de Nível Técnico – Habilitação em Manutenção de Equipamentos Eletrônicos, cujas questões versavam sobre a configuração didático-pedagógica dos professores e sobre o conceito de um Ensino Profissional pautado em uma formação para o exercício pleno da cidadania.

Por fim, nas considerações finais retomamos nossos objetivos e as questões que nortearam nossa pesquisa, buscando respondê-las a partir do embasamento teórico estudado e da pesquisa de campo realizada, com o propósito de apresentar nossas conclusões.

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL

1.1 Contexto histórico

Durante os dois primeiros séculos de colonização portuguesa, a base da economia brasileira era a agroindústria açucareira organizada em *plantation,* predominando o sistema escravocrata de produção e organização de trabalho. Era utilizado o trabalho escravo da população nativa de índios, e dos negros vindos da África e de alguns poucos trabalhadores livres, empregados em tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica.

> Os engenhos constituíam as unidades básicas de plantação de cana-de-açúcar e de produção do açúcar. Nos engenhos, também prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação *no* e para *o* trabalho. (MANFREDI, 2002, p. 67).

Estas características da sociedade da época representavam o latifúndio, a escravatura e a monocultura, próprias de uma sociedade patriarcal, cuja centralização estava no senhor de engenho. Logo, a criação de um processo de Ensino Profissional e de ensino em geral, não era meta prioritária, já que não havia necessidade de uma formação especial para o desempenho de funções na agricultura importava apenas o conhecimento empírico adquirido no dia-a-dia.

Apesar dessa não preocupação com a educação formal, quando o primeiro governador-geral, Tomé de Souza chegou em 1549, acompanhado por diversos jesuítas encabeçados por Manoel da Nóbrega que, em pouco tempo, puseram em funcionamento, em Salvador, uma escola de ler e escrever, representando o início do processo de criação das escolas elementares, secundárias, seminários e missões espalhadas pelo Brasil.

Segundo Ribeiro (2003), a vinda dos Jesuítas para o Brasil foi resultado das diretrizes da nova política de D. João III, cuja finalidade era a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução.

Mattos (*apud* Ribeiro, idem, p.18) destaca a importância dessas diretrizes para o Brasil:

> [...] dele dependeria [...] o êxito da arrojada empresa colonizadora; pois que, somente pela aculturação sistemática e intensiva do elemento indígena aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a colonização portuguesa poderia lançar raízes definitivas [...].

Como podemos perceber, Portugal já apresentava seus objetivos de não respeitar a cultura indígena, pelo contrário, havia o intuito real para a implantação de um processo que chamaremos de aportuguesamento das nações indígenas, aqui existentes, o que realmente aconteceu.

Conforme Manfredi (2002), a expansão da agroindústria açucareira e a intensificação da atividade extrativa de minérios em Minas Gerais, durante os primeiros séculos de colonização, geraram núcleos urbanos que abrigavam a burocracia do Estado metropolitano e as atividades de comércio e serviços. Essa população urbana criou um mercado consumidor para os mais diversos produtos artesanais e utensílios domésticos, o que gerou a necessidade de trabalho especializado de artesãos: sapateiros, ferreiros, carpinteiros, pedreiros dentre outros.

Foi a partir dessa necessidade de mão-de-obra especializada, que Manoel da Nóbrega elaborou o primeiro plano de estudo formal. Disso resultou duas conseqüências imediatas para a Educação Brasileira: a primeira é que, a organização escolar no Brasil-Colônia parece ter sido construída vinculada à política colonizadora dos portugueses e a segunda é que, para suprir as necessidades de mão-de-obra especializada nos núcleos residenciais emergentes a presença dos jesuítas foi primordial.

Dessa forma, os colégios e residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional e constituíram-se o que se convencionou chamar de escolas-oficina de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial. Como exemplo, utilizamos a indicação encontrada no trabalho de Alves (2001, p. 85):

> O primeiro núcleo de aprendizagem profissional de que se tem registro foi o curso mono técnico em São Paulo, destinado à profissão de tecelão. Os alunos eram índios que viviam na aldeia de Embu, a 27 km da capital paulista e se tornaram os precursores da indústria de tecelagem.

Sendo assim, podemos afirmar que o Ensino profissional surgiu a partir da necessidade industrial e em função desta foi se construindo.

As primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, porém a tendência da educação jesuítica era separar os que se destinavam à catequização, ou seja, os índios e os que se destinavam à instrução, ou seja, os filhos dos colonos.

> A ação sobre os índios se resume na cristianização e a pacificação, tornando-os dóceis para trabalho. Com os filhos dos colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla, estendendo-se além da escola de ler e escrever (ARANHA, 1996, p. 101)

Conforme a mesma autora, os jesuítas monopolizavam a educação no Brasil, apoiados oficialmente pela Coroa Portuguesa que, em troca, os auxiliava com generosas doações de terras.

Porém, baseado em nossas leituras, por exemplo, Aranha (1996), Ribeiro (2003), Hilsdorf (2003), podemos afirmar que essa preocupação portuguesa com a educação em terras brasileiras, não era em vão, pois, Portugal era sabedor de que, pela educação poderia conseguir com maior facilidade a submissão e o domínio político.

Ainda conforme Aranha (1996), a característica principal da educação jesuítica era ser uma educação conservadora, logo apresentava aversão à revolução intelectual representada pelo racionalismo cartesiano e pelo renascimento científico.

> O ensino rejeita as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou as artes, visando apenas a formação humanística, centrada no latim, nos clássicos e na religião, com ênfase no grau médio. (ARANHA, idem, p. 115).

A sociedade brasileira do final do século XVI e início do século XVII, ainda apresentava características agrária e escravista. Dessa forma, não nos espanta que a educação elementar continue não sendo prioridade. O resultado desse quadro era um grande número de analfabetos, considerando que estavam excluídos do processo educativo as mulheres, os negros e seus filhos, que não despertavam interesse, como acontecia com os filhos dos índios.

> Os escravos africanos são considerados "peças"; por essa razão é que o tráfico negreiro desarticulará o ponto de vista do jesuíta sobre o negro. Koshiba lembra que, no século XVII, o padre Vieira aceita a escravidão africana como oportunidade de expiação dos pecados dos nativos e o jesuíta Antonil escreve, não sobre o sofrimento do trabalhador escravo, mas sobre o "martírio da cana". (HILSDORF, 2003, p. 5).

Para o Ensino Profissional, o sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção de um conceito de trabalho que representasse e o definisse como uma atividade social e de construção da identidade humana, mas contribuiu para um conceito preconceituoso que sobrepôs o trabalho intelectual ao trabalho manual.

Isto se pode perceber quando nos deparamos com os estudos que mostram a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório alheio para afugentar os trabalhadores livres.

O emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais de manufaturas acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse

esforço físico e manual consistia em um trabalho desqualificado. Nas palavras de Cunha (2002 *apud* Manfredi, 2002, p. 71):

> Numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e Africanos), essa característica "contaminava" (grifo da autora) todas as atividades que, lhe eram destinadas, que exigiam esforço físico ou utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Então, o pensamento que desqualifica e menospreza o trabalho manual, não é um pensamento contemporâneo, mas, uma regra que vem atravessando séculos. Ora, se o trabalho manual é desvalorizado, consequentemente o Ensino Profissional o será, considerando que o objetivo principal deste tipo de ensino sempre tem sido o de preparar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

No século XVIII, a Europa enfrentou a crise do antigo regime absolutista/mercantilista. Ao absolutismo e ao mercantilismo se opuseram os ideais liberais, que culminaram com a Revolução Burguesa.

Portugal que até aqui apresentava um poderio resultante do processo colonizador, dentre eles o Brasil, achava-se em derrocada e submetia-se a tratados em troca de proteção, que lesavam aquele poderio, em especial para a Inglaterra, que despontava como potência emergente.

> A nação que lidera este processo no transcorrer dos séculos XVI ao XIX é a Inglaterra. Esta passa a ser beneficiada pelos próprios lucros coloniais portugueses, especificamente a partir do século XVII. Com o tratado de Methuen (1703), o processo de industrialização em Portugal é sufocado. Seu mercado interno foi inundado pelas manufaturas inglesas, enquanto a Inglaterra se comprometia a comprar os vinhos fabricados em Portugal. Canalizava-se, assim, para a Inglaterra o capital português, diante da desvantagem dos preços dos produtos agrícolas em relação aos manufaturados. (RIBEIRO, 2003, p. 29).

A mesma autora afirma que a partir dos acontecimentos acima citados, a Coroa Portuguesa buscou uma reorganização administrativa e econômica, cuja personagem principal foi o primeiro ministro Sebastião Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que procurou modernizar o reino, a fim de manter o absolutismo real.

No Brasil, dois fatos econômicos subsidiaram as reformas propostas pelo Marquês de Pombal: o processo de agonização da cultura açucareira, conseqüência da concorrência estrangeira e a descoberta de ouro em Minas Gerais. Essa mudança no processo produtivo acarretou duas conseqüências imediatas: uma nova base econômica e o deslocamento do centro econômico para o sul de Minas Gerais e a região sul em geral.

Com a mineração surgiu uma nova organização social, que não condizia com a do patriarcalismo do engenho e resultou também em um processo de urbanização decorrente do aumento da população nas cidades, o que deu início à formação de uma pequena burguesia dedicada ao comércio interno. Com isto, houve uma ampliação do aparelho administrativo e o conseqüente aumento das funções de categorias inferiores, que passou a exigir um pessoal com preparo elementar. Sendo assim, pela primeira vez as técnicas de leitura e a escrita se fizeram realmente necessárias, fazendo com que a instrução surgisse como atribuição da escola, o que anteriormente cabia à família.

A educação, neste quadro, continuava jesuítica e voltada para o ensino médio. "O governo de Portugal não permitia a fundação de universidades e, em 1747 destrói uma oficina tipográfica construída por um padre jesuíta no Rio de Janeiro". (ARANHA, *op. cit*., p. 133).

Havia uma crescente animosidade contra os jesuítas comandada pelo governo, que temia o poder jesuítico em nível econômico e político exercido sob todas as camadas sociais ao desenvolver a consciência e o comportamento da população. Tal animosidade resultou na expulsão dos jesuítas no Brasil, tendo como conseqüência imediata a desorganização do sistema educacional escolar existente, obrigando o Estado a montar outro sistema para substituí-lo.

Este foi mais um fato de retrocesso para o processo educacional brasileiro, uma vez que, se desmantelou o sistema de ensino vigente por um período de treze anos, considerando que a organização escolar pombalina só foi apresentada uma década mais tarde.

> O marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino uma década mais tarde, provocando o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro. Várias medidas desconexas e fragmentadas antecedem as primeiras providências mais efetivas, levadas a efeito só a partir de 1772, quando é implantado o *ensino público oficial* (grifo da autora) (ARANHA, 1996, p. 134).

Nessas circunstâncias, o Estado assumiu a responsabilidade pelo sistema educacional o que antes cabia a Igreja e, sua primeira tarefa foi a substituição dos professores-jesuítas.

Ribeiro (2003, p. 33) apresenta alguns argumentos contrários aos jesuítas, o que justificaria a expulsão destes:

> Entretanto, a Companhia de Jesus é atingida diretamente e chega a ser expulsa, em 1759. O motivo apontado era o fato de ela ser empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil – razão de Estado invocada na época porque: a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo; b) educava o cristão ao serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país.

Porém, não podemos esquecer os méritos para o processo educativo brasileiro decorrente desta educação, cuja destituição resultou em prejuízos ao processo educativo brasileiro. Aranha (1996, p. 134) exemplifica muito bem esse prejuízo na afirmativa abaixo:

> Os bens dos padres são confiscados, muitos livros e manuscritos importantes destruídos, nada sendo reposto. De imediato, o ensino regular não é substituído por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à sua própria sorte, abandonam as missões.

Conforme a mesma autora, as características desta reforma estavam assim representadas: a coroa nomeava professores, o plano de estudo e a inspeção; o curso de humanidades, característica jesuítica, foi modificado para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas; o governo seria responsável pela elaboração do mapa de indicação das cidades onde as escolas seriam instaladas, o tipo de aula e o número de professores necessários; para o pagamento dos professores, o governo instituiu o imposto, chamado de subsídio literário.

Também conforme Ribeiro (2003), do ponto de vista educacional a orientação adotada pelas reformas pombalinas era de formar um nobre perfeito, transformado em negociante, no sentido de simplificar e abreviar seus estudos fazendo com que maior número de alunos se interessassem pelos cursos superiores. E ainda, propiciar o aprimoramento da língua portuguesa e diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica, tornando-o mais prático possível.

Neste quadro, surgiu um ensino público, financiado **pelo** e **para** o Estado, diferente daquele ministrado pelos jesuítas que, embora financiado pelo Estado, formava indivíduos para a Igreja.

As primeiras instituições públicas a serem fundadas foram as de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercerem funções qualificadas no Exército e na administração do Estado. Dentre estas podemos citar a Academia Militar Real (1810), que representou o marco inicial da história da engenharia no Brasil e a Academia Real da Marinha (1832-1833), cuja missão era formar engenheiros para as forças armadas. Assim, a organização do sistema Educacional Brasileiro principiou pelo topo, ou seja, pelo ensino universitário, ao passo que, os demais níveis de ensino – o primário e o secundário - serviam como cursos propedêuticos, preparatórios à universidade.

Dessa forma, conforme Ribeiro (2003) ficou evidenciado que as reformas pombalinas visavam a transformação de Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que a Inglaterra já era há mais de um século. Conseqüentemente, também provocou mudanças

no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal, aí se incluiu a educação.

Aranha (1996) atenta para as transformações econômicas e sociais ocorridas no Brasil com a transferência da corte portuguesa pra o Rio de Janeiro, em 1808. Tal fato mudou o *status* do Brasil, que deixou de ser colônia para se tornar sede do reino. Em vista disso, ocorreram aqui, durante as duas primeiras décadas do século XIX, transformações econômicas e políticas muito significativas: extinguiram-se a exploração típica Metrópole-Colônia; a agroindústria foi superada como única economia; surgiram empreendimentos industriais, estatais e privados; houve a formação do Estado Nacional e a primeira constituição do aparelho educacional escolar.

Para o Ensino Profissional, entre 1840 e 1856 foram fundadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, incluindo os padrões de hierarquia e disciplina, cuja clientela era formada de crianças e jovens em estado de mendicância. Embora tenham sido criadas pelo governo, estas casas eram administradas e mantidas parcialmente por sociedades particulares com o auxílio governamental, sob uma visão de obras de caridade e não como obras de instituição pública.

As medidas econômicas, adotadas neste período, beneficiaram a aristocracia rural, por um lado, e por outro lado a excluiu das decisões políticas, dado que, a classe dos ricos comerciantes portugueses era mais influente, por ter um maior acesso à Coroa. Este fato causou um clima de tensão entre essas duas classes e, mais ainda, a alta taxação de impostos e as idéia iluministas contra o absolutismo real criaram um clima que preparou a independência do Brasil em 1822.

No entanto, conforme Aranha (1996) com relação à estrutura social as características da sociedade brasileira não sofreu muita diferença, compondo-se de grandes proprietários rurais, os homens livres não proprietários e um enorme contingente de escravos.

Na economia, a cultura cafeeira se sobrepôs à açucareira e a algodoeira, tendo os Estados Unidos como maior consumidor do café brasileiro. Começou a surgir, também, um pequeno parque industrial, a partir da atuação do Barão de Mauá, com a produção de navios e telégrafos. Porém, essa industrialização não foi levada adiante devido ao grande número de falências. Mesmo assim, as cidades cresceram e a sociedade tornou-se mais complexa com o aumento dos quadros da pequena burguesia. Neste contexto, não havia propriamente um projeto de educação brasileira. Porém, havia sim, uma preocupação em se apresentar novos

rumos à educação, tendo por base o ideário intelectual e emergente influenciado pelas idéias européias.

> No século XIX ainda não há propriamente o que poderia ser chamada de uma *pedagogia brasileira* (grifo da autora). No entanto, alguns intelectuais, influenciados pelas idéias européias, tentam imprimir novos rumos à educação, ora apresentando projetos de leis, ora criando escolas. (ARANHA, 1996, p. 151).

Conforme a mesma autora esta tendência em importar idéias e impor à revelia da nossa realidade se manifestou em todos os setores sociais. Notamos, por exemplo, que houve uma resistência das forças conservadoras de tradição agrária e escravista em aceitar as idéias liberais implantadas na Europa e transportadas para o Brasil. Esses ideais foram explicitamente trazidos com as idéias positivistas, cujos representantes Benjamin Constant, Miguel Lemes e Michel Teixeira Mendes exerceram influência na Proclamação da República, assim como também no processo pedagógico. Porém, tais idéias intensificaram a marginalização social, pois foram implantadas de cima para baixo e não de uma forma democrática.

Essa prática de importar idéias, não levando em conta nossas particularidades sociais, acarretou uma dissonância entre o que se pretendia e o que a realidade apresentava. Nas palavras de Reis e Filho *apud* Aranha, *op.cit.*, p. 152:

> Data de então este distanciamento entre o Brasil legal e o Brasil real, que na República, se não até nossos dias, sempre implicou em dois mundos diferentes e, às vezes incomunicáveis, o Brasil oficial e a realidade observada.

Naquela época, ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada, existiam apenas as insuficientes aulas régias da Era Pombalina. Porém, naquele período, originou-se a estrutura do ensino imperial, que era composto de três níveis: o primário, com características de instrumentalização técnica, ou seja, escola de ler e escrever; o ensino secundário, cujas características eram as aulas régias; o ensino superior, cujo estabelecimento foi posto como prioridade, por Dom João VI, para atender as necessidades daquele momento, ou seja, "formar oficiais do Exército e da Marinha (para a defesa da colônia), engenheiros, militares, médicos, e abrir cursos de caráter pragmático". (ARANHA*, op. cit*., p. 153).

Estas medidas caracterizaram-se como elitistas e aristocráticas, pois tinham como alvo a educação dos nobres, proprietários de terras e uma camada social intermediária surgida, a partir da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos. Ocorreu assim, o que Aranha (1996) chama de enobrecimento pelo diploma, resultando em um distanciamento cada vez maior entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Logo o Ensino Profissional voltou, ou melhor, continuou, a não ser prioridade no crescente processo educativo, embora se apresentasse uma preocupação com a formação de mão-de-obra.

> Paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.(MANFREDI, *op.cit.*, p. 75).

Conforme já afirmamos, essa preocupação em formar mão-de-obra qualificada, não representava a preocupação principal do governo; tanto é que na maioria das vezes esse ensino era ministrado por associações religiosas e/ou filantrópicas representando mais uma vez o desinteresse dos órgãos oficiais com o Ensino Profissional.

A descentralização decorrente da reforma de 1834 deixou a cargo das províncias o ensino secundário e o elementar, fazendo com que estas modalidades não fossem vistas como interligadas, mas como "vias" que caminhavam em direções diferentes.

A partir das idéias de Ribeiro (2003) podemos listar algumas características da desorganização deste ensino: não havia vínculo entre os currículos, ou melhor, não havia um currículo padrão, pois as disciplinas eram escolhidas sem que se respeitasse uma exigência de continuidade no sentido de se terminar um curso para se começar outro; o ensino secundário tornou-se cada vez mais propedêutico; o sistema precário de tributação afetou a remuneração dos professores, que ficaram impossibilitados da dedicação exclusiva.

> Continuam sendo freqüentes as queixas ao mau preparo dos alunos ao critério "liberal" (grifo da autora) de aprovação e a falta de assiduidade dos professores, principalmente os dos cursos jurídico e médico, pela necessidade de complementar o orçamento com outra atividade. (RIBEIRO, *op.cit.*, p. 56).

Na tentativa de amenizar a precarização do processo educativo, foram criados os liceus provinciais, que na verdade, nada mais foram que o ajuntamento em um único prédio das aulas avulsas da reforma pombalina. Nesse sentido, os liceus em nada alteraram o caos escolar, como aponta Alves (2001, p. 88):

> Organizam-se, então os liceus provinciais, pouco eficazes em sua estrutura e ensino, principalmente por falta de recursos financeiros. As escolas são poucas e os professores mal preparados, sendo que os ensinos primário e secundário são delegados aos particulares.

A função propedêutica do ensino secundário consolidou-se em 1837, com a fundação do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, a única escola secundária, sob

jurisdição da coroa e destinada a servir de padrão de ensino, houve então, uma tendência de os demais liceus adequarem seus programas aos do colégio-padrão.

No período de 1860 a 1890 houve uma disseminação de escolas particulares, principalmente de caráter religioso, denominadas confessionais. Dentre as principais podemos citar: o Colégio Caraça em Minas Gerais, que acompanhava as características de formação jesuítica; o Colégio Mackenzie, em São Paulo e o Colégio Americano, em Porto Alegre.

Essa tendência em criar escolas religiosas no Brasil, no século XIX, não estava em consonância com o resto do mundo, que buscava cada vez mais a laicização do ensino, a exemplo da Sociedade Culto à Ciência, em Campinas, São Paulo, cuja característica principal estava na valorização do ideal positivista, o qual era menosprezado pela tradição humanística.

escravocrata, que continuavam se privilegiando do ensino superior, em detrimento dos demais níveis de ensino, principalmente o elementar e o técnico, sem contar com a desprezada educação da mulher.

Com a queda da monarquia em 1889, começou a República e foi promulgada a primeira Constituição Brasileira em 1891, a qual instaurou um governo representativo, federal e presidencial.

Após a Primeira Guerra Mundial, começou uma mudança, embora de forma lenta, do modelo econômico agrário-exportador, emergindo um surto industrial, o que deu início à nacionalização da economia, com a redução das exportações, resultando em uma burguesia industrial urbana.

Uma classe operária, formada basicamente por imigrantes italianos e espanhóis, organizou-se em sindicatos sob a influência anarquista, promovendo uma onda de greves, pressionando o governo para obter alguns benefícios, o que representou o primeiro embate entre os trabalhadores e o sistema capitalista que se implantava no Brasil.

> O desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção de vida, tão cedo revelou o papel de protagonista dos trabalhadores, os quais mediante suas organizações, promovem uma série de movimentos grevistas, que se espalham por todos os principais centros industriais (MANFREDI, *op. cit.*, p. 82).

Pudemos notar que nessa época o capitalismo já começa a mostrar o que ele representaria mais tarde à classe operária, ou seja, um sistema a serviço da classe dominante. Logo, os ideais capitalistas não coincidiriam com os ideais do operariado, visto que ambos sempre apresentariam interesses distintos, conseqüentemente é natural que sempre tenha havido, até nossos dias, um embate entre esses dois segmentos.

Ainda nesse período, aconteceram outros fatos que solidificaram o desejo da burguesia urbana ávida por mudanças política e econômica que fossem contra o ideal oligárquico agrário. Assim, tivemos: a fundação do partido comunista do Brasil sob a influência da Revolução Russa, de 1917, o qual passou por períodos de legalidade; a revolta tenentista que representou o descontentamento da classe média urbana com a dominação oligárquica; para a cultura, a Semana da Arte Moderna, reuniu representantes de todas as áreas culturais, que pregavam uma nova estética nacional, desvinculada das influências européias, assim como também, criticavam a velha ordem social e política e, por fim, a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, que afetou o mundo inteiro, inclusive o Brasil, que viu a cultura cafeeira afundar-se em crise. Porém, provocou uma reação benéfica, porque promoveu

o crescimento do mercado interno e a diminuição das exportações, o que resultou em maior oportunidade para a indústria brasileira.

Houve uma forte oposição às forças aristocráticas conservadoras, que favoreceu a revolução de 1930. Dessa situação se aproveitou Getúlio Vargas para se tornar chefe do governo provisório e consolidar o golpe do Estado Novo, adotando um governo de tendência ditatorial.

> Conhecido como "protetor dos trabalhadores", "pai dos pobres" (grifos da autora), na verdade Getúlio, coerente com a tendência autoritária do seu governo, passa a controlar a estrutura sindical, subordinando-a ao Estado. A opinião pública é manipulada pela propaganda do governo e pela censura enquanto a oposição é sufocada com prisões, tortura, exílio. (ARANHA. *op.cit.*, p.195).

Conforme a mesma autora, depois da Segunda Guerra Mundial começou a Segunda República, também chamada República Populista, e que se estendeu desde a deposição de Getúlio, em 1945, até o golpe militar de 1964.

O governo, durante este período, caracterizava-se pela filosofia populista, apresentando um pensamento ambíguo: se por um lado reconhecia os anseios populares, por outro desenvolvia uma política que procurava manipular e dirigir as aspirações populares. Também interferia na economia, praticamente criando vários grupos industriais. Getúlio voltou ao governo e criou a Petrobrás estabelecendo assim, o monopólio do petróleo de acordo com o espírito nacionalista vigente.

No período pós-guerra, os Estados Unidos consolidou-se como potência mundial, cujos interesses imperialistas não condiziam com os nacionalistas, que emergia no Brasil. No entanto, não demorou muito para ocorrer a invasão econômica americana no governo de Juscelino Kubitschek.

Essa intervenção internacional pode ser vista sob dois ângulos: se por um lado ampliou e diversificou o parque industrial, por outro se fez sentir nos rumos econômicos e também políticos do país. Cresceram daí, as disparidades regionais, com um aumento crescente dos centros urbanos, aumento da inflação e a concentração das rendas nas mãos de poucos e o conseqüente empobrecimento da maioria.

Com o golpe militar de 1964, todos os direitos até então adquiridos foram revogados, as assembléias legislativas dos estados fechadas, os partidos políticos dissolvidos, resultando em apenas dois: MDB e ARENA, ambos manipulados pelo governo. Ribeiro (1995, p.306), afirma que este golpe representou a volta da velha oligarquia ao poder:

> Todas essas esperanças se frustraram, porém, com a derrubada do governo reformista, que propiciara essa mobilização,e o retorno à estrutura do poder, por mãos do regime militar, da velha oligarquia, para defender a perpetuação de seus interesses minoritários

Na economia acentuou-se o processo de desnacionalização e a conseqüente vinculação ao capitalismo internacional, que garantiu um desenvolvimento com distorções, devido ao arrocho salarial e à perversa concentração de renda.

A partir de 1978, os movimentos populares surgidos de diversos seguimentos da sociedade civil passaram a exigir cada vez mais abertura política e o retorno ao Estado democrático, culminando com o fim do governo militar em 1985.

No entanto, o quadro econômico resultante dos vinte anos de ditadura era bastante caótico como afirma Aranha (1996, p. 196):

> Era pesada, no entanto, a herança da ditadura. A solução da crise política e econômica estava longe, devido à inflação, à enorme divida externa sob o controle do Fundo Monetário Internacional (FMI), ao arrocho salarial e à crescente pauperização da classe média.

Com a trajetória apresentada nos parágrafos anteriores, tivemos como finalidade contextualizar a educação no contexto sóciopolítico e econômico do Brasil em suas diversas fases produtivas e como estas características influenciaram e, porque não dizer, influenciam o processo educativo.

Quando pensamos especificamente no processo educativo percebemos como as idéias liberais que agitaram o mundo nos séculos XVIII e XIX, embora tardiamente, chegaram à educação, transplantadas, sem a devida reflexão a respeito de nossas condições sociais, políticas e econômicas.

O ideal positivista chegou ao Brasil, abarcando a simpatia dos novos oficiais formados pela Escola Militar. Benjamim Constant, um dos ilustres professores daquela escola, envolveu-se com o movimento que culminou com a Proclamação da República. Daí, escolhido ministro da Instrução Correios Telégrafos, empreendeu a reforma educacional de 1891.

A Constituição republicana de 1891, ao tratar de educação apresentava as seguintes características: reafirmava a descentralização do ensino; atribuía a União à incumbência da Educação Superior e reservava aos estados o Ensino Fundamental e Secundário, assim como também, a Educação Profissional.

Havia, uma preocupação em se reorganizar o Ensino Profissional oferecido pelas Casas de Educandos Artífices e Liceus de Artes e Ofícios, oriundos do período imperial.

Desse modo, os positivistas foram os primeiros a se posicionarem sobre este ensino resultando no memorial, assinado por mais de quatrocentos operários de oficinas do Rio de Janeiro e entregue a Benjamin Constant, em dezembro de 1889. Em linhas gerais este documento apresentava as seguintes preocupações:

> [...]: manter tempo livre para os aprendizes absorverem a educação materna, tendo em vista à formação moral; assegurar a instrução primária, instituindo o concurso de ingresso para a aprendizagem; pagar aos aprendizes apenas o necessário para a complementação do salário dos pais [...]; valorizar a função das mães como educadoras [...]. (MANFREDI, *op. cit.,* p. 81).

No entanto, as mudanças propostas não se implantaram devido à falta de infra-estrutura e apoio da classe dominante, que era avessa às mudanças. Além disso, a igreja católica reagia de forma negativa às idéias renovadoras, principalmente, porque dentre as renovações, estavam à separação Igreja/Estado e a laicização do ensino nos estabelecimentos escolares.

Com a industrialização do período pós-guerra, a elite aspirava a uma educação acadêmica elitista, desprezando, mais uma vez, o Ensino Profissional, tido como de caráter inferior. Porém, a urgência de uma classe operária, com escolarização mínima, resultou em pressões para a oferta desta modalidade de ensino.

Neste quadro, o Ensino Profissional foi alavancado pelo então Presidente Nilo Peçanha que, em 1909, criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada unidade da federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul, como resposta aos desafios de ordem econômica e políticas vigentes.

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices apresentou-se como assistencialista, pois sua criação não se pautou em fatos educativos louváveis, mas em fatos sócio-econômicos, ao definir como seu público alvo os desvalidos da sorte, a exemplo do que já acontecia com os Liceus de Artes e Ofícios criados na fase imperial brasileira.

Como finalidades educacionais dessas escolas estava a formação de operários e contramestres por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos, mais convenientes e necessários ao Estado. Para que a escola funcionasse. a organização escolar deveria estar voltada para as especialidades industriais em que estava inserida. Dessa forma, para atender seus objetivos essas escolas formavam uma rede escolar a parte:

> Essas escolas formavam, desde a sua criação, todo um sistema escolar, pois estavam submetidas a uma legislação que as distinguiam das demais instituições de ensino profissional [...] tinham prédios próprios, currículos e metodologias próprias, os alunos, condições de ingresso e destinação

> esperada dos egressos que as distinguia das demais instituições de ensino elementar. (CUNHA, 2000 d *apud* MANFREDI, *op.cit.*, p. 83).

Do ponto de vista funcional, porém, apresentavam dificuldades estruturais: faltava pessoal especializado; foram implantadas em edifícios inadequados e com suas oficinas apresentando condições precárias de funcionamento; faltavam mestres de ofícios e educadores qualificados, o que resultou em baixa eficiência.

Conforme Manfredi (2002), a solução encontrada para a escassez de educadores foi recrutar educadores do ensino primário. Estes, no entanto, não possuíam habilitação necessária para atuar no Ensino Profissional. Outro problema era a falta de conhecimentos teóricos por parte dos mestres de ofício, que só tinham o domínio prático e a aprendizagem ficava restrita ao conhecimento empírico.

Assim, essas escolas, representavam, uma rede de ensino paralela à de educação geral, no plano pedagógico não possuíam uma estrutura adequada, além de possuir um quadro de profissionais sem habilitação para atuação no Ensino Profissional.

Oliveira (2003, p. 31) sintetiza, pensamos que de modo satisfatório, as características dessas escolas:

> [...] além do propósito ideológico-político explicitado, nessas escolas para *órfãos e desvalidos da sorte* (grifo da autora), o trabalho era visualizado como elemento regenerador da personalidade de crianças e adolescentes. Essas instituições se constituíam em um sistema autônomo, completamente diferente na forma, na organização, no currículo e nos objetivos das outras escolas da época, que ofereciam formação de cunho humanista, na qual estavam completamente afastados os conteúdos mais pragmáticos, voltados para a formação profissional. Eram escolas tanto precárias infra-estruralmente, quanto indefinidas, no que se refere à sua função, pois não se constituíam verdadeiramente nem em escolas, nem tão pouco em oficinas.

O que nos parece é que o Ensino Profissional por não fazer parte das preocupações principais dos órgãos oficiais, teve que criar um plano de estudo próprio, mesmo que esse plano não representasse um projeto ideal de ensino.

No contexto social, havia um crescente processo de conflito advindo das forças emergentes, que eclodiram em movimentos políticos e culturais a exemplo daqueles já citados, que tinham como um dos objetivos, para a educação, a apresentação de um projeto educativo tipicamente brasileiro.

> O professor Jorge Nagle considera característica dos anos 20 o "entusiasmo pela educação", e o "otimismo pedagógico", dado que surgem intelectuais e educadores profissionais, isto é, voltados para a educação, e que empreendem debates e planos para reforma para recuperar o atraso brasileiro (grifos da autora). (ARANHA, 1996, p.198).

Nesta realidade é fundada, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) e, também, introduzido o pensamento liberal democrático pelos educadores da Escola Nova, que defendiam uma escola pública para todos, com o intuito de se construir uma sociedade igualitária e sem privilégios.

Dentre os principais nomes da Escola Nova grande foi a contribuição do filósofo Anísio Teixeira, propagador do pensamento pragmático do americano Dewey e do sociólogo Fernando Azevedo, influenciado pelas idéias de Durkheim. Fernando de Azevedo, em resposta aos conflitos entre o ideal escolanovista e o ideal defendido pelos educadores católicos encabeça um grupo de educadores que publicam o Manifesto dos Pioneiros[1].

Em resposta a este manifesto, os educadores católicos pregavam a reintrodução do ensino religioso nas escolas, por considerar que a verdadeira educação apenas podia ser aquela vinculada à visão moral cristã. Contudo, essa política católica, na verdade, se aproximava do discurso oligárquico conservador.

Para o Ensino Profissional, o Manifesto dos Pioneiros combatia o dualismo entre o ensino propedêutico e ensino profissional e reivindicava um curso profissional acadêmico num mesmo estabelecimento. No entanto, na prática, o que se verificava era a organização de duas redes de ensino: uma de educação geral, propedêutica, e outra de educação profissional, cujo caráter era preparar mão-de-obra para a indústria emergente.

Neste contexto, surgiram os discursos socialista e anarquista[2] para a educação. Os socialistas reivindicavam mais empenho do Estado para estender a educação para todos; enquanto os anarquistas rejeitavam os sistemas públicos, por considerarem ideológicos, preconceituosos e comprometidos com os interesses da classe dominante. Nas palavras de Aranha (1996, p. 199):

> Enquanto os socialistas reivindicam maior empenho do Estado para estender a educação a todos, os anarquistas, conhecidos críticos das instituições, rejeitam os sistemas públicos por considerá-los ideológicos, divulgadores de preconceitos e comprometidos com os interesses da classe dominante. Atribuem a cada grupo social a responsabilidade pela organização da educação, ou seja, para eles a educação é incumbência da comunidade.

[1] O Manifesto dos Pioneiros foi dirigido ao povo brasileiro e o governo em março de 1932. Foi assinado por vários educadores que na época assumiram compromisso com o debate público sobre a reconstrução nacional e atribuíram à escola pública o papel democratizador do acesso à educação. [...] , a herança de um movimento que consagra a luta e o debate em torno da democratização do acesso à educação, ainda que não represente uma manifestação de consenso no campo educacional. é um legado que se traduz na importância que representou para sua época, a década de 1930, e pelas repercussões geradas nos desdobramentos dos acirrados debates sobre a educação, pública para seus protagonistas e privada para os contendedores. (XAVIER, 2004, p. 8).

[2] Etimologicamente, a palavra é formada pelo sufixo "archon", que em grego significa "governante", e "na" "sem", ou seja, "sem governante". O princípio que rege o anarquismo está na declaração de que o estado é nocivo e desnecessário, pois há formas alternativas de organização voluntária. (ARANHA & MARTINS, 1993, p. 147).

Quando refletimos sobre o pensamento anarquista contrário ao Estado, nos vêm à mente as idéias de Locke, discutidas mais adiante neste trabalho e nos perguntamos: como seria uma sociedade se não houvesse um Estado? Pois, pensamos que por não termos um ideal social comum, é necessário um órgão diretor. Dessa forma, o problema não está na constituição do Estado, em si, mas como este Estado está constituído, ou seja, com que tipo de interesses o Estado, está comprometido, se com os interesses do bem comum ou com interesses de apenas uma pequena parcela da sociedade.

Na década de 20, várias reformas educacionais regionais tomaram corpo no cenário brasileiro, encabeçadas por Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Francisco Campos, Carneiro Leão, dentre outros.

Conforme Aranha (1996) com a criação do Ministério da Educação em 1930, a educação brasileira foi, finalmente, posta em lugar de destaque, passando a despertar maior atenção, seja por parte dos movimentos dos educadores, seja por parte do governo, o que foi muito importante para as reformas que viriam em âmbito nacional. Abriu-se, então, o caminho para a implantação de uma ação planejada visando à organização educacional nacional. Aqui surgiu a figura de Francisco Campos que, ao tomar posse daquele Ministério, a partir de sua experiência em Minas Gerais, apresentou uma reforma para o Processo Educacional Brasileiro, que iria deliberar sobre o regimento universitário, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ensino Secundário e Comercial.

De modo geral, as reformas propostas por Francisco Campos apresentavam as seguintes características:

> [...] O ensino secundário passa a ter dois ciclos um fundamental de cinco anos, e outro complementar de dois anos [...]. Com isso, pretendia-se evitar que o ensino secundário permanecesse meramente propedêutico [...]. Todas as escolas se equiparam ao Colégio Pedro II [...], e são estabelecidas normas de admissão de professores e formas de inspeção do ensino ministrado. (ARANHA, *op.cit.*, p. 201).

Dois fatos se tornaram significantes para o Ensino profissional: a regulamentação da atividade de contador e o curso comercial, o qual mereceu mais atenção do que o industrial, embora este último fosse muito mais útil para a conjuntura econômica que se delineava.

Na vigência ditatorial de Vargas, durante o Estado Novo, o Ministro Gustavo Capanema empreendeu uma nova reforma educacional, cuja regulamentação deu-se por diversos decretos-lei, assinados entre 1942 e 1946, que se denominou de Leis Orgânicas do Ensino.

> Em 1942, a reforma Capanema faz o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. (KUENZER, 2001, p. 28).

Aranha (1996) atentou para a reestruturação decorrente daquelas leis e apresentou as características daquela nova estrutura: houve uma reestruturação no ensino secundário, passando a ser constituído do ginásio de quatro anos e o colegial de três anos, este dividido em cursos clássico e científico e, tendo como fins, a formação da personalidade integral dos adolescentes, o aumento do patriotismo e a preocupação e uma preparação intelectual visando estudos superiores.

> Em síntese, a julgar pelo texto da lei, o ensino secundário deveria: a) proporcionar cultura geral e humanista; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições para o ingresso no curso superior; d) possibilitar a formação de lideranças. Na verdade, com exceção do item "b", constituído de um objetivo novo e bem característico do momento histórico em que vivíamos, a lei nada mais fazia do que acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico aristocrático. (ROMANELLI *apud* ARANHA, *op.cit.*, p. 202).

Podemos perceber que, em pleno processo de industrialização, a educação ainda continuava propedêutica. Os cursos mantidos pelas instituições oficiais de ensino não acompanhavam o progresso tecnológico. Os que procuravam as escolas oficiais o faziam visando à ascensão social e, por isso, buscavam os cursos de formação desprezando os profissionalizantes, acentuando a dualidade educacional que sempre existiu, porém, agora com uma nova roupagem.

Para Cunha (*apud* Manfredi, 2002), esta divisão não correspondia à clássica divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. A categoria trabalho intelectual abrangia tanto o ensino secundário e o superior quanto o segundo ciclo dos ramos profissionais, que se destinavam a formar técnicos industriais, agrícolas e comerciais. Apenas o primeiro ciclo dos ramos profissionais estava destinado a formar propriamente trabalhadores manuais.

Apesar de todos os problemas que o Ensino Profissional apresentava, neste período, algumas novidades devem ser consideradas com a crescente necessidade de técnicos para suprir a expansão industrial. A Lei Orgânica definia dois tipos de Ensino Profissional - um mantido pelo sistema oficial de ensino e outro, mantido pela iniciativa privada.

No entanto, achamos necessário ressaltar que essa transferência do Ensino Profissional para uma gestão empresarial se fez com fundos públicos, respaldada nas leis: Orgânica do Ensino Industrial de 1942, e na Orgânica do Ensino Comercial de 1943.

A Lei Orgânica de 1942 criou um ramo de ensino de 2º grau composto de dois ciclos: o primeiro correspondia ao ginásio com cursos industriais básicos, e o segundo ao colégio de cursos técnicos, tendo o objetivo de formarem técnicos. Havia também os cursos pedagógicos, com duração de um ano, após o curso técnico, com o objetivo de formação de pessoal docente e administrativo para o Ensino Industrial.

Junto com esses cursos de formação estavam previstos na lei, cursos artesanais de duração variável, e os de aprendizagem. Os primeiros destinados a dar treinamento rápido, e os de aprendizagem, destinados à qualificação de aprendizes industriais.

Assim, foi criado o SENAI, pelo Decreto-lei n° 4.048, de 22 de janeiro de 1942, organizado e mantido pela Confederação Nacional da Indústria, com cursos para a aprendizagem ou aperfeiçoamento e a especialização, além da reciclagem e o SENAC, pelo Decreto-lei n° 8.621, de 10 de janeiro de 1946, com cursos voltados para a classe de baixa renda, inovando ao instituir um salário aos seus estudantes.

Data também desta época a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices em Escolas Técnicas Federais, pela Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942. Assim, além da dualidade estrutural e da diferenciação do Ensino Profissional processou-se a estruturação de dois caminhos, um sob a responsabilidade do governo que passou a formar técnicos para as grandes empresas privadas e estatais, e outro sob a responsabilidade do empresariado, que passou a formar a mão-de-obra qualificada, sob o modo de produção taylorista-fordista[3], para a executar as tarefas da indústria crescente.

Embora representasse um avanço para o Ensino Profissional, não podemos deixar de perceber, o caráter dual de educação presente nesta modalidade de ensino, ao ter como objetivo uma educação rápida para o exercício profissional, sem a preocupação de uma formação de concebesse o técnico de nível médio, como um ser em potencial. Como afirma Romanelli (*apud* Aranha, 1996, p. 202):

> [...] a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que 'classificam socialmente' (grifo da autora), e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso,

[3] Uma explicação mais detalhada sobre essa forma de produção encontra-se nas páginas 68 e 69 deste trabalho.

> evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

A partir daí, conforme a mesma autora, houve uma multiplicação das escolas técnicas de ensino técnico industrial, saltando de 133 escolas em 1933, para 1.368 em 1945 e o número de alunos de 15 mil em 1933, ultrapassou os 65 mil em 1945.

A Constituição de 1946 refletiu a volta da redemocratização no Brasil, após a queda

> diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo.

Pensamos, no entanto, que o atrelamento do Ensino Profissional às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, acarretou uma característica presente nesta modalidade de ensino desde suas origens, a saber: a despreocupação em oferecer uma educação que primasse pela formação integral do aluno desta modalidade de ensino.

Um fato significante ocorreu a partir desta lei. Pela primeira vez a legislação educacional reconheceu a integração completa do Ensino Profissional ao sistema regular de ensino, ao estabelecer a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos. Inclusive os cursos do SENAI e SENAC, poderiam ser organizados, após o cumprimento de todas as exigências legais, de modo que equivalessem aos níveis fundamental e médio.

Porém, apesar dos avanços apresentados, o Ensino Profissional, continuava sem uma atenção especial, quer seja para o setor industrial ou comercial, quer seja para o ensino agrícola, porque embora a exigência de mão-de-obra técnica especializada tivesse crescido drasticamente, com o processo de desenvolvimento emergente, o número de escolas técnicas era insuficiente. Como afirma Werebe (1994 *apud* Aranha, 1996, p. 205):

> Como o número de escolas existentes no país era insuficiente, a procura de mão-de-obra especializada excedia de muito o número de operários e técnicos diplomados. No estado de São Paulo, o mais industrializado do país, entre 1951 e 1953 o número de trabalhadores cresceu de 50%, enquanto o número de trabalhadores qualificados, em apenas 5%. Eis por que grandes empresas, em que as exigências de mãos de obra qualificada eram urgentes, passaram a instituir o sistema de treinamento em serviço, oferecendo aos operários mais capazes oportunidades de, sob a direção de técnicos, completarem sua formação.

Esses fatos relacionados ao Ensino Profissional, contribuíram para aumentar o descompasso entre o que a escola pregava e o que o mercado de trabalho necessitava. E parece confirmar que a legislação educacional sempre apresentou um relacionamento desarmônico entre os interesses dos educadores e a classe social que representava e/ou representa o poder.

Se assim o for, é legítimo supor que as próximas mudanças propostas para o processo educativo, estavam estritamente ligadas aos interesses da minoria responsável pelo golpe militar de 1964 e aos dos organismos internacionais, os quais determinaram o texto

legal e, seus efeitos práticos sobre a ordenação da educação brasileira das Leis 5.540/68 e 5.692/71.

Em geral as características da Lei n° 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim se apresentam: buscou o atendimento das exigências quantitativas e de produtividade na aplicação de recursos; acabou com o fim do processo seletivo, o chamado exame de admissão para primário/ginásio, criando o 1º grau obrigatório de 8 anos; reestruturou a escola em dois graus, sendo que o 1º grau tinha como objetivo a iniciação para o trabalho e o 2º grau a habilitação profissional; criou a escola única profissionalizante; reestruturou o ensino supletivo e desativou as Escolas Normais.

Nessa reforma, o Ensino Industrial foi estruturado de forma unitária, estabelecendo duas modalidades de cursos profissionalizantes: os cursos industriais básicos, e outros com três anos de duração oferecidos nas escolas técnicas, denominados cursos técnicos, os quais formavam técnicos especializados. "Em 1971, a Lei n° 5.692/1971 pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio; dessa forma todos teriam uma única trajetória." (KUENZER, 2001, p. 29).

Segundo essa mesma autora, assim como as reformas de 1942 e 1961, a Lei 5.692/71 obedeceu às transformações ocorridas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial decorrente do modelo de substituição de importações, representando mais um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro. Sendo assim, essa reforma refletiu o pensamento de uma sociedade que ainda não tinha atingido totalmente o estágio de desenvolvimento industrial da fase monopolista do Capitalismo. Porém, não podemos deixar de considerar o processo pelo qual o Brasil passava, ou seja, de rápida apropriação da ciência pelo processo produtivo, gerando aumento do uso da tecnologia nas áreas produtivas, sociais e culturais, daí justificava-se uma formação de cunho integral.

Ainda para Kuenzer, o discurso do capital que emergiu neste contexto, no que diz respeito à relação educação-trabalho, apoiava-se na Teoria do Capital Humano[4], por isso a Lei 5.692/71 propôs a unificação do Ensino de 2º grau como forma de atender às novas

[4] A Teoria do Capital Humano desenvolveu-se na Inglaterra e nos Estados Unidos nos anos de 1960 calcada nos fundamentos do desenvolvimento/modernização e constitui-se como corpus ideológico e teórico da disciplina Economia da Educação. O Capital Humano, segundo esta teoria, compreende um conjunto de elementos (conhecimentos, atitudes, comportamentos, hábitos e disciplina) que adquiridos geram e ampliam a capacidade de trabalho e portanto de maior produtividade. No Brasil, esta teoria, a partir de 1970 é incorporada pelos ideólogos afinados com o regime militar (FRIGOTTO *apud* QUARESMA, 2004, p. 69).

necessidades da economia, que clamavam por um técnico cuja formação profissional se respaldasse na cultura geral.

Nesse sentido, a Lei n° 7.044/82 completou o ciclo conservador, abrindo as portas para os cursos propedêuticos, de cunho livresco e teoricista, restaurando de forma nostálgica os anos 50 e 60, através de um modelo de educação geral que formasse um jovem culto e polido, tal como o dirigente da velha sociedade. "Posteriormente, já no período da Nova República entra em vigor a lei n° 7.044/82, que extingue de vez, a profissionalização compulsória, substituindo a "qualificação para o trabalho" pela "preparação para o trabalho" (grifos da autora)." (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Dado que a dualidade estrutural, novamente, marcou a necessidade de uma educação que articule o acadêmico e o profissional, o pensar e o fazer, nós, pesquisadores desta modalidade de ensino, havemos de delinear questões que requerem análise crítica quanto às finalidades do ensino técnico-profissional, seus conteúdos, métodos, interdisciplinaridade, a estrutura física das escolas e a formação de professores.

Nesse sentido, faz parte de nossos objetivos nesse trabalho atentar para quais questões necessitam dessa investigação científica mais aprofundada, tomando-se como base o Ensino Profissional, tal como hoje se nos apresenta, de forma que possamos contribuir para a melhoria do processo educativo desta modalidade de ensino, atentando de forma específica para o processo de formação de professores a partir de um conceito de educação para o exercício pleno da cidadania e preparação para o trabalho.

Contudo, apesar de todos os contratempos apresentados no pequeno histórico do Ensino Profissional, em especial à falta de estrutura, de pessoal técnico especializado e de investimentos e a não preocupação por parte dos órgãos oficiais responsáveis pela Educação, esta forma de ensino, em particular o ministrado nas Escolas Técnicas Federais – ETFs-, sempre buscou construir uma prática pedagógica que integrasse as disciplinas técnicas com as disciplinas de conhecimentos gerais, de forma que uma grande maioria destas escolas já foram vistas como ilhas de excelência. Nas palavras de Oliveira (2003, p. 49): "[...] a educação tecnológica[5] ministrada pelos CEFETs, que conseguiu conquistar o reconhecimento dos setores societários e produtivos, por meio de um trabalho sério, comprometido e coletivo [...]".

[5] Não vamos entrar na discussão sobre a diferença entre a educação técnica e a educação tecnológica, as quais representam modalidades diferentes de ensino dentro do contexto atual do Ensino Profissional ministrado nos CEFETs. Consideraremos como educação tecnológica todo e qualquer ensino técnico ministrado nessas instituições.

Porém, conforme Quaresma (2004), como resultado principalmente, desta falta de investimentos e a falta de estrutura, a prática pedagógica instituída pelos CEFETs inviabilizou a construção de um processo educativo que primasse pela formação holística do educando, considerando que as disciplinas não estavam totalmente integradas. As disciplinas técnicas sempre sobrepunham sobre as de conhecimento geral, apresentando aí, mais uma vez, a dualidade estrutural presente nesta forma de educação.

A mesma autora foi buscar em Kuenzer (1988) subsídios para exemplificar como a falta de infraestrutra afetava a qualidade de ensino nas escolas técnicas[6]:

> [...] algumas escolas até conseguiam, de modo satisfatório, articular as disciplinas de cultura geral com as profissionalizantes, mas não chegaram a ser politécnicas por voltar-se para ocupações bem definidas. A falta de condições pedagógicas e estruturais levou a grande maioria das escolas a ministrar as disciplinas de formação especial segundo o velho princípio educativo, de forma livresca, teoricista e superficial. Sabe-se até de escolas que ensinavam datilografia sem ter máquina, reproduzindo o teclado em uma folha de papel. (KUENZER, 1988 *apud* QUARESMA, 2004, p. 71).

Como podemos notar, aquelas escolas usavam de criatividade para amenizar, ou melhor, dizendo, driblar os problemas oriundos daquela falta de insfraestrutura, para que dessa forma o aluno não saísse tão leigo de seu processo formativo.

Considerando que, A Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM, hoje CEFET-AM, sempre foi considerado pela sociedade amazonense, como uma Instituição com ensino de excelência, o que já não acontece hoje. A partir do exposto, cabe-nos questionar até que ponto isso era verdade, levando em consideração nosso modo holístico de educação pregado neste trabalho. Porém, isso daria um novo estudo que poderá ser retomado em um outro momento.

As grandes transformações das últimas décadas no campo da economia, resultado da globalização dos mercados, a reestruturação produtiva efetivada no mundo do trabalho, a intensificação da ciência e da técnica como força produtiva e a revolução no campo da informação e das comunicações exigiram que os responsáveis pela educação refletissem sobre as novas necessidades decorrentes desse novo quadro sócio-econômico.

Neste contexto foi apresentada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB-EN n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Não faz parte de nossos objetivos abordar as especificações da nova Lei, porém queremos destacar os parágrafos que se referem ao Ensino

[6] Conforme a Profa. Maria Auxiliadora Oliveira (Apresentação oral durante a defesa deste trabalho), esta realidade não pode ser aplicada as Escola Técnicas Federais e, sim, as Acadêmicas, que de alguma forma tentavam prepara o aluno para o Mercado de Trabalho, sendo elas estaduais e/ou municipais.

Profissional, os quais se encontram-se no Capítulo III, Artigos 39 à 42, apenas como forma de elucidar como a referida lei trata este ensino e, por isso nos diz respeito.

> **Art. 39.** A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.
> **Parágrafo único.** O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso a educação profissional.
> **Art. 40.** A educação profissional será desenvolvida em articulação com ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.
> **Art. 41.** O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.
> **Parágrafo único.** Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio quando registrados, terão validade nacional.
> **Art. 42.** As escolas técnicas e profissionais, alem dos seus cursos regulares, ofereceram cursos especiais abertos à comunidade, condicionada a matricula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 2004).

Martins (2000) atenta para a influência dos organismos internacionais para a aprovação da nova LDB e para regulamentação do Ensino Profissional, em especial o Fundo Monetário Internacional - FMI e o Banco Mundial.

> No Brasil, essas iniciativas fizeram se sentir profundamente na educação, uma vez que é socialmente determinada e, ao mesmo tempo, determinante nas relações sociais. Isso é corroborando pela literatura pedagógica, que é farta quando analisa as reformulações sofridas pela educação nacional nas ultimas décadas, alterações que buscaram a manutenção da hegemonia do capital mediante o uso da educação pelo governo de plantão. (MARTINS, 2000, p. 64).

Assim, antes de dezembro de 1996, quando da aprovação da nova LDB, a forma legal para a regulamentação do Ensino Profissional, era através de projeto de lei, por isso o Executivo Federal apresentou o Projeto de Lei n° 1.603/96. Porém,

> A partir da aprovação da nova LDB o governo federal passou a ter em mãos a possibilidade legal de regulamentar o ensino profissional mediante decreto. Retirou o PL, com o pretexto de reformulá-lo em vista nova LDB aprovada, e apresentou o Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997, negando seu passado identificado com as lutas populares e os ideais democráticos (idem, p. 80).

Dessa forma, o governo federal desconsiderou todo o trabalho que os educadores vinham fazendo para amenizar o impacto do referido PL para o Ensino Profissional, suprimindo todas as idéias propostas para a melhoria desta modalidade de ensino e, considerando apenas, o que os interesses internacionais exigiam. Nesse sentido, houve, mais

uma vez, um claro descompromisso do governo federal com o Ensino Profissional de qualidade.

Esse Decreto é retomado pelo Parecer 15/98 (CNE-CEB, 1998) que integra a Resolução 3/98 (CNE - CEB, 1998b) no que se refere à articulação entre o Ensino Regular e o Ensino Profissional e, conjuntamente, às relações entre a formação geral e a preparação para o trabalho no nível médio.

Parece haver uma dissonância entre o Decreto e a LDB, pois esta prega a integração entre as várias modalidades de ensino e aquele pregava a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Como afirma Kuenzer (*op. cit.,* p. 89), em sua análise do PL 1.603/96, que é copiado na propositura do Decreto 2.208/97:

> Inicialmente, porque a LDB tem todo o capítulo dedicado ao ensino médio, e os artigos 21 e 24, formulados sobre a concepção de *integração* (grifo da autora) entre o ensino geral e formação profissional, o que é exatamente o oposto do PL 1.603/96, que estabelece uma lei própria para o ensino profissional que extrapola o nível médio para abranger todos os níveis e modalidades, mas que, na vertente técnica, o separa definitivamente da vertente regular, sem sequer esclarecer se há equivalência ou não.

Dessa forma o Decreto 2.208/97 determinou a aproximação dos processos formativos escolares de Educação Profissional, vigentes nas instituições responsáveis por esta modalidade de ensino, em especial as Escolas Técnicas Federais, aos processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas no setor produtivo e de serviços, e, portanto, a uma formação meramente técnica. O mesmo Decreto separa o Ensino Profissional do Ensino médio e prima pela intenção de adestrar, e não de formar cidadãos para o mundo do trabalho. Esta afirmação pode ser comprovada no artigo 2º em que se propõe que a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular e não integrada nele.

> A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidade que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. (BRASIL, 1997).

Notamos claramente, na citação anterior que em nenhum momento parece existir uma preocupação consistente em dar uma continuidade ao ensino, havendo muito mais uma preocupação em adotar o processo modular, resultando em uma fragmentação ainda maior no Ensino Profissional. A articulação, de que trata o artigo afeta diretamente as próprias Escolas Técnicas Federais, ao deixar o ensino regular sob a responsabilidade de outras instituições de ensino e não apenas daquelas escolas, cuja história apresenta um quadro de sucesso na integração do ensino regular com o profissional.

Novamente, no artigo 5º, quando se trata da organização do ensino técnico independentemente do ensino médio que seria oferecido de forma concomitante ou seqüencial: "A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este." (BRASIL, 1997).

Quando se propõe que o ensino técnico deve ser oferecido independente do ensino médio, despreza-se o fato de que o conjunto de conhecimentos que regem uma atividade produtiva deva ser trabalhado de forma integrada com os conhecimentos gerais do saber humano, de modo orgânico e articulado. Observação semelhante é feita por Saviani (2004, p. 55):

> Como se vê, o cerne da política educacional relativa à educação profissional é a separação entre o ensino médio e o ensino técnico. Isso significa voltar atrás no tempo, não apenas em relação a Lei 5.692 de 1971, mas em relação à LDB de 1961, já que esta flexibilizou a relação entre os ramos do ensino médio de então , permitindo a equivalência e o trânsito entre eles quebrando, assim, "a dualidade de sistemas" (grifo do autor) própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo. Ora é a essa dualidade que se retorna agora com o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997.

Enfim, baseando-nos em Oliveira (2003) podemos apresentar uma síntese dos pressupostos que nortearam o Decreto 2.208/97, que representou, para a maioria dos estudiosos pesquisados, mais uma desintegração do Ensino Profissional, enquanto prática educativa, conforme já demonstramos:

> a) A racionalidade financeira determinada pela tríade que vem "orientando" as políticas públicas educacionais, principalmente a educação profissional: BID, Banco Mundial e FMI, que prega o acatamento ao princípio da racionalidade financeira como premissa básica para as reformas que vêm sendo empreendidas. [...]. O Estado, nessa perspectiva, só se compromete com o financiamento do ensino fundamental, procurando conter o acesso aos níveis superiores, notoriamente, dos alunos oriundos das camadas menos favorecidas. [...].
> b) Ruptura com o princípio da equivalência entre educação geral e profissional. O decreto n° 2.208/97 rearticula a dualidade estrutural, características da Reforma Capanema de 1942; [...].
> c) Educação profissional em substituição à educação geral. Consta que, em vez de proporcionar a todos o acesso à educação básica, disponibiliza-se, para aqueles que não possuem escolaridade anterior, o acesso ao nível básico da educação profissional. Cria-se com isso uma falsa expectativa de ingresso no mercado de trabalho que, contudo, se torna difícil, em razão do baixo nível de capacitação obtido. (OLIVEIRA, 2003, p. 58-60).

Como podemos perceber mais uma vez, a Educação Profissional parte da dualidade estrutural entre os pensam e que os executam, aplicando mais uma vez uma escola de nível

inferior para os trabalhadores e separada da formação humanística integral. Com um outro fator agravante que nos chama a atenção, o atrelamento da educação aos interesses dos organismos internacionais.

As mais recentes discussões sobre o Ensino Profissional pautam-se nos novos processos sociais e de trabalho, os quais pregam a necessidade de uma nova pedagogia e uma nova epistemologia. A nova pedagogia formará e educará cidadãos críticos e profissionais competentes, com autonomia ética, política, intelectual e tecnológica, pois a construção do conhecimento e sua socialização será resultado do trabalho social, ou seja, do trabalho visto como uma ferramenta para a sociabilidade humana e das relações que são empreendidas entre o mundo do trabalho, da cultura e das ciências.

Com o pensamento de apresentar novos mecanismos para a superação da dicotomia entre a educação profissional e o ensino regular, o Executivo Federal vigente apresentou o Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual Regulamenta o § 2º do art. 36 e os

Uma outra observação feita pelos mesmos autores é que mesmo pregando uma suposta integração, o Decreto insiste em manter a independência entre os cursos, o que confirma mais uma vez o não compromisso com a integração.

> Apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão únicas, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de "natureza diversas" (grifo dos autores). Re-estabelece-se, assim, internamente ao currículo, um dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional. (idem, p. 6)

Esta parece ser a principal "novidade" deste Decreto, pois em geral não apresenta muitas alterações, inclusive mantendo algumas proposições muito criticadas pelos estudiosos desta modalidade ensino.

1.2 A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas

A educação básica, a qualificação e/ou a requalificação dos empregados em especial a educação do trabalhador são considerados fatores essenciais para promover a qualidade e a produtividade do setor econômico em um contexto que prega a modernização do país e às novas formas de sociabilidade capitalista no mundo produtivo.

No campo do Ensino Profissional, especificamente nas Escolas Técnicas Federais, esses fatores foram mecanismos para tornar essas escolas capazes de formar profissionais flexíveis e adequados às mudanças no mundo produtivo sob o ideal neoliberal. Para isto, foi criada a Rede Federal de Educação Tecnológica.

A justificativa apresentada para a criação desta rede, foi a de que o Brasil precisava entrar num novo patamar de desenvolvimento, tomando como referência os países industrializados, para isso seria necessário fazer investimentos na formação e no desenvolvimento de recursos humanos,

A Rede Federal de Educação Tecnológica está vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e é composta pelas Escolas Federais de Educação Tecnológica, cujas origens remontam da criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, criadas no governo Nilo Peçanha em 1909, conforme já discutimos anteriormente.

Hoje esta Rede é composta de 36 Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) que atuam na área da agropecuária; 34 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que

ministram o ensino básico, médio, superior – graduação e pós-graduação, cujo objetivo principal é formar profissionais e especialistas para a área tecnológica; 30 Colégios Técnicos (COLTEC) vinculados às Universidades Federais que atuam na formação de técnicos de nível médio, tanto para a agropecuária quanto para a indústria, além do Ensino Médio; 38 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNED) escolas vinculadas às Escolas Federais e 01 Escola Técnica Federal (ETF).

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas faz parte deçe 0(f)32.002(a)4043

necessitando de um novo perfil de trabalhador. Dessa forma, em 1937, o Liceu Industrial, através de novas experiências pedagógicas, passou a oferecer cursos voltados para o setor industrial.

No início do novo milênio a Escola Técnica Federal do Amazonas – ETFAM encontrou-se diante de mais um desafio, quando em 26 de março de 2001, através de Decreto Presidencial, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas, por força da Lei Federal nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.Essa lei instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, hoje Rede Federal de Educação Tecnológica, adquiriu autonomia para ministrar o ensino superior, pós-graduação, além dos cursos técnicos de nível médio já existentes..

O CEFET-AM é formado por duas Unidades de Ensino, sendo: a Unidade Sede localizada no centro da cidade de Manaus e a Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus – UNED, localizada no centro do Pólo Industrial da Zona Franca de Manaus. A Unidade Sede oferece Ensino Médio, Cursos Técnicos nas áreas de: Química (Química Industrial e Produtos Naturais), Saúde (Segurança do Trabalho), Indústria (Manutenção Automotiva, Instalações Elétricas Industriais, Produção Mecânica, Climatização, e Refrigeração), Serviços (Programação de Computador), Meio Ambiente (Gestão Ambiental Industrial e Gestão Ambiental Urbana) Construção Civil (Edificações). Cursos Superiores de Tecnologia em: Desenvolvimento de Software, Tecnologia em Criação e Produção Publicitária, Tecnologia em Química de Alimentos; Tecnologia em Química Industrial e Tecnologia Gestão em Obras; duas licenciaturas em Química e Biologia, além de Pós-graduação *Lato Sensu* em Docência do Ensino Profissional e Tecnológico, Informática na Educação, Gestão de Pessoas e suas Tecnologias, Projetos de Produção Publicitária, Desenvolvimento de Software para Web, Gestão Ambiental, Gestão de Mercado e Tecnologia, Microbiologia, Gerenciamento e Treinamento de Resíduos Industriais, Instrumentalização de Professores de Química e Biologia, Trabalho, Educação e Gestão.

Em 1987 no Governo de José Sarney, foi criada a Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus, através da Portaria Ministerial n° 67, de 06 de fevereiro de 1987, como parte do programa de expansão das escolas técnicas federais. A Uned-Manaus obteve autorização para funcionamento através da Portaria n° 111, de 27 de agosto de 1992 e hoje oferece os seguintes cursos: o Ensino Médio, duas turmas de Ensino Médio Integrado nas áreas de Eletrônica e Telecomunicações, Cursos Técnicos de Nível Médio – Sistema de Controle Automático, Rede de Comunicação de Dados, Materiais e Logística e Manutenção de Equipamentos Eletrônicos; Nível Superior – Materiais, Processos e Componentes

Eletrônicos e Rede de Acesso em Telecomunicações; Pós-graduação *Lato Sensu* – Desenvolvimento de Sistema em Tecnologia Java.

O sistema CEFET-AM é dirigido por um Diretor Geral, auxiliado por 03 (três) Conselhos – Diretor, Técnico Profissional e Técnico Pedagógico e uma equipe de 05 (cinco) Diretores, 10 (dez) Gerentes e 52 Coordenadores. Tem como finalidade, formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, fornecendo mecanismos para a Educação Continuada.

Segundo seus estatutos, o CEFET-AM tem como missão – promover a Educação de excelência através do Ensino, Pesquisa e Extensão, visando à formação do cidadão crítico, autônomo e empreendedor, comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País.

Os objetivos do CEFET-AM apresentam assim delineados da seguinte forma: ministrar cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização e outros de nível básico; ministrar o Ensino Técnico, destinado à formação de profissionais e especialistas na área da tecnologia; ministrar ensino médio; ministrar o Ensino Superior, com vistas à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica; oferecer educação continuada por diferentes mecanismos, visando à atualização, o aperfeiçoamento e especialização dos profissionais da área tecnológica; ministrar cursos de formação de professores e especialistas, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica; realizar pesquisas aplicadas, estimulando, o desenvolvimento de soluções tecnológicas, de forma criativa, e estendendo seus benefícios à comunidade.

Suas principais características são: oferta de educação profissional, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços; atuação prioritária na área tecnológica nos diversos setores da economia; conjugação, no ensino, da teoria com a prática; integração efetiva da educação profissional aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao trabalho, à ciência e à tecnologia; utilização compartilhada dos laboratórios e dos recursos humanos pelos diferentes níveis e modalidades de ensino; oferta de ensino superior tecnológico diferenciando-se das demais formas e ensino superior; oferta de formação especializada, levando em consideração as tendências do setor produtivo e do desenvolvimento tecnológico; realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços; desenvolvimento da atividade docente estruturada, integrando os diferentes níveis e

modalidades de ensino, observada a qualificação exigida em cada caso; desenvolvimento do processo educacional que favoreça, de modo permanente, a transformação do conhecimento em bens e serviços em benefício da sociedade; estrutura organizacional flexível, racional adequados às suas peculiaridades e objetivos; integração das ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo.

O CEFET-AM está pautado nas bases legais abaixo discriminadas:

- Lei Federal n° 8.948 de 8.12.94 – que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformou as Escolas Técnicas Federais em Centro Federais de Educação Tecnológica, devidamente explicitado em seu Art. 3º: "As atuais Escolas Federais, criadas pela Lei n° 8.670, de 30 de junho de 1983, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, nos termos da Lei n ° 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei n° 8.711, de 28 de setembro de 1993, e do Decreto n° 87.310, de 21 de junho de 1982."
- Lei Federal n° 9.394 de 20.12.96 – LDB, especificamente no Capítulo III Da Educação Profissional, artigos 39 a 42.
- Decreto Federal n° 2.406 de 27.11.97 – Trata dos CEFET´s
- Decreto Federal n° 2.462 de 17.05.2000 – Trata da autorização de criação dos cursos do CEFET-AM.
- Decreto Federal n° 4.877 de 13 de novembro de 2003, disciplina o processo de escolha de dirigentes no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.
- Decreto Federal n° 5.119, de 28 de junho de 2004 revoga o dispositivo que menciona e o Decreto n° 4.364, de 6 de setembro de 2002.
- Decreto Federal n° 5.154, de 23 de julho de 2004, revoga o Decreto 2.208, regulamenta o § 2° do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação.
- Decreto Federal n° 5.205 de 14 de setembro de 2004, regulamenta a Lei n° 8.958 de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.
- Decreto Federal n° 5.224 de 1° de outubro de 2004, dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica.
- Decreto Federal n° 5.225 de 1º de outubro de 2004, altera dispositivos do Decreto n° 3.860 de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições.

- Decreto Federal n° 5.478 de 24 de junho de 2005, institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.
- PORTARIA MEC n° 646 de 14.05.97, regulamentação a implantação da Rede Federal de Educação Tecnológica.

Como o exercício da cidadania faz parte da missão do CEFET-AM, assim como também do Ensino Profissional como um todo, no próximo capítulo delinearemos algumas idéias no sentido de apresentar um conceito que embase a discussão que faremos mais adiante sobre qual o significado da educação para a cidadania, explicitada na legislação do CEFET-AM.

A CIDADANIA COMO OBJETIVO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Não é possível falarmos de cidadania hoje, sem considerar as mudanças ocorridas na sociedade, nos valores e na educação proporcionadas pelas inovações da realidade sócio-econômica e técnico-científica. Os problemas decorrentes dessas inovações, como as violações dos direitos humanos, as ineficiências no campo social; a destruição do meio ambiente e o processo de empobrecimento manifestado na periferia do capitalismo mostram que a cidadania representa muito mais do que o simples ato de votar ou de pertencer a uma comunidade política.

Partiremos do pressuposto básico de que não podemos pensar a cidadania fora de um processo histórico-dialético, pois entendemos que o processo de construção da cidadania, é resultado de uma eterna conquista, de um longo período histórico, entre as classes sociais dominantes e dominadas.

Desta forma, não podemos corroborar com a idéia, comumente aceita, de que a cidadania é algo dado, ou melhor, presenteado, pela classe dominante à classe dominada, como se fosse um favor. Ela é uma conquista que se faz paulatinamente quando a classe dominada vai se conscientizando de seus direitos e obrigações, os quais embasam a vida em sociedade, com vistas a uma melhor equalização social.

Sendo assim, a conquista da cidadania será sempre o resultado de uma ação não conformista, transformadora e emancipadora, a partir de uma prática intelectual e social que resulte em um modelo legítimo de organização social, fundamentado em um pensamento ético comunitário, com o exercício pleno da democracia.

2.1 A Cidadania na História

A palavra cidadão, em seu sentido etimológico, deriva da noção de cidade, daquele que habita a cidade. Assim, os gregos utilizavam o termo *polis* para referir-se a ela, que

> [...] tinha originalmente a conotação de algo como <<muro circundante>> e, ao que parece, o latim *urbs* exprimia também a noção de um <<círculo>> e derivava da mesma raiz que *orbis*. Encontramos a mesma relação na palavra inglesa <<town>> que, originalmente, como o alemão *Zaun*, significa cerca. (ARENDT, 2001, p.73).

Dessa forma, a cidadania seria a ação pela qual o indivíduo passou a habitar uma cidade e, conseqüentemente, fazer parte de um povo específico. Daí resultou o cidadão, membro de um Estado e detentor de direitos e deveres. Por isso, a palavra política derivada de *polis* não se referia apenas ao aspecto geográfico, a cidade enquanto local, mas sim, enquanto uma organização social formada por indivíduos portadores de direitos e deveres perante a lei (*isonomia*) e de outros, que lhes garantiriam a livre expressão de suas convicções (*isegoria*).

Como os gregos, os romanos também conceituaram um cidadão, substituindo *polis* por *civitas*, que sugeria o significado de cidade política.

> *Civitas*: em latim, a cidade-Estado – referindo-se a Roma ou a outra cidade-Estado-, sendo que a cidade no sentido topográfico chamava-se urbs. Como a pólis grega, a civitas romana era considerada acima de tudo como a coletividade dos cidadãos, e não como um território geográfico. (CARDOSO,1993 *apud* MARTINS, 2000, p. 37).

Nessa perspectiva, o termo cidadão resulta de dois significados que se completam: a condição de cidadão e o conjunto de cidadãos, os quais têm uma importância fundamental na formação dos Estados, cuja centralização impôs uma legislação uniforme sobre um determinado território em substituição aos antigos burgos que, sob uma forma sucinta, foram as vilas que surgiram ao redor dos feudos que deram origem às cidades.

O Estado[7], portanto, surgiu como produto de evolução e de cultura, ocupando uma posição privilegiada nas sociedades e, por isso, tornou-se uma tendência universal, como uma forma de convivência em sociedade.

O cidadão na sociedade greco-romana afirmava e garantia sua personalidade na medida em que se inseria na coletividade social ou participava ativamente do Estado. A estrutura política desta sociedade configurava-se na forma de unidades independentes, cujo modelo institucional era a cidade-Estado, com problemas e governos próprios.

Neste modelo de sociedade, já podíamos perceber uma característica de dualidade social, ou seja, a sociedade estava dividida em duas grandes classes naturalmente aceitas, por se tratar de uma sociedade construída com base nesta dualidade: – os cidadãos e os não-cidadãos.

Os cidadãos eram aqueles que possuíam propriedade rural e riquezas, sendo-lhes garantido o direito ao conhecimento da época e, somente a eles cabia o privilégio de participar

[7] Por Estado entende-se um agrupamento de pessoas que vivem num território definido, organizado de tal modo que apenas algumas delas são designadas para controlar, direta ou indiretamente, uma série mais ou menos restrita de atividades desse mesmo grupo, com base em valores reais ou socialmente reconhecidos e, se necessário, na força. (SILVA, 1987, p. 416).

dos debates sobre os problemas de interesses gerais ou particulares, estando excluídos destas discussões os não-cidadãos, ou seja, os escravos, as mulheres, as crianças e os estrangeiros *(metecos).*

Com o fim da escravidão na Europa e o fim do império Greco-Romano, se configurou um quadro favorável para a formação de novas relações de produção e, conseqüentemente, nova forma da sociedade. Deste modo, surgiu o sistema feudal, como resultado da adaptação espontânea, não consciente, haja vista a não existência de uma classe verdadeiramente revolucionária. Como afirma Parain (2003, p. 20):

> Na ausência de uma classe verdadeiramente revolucionária, portadora de idéias revolucionárias, a passagem de um regime social a outro somente pode realizar-se com uma extrema lentidão, através de longas e dolorosas tentativas. Assim sucede com o regime feudal, na medida em que sua formação é o resultado de adaptações espontâneas, inconscientes, diante das novas necessidades, todas elas da mesma natureza e com um fim semelhante, mas que se mostram sob ritmos e formas bastante distintas de acordo com as condições locais.

Como podemos notar a passagem do regime escravocrata para o regime feudal, diferiu totalmente da passagem deste para o regime burguês, pois a burguesia era uma classe social consciente e sabedora de suas metas e objetivos, ao passo que o feudalismo resultou de adaptações sociais. Ainda conforme Parain (2003) três fatores se apresentaram como decisivos para a formação do Feudalismo: a presença dos colonos, que eram escravos ou livres possuidores de uma porção de terras, os quais representavam os precursores dos servos da Idade Média; a presença dos bárbaros germanos, que aos poucos foram ocupando o então Império Romano, instalando aí um campesinato livre, organizado em comunidades aldeãs e, por fim, a constituição de uma nova nobreza formada por séquitos[8] armados agrupados em torno dos chefes germânicos, nativos romanizados que haviam fornecido os quadros da administração, favoritos dos reis bárbaros, que recebiam deles domínios retirados das terras dos Estados.

Neste quadro, havia uma relação de hierarquia imposta pelos proprietários de terras, os quais exerciam imensos domínios de propriedades, cuja efetivação pautava-se em serviços e juramentos entre os pequenos e médios senhores e, também, os camponeses cultivadores, que gozavam de uma posse precária de terra.

[8] Conforme o Minidicionário Aurélio (2004, p. 656), séqüito é um conjunto de pessoas que acompanham outra (s) por obrigação ou cortesia.

Deste modo, o regime feudal resultou, basicamente, "do desenvolvimento da servidão, seja pela substituição da escravidão ou pela generalização da subordinação camponesa a alguns chefes defensores ou conquistadores". (PARAIN, 2003, p. 22).

Conforme este mesmo autor, o feudalismo foi característica inclusive da colonização espanhola na América, quando instalou o sistema de *encomiendas*[9], uma variante da servidão, que eram grupos de índios confinados, ou melhor, encomendados a um colono, que deveria proteger e catequizar os índios, que para ele trabalhavam. Essa proteção aplicava como contrapartida, obrigações pessoais e tributos econômicos, assim como também, o controle sobre os indivíduos e as coletividades.

Assim, o caráter fundamental da sociedade feudal residia nas relações de produção que se achava em sua base, ou seja, a propriedade do senhor sobre a terra e a propriedade do senhor sobre o camponês. Logo, não podemos falar, naquela época, de cidadania enquanto direitos adquiridos, haja vista, a não existência de uma relação de direitos e deveres, mas uma relação que se limitava, basicamente, em deveres.

Da mesma forma em que todos os regimes fundados na exploração do homem pelo homem, o tempo de denominação feudal teve um período limitado. Sendo assim, nos séculos XIV e XV eclodiu a crise desestruturante do mundo feudal, cujo período prolongou-se até o momento que uma nova classe, a burguesia, perseguiu conscientemente a destituição e a substituição do feudalismo. Essa desestruturação foi resultado de vários fatores que culminaram com a sua extinção: Então, os próprios senhores feudais, indiretamente, contribuíram para o fim daquele regime, ao propagar uma prática de exclusão social tal, que a classe explorada se viu obrigada a buscar sua libertação. Nas palavras de Parain (2003, p. 31-2):

> A crise provém do agravamento da exploração das massas camponesas, não tendo mais como contrapartida um desenvolvimento das forças produtivas, porque os impostos senhoriais chegaram a ser puramente parasitários, e aumentam com o gosto pelo o luxo e com o desenvolvimento das trocas no seio das classes superiores. Além disso, com o progresso do poder real, que tende a organizar o Estado Moderno, soma-se à fiscalização feudal uma fiscalização real. Por último, no interior do próprio campesinato, esboça-se uma diferenciação social e aparecem oposições entre ricos e pobres na comunidade aldeã.

Com o fim do feudalismo emergiu um novo regime social, a burguesia. A visão do homem social, que para nós significa aquele que vive em sociedade, começou a apresentar um

[9] O governo espanhol, servindo aos interesses dos colonos, e sem deixar de considerar livres dos índios estabeleceu o sistema de *encomiendas*. A *encomienda* era um direito concedido por mercê real (a descobridores, conquistadores e povoadores) e concedido por duas vidas, a do beneficiado e a de seu herdeiro. (ALVES, 2001, p. 84).

novo conceito, pois não se podia mais aceitar o homem servil, tolido de direitos e reduzido à prática da obediência.

Neste momento histórico começou a surgir um novo conceito de cidadania, cujas características se aproximam, muitas vezes das advogadas hoje. Pois, o cidadão passou ser o homem bem sucedido, que se tornou membro da classe dominante e que, a princípio, acreditava no direito à cidadania para todos, porém, quando se consolidou no poder, submeteu o Estado aos seus interesses e passou a reconhecer como legítima a desigualdade entre os homens.

No entanto, conforme Debrey (1997) naquela época já se via a extensão de alguns direitos a outros grupos sociais: "os trabalhadores tiveram participação relevante no processo de liquidação das sociedades feudais. Em um primeiro momento, adquire-se a igualdade civil (direito de ir e vir, propriedade, contrato de trabalho...)". (DEBREY, 1997, p. 32).

Entretanto, Parain (2003) atenta para o perigo em se relacionar a burguesia diretamente com o capitalismo, pois segundo ele o termo capitalismo só poderia ser usado quando se tratar da sociedade moderna, "onde a produção maciça de mercadorias repousa sobre a exploração do trabalho assalariado, daquele que nada possui, realizada pelos possuidores dos meios de produção". (PARAIN, 2003, p. 38).

Por isso, não sabemos se o termo trabalhador, usado por Debrey (1997) no parágrafo anterior foi coerente, considerando que naquele período não havia necessariamente uma classe trabalhadora, mas uma classe social ainda não definida originada dos artesãos.

Com o advento do capitalismo houve a expropriação real dos bens de produção, que naquele momento pertenciam aos artesãos, fazendo com que estes se reorganizassem em uma nova classe social, agora sim, dos trabalhadores, que Marx denominou de proletários, que por se verem expropriados de seus bens de produção, começaram a vender sua força de trabalho.

Nesta nova configuração social, a cidadania apresentou um novo significado, restringindo o direito à cidadania somente àqueles proprietários da riqueza privada.

Com o Estado do Bem-Estar social, conhecido internacionalmente como *Welfare State*[10], a cidadania se restringiu a direitos adquiridos, ou seja, direito à educação, à saúde, ao trabalho, a votar e ser votado. Esses direitos, porém, geralmente eram vistos como uma resposta da classe dominante às reivindicações da classe dominada, o que não era verdade.

[10] O Estado do bem-estar social (We*lfare State* ou *Wellfare State*), foi rechaçado pelos neoliberalismo que o culpava pelos problemas encontrados nas sociedades da época e por pregaram sua extinção: "Os neoliberais entendiam que a crise econômica era conseqüência da política keynesiana, da intervenção exagerada do Estado na economia e da ampliação crescente dos gastos públicos com o Estado de bem-estar, ou seja, pela politização. Assim, afirmavam que havia excesso de Estado, de regulação da economia, de democracia, de corporativismo e de força do sindicalismo, de bem-estar-social. (COSTA, 1991, p. 262).

2.2 A Cidadania no Discurso de Alguns Pensadores

A visão burguesa de pensar a cidadania é formada por intelectuais, cuja noção e realidade da cidadania estão organizadas de forma íntima com a idéia de direitos adquiridos. Com relação a esta concepção de cidadania, vários pensadores, ao longo da história, apresentaram suas idéias.

John Locke (1632-1704) pregava a existência do indivíduo anterior ao surgimento da sociedade e do Estado, o que denominou de estado de natureza, no qual os homens viviam em perfeita harmonia e igualdade. Conforme Ferreira (1993) o pensamento de Locke, de alguma forma, aproximava-se de Hobbes, nesse sentido, o estado de natureza foi o precursor do estado civil cujo mediador foi um contrato, um pacto social entre os homens, no sentido de preservar os direitos adquiridos em prol do bem comum:

> Embora não assuma explicitamente sua vinculação ao pensamento hobbesiano, aceita uma série de idéias do teórico do *Leviatã*: a passagem do Estado de Natureza para o Estado Civil mediante um pacto; a liberdade e a igualdade dos indivíduos no Estado de Natureza; o argumento da renúncia. (FERREIRA, 1993, p. 69).

Conforme Aranha (1996) esse pacto, essa renúncia individual se fez necessária porque os direitos adquiridos estão constantemente ameaçados de serem violados e, para que isso não aconteça, a criação de um Estado, cuja função fundamental seria a conservação daqueles direitos, era primordial para garantir seu cumprimento.

> Os riscos das paixões e da parcialidade são muito grandes porque "cada um é juiz em causa própria" (grifo da autora), o que torna impossível a vida comum. Para superar essa dificuldade, as pessoas consentem em instituir o corpo político por meio de um contrato, um pacto que funda o Estado. (ARANHA, 1996, p. 105).

Entre os vários direitos definidos por Locke destaca-se o direito à propriedade, o qual é visto por ele sob dois ângulos: numa primeira acepção genérica, designava a vida, a liberdade e os bens como direitos naturais do ser humano e, em sentido restrito, a posse de bens móveis e imóveis cujo direito não pode ser violado nem pelo Estado, por que já existia no estado de natureza.

Ainda para Aranha (1996, p. 105) os direitos defendidos por Locke não desaparecem com o consentimento para a criação do Estado, "mas subsistem para limitar o poder do soberano".

Ao propor a limitação do poder soberano em prol do bem comum, Locke apresentou um pensamento liberal progressista, o qual residia "na origem democrática e parlamentar do

poder político, determinado pelo voto e não mais pelas condições de nascimento, como na nobreza feudal". (ARANHA, 1996, p. 105).

Embora a teoria liberal de Locke se apresente como democrática, é inevitável encontrarmos na sua raiz o elitismo que se distingue como expressão dos interesses da burguesia. "Na vida em sociedade, somente aqueles que têm propriedades, no sentido restrito de fortuna, podem participar de fato e apresentam reais condições para exercer a cidadania". (ARANHA, 1996, p. 105).

Neste pensamento, cidadão seria o que detém o poder sobre os meios de produção e, o não-cidadão é o que não possui os meios para produzir bens. Considerando que, o cidadão é apenas o que não precisa vender o corpo como força de trabalho, o trabalhador não seria cidadão, pois ele precisa vender o único bem que lhe restou, a força de trabalho.

Sendo assim, pregamos a necessidade da expansão do conceito de cidadania, pois se assim não o fizermos, sua aplicação tornar-se-á impossibilitada no contexto sócio-econômico atual, no qual o trabalhador está cada dia mais distante de ser proprietário dos meios de produção.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a exemplo de Locke, criticou o Sistema Absolutista[11] e contribuiu na elaboração do pensamento liberal. Rousseau também acreditava no estado de natureza pregado por Hobbes e Locke. Para ele o homem, era bom por excelência, porém a sociedade o corrompia quando o destituía de liberdade. Por isso, era necessário um Contrato Social, legítimo e verdadeiro, o qual "reúna o povo numa só vontade, resultante do consentimento de todas as pessoas". (ARANHA, 1996, p. 121). Assim, esse Contrato Social apontaria para relações mais justas entre os homens.

A partir deste contrato, o exercício da cidadania se tornava mais viável, uma vez que, eliminava a possibilidade de exploração do homem sobre o homem, considerando que naquele contrato estavam preservados os direitos e deveres de todos. Desta forma, Rousseau preocupou-se em não separar a igualdade da liberdade: para ele, nenhum homem pode ser tão rico a ponto de sua posição permitir comprar a outrem, e tampouco um outro tão pobre que permita se vender, por estar nessa posição.

Aranha (1996) considera o pensamento de Rousseau mais democrático que o de Locke, ao pregar a soberania e ao limitar o papel do soberano ao cumprimento dos desejos do povo:

---

[11] O termo usado pelos historiadores geralmente não se aplica a qualquer governo que exerça autoridade ilimitada, mas às monarquias do norte e do oeste da Europa nos sécs. XVII e XVIII e às características que lhes eram comuns [...]. O monarca absolutista faz derivar sua autoridade diretamente de Deus direito divino assegura-lhe o poder temporal. (SILVA, 1987, p. 4-5).

> A concepção política de Rousseau é mais democrática que a de Locke, por conta da noção de *soberania*. Para Rousseau, o cidadão não escolhe representantes a quem delegar o poder – como defende Locke e a tradição liberal – porque para ele só povo é soberano. Em outras palavras, o pacto que institui o governo não submete o povo a ele, os depositários do poder não são senhores do povo, mas seus oficiais, e apenas executam as leis que emanam do povo. [...] toda lei não ratificada pelo povo é nula. (ARANHA, 1996, p. 121-2).

Locke e Rousseau concebiam a idéia de democracia liberal, baseando-se na razão e contrapondo-se ao direito divino dos reis. Suas idéias procuravam, antes de tudo, regular as relações de poder, garantindo livre atuação civil, econômica e política aos cidadãos. Rousseau, por exemplo, contestava o uso da força como reguladora da sociedade. Esta, segundo seu entendimento, deveria reger-se pela consciência múltipla dos direitos e deveres do cidadão, os quais atuariam diretamente sobre si mesmo, no sentido de propiciar a liberdade plena, na medida do contrato estabelecido.

Porém, enquanto as idéias de Rousseau continham um caráter universal, as de Locke, com caráter restrito, forneciam o argumento legítimo que a burguesia necessitava para firmar-se politicamente, ao associar o conceito de liberdade ao de propriedade material.

A partir do pensamento de Rousseau, podemos questionar as relações sociais baseadas na exploração do homem, que caracterizam a nossa sociedade atual, cujas premissas estão pautadas nos bens materiais que o homem apresenta: a cidadania é um direito social ou um bem material? Até que ponto o exercício da cidadania deve estar atrelado aos bens materiais? A cidadania tem vínculos com os bens materiais? Os bens materiais devem delinear o exercício da cidadania?

Obviamente temos nossas respostas para esses questionamentos, porém acreditamos que o melhor momento de explicitá-las, será quando buscarmos apresentar um conceito sobre cidadania que abarque todas nossas idéias, o que será feito no próximo item.

Immanuel Kant (1724-1804) em sua filosofia pregou a razão moral e a capacidade do homem em agir racionalmente, este pensamento fundamentou-se na premissa de que o ser humano ao agir sob determinada forma, espera um comportamento igual do outrem, o que resultaria em um comportamento universal.

Assim como Hobbes, Locke e Rousseau, Kant também acreditava no estado de natureza, o qual inevitavelmente resultaria no estado civil por uma necessidade de organização e segurança.

> No estado de natureza não há segurança alguma de um indivíduo perante o outro, bem como as liberdades desses indivíduos não são delimitadas. Com o surgimento do estado civil, o direito privado, natural, não desaparece, mas passa a ter garantias que não seriam possíveis no estado de natureza. (MAGALHÃES, 2004, s/p).

Kant era um defensor incansável da liberdade individual. Dessa forma, o homem por ser livre tinha obrigação de exigir um governo no qual fosse co-legislador, pois somente quando o homem tivesse uma participação efetiva na elaboração das leis que regeriam a comunidade, tornar-se-ia cidadão.

Nesse pensamento, Kant denomina cidadãos os membros da sociedade civil quando se unem para legislar, cujas características são a autonomia, a igualdade e a independência. Nesta concepção a cidadania está baseada nos direitos inatos à liberdade e à igualdade.

Embora o pensamento kantiano pregasse a cidadania a partir de um conceito democrático, pensamos que ao dividir a cidadania em ativa, relativa aos cidadãos que votam e passiva relativa a mulheres, os menores e os empregados, àqueles que não tinham atuação política, ele reafirmou a dualidade estrutural que sempre tem acompanhado a vida em sociedade, assim como também, representou um preconceito para os que não detinham o poder.

Karl Heinrich Marx (1818-1883) apresentou um pensamento revolucionário desde a defesa de sua tese de doutoramento, na qual defendeu concepções idealistas e continuou durante sua atuação na Gazeta do Reno, na Renânia.

Marx defendia o homem concreto, real, o qual só podia ser encontrado na sociedade civil:

> A sociedade civil (os homens em sua atividade profissional, em sua atividade econômica) corresponde ao sistema das necessidades. Trata-se do homem concreto, com desejos, necessidades, o homem que bebe, que come, que satisfaz seus instintos animais como seus desejos humanos. Esse homem da sociedade civil, pensa Marx, é o homem verdadeiro, é o homem concreto, e é também o homem particular. (ARON, 2005, p.129)

Estando este homem na sociedade civil, é nela que vai acontecer o embate entre as classes sociais, ou seja, entre o proletariado e a burguesia, cujo objetivo será a preservação dos direitos adquiridos. De acordo com este mesmo autor, para uma classe emancipar toda a sociedade ela deve representar o interesse de toda esta mesma sociedade. Foi exatamente por isso, segundo ele, que a burguesia conseguiu fazer a revolução burguesa, pois naquele momento histórico ela representava os interesses de toda a sociedade.

No entanto, percebemos que aquela representatividade permaneceu enquanto a classe burguesa não detinha o poder, pois quando isso aconteceu, ela se distanciou dos interesses sociais gerais, passando a buscar apenas os seus próprios interesses. Por isso, uma nova classe revolucionária foi necessária, cujos interesses deveriam estar em consonância com a sociedade em geral.

> A classe que destruirá a sociedade fundada sobre a propriedade privada será necessariamente a classe proletária, que é a negação de fato da sociedade burguesa e que portará os interesses gerais da sociedade, negando a sociedade fundada na propriedade privada. (ibidem, p. 84)

Marx pregou o ideal democrático como fundamento de criação do Estado. Diferente de Locke e Rousseau que viam o Estado como regulador do pacto/contrato social, Marx advogava que o Estado deveria está submetido ao homem e não o homem ao Estado, pois "veremos não ser o Estado que cria o povo, mas o povo que cria a constituição." (idem, p. 117).

Dessa forma, a democracia, no pensamento marxista, representava os interesses de toda a sociedade que forma o Estado e por isso deveria está presente em todas as constituições. "A democracia é para a política o que o cristianismo é para a religião: ela descobre a essência da política como o cristianismo descobre a essência da religião." (ibidem, p. 117).

Entendendo que a democracia fundamentava o Estado e sendo este o espaço onde acontece prática da cidadania, no pensamento marxista, a cidadania também deve necessariamente fundamentar-se no ideal democrático, o qual não condiz com a separação entre o homem civil e o homem político ou cidadão.

> A idéia de Marx é que se deve restabelecer a unidade dentre o homem da sociedade civil e o cidadão. É preciso que o trabalhador seja o cidadão e que o cidadão seja o trabalhador. Em vez de se beneficiar apenas da liberdade formal do eleitor, o homem deve também dispor da liberdade real em sua atividade profissional. (ibidem, p. 120).

Em suma, o pensamento marxista pregava uma cidadania plena e criticava o uso dos direitos pela burguesia para dominar os outros indivíduos. Contra isso, Marx propôs a luta contra a transformação do próprio trabalho em arma de opressão e exploração, que deve ser uma constante para o pleno exercício da cidadania.

Thomas Humphrey Marshall (1893 – 1981), propôs a primeira teoria sociológica de cidadania ao desenvolver os direitos e obrigações inerentes à condição de cidadania. Centrado na realidade britânica da época, em especial no conflito frontal entre o capitalismo e igualdade, Marshall estabeleceu uma tipologia dos direitos de cidadania. Sendo eles: os direitos civis, conquistados no século XVII; os direitos políticos, alcançados no século XIX e, os direitos sociais conquistados no século XX.

Marshall percebia as diferentes classes sociais, as quais estavam alicerçadas em interesses individualistas, os quais não condiziam com um pensamento cidadão, pois para ele,

> A cidadania, ao contrário, se apóia na igualdade fundamental de pessoas, decorrente da integração, da participação plena do indivíduo em todas as

> instâncias da sociedade; desenvolvendo-se como instituição, a cidadania coloca em xeque as desigualdades do sistema de classes. (FERREIRA, 1993, p. 174).

Dessa forma, a igualdade está para Marshall como a democracia está para Marx, pois somente a partir de um pensamento igualitário de sociedade pode-se pensar em um exercício pleno da cidadania.

No entanto, se considerarmos uma sociedade igualitária, pensamos que a cidadania não se tornaria ponto de discussão, pois se houvesse igualdade de condições haveria justiça social, logo todos os direitos e deveres seriam respeitados, assim como também todos os outros fatores que permeiam o pensamento de uma sociedade fundamentada na cidadania.

A lista de pensadores, inclusive alguns mais contemporâneos, se prolonga, como Phillippe Perrenoud, Edgar Morin, Norberto Bobbio e, aqui no Brasil Moacir Gadotti, Miguel Arroyo. Como nosso intuito de mostrar o processo dialético pelo qual passou e passa o conceito de cidadania, o qual foi sendo e está sendo modificado conforme o contexto histórico no qual estava e/ou está inserido, foi alcançado, optamos em não dar continuidade à extensa lista de pensadores sobre esse tema, finalizando com o pensamento de Marshall, pois acreditamos que é a partir da concepção apresentada por ele, sobre as três formas de direitos adquiridos, que os demais pensadores contemporâneos apresentam suas assertivas.

2.3 Por um Conceito de Cidadania

Por meio de nossos estudos, pudemos perceber a aplicação de diversos conceitos de cidadania ao longo dos séculos, permeados pelo contexto histórico. Dessa forma, urge, hoje, fazermos nascer um novo conceito muito mais abrangente, a partir das questões sociais, econômicas, culturais e ambientais, que se nos apresentam, considerando o atual momento histórico.

Com demonstramos anteriormente, a cidadania está sempre passando por um processo dialético[12], isto é, por um processo de construção e reconstrução em incessante percurso na sociedade, constituindo uma definição em constante movimento, em transformação, cujos fundamentos encontram-se na realidade social vigente.

[12] Entendemos a dialética a partir do pensamento de Hegel: "Toda a realidade move-se dialeticamente e, portanto, a filosofia hegeliana vê em toda parte tríades de teses, antítese e sínteses, nas quais a antítese representa a "negação", "o oposto" ou "outro" da tese, e a síntese constitui a unidade e, ao mesmo tempo, a certificação da mesma. Porém, acrescido das idéias de Marx que traz o pensamento hegeliano para o campo do real: "Segundo Marx a filosofia hegeliana vive na "abstração" e por isso não descreve a realidade ou a história, mas só uma imagem abstrata [...] Marx afirmava, portanto a exigência de fazer a dialética passar da abstração à realidade, do mundo fechado da "consciência" ao mundo aberto da natureza e da história" (grifos do autor). (SILVA, 1987, p. 343-5).

Dessa forma, seu conceito vai se construindo ao longo da história e seu significado vai tomando rumos diferentes de acordo com o contexto e o momento histórico, corroborando com o que já afirmamos sobre as mediações histórico-dialéticas e no processo contraditório do sistema hegemônico, tal hegemonia "refere-se ao fato de todos os homens serem titulares jurídicos da liberdade e da igualdade". (DEBREY, 1997, p. 87).

Por isso os homens, ou melhor, os cidadãos, estabelecem uma relação de sócios do mesmo empreendimento e companheiros de uma comunidade. Conseqüentemente, "nenhum deles pode tirar proveito de outro, mas todos devem agir pelo bem comum, numa igualdade básica de condição social e econômica". (PINSKY, 1999, p. 49).

Neste sentido, se nos voltarmos à realidade brasileira, podemos pensar que a cidadania é uma utopia, uma vez que, o regime político brasileiro, apesar de, oficialmente republicano e democrático, desde suas origens está relacionado com as oligarquias, ou seja, a minoria rica sempre está no comando do Estado, decidindo e falando em nome do povo, que representa a maioria pobre.

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), elaborada pela organização das Nações Unidas (ONU), conceituou cidadão como sujeito titular de direitos e obrigações. Esta Declaração foi influenciada pela Revolução Francesa (1789) e pelas Cartas de Direitos dos Estados Unidos da América (1776). Dentre seus artigos a questão da igualdade é permanentemente destacada. Porém, pensamos que não basta a igualdade perante a lei, como também explicitada em nossa Constituição Brasileira (1988), Titulo II, Cap, I, Art. 5º. É preciso igual oportunidade e, igual oportunidade implica igual condição, porque se as condições não são iguais, as oportunidades dificilmente o serão.

No processo de construção da verdadeira cidadania, faz-se necessário um elemento aglutinador, ou seja, o sentimento de comunidade, identidade coletiva, que para a sociedade greco-romana, seria pertencer a uma cidade (a *pólis* ou a *civitas*) e, nos tempos atuais, pertencer a uma nação[13].

A construção da cidadania, então, implica estabelecer equilíbrio entre dois espaços: o público e o privado, pois o predomínio excessivo de um sobre o outro inviabiliza esse processo. Nas palavras de Chauí (*apud* Carvalho & Martins, 1998, p. 25):

> A construção da cidadania requer uma ética comunitária que dificilmente prosperará numa sociedade onde há uma insatisfação entre o público e o

[13] Ribeiro (1995) entende que uma Nação é aquela que, embora formada por diferentes raças, consegue reorganizar-se em um único propósito de desenvolvimento e convivência social. Como exemplo, o autor aponta o Brasil, como sendo uma Nação Mundial, embasada em um sentimento mútuo de fraternidade entre todos aqueles cidadãos que assumiram o sentimento de brasilidade. "É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos lingüística e culturalmente também um dos mais integrados socialmente na terra". (RIBEIRO, 1995, p. 454).

> privado, uma forte hierarquia de privilégios, uma complexa e variada estrutura de preconceitos, uma violência para impedir a reinvenção coletiva.

A cidadania definida pelos princípios da democracia,[14] constituiu-se na criação de expressão política, tais como partidos órgãos públicos, significando necessariamente conquistas e consolidação social e política.

Estabelecer as garantias e os direitos fundamentais do homem é essencial. A discussão, conscientização e mobilização de classes é o caminho para o estabelecimento dos princípios e base da coexistência social.

O século XX conduziu a economia global a uma encruzilhada: o processo de reestruturação econômica para satisfazer as necessidades do processo produtivo, levou o mundo em desenvolvimento à fome e à miséria da grande parcela da população, que se encontra em total empobrecimento. Como afirma Santos (2002, p.26):

> [...] Além disso, interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobrepopulação, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados, e a falência de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc.

Neste quadro, nos parece claro que a nova ordem financeira internacional tende a nutrir-se de exclusão social, uma vez que, é mínimo o número da população que tem acesso às benesses decorrentes do desenvolvimento tecnológico, estando na maioria das vezes, a margem deste desenvolvimento.

Esse contexto, não condiz com o conceito de cidadania apresenta por Martins (2000, p. 84):

> Cidadania é a participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõe a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, objetivando a posse dos bens materiais, simbólicos e sociais, contrapondo-se a hegemonia dominante na sociedade de classes, o

[14] Em sentido mais geral, democracia designa um modo de vida numa sociedade em que se acredita que cada indivíduo tem direito a participar livremente dos valores dessa sociedade. Num sentido mais limitado, democracia é a oportunidade dos membros da sociedade de participarem livremente ou coletivamente. No seu sentido mais restrito, o termo designa a oportunidade dos cidadãos de um Estado de participarem livremente ou coletivamente. No seu sentido mais restrito, o termo designa à oportunidade do cidadão de um Estado de participar livremente das decisões políticas que lhe afetam a vida individual e coletiva. No seu sentido mais amplo e mais recente a ênfase conferida ao termo democracia passou a se concentrar cada vez mais no nivelamento da sociedade. Há um consenso geral de que a democracia política significa mais do que mera forma de governo, principalmente porque há crescentes demonstrações externas de louvor às formas democráticas sem que se pratique a democracia política nos seus valores essenciais. Há uma idéia muito difundida de que para as formas democráticas funcionarem na prática, deve haver um certo nível de educação geral; e, na impossibilidade de um bem-estar econômico pelo menos a ausência de pobreza geral. (SILVA, 1987, p.316-17)

> que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação.

A cidadania, então, ultrapassa o simples direito de votar, tão veiculado. Ultrapassa também a questão dos direitos adquiridos de que tanto se fala, esquecendo-se dos deveres que derivam desses mesmos direitos. Mas, mescla um conjunto de direitos e deveres aos quais todos os indivíduos de uma determinada comunidade estão submetidos, e que devem visar acima de tudo o bem comum, sob o regime de igualdade entre todas as partes que a compõem.

A cidadania também tem haver com as condições físicas e materiais básicas para uma vida humanamente confortável, por isso ela não pode ser concebida em um cenário de empobrecimento e falta de condições materiais em que se encontra a maioria da população brasileira e mundial.

Neste contexto de pobreza social, a cidadania está relegada a um segundo plano. Pois, é muito difícil o exercício pleno da cidadania em uma sociedade em que a maioria da população passa fome, não tem emprego, nem condições de suprir suas necessidades mais básicas de seres humanos: alimentação saudável, saúde, habitação, e lazer.

Esta realidade é própria do discurso neoliberal que prega um Estado que não esteja tão comprometido com bem estar social, o qual deveria ser exercido pela iniciativa privada, daí o processo de privatização que passou e passa o Brasil, desde o governo Collor de Mello.

Embora a classe dominante teime em apresentar um discurso, o qual apresente a dualidade social como um fato natural e a condição de cidadão um privilégio, acreditamos que a cidadania não deve ser vista como um *status*, um agrado, nem tão pouco um presente do Estado. Ao contrário, deve ser vista como um processo que vai sendo construído paulatinamente e, principalmente coletivamente, visando o bem-estar de todos que compõem o grupo social, como resultado de um processo constituído por uma complexa rede de relações e discursos políticos que acentuam o sentimento de pertença, com os direitos e deveres universais de uma dada comunidade.

Não vamos apresentar um conceito de cidadania pronto acabado, mas as características necessárias para seu pleno exercício: a) um Estado verdadeiramente democrático; b) uma população consciente de seus direitos e deveres; c) condições econômicas que viabilize uma vida agradável; c) um pensamento de cumplicidade coletiva visando o bem estar de toda a sociedade e; d) a diminuição da dualidade social.

Se esses princípios forem respeitados o sonho de uma cidadania plena começaria a passar do plano utópico para o plano real. Não queremos, com isso, dizer que a discussão esteja acabada, mas apenas apresentar mais idéias para aprofundar ainda mais a discussão.

Por isso, no próximo item discutiremos a relação entre escola-trabalho-cidadania, apresentando subsídios que demonstram que esta relação é muito mais íntima do que possamos imaginar. A hipótese que permeará nossa discussão é a de que os três conceitos se autodeterminam.

2.4 Educação, Trabalho e Cidadania

Iniciamos nossas reflexões sobre educação, trabalho e cidadania, questionando até que ponto a escola exclui a classe social que não detém o poder, do exercício pleno da cidadania?

O papel da educação para o exercício da cidadania pauta-se na tomada de consciência dos indivíduos sobre seus direitos e deveres do grupo social ao qual pertencem e de seu papel integrador. Nessa perspectiva, a educação deve ser um direito naturalmente adquirido de todo cidadão enquanto parte de um grupo social.

A educação para a cidadania já se mostra obscura desde suas origens. Senão vejamos: a educação que o cidadão da *polis* recebia era diferente da dos demais membros da sociedade. O cidadão freqüentava a *scolé* onde aprendia oratória e dialética, ou seja, a linguagem culta. Já os não-cidadãos freqüentavam a *ascolazein* e aprendiam atividades ligadas à fabricação de utensílios artesanais e aprendizagem de ofícios, caracterizando claramente que a educação acompanhava o modelo dual da sociedade.

Todavia, naquela época, não poderíamos imaginar uma outra forma de educação, considerando que a própria sociedade grega tinha como fundamento a desigualdade social. Logo, a desigualdade sócio-educacional era uma prática natural, conforme já afirmamos.

Porém, esta mesma dualidade pode ser vista na sociedade burguesa, como na Grécia antiga, sendo que uma escola visava formar o cidadão culto e outra escola visava formar o camponês, o proletário[15] . No entanto, a partir do advento da burguesia, não poderíamos aceitar como natural àquela forma de educação, considerando que havia uma nova visão de conceber a sociedade, que naquele momento já apresentava certa mobilidade social, pautada em um discurso que pregava a igualdade social.

Na teoria educacional tradicional, seja em sua versão humanista, tecnicista ou progressista, há uma visão conservadora de cultura como fixa, estável, herdada; do

[15] Indivíduo que faz parte do Proletariado. “Proletariado, no sentido mais geral significa a classe mais baixa da comunidade, qualquer que seja o sentido considerado. Num sentido amplamente empregado, embora mais específico, indica uma classe industrial pobre, de trabalhadores manuais que não possuem nenhum capital significativo e que são forçados a vender o seu trabalho para subsistir. Este último sentido, entretanto ampliou-se consideravelmente sob diferentes condições”. (SILVA, 1987, p.997.).

conhecimento como fato pronto e acabado, como informação, como algo a ser transmitido pelo professor ou alcançado pelo próprio aluno e da escola como mantenedora do *status* social. Existe um ideal, um padrão de vida social, no qual se deve ser educado. Direito e dever são palavras-chave do discurso tradicional sobre cidadania e se enquadram nos limites da adequação social. Como afirma Arroyo (2003, p. 58-9):

> Na realidade, haveria uma continuidade: ao povinho, ao homem comum, aos assalariados, de ontem e de hoje, o que deve ser ensinado não é o uso esclarecido da liberdade dos direitos, mas a prática das obrigações, dos deveres, para o respeito à ordem. O que deles se espera não é que participem como sujeitos, agentes dessa ordem, mas que a respeitem, que controlem os instintos.

Historicamente, a figura ideal do cidadão educado, na vertente humanista, era a de estudantes introduzidos no estudo da língua, na filosofia e dos clássicos, enfim, da cultura greco-romana, que encarnava, desde a Idade Média, os mais latos ideais do ser humano. No Brasil, esse ideal atendeu à formação escolar, de apenas uma parte restrita da população, ou seja, os filhos das camadas mais abastadas, pois, para a classe menos abastada, conforme Kuenzer (2000) restavam às escolas de artes e ofícios.

A visão tecnicista enfatiza as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação. O conteúdo escolar deve priorizar os temas e habilidades necessárias aos cidadãos aptos para os moldes ideais do mercado de trabalho. O sistema educacional deve pautar-se pela eficiência, nos mesmos padrões de uma empresa econômica, formando os jovens para exercerem as ocupações profissionais da vida adulta.

> A educação burguesa, correlacionada a essas novas formas de trabalho, assumiu a tarefa de aprimorar essa mercadoria "especial", isto é, "a livre força de trabalho humano" (grifos do autor), para os mercados de trabalho. É uma educação que se preocupa com a formação da mão-de-obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. (NOSELLA, 2002, p. 33).

Aqui também as finalidades da educação para a cidadania estão pré-estabelecidas, estão postas pelas exigências profissionais do mercado de trabalho. No Brasil, esta tendência desenvolveu-se, sobretudo, a partir da expansão da escolaridade a outras categorias sociais menos favorecidas economicamente, gerando exclusão social.

Miguel Arroyo (Apresentação oral, 2005)[16] chama a atenção sobre ao processo de exclusão que a escola enquanto formadora de cidadãos tende a praticar ao excluir do direito à cidadania os que, de alguma forma, não tiveram acesso ao processo educativo. "A educação

[16] Palestra proferida no Congresso Brasileiro de Educação e Cidadania em Curitiba no Estado do Paraná, agosto/2005.

moderna passou a agir como passagem estreita para o novo reino da liberdade e da participação". (ARROYO, 2003, p. 38).

Dessa forma podemos questionar: em que medida esta educação para a cidadania é verdadeira, visto que a história vai desmontando esta verdade? E ainda: a cidadania somente acontece no ambiente escolar? Se assim o for, Arroyo está certo, a escola é realmente excludente, pois a cidadania a partir da escola, somente beneficiará os que estão dentro dela. Logo, não fazer parte da escola significa não ser cidadão.

Ainda, segundo este mesmo autor, a escola, ao definir quem é e quem não é cidadão, segue o jogo da sociedade capitalista e, por isso, não condiz com o pensamento democrático. Por isso, para ele, há de se almejar o resgate da cidadania como premissa do resgate do próprio homem.

Assim como a Cidadania o Trabalho faz parte dos objetivos do Ensino Profissional, por isso, discutiremos nos próximos parágrafos, este tópico. Nossas reflexões serão mais voltadas para os aspectos filosóficos e sociológicos que permeiam o mundo do trabalho, visto que não é nosso objetivo nos aprofundarmos nesse tema, apenas contextualizá-lo no Ensino Profissional.

Uma reflexão sobre o Ensino Profissional, hoje, só será completa se pensarmos essa modalidade de ensino imbricada com o mundo do trabalho, cuja relação pressupõe um olhar crítico sobre as transformações presentes na nova ordem socioeconômica, que ora vivenciamos. E também, se pensarmos nas conseqüências decorrentes, quer para o mundo do trabalho, quer para uma grande parcela de indivíduos excluídos das conquistas tecnológicas advindas daquelas transformações.

Compreender o Ensino Profissional implica inserí-lo no processo globalizante pelo qual passa o processo produtivo, o qual resulta na própria existência humana, enquanto prática social determinada materialmente. Nas palavras de Marques (2003, p. 41):

> Enquanto sujeito que aprende, constituído pelo que aprende, o homem não pode desvincular o que faz no mundo daquilo que faz de si mesmo, por sua capacidade de reflexão. Na articulação dessas duas instâncias – o eu e o mundo – consiste a capacidade de reflexão, i. e., a posse de seu saber sobre si mesmo e seu mundo.

O trabalho, considerado como uma relação social é a relação fundamental que define o modo humano de existência e, por isso, não deve se reduzir apenas ao campo da subsistência, mas a todas outras dimensões que compõem a vida humana. Como afirma Frigotto (2002, p. 14):

> [...] o trabalho é a relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção

> material para responder à reprodução físico-biológico (mundo de necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc.

O trabalho, então, ao ultrapassar os limites da subsistência e das necessidades, passa a ter um caráter social, uma vez que é inerente ao ser humano, o qual não vive sem o trabalho.

Sob uma visão filosófica do trabalho, podemos ver que sua concepção, sempre esteve ligada a uma visão negativa. A começar pelo texto bíblico em que Adão, ao ser expulso do paraíso, é castigado, tendo com isto, que trabalhar para conseguir seu sustento com o suor do seu rosto. Nas palavras de Enguita (1989, p. 10) "A tradição cultural judaico-cristã sempre apresentou o trabalho, no pior dos casos, como a penitência do pecado original e, no melhor, como resultado da necessidade."

Etimologicamente a palavra trabalho vem do vocabulário latino *tripaliare,* do substantivo *tripalium,* que era um aparelho de tortura formado por três paus, ao qual eram atados os condenados, e que também serviam para manter presos os animais difíceis de ferrar. Logo, há uma associação do trabalho com tortura, sofrimento, pena, castigo.

Na Grécia antiga, todo e qualquer trabalho manual era desvalorizado e exercido por escravos, ao passo que as atividades teóricas eram restritas aos homens intelectuais. Para Platão, por exemplo, a finalidade dos homens livres é a contemplação das idéias. Migeotte (2003p. 20-1) explicita essa desvalorização do trabalho manual na citação abaixo:

> Embora o trabalho artesanal pareça ter gozado de um certo prestígio no período arcaico, Heródoto, no século V, atribuía a todos os gregos, especialmente os espartanos, o menosprezo por esse tipo de profissão, observando, todavia, que os coríntios eram aqueles que menos as reprovavam. Ele designava essas atividades pela palavra *cheirotechnai*, que evoca explicitamente o trabalho manual. No século seguinte, Platão também pensava que a profissão de artesão (*banausia*) e o trabalho manual (*cheirotechnia*) tinham algo de degradante.

Tal como na Grécia, na Roma antiga o trabalho manual também era visto como um subtrabalho. Os romanos utilizavam a palavra *negotium* para indicar a negação do ócio, que enfatizava o trabalho sem lazer. Dessa forma, o ócio era visto como pré-requisito para a vida dos homens livres, o que não acontecia com os escravos que realizavam o trabalho manual e por isso não tinham tempo para o ócio. Como afirmam Aranha & Martins (1993, p. 10):

> Também na Roma escravagista o trabalho era desvalorizado. É significativo o fato de a palavra *negotium* indicar a negação do *ócio*: ao enfatizar o trabalho como "ausência de lazer" (grifo das autoras), distingue-se o ócio como prerrogativa dos homens livres.

Conforme as mesmas autoras, na Idade Média, com Santo Tomás de Aquino, houve a tentativa de valorizar o trabalho manual, afirmando-se que todos os trabalhos se equivaliam,

porém, ainda influenciado pelo pensamento grego, o qual pregava a atividade contemplativa como prioridade.

Na Idade Moderna, com o crescente interesse pelas artes mecânicas e pelo trabalho em geral, este último justificou-se pela ascensão dos burgueses, que de origem humilde, tinham outra concepção do trabalho. Nasceu daí uma corrida pela maquinização do trabalho.

Aranha & Martins (1993, p. 10) atentam para esse processo a partir do pensamento de Descartes:

> A máquina exerce tal fascínio sobre a mentalidade do homem moderno que Descartes explica o comportamento dos animais como se fossem máquinas, e vale-se do mecanismo do relógio para explicar o modelo característico do universo (Deus seria o grande relojoeiro) (grifo das autoras).

Essa maquinização do processo produtivo acarretou em primeiro plano a substituição da manufatura pela máquina, a qual permitiu multiplicar a produtividade do trabalho humano, barateou a mão de obra e aumentou o tempo produtivo.

O conceito de trabalho em uma abordagem histórico-dialética não se resume a uma visão historicamente homogênea, ou seja, não se pode conceituar de trabalho qualquer atividade que o homem faz para sobreviver, como já afirmamos anteriormente. Nosella (2002, p. 30) percebeu essa diferença afirmando que: "Nas grandes linhas, são bastante conhecidas as características do trabalho humano dos escravos da antiguidade clássica ou dos servos da Idade Média."

Neste contexto, continua ele, dentro do sistema econômico daquela época, no qual o processo produtivo tinha como objetivo principal o consumo, a dimensão da terra determinava quem detinha o poder, baseado na crença de que todos os homens são desiguais. Logo, o trabalho humano só podia ser concebido como estigma fatal ou castigo. Ou seja, o trabalho só poderia ser mesmo um *tripalium,* um verdadeiro instrumento de tortura, como já abordamos. "Trabalhador, terra, animal e ferramenta constituíam, naquelas sociedades, uma única realidade "natural", eterna e, portanto, sem história, sem progresso, sem perspectivas, sem esperança terrestre". (NOSELLA, 2002, p. 30).

Essas eram as características de nossos primeiros trabalhadores, um homem sem identidade, sem característica que o identificasse como parte de um todo social. Oficialmente já não havia o servo ou escravo, mas o trabalhador assumiu esse papel de uma forma mais grotesca e preconceituosa ainda, pois nesta condição não havia o que questionar, pois aquela era uma posição social naturalmente aceita.

Especificamente, com relação ao processo produtivo, percebemos que nas sociedades pré-industriais os trabalhadores tinham um maior controle sobre aquele processo.

Nas palavras de Enguita (1989, p. 9): "[...] nas economias pré-industriais os homens dispõem a seu critério de seu tempo de trabalho – e de seu tempo em geral -, ou seja, decidem sua duração, sua intensidade, suas interrupções".

Para o mesmo autor é justamente por esta característica, que os trabalhadores pré-industriais tinham um maior controle sobre seu processo de trabalho, ou seja, o trabalho era concebido em sua totalidade, uma vez que, uma só pessoa era responsável por todo o processo.

Os meios de produção, instrumentos de trabalho e as técnicas características daquela economia eram bastante rudimentares. Por isso, aqueles instrumentos e técnicas encontravam-se à disposição de todos e eram dominados por qualquer um que quisesse ter acesso a eles, independentemente de escolaridade ou disponibilidade dos meios financeiros.

O Mercantilismo demarcou outro momento nas sociedades humanas, quando ocorreram importantes transformações nas formas de organização do trabalho, que passaram da produção de subsistência para a produção em larga escala, para a troca, para os mercados.

> É a época da "manufatura", importante etapa em direção ao capitalismo, porque realiza na indústria, a separação entre produtor e meio de produção; concorre mortalmente com o artesanato corporativo; organiza a *divisão do trabalho* (grifos do autor), que aumenta de modo considerável a produtividade do trabalho individual. (VILAR, 2003, p. 46).

Nesse período, a produção de bens materiais passou, a priorizar, em vez de bens de uso, bens a serem vendidos e trocados no mercado, a princípio com os produtos agrícolas e, posteriormente, com os produtos fabricados em oficinas e fábricas. Resultou daí, uma metamorfose no trabalho, que, de autônomo e independente, passou a ser assalariado, dependente e sob o controle do capital.

Essa mudança estabeleceu a passagem de um processo orientado pelo caráter qualitativo das tarefas para um processo encaminhado exclusivamente para a economia de tempo. A divisão manufatureira era a base do trabalho fabril, que possibilitou o desmembramento da produção em tarefas simples e a substituição do homem pela máquina. Além disso, a maquinaria estabeleceu um ritmo mecânico ao qual o trabalhador, como seu apêndice, tinha que se subordinar.

Arendt (1981) aborda muito bem esta maquinização na vida do trabalho e, conseqüentemente na vida humana, ao discutir que todo problema da tecnologia, isto é, da transformação da vida e do mundo pela introdução da máquina, vem traçando um caminho de concentração demasiado exclusiva no serviço ou desserviço que as máquinas prestam ao homem.

A premissa é que toda ferramenta e todo utensílio destina-se basicamente a tornar mais fácil a vida do homem e menos doloroso o labor humano. Sua qualidade de instrumento é concebida exclusivamente neste sentido antropocêntrico, em outras palavras, o *homo faber*, enquanto criador de instrumentos inventou os utensílios e ferramentas para construir um mundo e não para servir ao processo vital humano. Assim a questão não é tanto se somos senhores ou escravos de nossas máquinas, mas se elas ainda servem às coisas do mundo ou se, pelo contrário, elas e seus processos automáticos passaram a dominar e até mesmo a destruir o mundo e as coisas.

Na década de 90 presenciamos a intensificação de mudanças substantivas na dinâmica do capitalismo internacional. A mundialização (globalização)[17] dos mercados, sua crescente integração, a multiplicidade de produtos e serviços, a mudança nas formas de concorrência alicerçada e alianças estratégicas entre empresas, a busca de elevação da competitividade industrial, por meio da intensificação do uso das tecnologias informacionais e novas formas de gestões de trabalho, são alguns dos elementos importantes nas transformações estruturais que configuram a globalização econômica atual.

O avanço deste processo que transcendeu os fenômenos econômicos e invadiu as dimensões políticas, sociais e culturais traz, como conseqüência, mudanças no tamanho e nas atribuições do Estado a desregulamentação da economia, a reestruturação do mercado de trabalho, o aumento do desemprego dos trabalhadores no emprego formal como resultado da segmentação da força de trabalho – incluído/excluído, qualificado/não-qualificado -, resultando em um quadro de desmobilização dos movimentos reivindicatórios e dificuldades de organização e sindicalização dos trabalhadores.

No atual quadro globalizante da economia ocorre também a própria globalização, da pobreza, produzindo novos mecanismos de exclusão social.

Hoje, portanto, estamos vivendo uma permanente mudança no que tange à inovação e a invenção das novas tecnologias e concomitante a isto, uma racionalização, cada vez maior, do trabalho com relação à divisão social, à estrutura hierárquica da autoridade, e dos processos de tomada de decisão.

Sendo assim, da mesma forma que aumentou a necessidade de qualificação para um conjunto de trabalhadores assalariados que estão diretamente ligados com a concepção, o

[17] Embora não seja nosso objetivo discutir a globalização, queremos explicitar uma reflexão sobre esse momento produtivo, uma vez que constantemente em nosso trabalho nos reportamos a esse modelo. Para isso nos basearemos no pensamento de Santos (2002), com o qual corroboramos. O autor questiona se a designação da globalização é correta, pois para ele parece haver, na verdade, uma americanização do mundo, uma vez que, "os valores, os artefactos culturais e os universos simbólicos que se globalizam são ocidentais e, por vezes, especificamente norte-americano, sejam elas o individualismo, a democracia política, a racionalidade econômica, o utilitarismo, o primado do direito, o cinema, a publicidade, a televisão, a internet, etc.". (SANTOS, 2002, p. 45).

planejamento o controle e a manutenção, essas tecnologias desqualificam e dispensam uma enorme massa desses mesmos trabalhadores assalariados, que se limitam a executar tarefas rotineiras sem quaisquer exigências de qualificação.

O resultado dessa "evolução" se traduz numa estratificação social baseada em altos salários para todos aqueles os "qualificados" e baixos salários para os que possuem pouca ou nenhuma qualificação.

A divisão interna do trabalho em tarefas de execução e de decisão nas sociedades contemporâneas conduziu a uma separação dos componentes básicos da cultura, que resulta do agir e do pensar humano. Agindo e pensando, o homem transforma a si e a natureza e cria instrumentos, enquanto produtos históricos, que se revelam nas técnicas, na organização do trabalho, nas instituições sociais, nos valores e nas idéias existentes em cada sociedade.

Segundo Enguita (1989 *apud* Manfredi, 2002, p. 42-3), a organização capitalista do trabalho apresenta as seguintes características:

> a) separação entre o trabalho manual e intelectual, havendo um cisão entre concepção e execução é imanente ao processo de trabalho capitalista, pois constitui um aspecto do monopólio que o capital tem sobre o conhecimento (acúmulos gerados pela ciência e tecnologia) e o poder de projetar sistemas de produção;
> b) o controle hierárquico e a disciplina são essenciais para que o capital possa alocar tarefas, impor velocidades e intensificações, punir a má qualidade e assim por diante, pois, afinal de contas, é ele que dá as regras no interior do processo de trabalho;
> c) fragmentação/desqualificação – a desqualificação é inerente ao processo de trabalho capitalista porque o capital deve visar ter funções de trabalho que sejam de rotinas calculáveis, padronizáveis, porque este trabalho deve ser executado à velocidade máxima e com o mínimo de "porosidade" e porque o capital quer força de trabalho que seja barata e facilmente substituível.

O longo processo de fragmentação das tarefas e de gradativa perda do controle sobre o saber-fazer por parte dos trabalhadores, ganha foros de ciências com F.W. Taylor (1856-1915). Ele estuda detalhadamente tempo e movimento para propor a sua administração científica, inserindo, no processo produtivo, uma clara divisão entre planejadores e executores. Com o fordismo, a divisão técnica e social do trabalho é levada ao paroxismo e as propostas de Taylor experimentam sua plena objetivação.

> [...] no trabalho orientado pelo modelo fordista/taylorista que desvincula o trabalhador do produto de seu trabalho, separando a produção propriamente dita da mercadoria de seu planejamento. Dessa feita, ao trabalhador cabia a execução repetitiva de atividades, restringindo-o ao conhecimento de parte de todo o processo produtivo e, dentro deste, limitando suas atividades a gestos mecânicos. As ordens a serem executadas na produção provinham de escritórios de planejamento, onde a ação de técnicos médios buscava a

> padronização de todo e qualquer procedimento, devidamente estudado antes de ser rígido e mecanicamente estabelecido. (MARTINS, 2000: p. 82).

A complexidade da sociedade moderna, portanto, determinou a ruptura nos processos e nos produtos culturais valorizando as idéias em detrimento da ação. O que nos parece é que a atividade manual separou-se definitivamente da atividade intelectual e, quando a acumulação de conhecimento, tomou a forma de ciência aplicada, interveio historicamente no processo do trabalho, o faz no sentido de tornar mais profunda aquela separação.

No entanto, precisamos sempre ter em mente que o homem é um ser histórico e social que constrói suas relações com a natureza e com os outros homens no processo de produção, tendo o trabalho como mediação histórica. Sendo assim, o trabalho é uma atividade

No contexto atual, a globalização do capital financeiro determinou a redução dos grupos econômicos que concentram e monopolizam o conhecimento, a ciência, as novas tecnologias microeletrônicas, genéticas e a informação.

Sendo assim, os saberes práticos aprendidos na escola estão impregnados da ideologia da classe hegemônica e reproduzem as relações de produção, isto é, as relações de exploradores com explorados e vice-versa. Os mecanismos usados para reproduzir este resultado vital para o regime capitalista são envolvidos e dissimulados pela ideologia de uma escola universal.

Logo, as políticas neoliberais têm conduzido as políticas educacionais no sentido de deslocar o papel da educação e da formação profissional como estratégia de alívio da pobreza de realização da empregabilidade[18]. Para isto, elas partem do pressuposto de que tanto a educação geral como a formação técnico-profissional, em especial, os cursos de requalificação, dentro das relações de poder econômico e político e do monopólio da ciência e técnica, têm a capacidade de reverter à exclusão e o desemprego.

Hoje, a qualificação para o trabalho compreende um conjunto de competências e habilidades, saberes e conhecimentos, que provém de variadas instâncias, tais como, da formação geral (conhecimento científico), a formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho social (qualificações táticas).

É sob essa ótica que pensamos que o Ensino Profissional, atualmente ministrado nos Centros Federais de Educação Tecnológica precisam rever conceitos e avaliar suas práticas educativas para que estejam em consonância com um novo perfil de profissional que atenda não somente às necessidades do modelo produtivo, mas também, e principalmente, à uma formação holística de homem.

E para que isso ocorra, é primordial que repense a formação de professores para o Ensino Profissional, considerando essa modalidade ensino como parte de um pensamento educacional mais amplo que requer pessoal qualificado e alinhado com o projeto de educação brasileira que se quer trabalhar.

---

[18] A noção de empregabilidade está associada a uma política de seleção da empresa e implica transferir a responsabilidade da não contratação (ou da demissão, no caso dos *plan sociaux*) ao trabalhador. Um trabalhador "não empregável" (grifo do autor) é um trabalhador não-formado para o emprego, não-competente etc. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual. (HIRATA *1996 apud* FERRETI, 1997, s/p).

QUESTÕES ESSENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO PROFISSIONAL

A formação de professores constitui-se num tema de grandes e intensos debates no meio dos envolvidos neste processo, uma vez que há diferentes pensamentos sobre um prática nem sempre tão clara e com futuro incerto. Por isso, este tópico nos instiga constantemente ao aumento do diálogo e à procura de alternativas inovadoras para a formação das competências, para que o professor se torne um verdadeiro profissional, consideradas a competência e a profissionalidade, sob a ótica pedagógica e não a empresarial capitalista.

Obviamente, para uma análise mais próxima da realidade, devemos levar em conta a relação muito forte e direta, entre os problemas e desafios atualmente enfrentados pela formação profissional docente e as transformações que vêm sendo operadas no âmbito dos setores produtivos e de serviços, articulados à globalização da economia regulada pelo mercado, como já explicitado no capítulo anterior.

O que nos move neste capítulo é a preocupação com a formação de professores para o Ensino Profissional, considerando que não percebemos uma política específica para a formação destes professores. Além disso, nossa prática no CEFET-AM nos mostra essa necessidade.

3.1 O Trabalho Docente: realidade e desafios

Não podemos falar de formação de professores no Brasil, sem enfatizar que esta formação sempre acompanhou as diretrizes da pedagogia européia, assim como também, sua influência na concretização da história social, política e econômica do Brasil, ajudando para a conservação e reprodução dos interesses, objetivos e ideologias de europeu denominador. Assim, a história da formação do professorado brasileiro não pode ser estudada, sem se levar em conta a influência marcante que recebeu da ordem religiosa católica Companhia de Jesus, conhecida como os Jesuítas, os quais influenciaram os programas, as diretrizes propostas para a formação de seus alunos e profissionais necessários à efetivação de seus objetivos. Neste sentido, temos os primeiros regulamentos e os programas e planos de ensino da história da educação brasileira como forma de controlar o processo de ensino-aprendizagem realizado nos colégios jesuítas.

Os professores jesuítas eram conclamados a enviarem ao Colégio Romano, formador de professores, relatórios das experiências realizadas em todos os colégios jesuítas espalhados no mundo, cujos resultados, após minucioso estudo avaliativo e reformulados, deram origem ao documento *Ratio Studiorum* que registrava a organização e os planos de ensino dos colégios jesuítas e se destinava à toda hierarquia de cada instituição, desde o seu reitor até alunos e bedéis.

Entre os recursos de ensino-aprendizagem utilizados pelos jesuítas destacava-se a emulação, a competição entre os alunos e entre classes, para conseguir as melhores titulações e prêmios concedidos aos primeiros lugares. Essa prática, na verdade, acabava por acirrar, ainda mais, o já não muito bom relacionamento entre professores e alunos.

As diretrizes impostas pelos jesuítas, para efetivação do nosso processo educativo, orientaram a Educação Brasileira, e seus reflexos estão presentes até nossos dias, na organização e funcionamento das escolas, na formação e nas ações dos profissionais da educação, dos professores e dos gestores.

Com a expulsão dos jesuítas, outras ordens religiosas aqui aportaram – Beneditinos, Dominicanos, Franciscanos -, foram criados novos colégios, porém em número insuficiente e, mal distribuídos no espaço geográfico brasileiro. A formação exigente e rígida de professores não estava mais presente, por isso, eram considerados incompetentes e maus gestores.

Daí, talvez, se originou a insuficiência nos salários, até hoje vista, cujos resultados são profissionais, impossibilitados de buscar aperfeiçoamento profissional, pessoal e melhores condições de trabalho. Como afirma Marques (2003, p. 16):

> [...] nos debates sobre os ordenados justifica-se não sejam aumentados, por não contar o erário com os recursos necessários e porque “este mestre não precisou ter consumido grandes cabedais para adquirir esses conhecimentos: por isso não deve ser pago tão liberalmente” (grifo do autor).

Com a descentralização do ensino proposta pelo Ato Adicional a Constituição de 1834, a formação de professores, assim como toda educação, sofreu novos prejuízos irreversíveis.

> O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira vem no entanto de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) são destinadas a escola elementar e a secundária. Dessa forma, a educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo, confiadas à província. (ARANHA, 1996, p. 152).

Dessa forma, o Estado se desobriga de pensar o Ensino Básico passando apenas a se preocupar com o Ensino Superior, cuja clientela era os filhos das famílias mais abastadas, difundindo, ainda mais, o caráter educacional dual, existente naquela época.

As Escolas Normais foram as primeiras instituições formais e legalmente reconhecidas para a formação docente. Essas escolas surgiram com a promessa de amenizar os prejuízos causados por aquele Ato Adicional e melhorar a atuação dos professores. Assim, foram fundadas as primeiras Escolas Normais de nível secundário, em Niterói, Bahia, Ceará e São Paulo.

Porém, apresentavam uma estrutura deficiente: eram escolas muito formais, com dois anos de duração, atendiam a poucos alunos, apenas rapazes, e trabalhavam conteúdos que não incluíam questões teóricas e metodológicas próprias da função docente.

As Escolas Normais, com essas características concretizavam o descaso com que era tratada a formação de professores, próprio de uma sociedade que não valorizava a educação elementar e, que pretendia manter domínio sobre uma população incapaz de pensar, exigir seus direitos e ações efetivas de seus governantes.

Várias propostas foram discutidas a fim de melhorar o ensino no país. Dentre essas discussões destacamos dois pontos da Reforma Leôncio de Carvalho (1879), que estão relacionadas com a formação de professores: a defesa da liberdade de ensino e a defesa de um novo modelo de Escolas Normais.

Ainda baseado no pensamento jesuítico de um magistério vocacional, Leôncio de Carvalho entendia que à toda e qualquer pessoa que se sentisse com vocação para o magistério, deveria ser dada a oportunidade de concretizar esta vocação, assim como também, a escolha do método que melhor lhe conviesse, aí estava a liberdade de ensino.

Já o modelo de Escola Normal apresentado nesta reforma visava concretizar as teorias pedagógicas e políticas que orientavam a vida social da época, como o positivismo e a ciência como centro de toda a educação, tendendo para a valorização das questões utilitárias em oposição ao ensino livresco característica da educação jesuítica e enveredando para uma educação orientada por disciplina e moral severas, próprias do comtismo[19].

Nos séculos XIX e XX o Brasil foi invadido pelas idéias pedagógicas que influenciaram diretamente o processo educativo brasileiro em construção. Dentre as várias idéias, podemos destacar a dos pensadores Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Decroly.

[19] Augusto Comte (1798 – 1857). Para Comte, o acesso ao conhecimento só se fará pelo método da experimentação que se organiza por meio da observação direta e da experiência sensível. (FRANCO, 2003, p. 32).

Com as novas idéias emergentes no mundo, pregando a superação do tradicionalismo que caracterizava a escola brasileira, surge o movimento escolanovista[20], exigindo métodos ativos na formação global do aluno e, provocando a necessidade de formar professores qualificados para as ações pedagógicas que se apresentavam em diferenciadas formas.

Em vistas de alcançar esse objetivo, foi considerado um cabedal de outras teorias pedagógicas significativas, dentre as quais:

> As teorias socialistas (Marx, Engels, Gramsci), a teoria crítica (Adorno, Marcuse, Benjamim, Fromm, Habermas), teorias crítico-reprodutivistas (Althusser, Establet, Baudelot, Bordieu, Passeron), teorias progressistas (Makarenko, Pistrak, Snyders, Suchodolski, Charlot, Giroux, Manacorda, Lobrot), teorias antiautoritárias (Rogers, Neill, Illich), entre outras (VIANA, 2004, p. 30).

Os estudos desses pensadores influenciaram significantemente na formação dos professores. Porém, "de forma muito enciclopédica, geralmente desvinculada do cotidiano e da história de vida dos alunos." (idem, p.30).

Nos anos de 1920, a Educação Brasileira ganhou ações que resultaram em um crescimento significativo em nosso processo educativo. "O movimento "entusiasmo pela educação", o "otimismo pedagógico" e os "intelectuais e educadores profissionais"." (idem, p.31). Esses movimentos promoveram uma série de acirrados debates educativos, que ajudaram na caracterização de uma educação brasileira própria.

Em 1924, foi criada a ABE (Associação Brasileira de Educação), que tinha como objetivo procurar mecanismos para a melhoria do ensino brasileiro. Esta associação promoveu várias conferências nacionais sobre a educação. No entanto, segundo Marques (2003, p. 17):

> A formação de professores para o ensino secundário não contou até a década de 1930 com instituições específicas, ficando entregue, conforme o desabafo de Francisco Campos "ao acaso da improvisação e da virtuosidade". O Decreto n° 19.851, de 11 de abril de 1931, cita no artigo 5º, a obrigatória inclusão na estrutura universitária de Faculdade de Educação, Ciência e Letras, a qual, no entanto, não se concretizaria, afora no projeto da Universidade de São Paulo (Cardoso, p. 99), em sua função política de integradora dos diversos institutos universitários, vindo mais pragmaticamente, a implantar-se como Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, em 1939, com a função profissionalizante de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal, estruturada em quatro seções fundamentais Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, a estas agregando-se a seção especial de Didática, em um ano posterior à parte.

[20] [...] educadores da Escola Nova introduzem o pensamento liberal democrático, defendendo a escola pública para todos, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios. Os intelectuais escolanovistas produzem obra abundante e pretendem remodelar o ensino brasileiro, mas suas considerações dependem da produção estrangeira, faltando uma análise mais profunda de nossa realidade. (ARANHA, 1996, p. 198).

Em 1937, são formados os primeiros professores licenciados para o ensino secundário. Para Vianna (2004), esse fato inaugurou uma nova fase no ensino secundário, cujo quadro docente era formado basicamente por egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, sendo substituídos por um quadro de especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo uma formação pedagógica.

A Reforma Gustavo Capanema, as Leis Orgânicas de Ensino, com destaque para a Lei Orgânica do Ensino Normal, e a discussão a respeito da necessidade de estruturar uma carreira do magistério e de remunerar condignamente os docentes brasileiros, são algumas das discussões que envolvem os educadores da época.

A partir da década de 1960, com a publicação tardia da LDB, poucos progressos são apresentados para a educação. A grande inovação se deu com as idéias de Paulo Freire (1921-1997), que pregava uma educação popular. Suas primeiras experiências educacionais aconteceram em 1962 no Rio Grande do Norte com um grupo de 300 trabalhadores rurais que foram alfabetizados em poucos dias.

Esta forma de se pensar a educação a partir de uma visão popular, exigiu a formação de novos profissionais para atuarem nos Centros de Cultura Popular, cujas características docentes, passaram de estimuladora para conscientizadora.

Esta nova característica é exercida nos Movimentos de Educação Popular (MEPs), dentre os quais destacam-se: os Centros Populares de Cultura (CPC), os Movimentos Populares de Cultura (MPC) e os Movimentos de Educação de Base (MEB).

> Esses movimentos deram exemplos de sistemáticas e de recursos didático-pedagógicos que deveriam ser trabalhados por todos os cursos de formação de docentes do país, especialmente em função da necessidade de conscientizar a população brasileira sobre a desigualdade e injustiça sociais que caracterizam a sociedade brasileira. (VIANNA, 2004, p. 34).

Nesse pensamento, o conceito abordado por Paulo Freire de práxis foi célebre, ao entendê-la como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para, um dia, transformá-lo e supõe o diálogo e a troca entre as pessoas envolvidas. É nesse pensamento, que ele propõe o conceito de professor:

> O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" (grifo do autor) já não valem. (...) Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si

> mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p. 68-9).

Ainda sobre o método criado por Paulo Freire, poderíamos dizer, em poucas palavras, que não ensinava a repetir palavras, ou a desenvolver a capacidade de pensá-las sob uma forma abstrata, mas "coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra". (FIORI, 1987, p. 9).

Além das idéias freirianas, na mesma década de 1960 o Brasil também foi invadido pelas propostas pedagógicas construtivistas, interacionistas, cujas origens encontravam-se nas idéias de Jean Piaget, que desenvolveu estudos sobre a gênese do conhecimento e a psicologia genética, considerando o desenvolvimento da mente humana como um todo, mas que se dá sob a forma de estágios, por processos de equilibrações sucessivas, sempre em busca de um maior equilíbrio cognitivo.

> Esse desenvolvimento contínuo, que conduz as ações sensoriomotrizes iniciais às operações mais abstratas, é o que a psicologia da criança procurou descrever nos últimos trinta anos, e os fatos obtidos em numerosos países, assim como em suas interpretações cada vez mais convergentes, fornecem, hoje, aos educadores que deles se queiram servir, elementos de referência suficientemente consistentes. (PIAGET, 2003, p. 38).

A contribuição de Piaget para a formação de professores foi primordial para que eles entendessem o processo de desenvolvimento humano desde a infância até a adultez e nas indicações para que os professores desenvolvessem ações que respeitassem cada uma das fases de desenvolvimento pelo qual o ser passa.

Ainda para a formação de professores, Piaget observou o caráter livresco e subalterno que caracterizava e, por que não dizer, caracteriza a prática docente:

> [...] Mas do ponto de vista dos professores e de sua situação social, as concepções antigas faziam com que eles fossem simples transmissores de conhecimentos comuns, elementares ou médios, sem possibilidades de iniciativas e muito menos de descobertas, de onde a sua posição subalterna. [...] Portanto, sob todos os ângulos, o problema da formação de professores constitui a questão-chave, cuja solução comanda a solução de todas as questões examinadas até o momento. (idem, p. 130).

Piaget atentou, ainda, para o processo de enfraquecimento que passou a escola até torná-la inadequada:

> As razões para isto são, em poucas palavras, que nos regimes de direita como de esquerda, a escola foi edificada por conservadores do ponto de vista pedagógico, que pensavam muito mais no molde dos conhecimentos tradicionais, no qual era preciso formar as gerações ascendentes, do que em formar inteligências e espíritos inventivos e críticos. (ibidem, p. 130).

Na mesma época, Vygotski desenvolveu a teoria da construção social da mente, chamando atenção para o desenvolvimento do ser humano, a partir das zonas de desenvolvimento real, potencial e proximal. Os trabalhos desenvolvidos pelos seguidores de Vygotski, apresentaram uma proposta de intervenção pedagógica para orientar a formação de professores, atentando para o processo de construção social da mente, a valorização do trabalho coletivo e a mediação dos sistemas simbólicos na relação entre o sujeito e o mundo.

Do ponto de vista legal, a Lei n° 5.692/71 trouxe mudanças significativas concernentes à formação de docentes no Brasil. A partir deste dispositivo legal, a formação de professores para as séries iniciais da escola de 1º grau, tornou-se uma dentre as muitas habilitações do ensino de 2º grau profissionalizante, passando a ser denominada Habilitação Magistério. "Transforma-se, assim em uma habilitação fragmentada, de segunda categoria, procurada apenas por aluno que não apresentam condições para habilitações consideradas mais nobres". (VIANNA, *op. cit.*, p. 42).

Com o objetivo de retomar uma formação de professores, com qualidade e não fragmentada, foram criados os Centros Estaduais de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAMs, em especial nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, como espaços que possibilitassem a transmissão das propostas mais atuais nas variadas áreas de atuação dos futuros professores, fazendo com que estes se tornassem disseminadores daquelas propostas entre seus colegas.

Com a promulgação da nova Constituição Brasileira, em 1988, e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, houve uma mudança significativa na estrutura e no funcionamento da Educação Brasileira e na formação de seus docentes.

Esta Lei trata, em seu artigo 61, dos pressupostos que fundamentam a formação dos profissionais da educação:

> A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
> I. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
> II. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996).

Já no artigo 62 trata de como deve acontecer à formação dos professores propriamente dita:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do

> ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Uma das grandes novidades desta lei está na criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), que oferecerão cursos de licenciatura plena para atuação na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, especificamente no Curso Normal Superior. A partir desta exposição podemos concordar com as idéias expostas por Marques (2003, p. 19):

> A política da educação no Brasil tem sido sempre marcada por padrões verticalistas e centralistas, a partir do núcleo do Estado, mais acentuadamente do poder executivo, com a dispensa até mesmo do legislativo. Dessa forma, há que se analisar a participação dos educadores, quer convocados pelo poder constituído para captar novas idéias a canalizá-las, para testar a aceitação de propostas ou para cooptar adesões e desmobilizar iniciativas, quer em movimento próprio de auto-organização, de reivindicações e de participação ativa na elaboração de propostas alternativas.

Não vamos aqui, entrar na discussão sobre o que representou a criação dos ISEs para a formação de professores, que no pensamento da maioria dos pesquisadores estudados significou um retrocesso no processo educativo brasileiro.

A partir de agora, embora de forma sucinta, apresentaremos a trajetória do trabalhador docente no Brasil, que de autônomo torna-se empregado do Estado, passando por vários processos para se profissionalizar.

Em qualquer profissão, a qualificação é vista como algo imprescindível. Por isso, geralmente, o sujeito que deseja se profissionalizar precisa preparar-se, fazendo cursos e especializações para se destacar, em sua área, no momento de trabalho. Em geral, advoga-se que o profissional deveria primeiro aprimorar-se, procurando dominar as teorias que vão formar o bom trabalhador. A seguir, vem a parte prática, ou seja, depois que ele estiver preparado, quando sentir-se apto a praticar aquilo que assimilou teoricamente. Porém, a história da formação docente mostra que a prática precedeu a teoria. Esta foi exigida apenas quando a profissão de professor passou a ser responsabilidade do Estado. Somente quando se entendeu a educação como mola propulsora do progresso da nação, passou-se a exigir do professorado uma formação mais adequada, embasada em teorias e não apenas na prática.

Porém, segundo Veiga (1987, p.28), observa-se que o Decreto de 12 de março de 1890 não propiciou essas afirmações: “Considerando que a Escola Normal do Estado de São Paulo não satisfaz as exigências do tirocínio magistral a que se destina, por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático dos seus alunos”. Parece que havia uma divergência entre teoria e prática na formação de professores no Brasil. A necessidade da

prática caminha junto com a teoria, como podemos notar no Decreto em questão, visto que, parece explicitar que sem professores bem preparados e instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico, adequado às necessidades da vida daquela época, o ensino não poderia ser regenerador e eficaz.

Conforme Arroyo (2000), no Brasil, o mestre do ofício de ensinar nascia e se fazia antes de ser reconhecido como tal pelo Estado. A nomeação era o reconhecimento oficial de uma instrução já existente, particular e livre. Em muitos casos, o Estado oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais e, sobretudo por mestres feitos e formados na arte do ofício de ensinar, ensinando. O governo tomou para si o controle da Educação, que passou a ser um dever do Estado e um direito do cidadão.

No Brasil, desde o século XIX, o professor foi submetido ao sistema público. Ao longo desse processo, as relações de trabalho dos educadores foram sendo alteradas e o trabalhador de autônomo passou a vender sua força de trabalho e se submeter à organização da empresa pública, passando a ser assalariado do governo.

Perdendo sua autonomia, transformava-se em um proletário. Dessa forma, o mestre, agora funcionário público, precisava adequar-se aos novos moldes implantados pelo governo e se preparar melhor para as novas exigências da profissão. Não podia apenas continuar mantendo as mesmas qualidades do mestre de ensinar, pois lhe era exigido, além do compromisso com o país, alunos e comunidade, cumprir as obrigações impostas pelas leis estatais.

Para essa nova relação de trabalho existiam diferentes critérios de qualificação. Precisaria enfrentar os concursos, que passavam a credenciar a entrada do professor nas escolas já constituídas. Assim, era necessário freqüentar os diferentes centros de qualificação oficial, as chamadas Escolas Normais.

Neste quadro, o povo, que antes influenciava na escolha do mestre de ensinar, não era mais considerado capaz de escolher um professor, já que não conhecia os conteúdos que compunha um programa ideal, definido pelos legisladores. Começou, então, uma nova relação com a educação, em que ensinar não é mais um oficio: é um emprego.

Conforme o mesmo autor, no momento em que havia uma constituição ainda incipiente do que chamamos hoje de escolas, os primeiros professores passaram a fazer parte de um sistema que tem suas normas e interesses próprios. Fez-se necessário, então, conhecer e cumprir as normas e regras ditadas por seu empregador: o Estado. Ainda conforme este autor, na medida em que o Estado vai se atribuindo os direitos de nomear, suspender professores e

criar cadeiras, quebraram-se os vínculos com a família e os alunos e reforçou-se o vínculo entre o professor e o Estado. Essa mudança de conexão vai criar um profissional que deixou de prestar contas à comunidade e passou a fazê-lo para o Estado, de quem é agora totalmente dependente financeiramente. Conforme Hypólito (1991, p. 31).

> Ao mesmo tempo em que o professorado vai se constituindo em um corpo profissional, assalariado pelo o Estado, as comunidades vão perdendo o controle sobre a moral, o comportamento e o modo de vida dos professores e sobre o ensino que deve ser ministrado por seus componentes.

Dessa forma, o professor tornou-se desprofissionalizado, descompromissado de sua condição e capacitação profissional. Essa desfiguração do sistema de instrução, que durou décadas, foi um dos fatores do atraso na configuração deste profissional em classe constituída. Por isso, é comum, até hoje, encontrarmos professores não-integrados à profissão, não responsáveis perante a comunidade e seus colegas, não se envolvendo com os projetos coletivos escolares. Por outro lado, o Estado, que não controla o trabalho de seus professores, retira-lhes as condições mínimas de executá-la.

Com a obrigatoriedade de apresentar títulos acadêmicos, com o passar do tempo, a categoria profissional foi dividida em titulados e não-titulados. Os titulados obtiveram o direito a um salário mais alto, mesmo que os outros fizessem o mesmo tipo de trabalho que os primeiros, até com mais qualidade.

Por isso, Arroyo (2000) trata da figura do professor-leigo como uma das anomalias mais estranha na organização do trabalho pedagógico. Classificando-a como uma das armas usadas para a descaracterização do profissional e para dividi-lo e debilitá-lo como classe organizada.

Nesse pensamento, o professor-leigo seria aquele que não tem titulação, não tem concurso, não se formou na academia. Por isso, ele é desvalorizado perante sua classe e não possui o salário compatível com o que faz. Além disso, não tem garantias no emprego e é eterno devedor daqueles que lhe fizeram o favor de lhe arrumarem uma colocação, um emprego.

3.2 Pressupostos para a formação do professor do Ensino Profissional

A concepção do docente até hoje naturalmente aceita é aquela que o concebe como um sacerdote, aquele que tem uma vocação. É um profissional ímpar por ser escolhido e por isso, especial. Consequentemente, esse profissional deveria abdicar de muitas coisas que o satisfariam materialmente, pois sua missão é doar-se pelo magistério. Queremos neste item

refletir o que realmente ser professor e quais as competências necessárias para o exercício da docência, considerando o professor, ante de mais nada, como um profissional do ensino e por isso detentor de vários direitos, que na maioria das vezes não respeitados.

Conforme Marques (2003), o exercício da docência é ainda considerado um fruto de capacidades pessoais, ligadas mais aos traços de personalidades ou da motivação que levam os indivíduos a abraçar esta carreira, sem reconhecer as competências necessárias que dispõe para exercer uma profissão como outra qualquer. Por isso, ao reportar-se ao trabalho docente, ele afirma:

> É comum insistir-se na distinção entre o educador do ser humano e o professor, mestre-escola, transmissor de conhecimentos acabados e técnicos instrumentais. Tradicionalmente vista como missão, ou como vocação, e sendo aos poucos substituída a dimensão religiosa aí implícita por uma disposição psicológica, de certo idealismo individual sublimado pela consciência cívica, a dedicação às tarefas do educar pareceria pairar acima vicissitudes próprias dos que necessitam ganhar a vida por seu trabalho. (MARQUES, 2003, p. 56-7).

Por outro lado, Tardif (2002) advoga que a atividade dos professores é um exercício profissional complexo, composto na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente, no qual a experiência constitui a expressão de aprendizagem profissional e, pelo contato diário com os alunos e colegas de trabalho, se adquire competências profissionais que traduzem o perfil do bom professor.

> O que se evidencia aqui é que o trabalho docente no dia-dia é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio sucesso de formação e atender a suas diferentes necessidades. Eis porque este trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo cognitivo, nas relações humanas com os alunos. [...] um professor não pode somente “fazer seu trabalho” (grifo do autor), ele deve também empenhar e investir neste trabalho o que ele é mesmo como pessoa. (TARDIF, 2002, p. 141).

Diante desse quadro incerto em que se apresenta o trabalho do professor, acreditamos ser necessário mencionar as condições do trabalho docente. Para isso, é necessário nos remetermos aos modos como se organiza o processo de trabalho na escola. Compreender o trabalho docente, com todas as suas especificidades, é importante para melhor entendermos as razões que justificam a atual organização da escola.

Hypólito (1991) aponta algumas categorias importantes para a análise do trabalho docente. Apoiado em outros estudos, principalmente na noção de trabalho em Marx, o autor vai tecendo as condições do trabalho do professor. Para ele, há uma proletarização dos

professores à medida que estes vendem sua força de trabalho, produzindo mais-valia[21]. No entanto, o que os difere de um perfeito proletário é o fato de ainda possuir boa parte do controle do seu trabalho.

Uma discussão mais recente sobre esse processo de proletarização é encontrada em Contreras (2002). Conforme este autor, este processo vai construindo-se paulatinamente com a perda, por parte dos professores, de todas as qualidades que o caracterizavam como profissionais, assim como também, a deteriorização de todos os meios que possibilitavam um trabalho de qualidade.

> Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria de proletarização dos professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima de cada vez das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Ao contrário de Hypólito (1991), Contreras (2002) não aborda a questão da mais valia como sendo a causa principal da proletarização docente, mas a própria perda da gestão de seu trabalho, resultante da racionalização do processo educativo, considerando que o professor fica dependente de especialistas que pensam e traçam a forma como deve ser desenvolvida a docência. Sendo justamente neste momento de perda que o professor mais se aproxima de um operário, visto que percebemos claramente neste contexto os conceitos-chave que explicam o fenômeno de racionalização do trabalho operário:

> [...] (a) a separação entre a concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (idem., p. 35).

Um outro fator que faz os professores se aproximarem dos outros trabalhadores é a forma com que eles se organizam a fim de gerarem modos de resistência na defesa de seus interesses coletivos e individuais.

> Esta dinâmica de resistência e organização é o que, na opinião dos teóricos da proletarização, permitiria igualar os professores à classe operária, já que não só seguiram um processo de desqualificação equivalente, mas também que tal desqualificação os transforma em uma categoria com interesses e procedimentos de resistência equivalente aos do proletariado, pelo que, se

[21] Pedra angular da teoria de K. Marx, o conceito de mais valia *(mehrwet)* indica a relação entre sobretrabalho e trabalho necessário, i.e., o valor excedente produzido por uma mercadoria muito especial, a força de trabalho, que ao ser consumida, produz mais valor do que seu próprio valor de troca. (SILVA, 1987, p. 710-12)

> conclui, seu processo natural será o de aliar-se à classe operária em suas reivindicações e lutas (CABRERA & JIMÉNEZ JAÈN *apud* CONTRERAS, *op. cit.*, p. 39).

As pesquisas sobre formação de professores e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Há aqui uma preocupação em separar formação e prática cotidiana, porém, considerando a complexibilidade da prática pedagógica dos saberes docentes[22].

Precisamos buscar o resgate do papel do professor, destacando a importância de se pensar sua formação numa abordagem que vá além da vida acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, considerando o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada. Assim, seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão **na** e **sobre** a prática, reconhecendo desta forma o professor como sujeito de um saber e de um fazer, surgindo daí, a necessidade de investigar os saberes de referência daqueles professores sobre suas próprias ações e pensamentos.

A formação docente é ainda, na maioria das vezes, tratada no campo educacional como fato que deve ocorrer em tempos diferentes daqueles do efetivo trabalho docente. No entanto, deve-se primar por uma formação docente que ultrapasse os limites dos cursos de formação.

Nessa perspectiva, Alvarado-Prada (1997) apresenta uma nova proposta para a formação docente. Para ele o processo formativo não acontece fundamentalmente nos espaços e tempos que diferem respectivamente do tempo e espaços escolares, como se fossem práticas exteriores que ocorrem, portanto, fora da escola, fora da dinâmica escolar, fundamentalmente em universidades e em centros de formação específicos. A discussão do trabalho do professor deve ser pensada como um momento de pedagogia[23], enfatizando que a formação docente não ocorre somente nos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelos órgãos competentes a cada novo modelo de ensino, ou de teoria, mas, no contexto escolar, na dinamicidade da sala de aula. E no interior deste espaço, o professor também se forma.

Ao exercer o trabalho pedagógico, os professores ensinam e aprendem com os alunos. Podemos pensar como um processo dialético, pois ao mesmo tempo, em que os

---

[22] Tardif (2002, p. 36) define o saber docente, como um saber plural formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

[23] Para Marques (2003, p. 115) A pedagogia é o "eixo articulador de todo sistema formativo e núcleo fundante da conexão dos temas, dos enfoques das disciplinas específicas e das metodologias que compõem os programas respectivos".

professores formam os alunos eles são também formados. Nesse espaço de formação de novas gerações, o professor assume a responsabilidade pela qualidade[24] do ensino.

Porém, pensamos que, apesar de efetivo, este modelo de formação ainda encontra-se sem respaldo, dado que a formação dos professores socialmente legitimada é feita em espaços especialmente destinados a esse fim, divergindo totalmente do que afirma Marques (2003, p.

Nesse diálogo entre formação e o trabalho docente uma questão nos parece importante abordar de forma mais especifica, a problemática da experiência. Esta não deve ser entendida como algo que advém somente da prática docente, do contrário pode parecer uma relação muito mecanicista. Como se, para tornar-se professor, bastasse apenas entrar na sala de aula e, então, no decorrer de um dado tempo, se pudesse adquirir uma experiência própria do docente.

Nosso pensamento é que a experiência seja algo que advenha de um sujeito que relaciona o conhecimento previamente adquirido em cursos específicos teóricos e todo cabedal experienciado em sua própria vida humana.

Não podemos cair na ingenuidade de acreditar que a experiência é adquirida somente no trabalho docente, na prática escolar. Na verdade, essa experiência é adquirida por um ser humano que tem seus anseios e que já vivenciou a teoria em uma primeira formação. Assim, caracteriza-se por sua receptividade e nos momentos de educar vai permitindo ser educado.

O saber docente não é uma competência dada e não se define em uma atividade. Ele é construído cotidianamente na disponibilidade de tornar-se professor, no espaço e no tempo do seu fazer pedagógico, no expor-se ao outro, e **nele** e **com ele** produz efeitos, desperta conhecimentos, habilidades e sensibilidades. Por isso, Tardif (2002, p. 149) afirma.

> Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de momentos da história de vida e de carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e recomposição dos saberes pelo trabalho.

Entretanto, não podemos confundir conhecimento com volume de informações, conforme assegura Larrosa (2002, p. 22):

> [...] seguramente todos já ouvimos que vivemos numa "sociedade da informação". E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônimo de "sociedade do conhecimento" ou até mesmo de "sociedade de aprendizagem". Não deixa de ser curiosa à troca, intercambialidade entre os termos "informação", "conhecimento" e "aprendizagem" (grifos do autor). Como se os conhecimentos se dessem sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação.

Essas informações que adquirimos todos os momentos, pelos meios midiáticos, podem não ser processadas, interiorizadas, não provocar mudanças substanciais em quem as recebe e, assim, não ocorreu uma experiência significativa. Ao contrário, a experiência é algo que passa por nós e deixa marcas, causa mudanças. Nas palavras do mesmo autor,

> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (idem, p. 21).

Ao discutirmos a experiência, o que pretendemos discutir é que certamente os momentos experienciados no contato do trabalho docente formam muito mais que os cursos de capacitação, nos quais os professores comportam-se como seres passivos. O modo como a formação contínua é posta, ou às vezes imposta, fazem com que os professores sejam tratados como *tábula rasa*[25] onde tudo está por ser feito, por isso precisam participar sempre de mais e mais cursos de capacitação.

> A vida cotidiana dos professores na escola e a história que eles vivem são de fato insubstituível para a construção do conhecimento a partir de sua própria história de vida e para a transformação desse cotidiano docente institucional, síntese da teoria prática de cada profissional da educação (ALVARADO-PRADA, 1997: p. 117).

Em nossa prática pedagógica temos tentado entender como acontece o trabalho docente, no sentido de entender determinadas práticas professorais que algumas vezes são difíceis de compreender e aceitar, considerando os anos de prática docente que temos no Ensino Profissional.

No sentido de apontar modelos de professores tradicionalmente aceitos, Contreras (2002) aponta para três formas de atuação de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Vale salientar que esse autor critica essas três concepções naturalmente aceitas, por considerá-las insuficientes, quando não claramente equivocadas, para poder tratar da autonomia dos professores.

Dentre as três concepções apontadas acima, escolhemos para o comentário mais específico a do professor especialista técnico, por acreditar que é a mais se aproxima da prática dos professores do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM.

Essa concepção, que tradicionalmente existiu na maioria das filosofias pedagógicas, parte da pressuposta neutralidade científica e, é inspirada nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade que reordena a decadência de memória e a torna objetiva e

[25] Expressão que indicou, às vezes, a condição da alma antes da aquisição dos conhecimentos. Essa expressão nasce da comparação do processo de aquisição de conhecimentos com o processo de impressão de sinais ou letras sobre tabuinhas cobertas de cera ou de escrita sobre página. (...) Locke utilizou essa imagem para expressar a tese da origem empírica dos conhecimentos (Ensaio II, I, 2) e Leibniz a usou na sua crítica a essa tese de Locke (Nouv. Ess. II; I, 2). Desde então essa expressão passou a indicar a tese empirista sobre a origem do conhecimento e a negação do inatismo. (ABBAGNANO, 1998, p. 936).

operacional, transformando-a a um simples trabalho fabril. Como afirma Contreras (2003, p. 90-1):

> A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que proceda da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

O professor, então, não passa de um operário e o processo educativo é concebido nos moldes decorrentes de uma fábrica, ou seja, o trabalhador ocupa seu posto de linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para a produção de determinados objetos, onde o produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. Neste sentido, faz-se necessário montar uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que possam pôr em risco sua eficiência, considerando a operacionalização e mecanizando o processo. Assim, o professor, enquanto especialista técnico, contribui para aumentar o caos e a fragmentação que inviabiliza o processo pedagógico, agravando também o problema da marginalidade.

Não encontramos, em nossa pesquisa bibliográfica, projetos significativos de formação de professores para o Ensino Profissional. Sendo assim, as Escolas Técnicas assim como todas as outras instituições que ministram essa modalidade de ensino, sempre sofreram com a falta de pessoal docente habilitado e qualificado para o magistério.

No entanto, na tentativa de amenizar esse problema, o MEC e o Conselho Federal de Educação – CFE, cientes dessa dissonância no Ensino Técnico, autorizaram, por meio da Portaria n° 432, de 19 de julho de 1971, a preparação para as disciplinas específicas do currículo técnico. Os cursos que fizeram parte desse processo formativo foram denominados Esquema I e Esquema II e destinavam-se a proporcionar formação didático-pedagógica aos portadores de diploma de curso superior, na modalidade de bacharelado e de cursos técnicos de nível médio.

A justificativa para implantação desses cursos foi a inexistência de professores formados para atuar em certas localidades ou para ministrar determinadas disciplinas no contexto da educação básica.

Embora tivessem caráter emergencial os referidos cursos permaneceram no cenário educacional por 26 anos, somente sendo extintos pela Resolução n° 2, de 7 de julho de 1997, do Conselho Federal de Educação.

Para Veiga (1999) esse processo formativo de professores para o ensino técnico, coincidiu com a modernização do Estado brasileiro, por isso faz uma análise negativa daquele processo, visto que se deu nos moldes tecnicistas:

> O período de incremento dessa concepção de professor coincidiu com o progresso e a modernização dos anos 70, que ocorreram em todos os setores. A perspectiva tecnicista parece desconsiderar aspectos importantes como as condições culturais, socioeconômicas e ideológicas do sistema em que se dá educação e a prática pedagógica do professor. Além disso, escamoteia dimensões sociológicas, éticas e políticas que fazem parte da formação docente. (VEIGA, 1999, p. 174-75).

Em geral a estrutura curricular desses cursos tinha as mesmas características, ou seja, eram organizados a partir de um currículo e carga horária mínimas, apresentada pelo CFE, que eram assim distribuídas:

> a) Estrutura e funcionamento do ensino do 2º grau – ensino colegial (90 horas);
> b) Psicologia da educação (90 horas);
> c) Didática (90 horas);
> d) Prática de ensino (290 horas);
> e) Orientação educacional e ocupacional (incluída pela Resolução 12/78, art. 2º). (idem, p. 175).

Essa forma aligeirada de formação aumenta a dicotomia da relação teoria e prática, uma vez que, relacionava-se ao pressuposto clássico, da teoria antecedente à prática. Dessa forma, a teoria perdia o caráter de unicidade, ou seja, de práxis, tornando-se mero fazer.

Dessa forma, ainda segundo Veiga (*op. cit.,* p. 176),

> Essa modalidade de formação fortaleceu a identidade fragmentada, preparando o professor-técnico, ao enfatizar mais as competências e habilidades de cunho instrumental, sem considerar as competências sociais e, conseqüentemente, levando à separação entre educação e trabalho. Nesse processo de simplificação grosseira da formação docente, o currículo não passava de um rol de disciplinas, ementas e créditos distribuídos no tempo.

Sendo assim, não nos causa surpresa que, os professores o Ensino Profissional do CEFET-AM, não possuam conhecimentos pedagógicos necessários a uma docência que prime pela formação holística do educando. Caracterizando uma prática tecnicista/racionalista, na qual o saber se resume à transmissão de informações pré-determinadas que, na maioria das vezes não se transformam em conhecimentos.

A preocupação que move os professores do CEFET-AM é a de devolver para o mercado de trabalho um indivíduo tecnicamente competente e alinhado com as necessidades

desse mesmo mercado, mesmo que para isso tenham que subtrair uma formação em vistas ao pleno exercício da cidadania.

Desta forma, ao definir que a formação do professor para o Ensino Profissional seja preferencialmente no ambiente de trabalho, a legislação não apresenta mecanismos para que esse processo realmente aconteça e, quando acontece, se dá por meio de cursos de qualificação/capacitação que, segundo Alvarado Prada (1997,) não se configura formação continuada de professores.

É esse modelo de professor que temos percebido em nossa prática docente no CEFET-AM e, é isso que tentaremos mostrar por meio de nossa pesquisa de campo, que será explicitada no próximo capítulo.

UM ESTUDO COM PROFESSORES E ALUNOS DO CEFET-AM

4.1 Objetivos

O objetivo principal de nosso estudo é investigar a importância de uma formação pedagógica no desempenho docente dos professores do Ensino Técnico, para uma formação com vistas à cidadania naquela modalidade de ensino.

A pesquisa aconteceu no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas - CEFET-AM, especificamente na Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus - UNED, local onde exercemos nossa docência desde Julho de 1994 e, por isso intimamente ligado ao ambiente escolhido.

Esse objetivo geral desdobra-se em outros objetivos específicos, levando-nos a discutir a importância de uma formação pedagógica para o professor do Ensino Técnico na atualidade; a estabelecer relações entre as concepções do profissional técnico e do professor licenciado; identificar as diferentes concepções de um ensino voltado para o exercício pleno da cidadania, tanto dos professores quanto dos alunos; e a analisar suas implicações para o processo ensino-aprendizagem.

O primeiro passo foi definir o local da pesquisa de campo. Estávamos com problemas de deslocamento para Manaus, a fim de executar a coleta de dados, o que ficou resolvido por meio da obtenção de uma bolsa de estudos, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

4.2 Metodologia

Conforme Ruiz (1995) *apud* Medeiros (2004), "a indução científica parte do fenômeno para chegar à lei geral. Observa, experimenta, descobre a relação causal entre dois fenômenos e generaliza esta relação em lei, para efeito de predições" (p. 44).

Nesse sentido, os métodos, diretamente relacionados com as etapas do trabalho, são conhecidos como procedimentos, e subdividem-se em histórico, comparativo e estatístico. Assim, enquanto o método histórico busca nos acontecimentos passados, explicações, causas para a ocorrência de determinados fatos, o comparativo visa explicar semelhanças e

dessemelhanças por meio de observações de duas épocas, ou dois fatos. Já o método estatístico vale-se das probabilidades da teoria estatística para explicar a realidade. O estudo de caso é outro método utilizado na pesquisa científica. Parte de acontecimentos particulares (empresas, instituições, grupos sociais) para obter generalizações.

No contexto destas explicações, nossa pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, a qual se divide em duas grandes partes: a primeira parte documental, onde respaldamos nosso embasamento teórico nos autores que tratam das questões pertinentes ao nosso trabalho e a segunda parte uma pesquisa de campo realizada na Instituição na qual exercemos nossa docência.

4.3 Sujeitos

A amostra contemplou 15 professores e 30 alunos do Ensino Técnico de Nível Médio. Hoje, o Ensino Profissional está dividido em três modalidades: Inicial e Continuada, Técnica e Tecnológica, conforme preconiza o Decreto n° 5.154 de 23 de julho de 2004, já abordado no capítulo 1. Nossa amostra limitou-se aos professores da modalidade de Técnica, por entender que neste período há uma maior expectativa por parte dos alunos que buscam principiar uma vida profissional.

Os 30 alunos da mesma modalidade de ensino estavam matriculados no 1º módulo do Curso Técnico na Habilitação – Manutenção de Equipamentos Eletrônicos, do turno vespertino da Unidade Descentralizada de Manaus – UNED, unidade esta, parte integrante do CEFET-AM.

O instrumento utilizado foi um questionário com perguntas abertas e fechadas sobre procedimentos didático-pedagógicos e questões sobre o conceito de uma educação voltada para a cidadania.

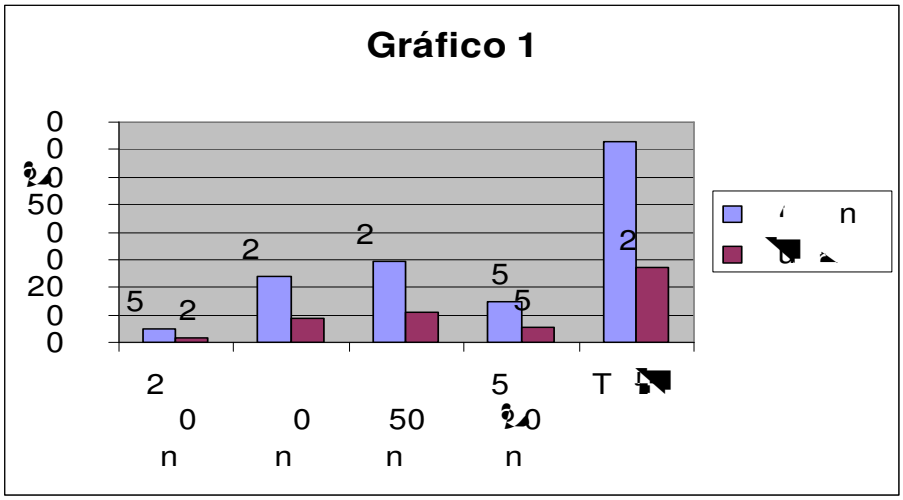
No sentido de uma preservação da identidade dos participantes, separamos os sujeitos em dois grupos, A e B, sendo o grupo A representado pelos professores, e o B, os alunos. Sendo assim, na identificação dos dados, as letras definem a função dos sujeitos e a numeração um sujeito específico.

Como não tivemos por objetivo considerar a variável gênero, não vamos definir o sexo dos sujeitos, apenas a quantidade de homens e mulheres participantes. Assim, ao fazermos nossas análises, nos reportaremos a eles sempre no masculino, como é mais comumente usado.

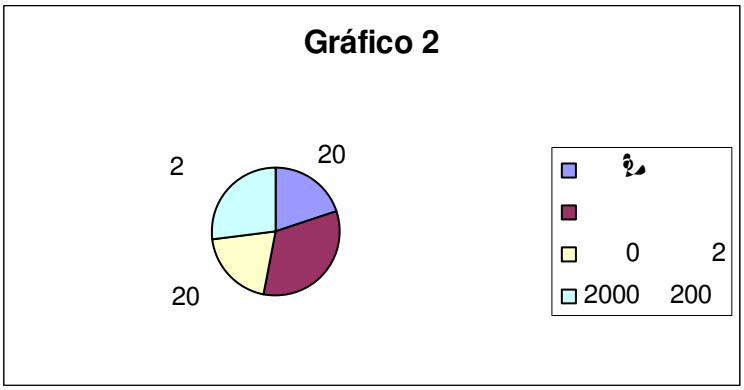
4.4 Análise dos dados e apresentação dos resultados

Caracterização da amostra docente:

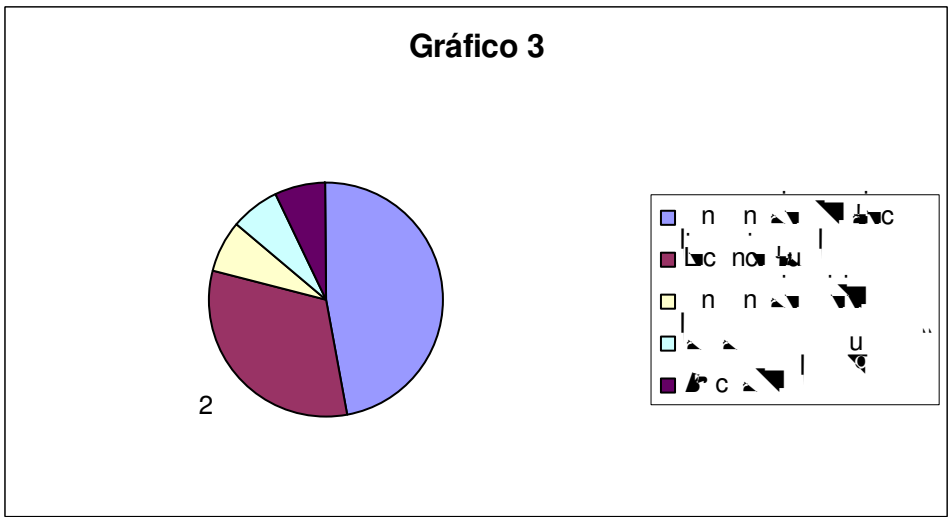
A maioria dos professores (73%) concentra-se na faixa etária entre 31 e 50 anos, pois apenas 7% têm entre 21 e 30 anos e 20% entre 51 e 60 anos. Da totalidade dos professores pesquisados 27% são mulheres e 73% são homens.



Esse quadro demonstra algumas características distintas de outras formas de ensino: devido à falta de contratação de professores para o Ensino Profissional, o quadro de professores é, em sua maioria, formado por professores mais velhos, muito próximos de se aposentar por tempo de serviço. Porém, o número desses professores já foi bem maior. Com as mudanças das regras de aposentadoria adotadas pelo governo federal, houve uma demandada de aposentadorias de professores que não queriam perder seus direitos, e a conseqüência foi o aumento considerável do número de professores substitutos. Somente para dar um exemplo, durante esses 12 anos em que trabalhamos no CEFET-AM, houve apenas um concurso para professor efetivo. Isto, a nosso ver, configura mais uma vez, o desinteresse por esta modalidade de ensino por parte dos órgãos competentes, corroborando com o que temos apontado durante o desenvolvimento deste trabalho. Uma outra característica é que diferente dos outros tipos de ensino, há a predominância de homens (professores) e não mulheres (professoras) como é costume no meio educativo. Com relação à conclusão do curso de graduação (gráfico 2): 20% concluíram o curso na década de 70; 33% na década de 80; 20% na de 90 e 27% são novatos, sendo graduados entre 2000 e 2003.



Quanto aos cursos estudados estão assim distribuídos (gráfico 3): 47% cursaram Engenharia Elétrica; 32% cursaram Licenciatura; 7% Engenharia Civil; 7% o Programa Esquema II; 7% Bacharelado. Embora o programa Esquema II apareça com apenas 7% uma boa parte dos professores pesquisados, 26,6%, originam-se daquele programa, porém após algum tempo, cursaram uma graduação regular.

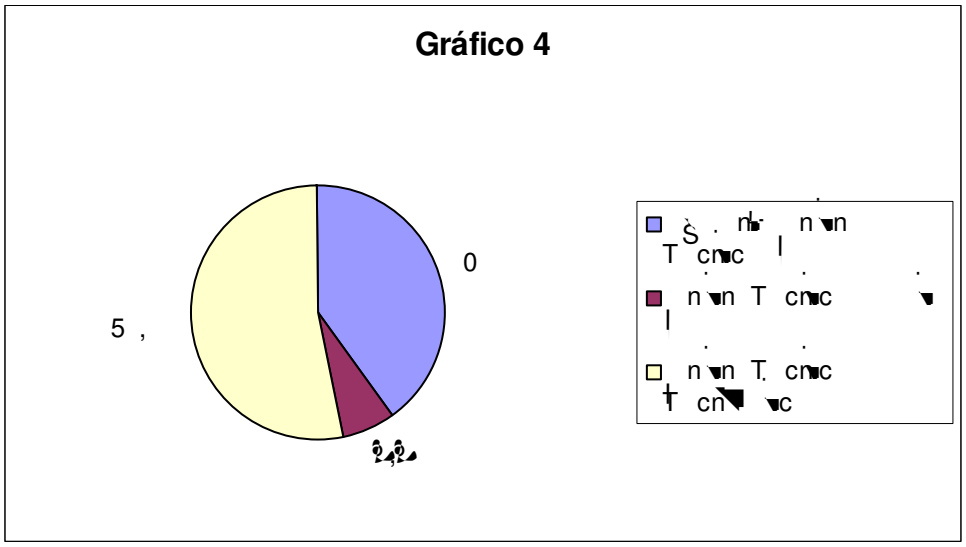


Isto representa que embora não tenham passado por um curso de formação continuada de professores, eles próprios buscaram aperfeiçoamento, embora essa busca tenha se voltado para curso de Bacharelado e não de Licenciatura. Daí pensamos originar-se a característica tecnicista dos docentes do Ensino Técnico, conforme afirmamos no capítulo anterior, que se restringe basicamente a repassar o conhecimento adquirido na graduação. Como afirma Contreras (2002, p. 95):

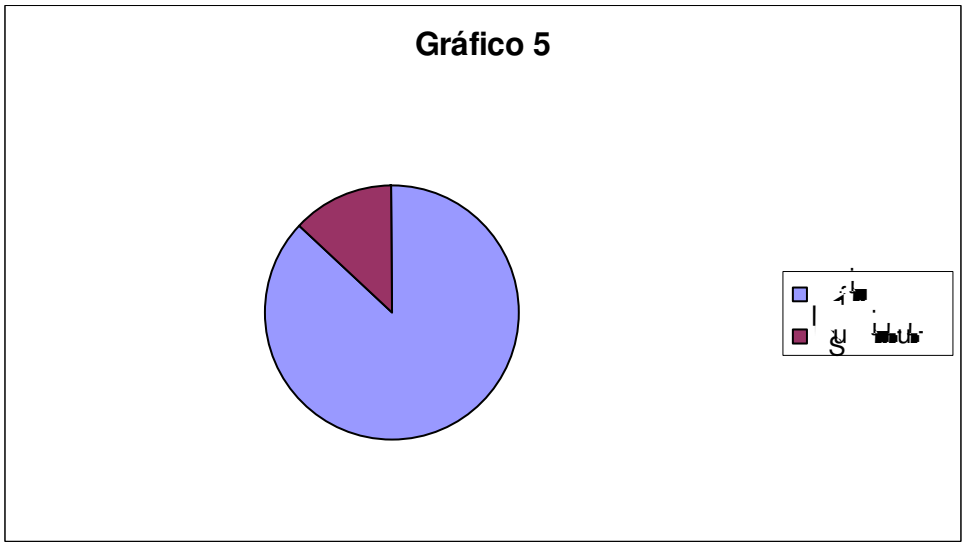
> O reconhecimento que, como profissionais, os professores possuem, sob essa concepção, relaciona-se como domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de

> ensino e em sua aplicação inteligente. Sua perícia técnica se encontra no conhecimento de metodologias de ensino, no domínio de procedimentos de gestão e funcionamento do grupo em sala de aula e no manejo de técnicas de avaliação da aprendizagem.

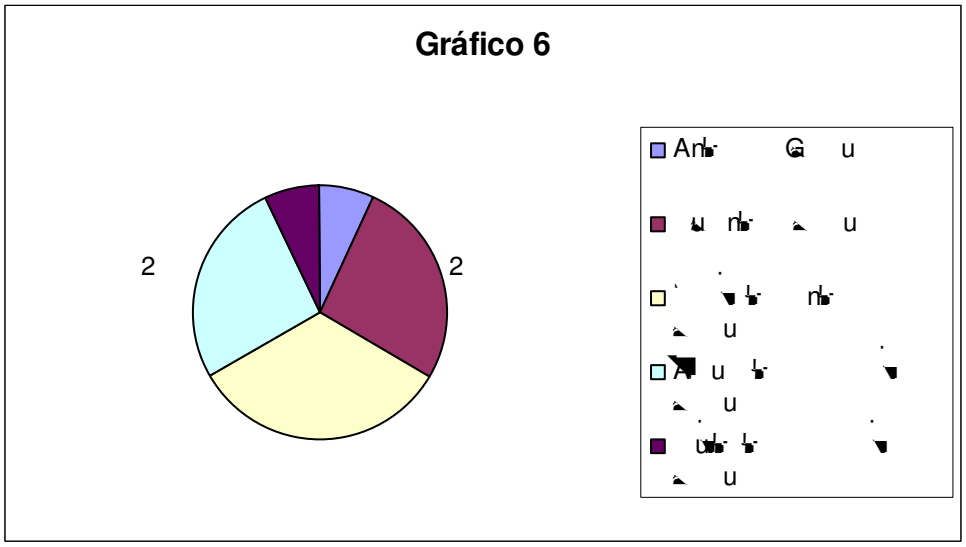
100% dos professores pesquisados trabalham no Ensino Técnico (gráfico 4), no entanto, 60% deles trabalham também em outras modalidades de ensino, quais sejam: 6,6% no Ensino Médio e 53,4% no Ensino Tecnológico.



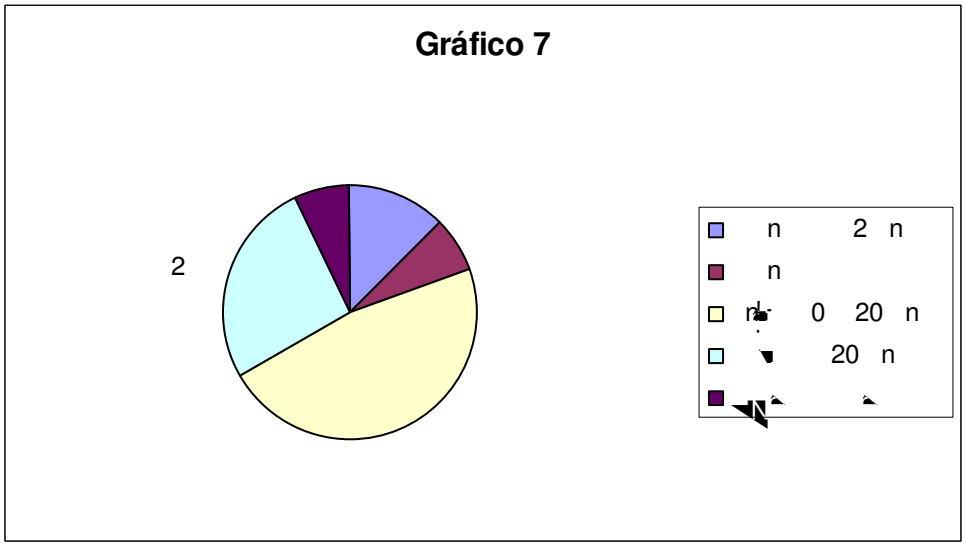
Com relação ao tipo de contrato de trabalho (gráfico 5): 87% dos professores são efetivos e com dedicação exclusiva e 13% são substitutos com contrato de 40 horas e sem dedicação exclusiva. Porém, desse total, apenas quatro não exercem outra atividade de trabalho.



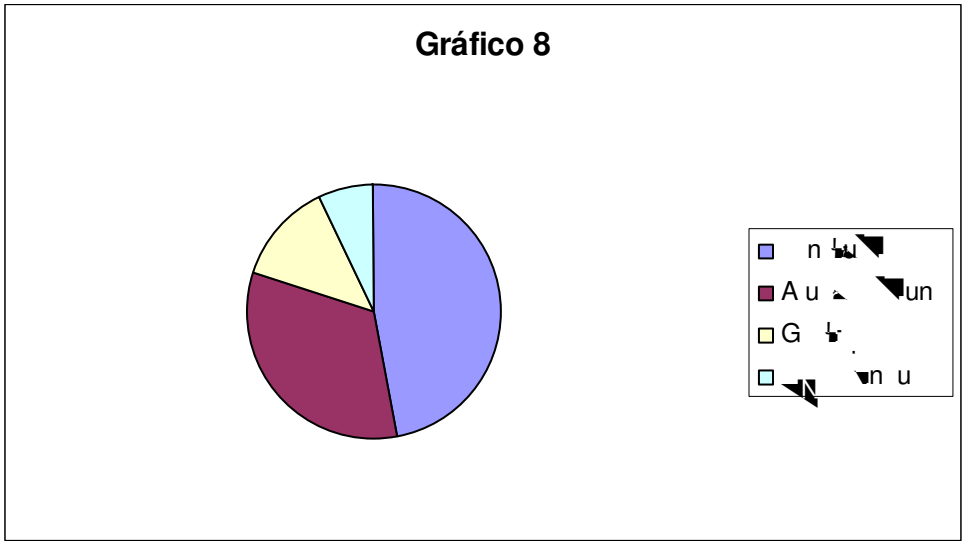
Quanto ao início da docência (gráfico 6), 27% professores o início aconteceu durante a graduação; para 33% imediatamente após a graduação; para 27% algum tempo depois da graduação; para 7% muito tempo após a graduação e, para 7% antes da graduação. (gráfico 6)



Com relação ao tempo de docência no CEFET-AM (gráfico 7), encontramos o seguinte quadro (gráfico 8): 13% dos professores têm menos de dois anos de trabalho; 7% tem oito anos de trabalho; 47% tem entre 10 e 20 anos de trabalho; 27% tem mais de 20 anos de trabalho e 7% não respondeu. Dentre esses, 53% exerceu atividade docente antes de entrar no CEFET-AM e 47% não exerceu.



Quando perguntamos o porquê de trabalhar no Ensino técnico (gráfico 8), 47% dos professores responderam que por terem uma formação técnica é natural que trabalhem com essa modalidade de ensino; 33% entende que pode ajudar o aluno na aprendizagem e formação profissional; 13% por gostar dessa modalidade, e 7% não respondeu. Quanto à relevância dessa forma de ensino para a vida profissional dos professores, 60% dos professores afirmam que é uma forma de ajudar na prática profissional, colocando em prática os conhecimentos adquiridos no curso de graduação; 13% gosta de trabalhar com o Ensino Profissional; 13% gosta de ver o resultado dos trabalhos técnicos empreendidos; 7% tem no CEFET-AM, sua única fonte de renda e 7% não respondeu.



Esses dados demonstram o caminho natural dos professores do Ensino Profissional, ou seja, por serem egressos de uma educação técnica, logo, comumente procuram levar para sua vida profissional esse mesmo modelo educativo, como podemos perceber na resposta do sujeito S8A, quando perguntamos por que escolheu trabalhar com o Ensino Técnico: “Por ter coerência com a minha formação acadêmica e com minha experiência profissional.” Também o sujeito S10A esclarece: “Minha formação de nível médio foi profissionalizante na área da indústria: curso técnico em Eletrônica.” Ou ainda, pelo sujeito S14A: ‘Pela formação técnica.” Diante dessas respostas, é natural que a maioria dos professores apresente a docência como uma forma de colocar em prática o conhecimento adquirido na graduação. Logo, se ele teve uma formação técnica, tende a levar para a sala de aula essa mesma prática. Isso vem corroborar a colocação de Tardif, sobre os saberes experienciais.

> Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os

> saberes experienciais, possuem, portanto, três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Esses objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos de constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. (TARDIF, 2002, p. 50).

Ainda com relação às perguntas em questão, uma resposta nos chamou atenção, por demonstrar como a docência pode ser vista como uma subrenda, ou renda complementar, ou ainda, como falta de opção de trabalho: "É minha única fonte de renda já que não trabalho mais no distrito industrial e nem tenho empresa." (S4A). Nessa resposta podemos notar que o professor só está nesta posição docente por não haver uma outra fonte de renda. Tal afirmativa nos remete ao pensamento de Marques (2003, p. 57), ao refletir sobre as condições para o bom exercício do magistério e/ou qualquer outra profissão:

> Não se pode, na realidade, ganhar a vida senão no seu duplo sentido dessa expressão: garantir as condições da sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social.

Nesse sentido, o professor apresentaria um trabalho alienado, por não fazer a conexão entre o trabalho que exerce e com os sentidos próprios da vida pessoal, contrariando a posição do pensamento marxista sobre o trabalho.

Configuração didático-pedagógica

A segunda parte do questionário aplicado aos professores divide-se em dois blocos: o primeiro trata de questões didático-pedagógicas e o segundo parte trata de questões sobre a concepção de cidadania.

No primeiro questionamento procuramos entender a concepção dos professores sobre ensino técnico em geral, donde obtivemos os seguintes resultados: 27% dos professores acham que o Ensino Técnico está bom e que ajuda o aluno a conseguir um emprego; 20% afirma que este tipo de ensino não está bom; 13% não respondeu; 7% entende que o Ensino técnico não acompanha as novas tecnologias; 7% acredita que deveria ser mais bem estruturado; 7% pensa que o Ensino Técnico limita os horizontes dos alunos e 7% acha que falta um maior entrosamento entre a escola e as empresas. Quando questionados sobre a qualidade dos currículos dos cursos técnicos em que trabalham, 47% dos professores

afirmam que os currículos estão bons; 39% pensa que não estão bons; 7% acha que está aceitável e 7% acha que não está adequado.

Estes dois questionamentos demonstram que os professores, de um modo geral, têm uma boa imagem do Ensino Técnico e os currículos com os quais trabalham. Fica-nos claro também, a concepção deste ensino voltado explicitamente para o mercado de trabalho, sem se preocupar com os outros fatores que acompanham o processo educativo, incluindo-se aí a própria constituição da cidadania.

Questionamos sobre as ações didático-pedagógicas realizadas antes de ministrarem as aulas: 27% dos professores responderam que preparam aulas; 27% prepara materiais didáticos, para serem utilizados em sala de aula, em especial, apostilas e materiais que utilizam multimídias; 13% prepara dinâmicas; 13% não respondeu; 7% apresenta os objetivos para os alunos e 7% mostra a importância da disciplina aos alunos. Questionamos também sobre as ações didático-pedagógicas realizadas depois das aulas ministradas: 33% dos professores verificam a assimilação dos conteúdos; 27% aplica exercícios de fixação; 7% prepara aula, corrige provas; 7% fazem dinâmica de relaxamento; 7% revê os conteúdos programáticos; 7% estabelece relações entre os conteúdos e a realidade; 7% afirma que não faz nenhuma ação e 7% não respondeu.

As nossas análises para essas respostas serão respaldadas no conceito de Pedagogia, que buscamos nas idéias de Franco (2003, p. 11):

> A pedagogia é voltada para a práxis educativa e "para atender à especificidade da práxis, há que ser uma ciência que se alimente da práxis e sirva de alimento a ela". "Terá por finalidade o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa". Evidentemente, nutrir-se-á também dos saberes criados pelas demais ciências que pesquisam a educação. Deve ainda ser uma ciência "crítico-emancipatório", "de forma que a educação consiga concretizar sua vocação histórica de humanizar a humanidade, de diminuir as práticas excludentes e injustas" (grifos da autora).

O nosso intuito em abordar este conceito de Pedagogia que nós corroboramos, é demonstrar que as respostas apresentadas para os dois últimos questionamentos, não apresentam nenhum subsídio que se apóie nesse conceito. O que nos fica, é que as ações pedagógicas limitam-se ao preparo de conteúdos a serem ministrados. Dito de outra maneira, em nenhum momento percebemos uma atitude didático-pedagógica coerente com o conceito de Pedagogia acima apresentado, revelando, mais uma vez, a prática tecnicista dos professores do CEFET-AM.

Neste sentido os professores demonstram não ter um conceito claro do que seja a Pedagogia, parecendo haver uma redução de seu papel a um simples conjunto de técnicas. Porém, a identidade do professor deve, necessariamente, pautar-se no conhecimento e na prática pedagógica, pois isso é que os difere dos demais profissionais. Como afirma Marques (2003, p. 59):

> A identidade da profissão de educador implica na formação dele a partir do caráter de unidade dos interessados em educação, que denominamos Pedagogia, como tal ciência do entendimento, da organização e da condução do trabalho docente.

No questionamento seguinte buscamos entender o modelo de professor, se é que existe, que os professores costumam seguir na prática docente: 27% dos professores acreditam que o modelo a ser seguido deva ser daquele professor que ministra bem o conteúdo; 13% não respondeu; 13% segue o modelo de Paulo Freire, mas não explica que modelo é esse; 7% entende que deve ser o modelo do professor facilitador da aprendizagem; 7% segue o modelo de Dewey, mas também não explica; 7% acha que o modelo a ser seguido é o do professor dinâmico e amigo dos alunos; 7% o modelo do professor competente; 7% do professor tradicional e convencional; 7% não seguem nenhum modelo e 7% segue o modelo de professor que procura a participação dos alunos.

Fica-nos claro o caráter dado pelos professores à prática docente, cuja característica se resume em explanação de conteúdos de uma forma satisfatória, considerando que a maioria entende dessa forma. Escolhemos para transcrição algumas respostas que confirmam essa nossa análise: S6A: “Se fazer entender o mais fácil possível”. S1A: “De ministrar as aulas de acordo com a necessidade dos alunos, sem sair do conteúdo programático”. S4A: “Não tenho modelo, porém acho que mínimo o professor deve ministrar os conteúdos de maneira mais adequada ao aprendizado do aluno”. Tentamos entrevistar os professores que optaram pelo modelo pedagógico de Paulo Freire, para tentar entender como eles concebem esse modelo, porém não encontramos dados suficientes.

Buscamos saber dos professores o que entendem quando os alunos afirmam que “certos professores não têm didática, embora conheçam o conteúdo”: 53% dos professores entendem que isso significa uma ação didática na qual os professores não conseguem fazer com que os alunos entendam o conteúdo; 20% acha que o professor não está conseguindo facilitar o conhecimento para o aluno; 13% nega ouvir tal comentário; 7% acham que isso ocorre quando o professor não se adapta à turma e 7% acha que isso representa um professor sem criatividade.

Entendemos que, mais uma vez, os professores apresentaram respostas que confirmam nossa análise de que os professores restringem a prática docente, ao bom exercício da transmissão de conteúdos. Foi a partir dessa colocação, por parte dos alunos que chegamos a investigar tal item nesta pesquisa, por entendermos que a prática docente ultrapassa os limites da mera explanação. Também aqui, os professores entendem a didática como forma instrutiva, cujas premissas advêm de técnicas de ensino.

Com relação aos conhecimentos necessários à docência, questionamos sobre quais seriam esses conhecimentos, se só aqueles relacionados aos componentes curriculares em que trabalham ou se haveria a necessidade de outros conhecimentos: 60% entende que deveriam ter um maior apoio didático e 40% acham que necessitam de mais materiais e equipamentos.

Nossa análise para essa questão se resume em definir o que os professores entendem por "apoio didático". Na concepção desses professores tal apoio seria dado sob a forma de técnicas e/ou didáticas para melhorar o bom desempenho docente e facilitar a aprendizagem dos alunos. Os professores não conseguem perceber que somente eles, no ambiente que só eles conhecem, poderão definir essas técnicas e/ou didáticas para aquela melhoria do processo educativo.

Ressaltamos a necessidade de um professor integral, ou seja, um professor que conheça e assuma todo o processo educativo, como a idéia de artesão. Nossas idéias encontram embasamento no ideal de professor/educador apresentado por Marques (2003, p. 58):

> Todo professor/educador deve ser esse profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar, dispensado-se os chamados "especialistas" (grifo do autor) enviados de fora: supervisores , inspetores, fiscais, etc.

Perguntamos aos professores se percebem a necessidade de terem conhecimentos pedagógicos para a docência do Ensino Técnico: 93% dos professores afirmam que sim e 7% acha que apenas algumas vezes. A seguir perguntamos se há a necessidade desses conhecimentos, qual a importância de realizar um trabalho pedagógico com os componentes curriculares com que trabalham e o porquê dessa importância: 86% dos professores acham que é importante porque facilita a prática docente e conseqüentemente a aprendizagem; 7% não acha importante e 7% não respondeu. Averiguamos se a falta desse conhecimento pedagógico dificulta ou facilita o exercício do trabalho docente e como isso acontece: 73%

dos professores acreditam que dificulta, porque todo professor deveria ter certo conhecimento pedagógico, principalmente os professores do Ensino Técnico; 20% acha que facilita, porém parece haver uma divergência nas respostas apresentadas e 7% não respondeu.

Se os conhecimentos pedagógicos são considerados necessários para o exercício da função docente, perguntamos aos professores que ações práticas poderiam ser adotadas para a satisfação desta necessidade: para 53% dos professores é necessário um maior número de encontros didático-pedagógicos; 20% não respondeu; 13% acha que deveria buscar mais informações em fontes variadas; 7% pensa que os recursos de multimídia poderiam ser mais utilizados e 7% entende que a contextualização dos conteúdos ensinados através de textos, poderia ajudar para àquela satisfação.

Essas respostas seguem a mesma linha de pensamento que insistimos em apresentar em nossas análises. Os professores sentem a necessidade de conhecimentos pedagógicos, pois para eles isso melhora a prática professoral. No entanto, esses conhecimentos se resumem as técnicas didáticas, como se houvessem receitas prontas e acabadas para a melhoria do ensino, representando a fragmentação entre o pensar o agir: os especialistas da educação estão para pensar e os professores para executarem, pensamento típico da racionalidade técnica, representando um pensamento pedagógico explicitado por Halliday (1990 *apud* Contreras, 2002, p. 95).

> O conhecimento pedagógico relevante, a partir da mentalidade da racionalidade técnica, é sobretudo aquele que estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino.

Para a pergunta sobre o conceito de bom aluno, 100% apresentou uma única resposta: o bom aluno é aquele que é participativo, interessado, questionador, cumpridor de suas obrigações. Já o mau aluno para 93% dos professores é o oposto, é o aluno desinteressado, não participativo, faltoso e para 7% é aquele aluno que só se preocupa com a nota.

O conteúdo dessas respostas indica que o bom aluno é aquele cujos procedimentos condizem com os esperados pelos professores, já o mau aluno, é aquele que se porta de forma passiva, desempenhando um papel de expectador e não de ator diante do processo educativo. Lembra-nos o conceito de tábula *rasa*, já discutido em nosso trabalho, no qual o professor pode depositar todo um cabedal de conhecimento, sem levar em conta o conhecimento trazido pelo educando para sala de aula. Parece não haver consciência, nem interesse, em formar alunos reflexivos. Neste sentido o processo educativo “consiste em formar vontades que se

conformem a determinado modelo de ação e cujo comportamento seja previsível. Deve o professor eliminar tudo o que leve a personalismos ou à autonomia pessoal". (FRANCO, 2003, p. 35).

O bloco de perguntas sobre questões de Cidadania, nos dá uma idéia aproximada de como os professores a concebem. A maioria, 59%, entende que cidadania consiste em respeitar os direitos e cumprir os deveres; para 7% é simplesmente ser cidadão; 7% entendem que é realizar atos cívicos; para 7% é estar bem consigo mesmo, com os outros e com Deus e 7% acha que é trabalhar pensando no coletivo; e 13% não responderam.

Como podemos perceber a grande maioria dos professores entende a cidadania como o exercício de direitos e deveres, revelando o pensamento simplista e aceito pelo senso comum. Para um outro grupo a cidadania se resume ao exercício do voto, ou seja, a ela estão relacionados apenas os direitos políticos definidos por Marshall, conforme exemplificado pelas palavras do Sujeito 6A, como ato cívico: "Um ato cívico que toda pessoa deve exercer. Exemplo: votar".

Por outro lado, quando nos deparamos com resposta tipo a apresentada pelo Sujeito 13A, parece haver uma confusão entre cidadania e paz interior: "Bem estar consigo mesmo, com os outros e com Deus, ter paz no seu interior, amar o próximo como a si mesmo. Ser uma pessoa de caráter, responsável e trabalhador". O que nos parece é que o sujeito em questão relaciona o exercício da cidadania a uma prática religiosa.

Alguns professores não apresentaram sua concepção de cidadania. Um fato nos chamou atenção, quando o Sujeito 10A, por não ter um conceito de cidadania formado, pediu para pesquisar na biblioteca e só depois apresentar aquele que seria o "seu" conceito.

O que fica claro, para nós, é que os professores do CEFET-AM não apresentam um conhecimento suficientemente aprofundado para exercer uma docência voltada para o exercício pleno da cidadania, um dos objetivos do Ensino Profissional. Logo, este objetivo não poderá ser alcançado.

Geralmente há uma visão de que apenas algumas disciplinas devem trabalhar a cidadania, por isso, perguntamos aos professores o que eles pensam sobre esta visão: para 86% dos professores esta é uma visão equivocada, pois todas as disciplinas deveriam trabalhá-la; 7% entende que dependendo do conceito que se tem sobre a cidadania, todas deveriam trabalhar; e 7% não respondeu.

Aqui a dicotomia entre teoria e prática fica evidente quando os professores demonstram, em sua maioria, reconhecer a necessidade de uma multidisciplinaridade para se

trabalhar a cidadania, embora não viabilizem esse processo. Há, porém, o grupo que ainda pensa que se deveria ter uma disciplina específica, tipo a que era apresentada na Lei 5.692 – Educação Moral e Cívica ou Organização Social e Política do Brasil – representando um pensamento ultra-conservador, em sintonia com a classe dominante. Há também respostas que tiram da escola a responsabilidade em trabalhar a cidadania, definindo essa prática como extra-escolar. Desta forma, o caráter conscientizador da escola fica de lado.

Procuramos saber se os professores se preocupam em trabalhar a cidadania em suas aulas: 66% dos professores dizem ter essa preocupação; 20% não apresenta essa preocupação; 7% afirma que às vezes tem essa preocupação e 7% não respondeu.

Embora no item anterior 86% dos professores admitam a importância de que todas as disciplinas trabalhem a cidadania, quando se parte para a prática notamos que há uma defasagem entre aqueles que efetivamente a cumprem. Parece haver uma incoerência entre o discurso apresentado e o que na prática se configura, próprio da educação dual entre o que se pretende e o que realmente acontece no processo educativo.

Aos professores que têm a preocupação em trabalhar a cidadania, perguntamos como isso é feito efetivamente: para 27% professores é trabalhando os direitos e deveres; 27% estimulando o trabalho em equipe e o bom relacionamento entre eles; 13% trabalhando com textos para que os alunos apliquem em seu cotidiano e 7% indicando bons livros.

Percebemos que esta preocupação em trabalhar a cidadania se dá basicamente por meio de informações transmitidas aos alunos oralmente e/ou por meio de indicações de textos pré-selecionados, como se houvesse uma receita de como se tornar cidadão. Apenas um sujeito o S5A, apresentou em sua resposta, uma preocupação com o processo reflexivo: "Procuro incentivar o trabalho em equipe, a criatividade, pesquisa orientada nas indústrias do Distrito Industrial, fazendo com que, haja análise dos dados, e sugestões (análise crítica para melhorar o problema apresentado). Respeito a própria autonomia dos alunos."

O que nos fica é a imagem de que somente estudando já se aprende a ser cidadão. No entanto, pensamos que a cidadania não é apenas algo que se aprende por informação, mas algo que se conquista. Por isso, corroboramos com as idéias de Arroyo (2005), que chama essa prática de excludente, pois desta forma, prega-se que fora da escola não se pode constituir cidadãos, daí o caráter excludente.

Para os professores que não têm essa preocupação, perguntamos como essa preocupação poderia ser trabalhada, caso mudassem de idéia: 7% dos professores acham que poderiam unir o Ensino Técnico com a cidadania ambiental; 7% considera que deveria ser

feita uma abordagem de comportamentos para o ambiente de trabalho; 7% acha que necessitaria do apoio dos outros professores e uma maior carga horária e 7% pensa que deveria se trabalhar o bom relacionamento.

Também nesse grupo de professores percebemos o caráter informativo da cidadania. Em nenhum momento os professores apresentaram procedimentos reais que pudessem representar uma prática para a cidadania. Entendemos também que ter o apoio de outros professores e aumento da carga horária não se configura uma resposta ao nosso questionamento.

Perguntamos aos professores se eles têm uma visão de Ensino Técnico desvinculado da formação cidadã e por quê: 60% dos professores não têm essa visão porque o CEFET-AM prega uma formação integral; 13% dos professores acham que o Ensino Técnico é sim, desvinculado da formação cidadã porque essa modalidade de ensino deveria se preocupar apenas em formar para o mercado de trabalho; 13% entende que não deveria ser, mas é; 7% acha que não é totalmente e 7% não respondeu.

Fazendo um paralelo entre as respostas já analisadas, mais uma vez, percebemos que elas demonstram certa incoerência, senão vejamos: quase 100% dos professores acham que todas as disciplinas devem trabalhar a cidadania. No entanto, apenas 60% acredita que o Ensino Técnico não pode ser desvinculado de uma formação cidadã. A nosso ver, isso demonstra mais uma vez um discurso dual entre o discurso e a prática, conforme já afirmamos. De todos os professores pesquisados, apenas 7% tem a preocupação em desenvolver um Ensino Técnico voltado para a cidadania, embora considere a falta de tempo um agravante para não apresentar um bom desempenho. Os demais acham que não é desvinculado, porém pouco fazem para promover a cidadania em seus componentes curriculares.

Quando investigados sobre os procedimentos de um Ensino Técnico voltado para uma formação cidadã, as respostas foram as seguintes: 40% dos professores pensam que para se trabalhar esse modelo de formação há necessidade de componentes voltados para a conscientização; 33% acha que haveria a necessidade da escola apresentar eventos sociais; 13% não responderam; 7% acredita que são vários procedimentos, mas não aponta nenhum; e para 7% é necessário relacionar o aluno com o mercado de trabalho.

Mais uma vez a questão de disciplinas específicas para se trabalhar a cidadania aparece em primeiro lugar, representando, a nosso ver, um retrocesso de paradigma e uma incoerência com as primeiras respostas apresentadas. Em seguida, os professores apresentam

a visão de uma escola voltada para eventos sociais, a exemplo do acontece na Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus-UNED, denominado UNED CIDADÃ, que acompanha a filosofia do projeto da Rede Globo, denominado Aldeia Global, onde a comunidade tira documentos, têm corte de cabelo, médicos, etc.

Em geral os professores apresentam uma proposta de Ensino Técnico voltado para a cidadania como uma forma de se exercer a solidariedade, a interdisciplinaridade e, mais uma, vez, a informação. Chamou-nos à atenção a resposta do S15A, que concorda com o pensamento de que o Ensino Técnico deve apenas preparar para o mercado de trabalho, aí estando, segundo ele, o caráter cidadão do Ensino Técnico: "Fazer cada vez mais a correlação aluno-mercado de trabalho, economia e sociologia".

Por fim, perguntamos se os professores acham que o CEFET-AM tem como objetivo um Ensino Técnico voltado para a formação cidadã e como isso acontece: para 47% dos professores o CEFET-AM persegue esse objetivo ao promover eventos sociais e de conscientização de professores e alunos; 20% acha que isso não acontece; 13% acredita que é necessário melhorar; 13% não respondeu e 7% não sabia responder.

De uma forma bem aproximada com o item anterior, a maioria dos professores acha que o CEFET-AM persegue uma educação voltada para a cidadania, porém, sob uma visão de solidariedade. Vamos destacar dois sujeitos que apresentam respostas bem opostas: Sujeito 2A: "Pode até não alcançar na sua plenitude, mas persegue." E Sujeito 6A: "Nos últimos anos não tenho visto ação de civismo." O primeiro sujeito em destaque demonstra estar consciente que falta muito para o CEFET-AM alcance uma educação plenamente cidadã. Já o segundo, respaldado por seu conceito de cidadania, ainda continua esperando que a solução venha dos gabinetes, isto é, que o CEFET-AM apresente ações que condigam com o conceito de civismo e não com o de cidadania.

Caracterização da amostra discente:

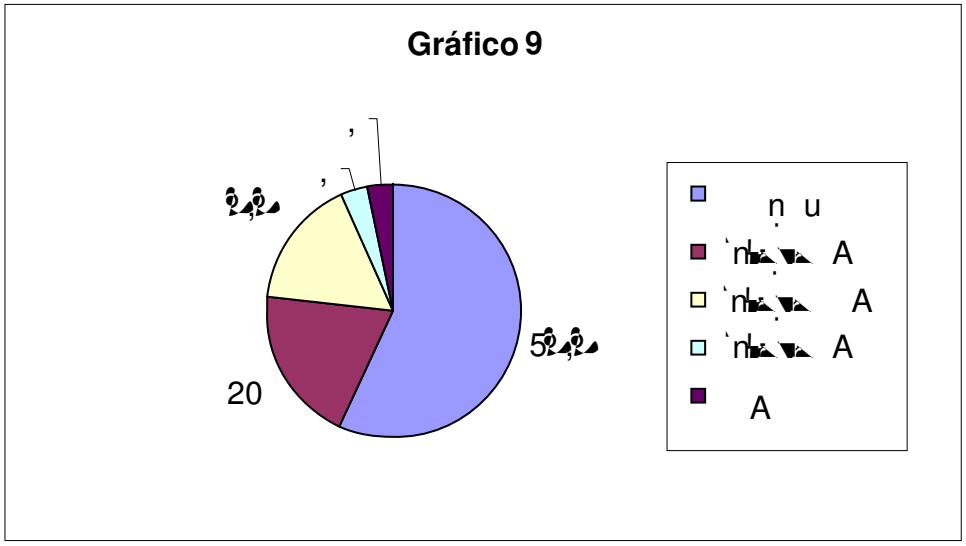
No sentido de fazer um contraponto com as respostas apresentadas pelos professores, investigamos 30 alunos matriculados no 1º Módulo do curso Técnico em Habilitação em Equipamentos Eletrônicos (HMEE), dos quais 83% são homens e apenas 17% são mulheres, caracterizando o Ensino Profissional como sendo predominantemente masculino, característica esta, que temos percebido desde suas origens.

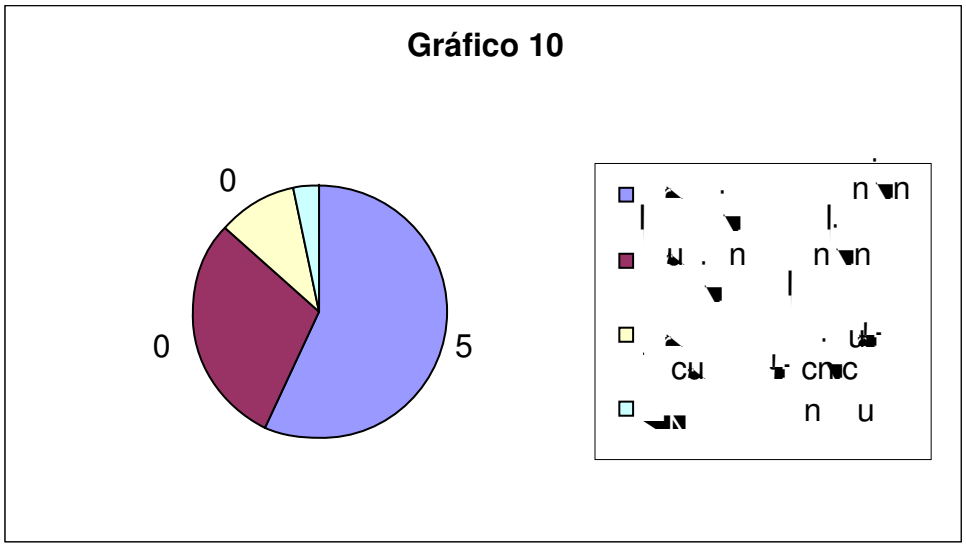
Com relação à faixa etária: 43,3% alunos têm entre 16 e 20 anos; 26,6% tem entre 21 e 25 anos; 13,3% tem entre 26 e 30 anos; 6,6% têm entre 31 e 35 anos; 3,3% tem entre 36

e 40 anos e 6,6% não responderam. Por se tratar de um curso vespertino, é natural que a maioria dos alunos sejam mais novos, pois em geral os mais velhos encontram-se nos cursos noturnos.

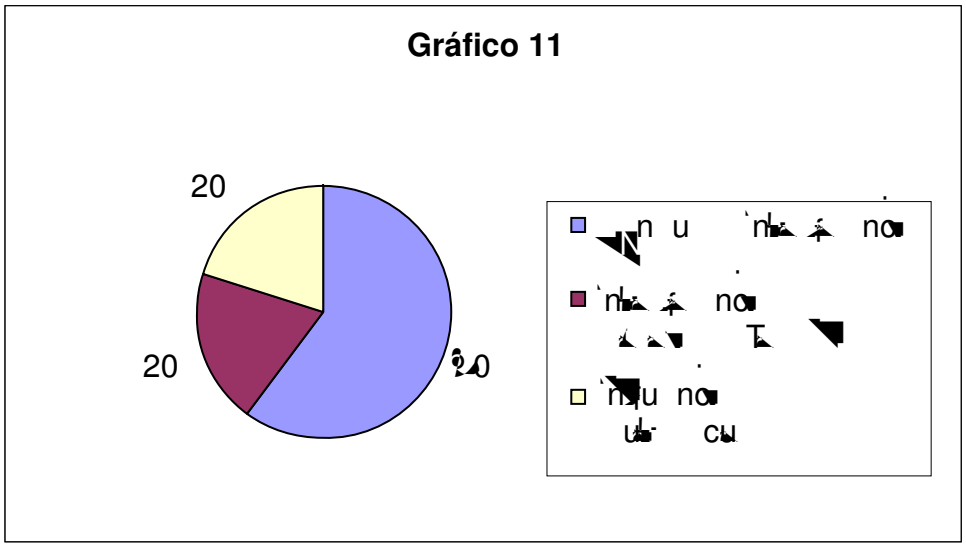
Procuramos saber sobre a origem desses alunos: 56,6% é de Manaus; 20% é do interior do Amazonas; 16,6% é do interior do Estado do Pará; 3,3% é do interior do Estado do Acre,e 3,3% é do Estado do Maranhão.Quanto à formação acadêmica: 56,6% alunos são egressos do Ensino Médio (segundo grau); 30% estão cursando o Ensino Médio; 10% são egressos de outros cursos técnicos e 3,3% não respondeu. Os dados demonstram uma mobilidade de alunos do interior para a capital, assim como também entre os Estado do Pará e Amazonas, esta última é socialmente visível á todos que moram em Manaus. Percebemos também um grande número de alunos que conseguem conciliar o Ensino Médio com o Ensino Profissional, embora a maioria já tenha terminado aquele ensino.

Gráfico 9





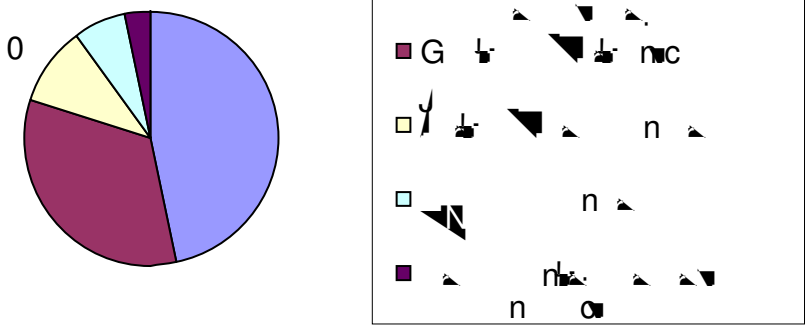
Perguntamos aos alunos se houve alguma interferência na escolha do turno vespertino para estudar: 60% alunos afirmaram que não houve nenhuma interferência; 20% dos alunos afirmaram que houve a interferência do horário de trabalho e 20% sofreram a influência do horário de outros cursos que estudam.



Entre os alunos que apresentaram o trabalho como requisito para a escolha deste turno, são alunos que já trabalham no Distrito Industrial da Zona Franca Manaus e tentam conciliar o horário de trabalho com o de aula. Em geral trabalham no segundo ou terceiro turno, ou seja, durante a noite e/ou madrugada. Para enfatizar escolhemos algumas respostas: S11B: “Sim, por causa do horário de trabalho” (3º turno); S2B: “Sim, trabalho de 18:00 às 23:00 (segundo turno)”.

Procuramos saber o que motivou os alunos na escolha do curso HMEE: para 46,6% dos alunos a motivação foi o mercado de trabalho promissor; para 33,3% foi o gosto pela eletrônica; 10% já trabalham na área da eletrônica; 6,6% não responderam e 3,3% entendem que com essa habilitação pode montar seu próprio negócio.

Gráfico 12

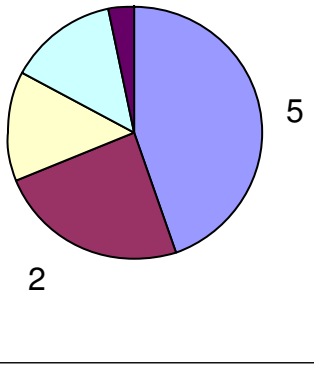


Como se vê, a demanda do mercado é forte motivação para esses cursos. Dessa forma, o Ensino Profissional, fica cada vez mais alinhado com este mercado e voltado aos seus interesses. Sendo assim, é natural que seja um ensino explicitamente técnico, apresentando um alto grau de fragmentação ao não trabalhar o processo da educação em sua totalidade, corroborando com as características de um processo educativo pautado na racionalidade técnica, apresentada no decorrer deste trabalho, com a qual não concordamos. Pois, pensamos que o Ensino Profissional deveria "proporcionar a todos não apenas uma preparação sólida para a vida profissional, mas, também, uma preparação para outros papéis e responsabilidades da vida social, incluindo a vida familiar, as atividades culturais e o exercício da cidadania". CEPAL (1994 *apud* FERRETI, 1997, s/p).

Questionamos sobre a importância desse curso para a vida profissional dos alunos: 43,3% entende que aumenta o conhecimento e a oportunidade de emprego na área; para 23,3% é ter uma profissão; para 13,3% aumenta o salário e preserva o emprego; para 13,3% ajuda a conseguir um emprego e um bom salário; 3,3% acredita que ajuda na habilitação para criação de equipamentos e 3,3% acha que o conhecimento adquirido ajuda no desempenho profissional. Perguntamos aos alunos se esse curso tem alguma relevância para a vida pessoal: para 33,3% alunos significa satisfação pessoal; 20% relaciona a satisfação pessoal com a aquisição de conhecimentos; 16,6% acredita que com o curso pode ser um profissional

conceituado; 20% entende que podem mudar de vida após a conclusão do curso; 3,3% afirma que com o curso pode melhorar a renda, os lucros além de aumentar os conhecimentos; 3,3% acha que não tem nenhuma relevância e 3,3% não soube responder.

Gráfico 13



São dois questionamentos muito próximos, por isso, mesmo nas respostas que oportunizavam questões pessoais, a questão do mercado e financeira estão presentes. Uma outra característica é a crença de que quanto mais estudo, maior a chance no mercado de trabalho. Crença esta, amplamente divulgada pelo pensamento neoliberal.

> A segunda conseqüência é a de desenvolver, na população em geral, e entre os trabalhadores, em particular, a falsa expectativa de que à maior capacitação profissional correspondem, necessariamente, maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho. (FERRETI, 1997, s/p).

Tentamos entender a opinião dos alunos sobre o Ensino Técnico em geral: para 66,6% dos alunos o Ensino Técnico está bom; 23,3% acham excelente e 10% acham regular. Pensamos que as respostas, aqui apresentadas, não devem ser interpretadas como definitivas, pois os alunos estão no primeiro módulo e, por isso, desconhecem muito da realidade do Ensino Profissional. Supomos que se aplicássemos o mesmo questionário para uma turma de alunos do último módulo, elas nos mostrariam uma outra realidade, talvez muito mais do real. Porém, não nos foi disponibilizada nenhuma turma no referido módulo.

Perguntamos aos alunos o que eles entendem por procedimentos pedagógicos: 33,3% dos alunos não souberam responder; para 20% dos alunos é a forma de se avaliar, não só os alunos, mas todos os que compõem a instituição; para 3,3% são procedimentos adotados pelos professores para detectar problemas e apontar soluções; para 3,3%o é forma de

organização escolar; 10% não responderam; 3,3% não lembram; para 13,3% são os métodos de trabalho dos professores; para 3,3% é como se age, se atua, se trabalha em relação ao ensino; 3,3% entende que é saber observar a dificuldade do aluno; para 3,3% é o sabe, mas não sabe ensinar, não tem didática", perguntamos aos alunos o que eles entendiam por este comentário: para 46,6% significa dizer que o professor não sabe transmitir o assunto, embora tenha conhecimento sobre aquele; para 13,3% significa que o professor não está preparado para o ensino; 6,6% não respondeu; para 3,3% significa dizer que o professor está na profissão errada; para 3,3% significa que o professor não consegue chamar a atenção do aluno para o assunto; para 3,3% significa que o professor sabe muito, porém ensina pouco, cabendo ao aluno instigar as respostas desejadas; para 3,3% significa dizer que o professor não tem compromisso com o ensino, por isso não se esforça; para 3,3% significa que o professor não sabe ou não quer explicar o assunto; para 3,3% quer dizer que o professor se preocupa apenas com o plano de aula e não com a aprendizagem; para 3, 3% quer dizer que o professor não tem interesse; para 3,3% demonstra um professor que não planeja as aulas; para 3,3% significa dizer que o professor não sabe, porém não concorda com esse comentário, pois é o aluno que não presta atenção; e 3,3% nega, dizendo que o aluno não faz esse comentário.

Também nessas respostas, os alunos seguem o mesmo pensamento dos professores, ou seja, ter didática é saber aplicar técnicas de ensino de forma coerente e satisfatória, visando uma boa transmissão de conteúdos. Por outro lado, as respostas de 6,6% dos alunos que não concordam ou negam esse tipo de comentário demonstram a enorme submissão e heteronímia dos alunos em relação aos professores.

Perguntamos aos alunos se eles acham que os professores necessitam de outros conhecimentos além daqueles pertinentes ao componente curricular que ensinam: 73,3% dos alunos responderam que sim; 13,3% não responderam; 10% afirmam que não e 3,3% respondeu que cabe ao professor saber se sim ou não.

Embora não sejam tão enfáticos com relação aos conhecimentos necessários os alunos seguiram o exemplo dos professores e reconheceram a necessidade de outras formas de conhecimentos além dos técnicos para o bom desempenho docente.

Quando pedimos para justificarem as respostas e dizerem quais sãos esses conhecimentos, obtivemos os seguintes resultados: 20% dos alunos acham que o professor não pode parar de estudar, tem que está sempre atualizado, pois a tecnologia está sempre evoluindo, 13,3% não respondeu; 6,6% afirma que ajuda na convivência com os alunos; 3,3% acha que cabe ao professor decidir se necessita de outros conhecimentos; 6,6% acham que os

professores deveriam conhecer sobre relações humanas, pois às vezes parecem que ensinam como se fosse um favor; 3,3% acha que os professores deveriam saber sobre a experiência e a didática para que tenham um bom desempenho docente; 3,3% acha que um professor precisa de outros requisitos para a profissão de educador; 6,6% entende que um professor deve saber como sê-lo; 6,6% acha que o professor deve saber interagir com os alunos para ajudar na aprendizagem; 3,3% acha que o professor precisa saber inglês; 3,3% pensa que quanto mais conhecimento o professor tiver melhor; 3,3% entende que o professor deve além dos conhecimentos próprio de sua área, necessita conhecer outras áreas como a filosofia, sociologia, pois só assim estariam formando técnicos cidadãos; 3,3% acha que o professor necessita de outros conhecimentos porque as disciplinas técnicas necessitam, por exemplo a matemática, a física, etc.; 6,6% entende que o professor necessita também da pedagogia, da psicologia e outras porque o professor do Ensino Técnico se relaciona com pessoas não apenas máquinas e 10% afirma que o professor só precisa saber sobre sua disciplina.

Em geral os alunos concordam com a necessidade de outros saberes, porém, os saberes necessários estão muito próximos de conhecimentos técnicos e /ou acadêmicos, como podemos perceber na resposta do aluno S20B: "Sim: porque as matérias técnicas necessitam de conhecimentos como: Matemática, física, etc... dependendo da matéria". Porém encontramos respostas que muito se aproximam de nossas idéias, quando advogamos a necessidade de um leque de conhecimentos que extrapolam o simples conhecimento técnico, como apresentado na resposta do sujeito S16B "Sim, pedagogia, psicologia, e outros porquê (*sic*) ele não está se relacionando com máquinas de assimilação de informações, mas sim com pessoas". É bom saber que existem alunos que são cientes do papel conscientizador da educação e que não se deixam reduzir a um papel passivo, prática comum entre os professores, conforme pudemos perceber nas respostas apresentadas por eles, em especial, as que tratam do conceito de bom aluno. Nesse sentido, este aluno espera uma mudança na prática do professor técnico, cujas características são definidas por Marques, (2003, p. 56-7): "[...] professor mestre-escola, transmissor de conhecimentos acabados e técnicas instrumentais".

Em contrapartida questionamos sobre o conceito de bom professor para os alunos: para 20% é aquele que se importa com as dificuldades dos alunos, tem paciência, tira dúvidas, gosta de ensinar; para 13,3% é aquele professor que se empenha na profissão, trabalha com amor, compreensão, carinho; 10% acha que é aquele que tem boa didática e uma boa relação com a classe; para 10% é aquele que explica direito, tira dúvidas, aceita sugestões; 6,6% acha

que é o professor que ensina bem; 3,3% acha que é aquele que entende os processos e sabe ensinar bem; para 3,3% é aquele professor que domina o assunto e conhece seus alunos; 3,3% não respondeu; para 3,3% é aquele que gosta e sabe ensinar; para 3,3% é aquele que dá boa aula e exige o conteúdo; 3,3% entende que é aquele que não se preocupa apenas com provas mas também com a aprendizagem, com a aula; 3,3% acha que é aquele professor que tem compromisso com o ensino; 3,3% acha que é aquele que usa uma linguagem acessível e estimula o aluno a aprender; 3,3% acha que é aquele professor que tira dúvidas e se impõe na sala de aula; para 3,3% é aquele que busca novos métodos de ensino para melhorar o conhecimento dos alunos e que se orgulha ao perceber que conseguiram esse objetivo; 3,3% entende que é o professor pontual e que se destaca em suas especificações com os alunos. Inversamente, perguntamos também o conceito de mau professor: para 40,4% é aquele professor desinteressado, que não tira dúvidas, não ensina direito, não explica; para 13,3% de alunos é aquele que além de não transmitir nada, não tem um bom relacionamento com os alunos; 6,6% não respondeu; para 10% é aquele professor que chega atrasado, que não cumpre suas obrigações nas escolas, não leciona, não se impõe; 6,6% entende que é aquele que não consegue "passar" o conteúdo aos alunos, e "enrola"; para 6,6% é o professor ignorante, mau humorado, sem planejamento; para 6,6% alunos é o professor que se preocupa apenas com a instabilidade do cargo, com o pagamento, com o salário; 3,3% acha que é o professor acomodado, passa muitos trabalhos e não "perde tempo" com explicações para a avaliação; para 3,3% é aquele professor que só dá o assunto e marca a prova; e para3,3% é aquele que transfere seu papel para outro aluno.

Muito,próxima da visão apresentada pelos professores, constatamos que as respostas dos alunos aproximam-se da visão de uma profissão docente voltada para a prática de transmissão de conteúdos. Mesmo quando abordam questões de afetividade, estas são para que o professor possa bem "passar" o conhecimento.

A terceira parte do questionário versa sobre as concepções sobre a cidadania.

Assim como fizemos com os professores, o primeiro questionamento sobre esse assunto foi conhecer o conceito de cidadão que os alunos apresentam. Assim como os professores, a maioria dos alunos, ou seja, 36,6% entendem que cidadão é aquele que têm direitos e cumpre seus deveres, retratando, também aqui, o conceito do senso comum. Para 6,6%, cidadão é aquele que estuda, trabalha, respeita e é respeitado, e é honesto, apresentando, de certa forma, uma redução da cidadania à prática da ética e da moralidade. 6,6% confunde a cidadania como simples obediência às leis, representando um pensamento de

passividade:10% entende a cidadania apenas como cumprimento de deveres; 10% confunde a

associa a cidadania à participação em uma nação, corroborando com o que já afirmamos na página 56 deste trabalho.

Temos dúvida do que significaria ser "pessoas de bem", indicado pelo sujeito S16B, no entanto, concordamos com a relação de respeito, não só pelo outro, mas também por si mesmo, pois quando alguém se reporta ao respeito, geralmente é feito de uma forma a respeitar o outro e não a si mesmo. Esse quadro nos remete ao pensamento kantiano de universalização abordado, o qual prega que o respeito tornar-se-ia universal quando ao respeitar o outro, esse mesmo outro, como resposta, me respeitaria, em reciprocidade.

O último questionamento aberto indaga aos alunos sobre a necessidade do Ensino Técnico trabalhar a cidadania: 6,6% não respondeu, 3,3% afirma não saber; 90% dos alunos entendem que o Ensino Técnico deveria trabalhar a cidadania, porém, em geral, sob a forma de informações repassadas pelos professores aos alunos. Como já afirmamos ao analisarmos a respostas dos professores, uma receita para se tornar cidadão e exercer a cidadania. Separamos algumas respostas que achamos interessante comentar mais detalhadamente:

"Acho que o fato de ser ensinado uma profissão já é uma parte da cidadania que já sendo trabalhado." (S7B). Nota-se que o discente tem uma consciência mais ampla da cidadania e corrobora com nosso pensamento de que a cidadania abarca um campo muito maior do que se advoga. Inclui-se, neste campo, o próprio direito ao trabalho e a consciência que o trabalhador deve ter de sua condição de explorado no processo produtivo, pois somente desta forma, haveria a conscientização para se reverter o quadro explorador.

"Sim. Porque é só através do conhecimento é que se vai viver a cidadania." (S10B). Corroborando com vários pesquisadores que estudamos, este sujeito é consciente da importância do conhecimento para o exercício pleno da cidadania, pois em geral, sem esse conhecimento o sujeito não saberia de seus direitos e seus deveres. No entanto, reafirmamos, a partir do pensamento de Miguel Arroyo (2005, s/p), que esse conhecimento não acontece apenas na escola. "A cidadania parece ser construída a partir da escola para os que estão dentro dela, logo não fazer parte da escola significa não ser cidadão".

"Não, pois, quem quer ser alguém na vida tem que se esforçar, para assim ter uma boa vida." (S14B). Notemos a idéia de competitividade e individualismo amplamente divulgada e defendida pelo pensamento neoliberal, que rege o mundo do trabalho na atualidade, o qual tem suas premissas no pensamento protestante:

> No projeto neoliberal, a educação tem um papel muito estratégico. De um lado, deve preparar seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional, para o local de trabalho. De outro lado, deve ser veículo

> para proclamar as excelência do livre mercado e da livre iniciativa, com o objetivo de preparar os alunos para que aceitem os postulados da proposta neoliberal. (VIANNA, 2004, p. 36).

"Não sei o que é cidadania... como posso responder?" (S19B). Em todas as respostas com relação à cidadania o aluno afirma não saber. Isto nos faz refletir sobre que tipo de educação formal e/ou familiar ele teve, considerando que já cursou o Ensino Médio e, se as informações representassem algo, este deveria apresentar um maior conhecimento do assunto, pois o exercício da cidadania faz parte dos objetivos dessa modalidade de ensino. Conforme Art. 35, II. "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, [...]. (BRASIL, 2004). Inferimos que não são os conteúdos informacionais que levam ao conhecimento, mas sim a experiência, o exercício efetivo da cidadania. De acordo com Alvarado Prada,

> Dentro do processo histórico, a experiência que tem estabelecido relações com outras anteriores e conduz a outras novas, mas tem uma distinção em si própria que lhe da unidade e lhe confere um nome síntese de tudo que ela é [...] a unidade de uma experiência implica uma qualidade única que dá significado a ela toda. [...] O ser humano mediante experiênciação, constrói a realidade e contribui para que outros a construa. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 122).

A partir dessas idéias pensamos que o aluno em questão, embora tenha passado por um processo educativo, não passou pelas experiências necessárias para apresentar um conhecimento plausível sobre a cidadania, seja por meio da educação formal ou sócio/familiar.

Por Outro lado, experiência é, às vezes, confundida com técnicas. Vejamos o que diz (S27B): "Sim para que assim tenhamos técnicas humanas preocupadas com a sociedade." Essa resposta representa a necessidade de se apresentar receitas para o exercício da cidadania, que, neste caso, é vista como pronta e acabada, cabendo aos professores simplesmente repassar as técnicas aos alunos para que as apliquem no dia-a dia.

"Sim, para que os alunos, não fiquem apenas na sala de aula e façam alguma coisa útil à sociedade." (S28B). Aqui há uma preocupação clara em que a teoria se alie a prática, pois de nada adiantam as discussões e/ou indagações sobre a cidadania se elas se restringirem à sala de aula. Na verdade, essa prática só mostrará resultados se o que for feito na sala de aula seja aplicado de fato no cotidiano.

"Sim. Tornaria o técnico melhor perante a sociedade." (S29B). Obviamente, se o CEFET-AM devolve à sociedade um técnico que, além de tecnicamente competente, leve

consigo uma formação cidadã, sua contribuição para a sociedade será muito maior, diferente daquele técnico que simplesmente aplica seus conhecimentos tecnológicos, pois aquele poderá atuar de forma a mudar a realidade de exclusão do grupo social em que está inserido.

"Sim, porque é importante para os cidadões (*sic*)". (SB30). Quisemos ressaltar essa reposta, no sentido de demonstrar o grau de não consciência por que passam nossos alunos, assim como nossos professores, da importância de se ter um ensino voltado para a cidadania, como forma de contribuir para a melhoria da vida em sociedade.

Advogamos, portanto, um Ensino Profissional voltado para o exercício pleno da cidadania. Porém, um ensino interligado a todos os outros tipos de ensino presentes na sociedade e considerando esta modalidade específica, uma parte de um processo maior que chamamos de Educação, conscientes de que a escola por si só, não poderá alcançar esse objetivo sem estar relacionada com todos os outros setores sociais que almejam o mesmo ideal de cidadania.

Na última parte do questionário foram apresentadas afirmativas representando competências a serem desenvolvidas por uma educação voltada para a cidadania, para que os alunos as enumerassem por ordem de importância, ou seja, da mais significativa para a menos significativa. Escolhemos, para completar o quadro abaixo, as quatro respostas com as mais altas prioridades, independentemente do número de alunos.

Tabela I. Educar para a cidadania é:

Item	Afirmativa	Prioridade	Alunos
1	Respeitar e defender o respeito pelos valores humanos	9	16,6%
2	Compreender os limites da liberdade individual.	8	23,3%
	Avaliar criticamente atitudes, mensagens, à luz de uma escala de valores comuns à sociedade.	8	16,6%
3	Participar de ações ou campanhas de solidariedade	7	20%

4	Atuar com honestidade e lealdade para consigo mesmo e para com o grupo.	6	20%
	Aceitar e conviver harmonicamente com diferentes credos religiosos e formas de viver.	6	16,6%

Estas respostas demonstram que os alunos consideram as virtudes e os valores humanos como um dos requisitos mais importantes em uma educação voltada para a cidadania, vindo em segundo lugar a liberdade individual e a avaliação crítica das atitudes.

Tabela II. Com relação ao desenvolvimento pessoal, educar para a cidadania é:

Item	Afirmativa	Prioridade	N° Alunos
1.	Exteriorizar suas emoções.	10	20%
2.	Praticar hábitos de higiene.	8	23,3%
3.	Tomar decisões pessoais.	7	26,6%
	Adaptar-se às mudanças.	7	20%
4.	Pedir ajuda; conselhos e opiniões, quando necessário.	6	26,6%

Percebemos mais uma vez uma educação para a cidadania pautada nas emoções e/ou valores sócio-morais, daí a tomada de decisões e o pedido de ajuda terem sidos apresentados como primordiais.

Tabela III. Com relação ao desenvolvimento interpessoal/social, educar para a cidadania é:

Item	Afirmativa	Prioridade	N° Alunos
1.	Praticar atos sociais de higiene.	12	36,6%
2.	Conscientizar-se da importância do outro para o bem-estar coletivo.	11	20%
	Colocar-se no lugar do outro, ao resolver conflitos.	11	16,6%

3.	Empenhar-se na resolução de dificuldades dos outros.	10	20%
4.	Apreciar qualidade e competência do outro.	9	20%

Fugindo um pouco da concepção de direitos e deveres, achamos interessante a preocupação como a higiene como parte de uma educação para a cidadania, isso demonstra um alargamento do conceito, o que vem confirmar nosso pensamento de um conceito muito mais amplo do que se costuma advogar. A consciência do convívio social como parte imprescindível do caráter humano, sem o qual o homem não se humaniza, demonstra que os alunos entrevistados são conscientes desta necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que ora desenvolvemos se deteve no nível do Ensino Profissional, mais precisamente no Ensino Técnico de Nível Médio, buscando identificar os elementos que constituem a política desta modalidade de ensino no âmbito da formação do técnico de nível médio.

Hoje, a educação formal, aparece de forma acentuadamente relacionada às transformações no mundo do trabalho, ou melhor, relacionada ao processo produtivo vigente. Esta preocupação, embora relacionada com as necessidades de qualificação para o processo produtivo, também surgiu como reconhecimento de grande importância para o processo de constituição e exercício da cidadania.

Nosso estudo mostra que, a organização do trabalho existente em uma sociedade, influencia e, até certo ponto, define a educação. Obviamente, existe um espaço específico próprio da educação, que também é influenciado por outros fatores, como expectativas e aspirações da população, e a dinâmica institucional de cada escola, conferindo-lhe certa autonomia nesse processo de construção da realidade social.

O trabalho nas sociedades contemporâneas tem-se estruturado de modo que os requisitos exigidos para executá-lo se identificam com a preparação para a vida e para o exercício do papel de cidadão. Entretanto, precisamos ressaltar que persistem variadas formas de organização desse mesmo trabalho, indo desde as organizações mais complexas até as estruturas mais simples, envolvendo até mesmo as relações do trabalho informal, cuja prática no Brasil tem crescido na última década.

Conforme isso ocorre, torna-se necessário definir o papel e/ou função da escola. Pensamos que toda a sociedade necessita de ser escolarizada, caso contrário, corre o risco de marginalizar-se ou deixar-se explorar. No entanto, é importante reafirmar a idéia de que a escola, por si só, não é transformadora, mas tem função de possibilitar a transformação social. As mudanças não ocorrem nela nem por ela; seu papel consiste em criar algumas condições possíveis para que a transformação aconteça.

Na conjuntura sócio-econômica atual, a questão da capacidade transformadora da educação, surge como possibilidade de realizar mudanças significativas na sociedade. Por

isso, pensar a escola como direito de todos torna-se primordial para uma formação integral, fazendo com que se tornem sujeitos críticos, criativos e autônomos, como nos referimos no decorrer de nosso trabalho. Sendo assim, é imprescindível a garantia desse direito, através do acesso a um ensino de qualidade, que possibilite aos sujeitos, enquanto cidadãos, a satisfação das necessidades de um aprendizado contínuo, como forma libertária da histórica condição de dependente científico, tecnológico e cultural de um país denominado em desenvolvimento, como é o caso do Brasil.

A tradição educacional propedêutica tem como objetivo fundamental o desenvolvimento humano integral, com base em valores éticos, sociais e políticos, no sentido da preservação da dignidade do ser humano em sua totalidade e prepará-lo para exercer funções sócio-diretivas pautadas nestes mesmos valores.

O Ensino Profissional, ao contrário, desenvolve-se consoante ao mercado de trabalho, ao domínio de métodos e técnicas, nos ditames da produtividade, eficácia e eficiência. Em geral, espera-se do trabalhador um grande número de qualificações e atualmente um grande número de competências laborais para o bom desempenho de sua função.

Neste sentido, nossa pesquisa nos fez entender a relação intrínseca entre educação e mundo de trabalho, pois em geral este domina aquela, considerando que há a necessidade de se formar intelectuais alinhados as idéias produtivas em voga e, neste pensamento, pautam-se as idéias pedagógicas, pelo menos as que regem o Ensino Profissional.

O histórico da Educação Brasileira, apresentado neste trabalho, mostrou que a organização escolar no Brasil, sempre esteve pautada em dois caminhos distintos, representando duas classes discentes: uma para formar a elite pensante e a outra para formar a mão-de-obra, o trabalhador.

Esta dualidade é, a todo o momento, reportada nesta pesquisa. Pode ser até que tenhamos passado uma imagem repetitiva, porém, por ser esta característica ímpar dessa modalidade de ensino, desde suas origens, não houve maneira de não considerá-la.

Como vimos, o Ensino Profissional, surgiu como uma oportunidade para a classe pobre majoritária, almejar uma ascensão social por meio do trabalho. Consequentemente a organização didático-pedagógica desse ensino sempre caracterizou-se como cursos rápidos, que não consumisse muito tempo, sem muito custo e nem muita qualidade pedagógica, representando dessa forma, um ensino fragmentado.

As transformações em curso no Brasil, decorrentes das organizações tecnológicas e organizativas do mundo do trabalho, estão fazendo ressurgir, infindáveis debates sobre temas

que nos remetem às relações entre trabalho[26], qualificação e educação. Isto tem acarretado variadas interpretações sobre os pilares do Ensino Profissional e das funções sociais da escola sob dois prismas: a escola enquanto formadora de competências e a escola enquanto formadora de cidadãos.

Por isso, com base na nova LDB-EN 9.394/96, advogamos a necessidade da democratização entre a Educação Básica e o Ensino Profissional, considerando que o Ensino Médio é uma via de acesso das classes populares ao mundo do trabalho, tornando-se fator de sobrevivência sócio-econômica e política.

Contudo, o Decreto 2.208/97, inviabilizou esta democratização ao separar o Ensino Médio do Ensino Profissional, e acarretou, mais uma vez, a dissonância entre o pensar e o fazer. Embora já revogado, tal Decreto foi renovado pelo Decreto 5.154/04, o qual traz em seu bojo todas as características do decreto anterior, apresentando como "novo" apenas a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e Ensino Profissional e, até mesmo esta característica é questionada, como demonstramos anteriormente.

Por conseguinte, reafirmou-se o caráter compensatório delegado ao Ensino Profissional, em especial, ao apresentar os CEFETs como *lócus* de requalificação profissional e não de formação profissional, em consonância com as políticas de alívio da pobreza e empregabilidade e, por isso, empreendendo uma importância singular aos cursos de nível básico os quais independem de escolaridade. Conseqüentemente, o Ensino Profissional de Nível Médio terá sua concepção alterada, ou melhor, adulterada, sendo relegado ao papel de formação complementar e pautado em premissas fragmentárias e superficiais, para uma classe trabalhadora impedida de ter acesso ao Ensino Superior.

Nesta sociedade capitalista, o Ensino Profissional vem tendendo a uma prática de ajustamento aos interesses empresariais, voltado especificamente para a produção, representando o discurso pautado na economia e no tecnicismo, cujo objetivo é a maior produtividade, decorrente das exigências da concorrência globalizada.

Nossa esperança é a de que o Ensino Profissional rompa com este paradigma, ensejando possibilidades de reconstrução das culturas locais e nacionais, para que os sujeitos, no exercício pleno de sua cidadania, possam intervir no mundo do trabalho, e buscar novas formas de relações políticas, econômicas e sócias e culturais.

Por sua vez, o educador não pode deixar de se envolver com essas relações, uma vez que, atividade docente envolve aspectos políticos, econômicos e sociais e, mais do que isso,

[26] No decorrer de nossa pesquisa nos reportamos ao trabalho de uma forma em geral, em especial a função do técnico de nível médio nesse novo modelo produtivo e ao trabalho docente em particular.

tem uma dimensão ética, cuja legitimidade está ligada a esses fins. Embora em nosso estudo com os professores do CEFET-AM, não tenha apresentado esta característica, acreditamos que a prática docente sempre traz em si uma filosofia política, embora os professores não tenham consciência disso, dado que todo ato educacional é intencional e político supõe opções ideológicas e estratégicas.

A questão da cidadania vem sendo retomada, não só por causa do momento histórico em que vivemos, mas por uma questão que hoje nos parece mais esclarecida: o que significa educar para a cidadania, hoje?

Saviani (l985) observa que a cidadania nem sempre tomou parte significativa na Educação Brasileira e, quando acontece, é sob a forma ocultar a questão do ajustamento do indivíduo às condições sociais. Ele também denuncia que, no objetivo de formar para o trabalho, foi desarticulada a relação trabalho/cidadania e se instituiu a relação trabalho/profissão.

Reconhecemos que o conhecimento sistemático é pré-condição para o exercício pleno da cidadania, porém, possuir esse conhecimento não garante a conversão para a cidadania, basta olharmos ao nosso redor para percebermos que existem milhares de letrados que vivem em uma posição de não-cidadão.

Esse pensar a escola como formadora de cidadãos fica muito clara nas respostas sobre a cidadania apresentadas pelos professores e alunos, pois em geral apresentam um conceito que reduz a cidadania a comportamentos sócio-afetivos, cujo teor teórico é "ensinado" na escola. Desta forma a cidadania não seria resultante de uma conquista, mas um *status* social doado pela classe dominante.

Neste sentido, advogamos uma nova proposta pedagógica que conduza a uma nova formação técnica voltada para competência técnica e para o exercício pleno da cidadania, pautada nos princípios verdadeiramente pedagógicos e cidadãos, pois o que percebemos é que as novas propostas educativas em geral pautam-se em princípios econômicos e políticos. Sendo assim, não basta fazer crítica à orientação taylorista/fordista que fundamentava os currículos dos cursos técnicos que tinham como objetivo formar para ocupações de nível intermediário, porém bem definidas por um mercado de trabalho típico de uma economia pouco dinâmica, cuja tecnologia era relativamente estável.

A partir de nosso estudo com os professores e alunos do CEFET-AM, podemos inferir que a prática docente dos professores Ensino Técnico tem sido a da racionalidade técnica.

O professor quando chega ao CEFET-AM já possui conhecimento sistematizado de sua área de atuação, com saberes tecnológicos contemporâneos. Neste sentido, este conhecimento embasará os procedimentos de pensar, sentir e agir diante das questões e soluções, pertinentes aos problemas da profissão docente. Cabe somar a esse conhecimento os conhecimentos pedagógicos o que vai tornar esse profissional detentor de mais um saber, o saber docente, que Tardif (2002) define de saberes plurais, porque na função docente o saber não se reduz a transmissão de conhecimentos concretos e sedimentados, como é constantemente apresentado em nosso estudo, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Os professores desta Instituição ainda apresentam uma prática fundamentada nas "receitas" postas e/ou impostas por especialistas da educação para a melhoria do processo educativo. De certa forma, por não apresentarem um *corpus* de conhecimentos necessários à docência, tendo em vista que não passaram por um processo formativo que os tornasse verdadeiros professores, dado que, geralmente são egressos dos Bacharelados e, mesmo aqueles egressos de alguma Licenciatura, aqui nos incluímos, após determinado tempo conforma-se às normas que regem os professores do Ensino Profissional, ou seja, o tecnicismo.

Nosso estudo demonstra também que a maioria dos professores muito influenciada pelas amarras burocráticas da organização escolar, ainda se encontra atrelada em dar conta dos conteúdos das disciplinas como primeira finalidade de sua eficácia profissional e, por isso, ligada às práticas e aos métodos tradicionais de ensino.

Porém, o novo cenário social complexo, marcado pela velocidade de mudanças bruscas no mundo contemporâneo, precisa haver uma alteração significante no processo de formação de professores, na forma de se conceber o processo de ensinar e aprender e o compromisso da escola em construir e reconstruir, a partir de um pensamento dialético, a identidade dos sujeitos de um determinado contexto histórico.

Urge, então, fazer nascer um novo docente cuja formação esteja pautada na ciência da educação, a Pedagogia, cujos pressupostos ultrapassam o conceito restrito de organização do trabalho pertencente a um sistema estruturado, tendo em vista o mercado de trabalho. Deste novo professor espera-se o crescente desenvolvimento ou (re)conhecimento de competências que permitam aos professores enfrentar de forma original e criativa as mudanças educacionais pela apropriação das estruturas necessárias à *práxis*[27] docente, e não

[27] Adotamos o conceito marxista de *práxis*, o qual toma o trabalho humano como categoria central, em torno do qual devem ser revistos e analisados os problemas do conhecimento, da sociedade e do ser humano.

apenas pela apropriação de conteúdos, que tem sido característica dos professores do CEFET-AM.

Sendo assim, advogamos a necessidade de se repensar a formação dos professores para o Ensino Profissional, a partir de um pensamento pautado na Pedagogia e em um conceito de Cidadania que abarque todos os sentidos sociais que dela derivam e não apenas aqueles que constantemente estão relacionados a ela, ou seja, a prática de direitos e deveres.

Não estamos, com este trabalho, apresentando uma solução para os problemas da formação docente para esta modalidade de ensino, mas abrindo o leque de discussões no CEFET-AM, que poderão resultar em uma proposta verdadeiramente formadora, a qual até o momento não temos percebido naquela Instituição.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**; tradução Alfredo Bosi. – 2. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALVES, Israel G. **Professores e sociedade**: 2000 anos de (des) sintonias na história e na formação de professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2001. Dissertação (Mestrado) CEFET-MG.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Construindo a cidadania através da educação**. Palestra proferida no Congresso Brasileiro de Educação e Cidadania: construindo a cidadania através da educação. Promovido por Ferrari Feiras e Eventos. Curitiba, PR, Agosto/2005.

ALVARADO-PRADA, Luis. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Universitária, 1997, p. 107-140.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2. ed. - São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. **Filosofando**: introdução à filosofia. - 2. ed.- São Paulo: Moderna, 1993.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**; tradução de Roberto Raposo. -10. ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BORGES, Elisabete Ferreira. **A reforma da educação profissional no Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (MG)**. – 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Uberaba, Uberaba, MG.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL, **Decreto n° 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96)/**apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 7. ed. - Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

BUZZI, Arcângelo; BOFF, Leonardo. **Immanuel Kant**: textos seletos; trad. Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

CARVALHO, André; MARTINS, Sebastião**. Nacionalidade e Cidadania**. 4. ed. - Coleção Pergunte ao José. Belo Horizonte – MG: Lê, 1998.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação** – trabalho e tempo livre. Brasília: Plano Editora, 2003.

CHAKUR, Cilene R. S. L. **Desenvolvimento Profissional Docente:** contribuições de uma leitura piagetiana. Araraquara, SP: JM Editora, 2001, p. 233-250.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Silvio**.** As metamorfoses do capitalismo. In: **Fragmentos de Cultura** – V.1, n. 1. Goiânia: IFITEG, 1991. INSS 1414-19494, p.249-278.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia**: história e grandes temas. 15. ed. - São Paulo: Saraiva, 2002.

COVRE, Maria de Lurdes M**. O que é cidadania.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

CUNHA, Marcus Vinicius, **A educação dos educadores**: da Escola Nova à Escola de Hoje. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

DEBREY, J. Carlos. O conceito de Cidadania e a Educação. In. **Educativa** – v. 1. n. 1. Goiânia: Departamento de Educação, 1997. Semestral.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo; tradução. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6. ed. – Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania:** uma questão para a educação. 8. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. - Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

FRANCO, Maria Amélia S. **Pedagogia como ciência de educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Entre Nós Professores).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Carlos Minayo... [et al.]. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Heloísa M.; MARINS, Hiloko O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac, 2004.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da educação brasileira:** leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HISTORIANET – A nossa história. **Karl Marx**. Disponível em: <file://c:\documen~1\owner~1you\LOCALS~1\Temp\RWT1QLAo.htm> .Acessado em: 15/03/2006.

HYPÓLITO, A. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. In **Teoria e educação**, n. 4, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2000 (coleção Questões de nossa Época; v. 63).

_____ (org). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 2. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

LARROSA, Bondía J. Notas sobre a experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas - São Paulo: Autores Associados; ANPED, n. 19, p. 20-28. já./fev./mar./abr., 2002.

MAGALHÃES, John Walter de P. **Estado de natureza, Estado civil e mundo cosmopolita em Kant**. Disponível em < www.fcht.ufg.br/filosofia/produções/htm >. Acessado em: 24/02/2006.

MANFREDI, Silvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, Mario O. **Formação de profissional de educação**. 4. ed. - Ijuí: Editora Unijui,2003.

MARSHALL, T. H. Disponível em: <http://www.lse.ac.uk/resources/LSEHistory/marshall.htm> Acessado em 28/03/2006.

_____.**Cidadania e Classe Social**. 2. ed. - Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização:** cidadania ou submissão? Campinas, SP: Autores Associados, 2000 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 71).

MERCURE, Daniel; SPURK, Jan (orgs.); **O trabalho na história do pensamento ocidental**; tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard, Sônia Guimarães Taborda. Petrópolis. RJ: Vozes, 2005.

MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma o pensamento; tradução Eloá Jacobina. - 3. ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NUNES, Célia Maria F. Saberes docentes e Formação de Professores**:** um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Educação e Sociedade**. Vol. 22, n. 74, Campinas. Abril 2001. INSS 0101-7330

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Políticas Públicas para o Ensino Profissional**: O processo de desmantelamento dos Cefets. Campinas – SP: Papirus, 2003.

O que é cidadania. Disponível em:<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/textos>. Acessado em: 13/03/2006.

PACHECO, Ricardo de A. **Cidadania e Identidade Social**: uma aproximação teórica para o entendimento das representações e práticas políticas. Disponível em: <http://www.seol.com.br/mneme/>. Acessado em 28/03.2006.

PARAIN, Charles. A Evolução do Sistema Feudal Europeu. In THEO, Santiago (org.). **Do feudalismo ao capitalismo**: uma discussão histórica. 9. ed. - São Paulo: Contexto, 2003. (Coleção Textos e Documentos: 2)

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**; tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 3. ed. - São Paulo: Contexto, 1999.

QUARESMA, Adilene G. **A formação integral do trabalhador no contexto da dualidade educação geral – educação profissional**: a experiência do Programa Integrar para a Educação Básica. Belo Horizonte, 2004 – Dissertação (mestrado) CEFET-MG.

RAMALHO, Betânia L.; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermart. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. 2. ed. - Porto Alegre: Sulic, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2003 (Coleção memória de educação).

RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Silvio (orgs). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004 (Coleção Educar).

RUMMERT, Sonia Maria**. Educação e identidade dos trabalhadores:** as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 8. ed. - São Paulo: Cortez, 1985 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).

SANTOS, Boaventura de Sousa (org)**. A globalização e as ciências sociais**. São Paulo, Cortez, 2002.

SANTOS, Robinson. **A educação moral segundo Kant**. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br> . Acessado em 15/03/2006.

SILVA, Benedicto (coord. Geral). **Dicionário de Ciências Sociais/**Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação; Antonio Garcia de Miranda Netto... /et al,/ 2. ed. - Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1987.

SILVA, Thomaz Tadeu da. A crítica neomarxista de Michael Apple. In:_____. D**ocumentos de Identidade**: uma tradução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 45-46.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e profissionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Maria D. **O trabalho dos professores às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 45-46.

VEIGA, Ilma Passos A. Formação de Professores e os Programas Especiais de Complementação Pedagógica. In **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANNA, Ilca Oliveira de. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, Cléia Maria L.; GALLO, Silvio (orgs). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004 (Coleção Educar).

VIEIRA, Liszt. **Cidadania e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

XAVIER, Maria do Carmo (org). **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

WIKIPÉDIA. **Immanuel Kant**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org> . Acessado em: 14/03/2006.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FAPEAM

ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM DOCENTES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do entrevistado
2. Data de nascimento.
3. Formação Universitária.
4. Ano de conclusão.
5. Outros cursos de aperfeiçoamento (fora da área específica).
6. Tipo de contrato com o CEFET-AM (efetivo ou substituto: 20h, 40h, DE);).
7. Tempo de trabalho no CEFET-AM e tempo de docência.
8. Exerceu algum trabalho anterior a este? Qual?
9. Exerce algum trabalho concomitante a este? Qual?
10. Em quais cursos você leciona?
11. Com quais disciplinas trabalha este ano?.
12.
13. Motivos da escolha por lecionar no CEFET. Por que escolheu trabalhar com Ensino Técnico?
14. Qual a relevância desse tipo de docência para sua vida profissional?

CONFIGURAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

1. Que visão tem do ensino técnico.
2. Visão e postura em relação ao currículo dos cursos técnicos em que trabalha.
3. . Que tipo de ações você costuma realizar antes de ministrar suas aulas?
4. A formação universitária que você teve ajudou ou não, a prática docente? Em que sentido?
5. Em que “modelo” de professor você se baseia para ministrar as aulas?

6. O CEFET-AM costuma promover eventos pedagógicos? Com que freqüência?
7. E você, participar de todos?
8. Os alunos às vezes dizem que "tal professor tem didática"? O que isso significa para você?
9. Além dos conhecimentos técnicos sobre o componente curricular que você trabalha, o que mais você precisa para o exercício da docência?
10. Você precisa de conhecimentos pedagógicos?
11. A falta de conhecimento pedagógico dificulta ou facilita o trabalho docente. Em que sentido?
12. Que ações práticas podem ser adotadas para satisfação deste trabalho.
13. Você acha importante realizar um trabalho pedagógico no exercício de sua docência. O que isto significa (ou quer dizer)?
14. Qual sua opinião sobre o trabalho de grupo nas aulas? Como você o utiliza?
15. Você vê possibilidades de trabalhar a pesquisa em suas aulas? Como?
16. Qual o perfil do bom aluno para você?
17. E o perfil do mau aluno?

III Cidadania

1. Conceituação de cidadania.
2. Existe a preocupação por parte do professor e em trabalhar a cidadania.
3. Há uma visão de que apenas algumas disciplinas específicas devem trabalhar a questão da cidadania. Qual é a sua opinião?
4. Como poderia trabalhar a questão da cidadania em seus conteúdos.
5. O ensino técnico é desvinculado de uma formação cidadã? Por quê?
6. Quais seriam os objetivos de um ensino técnico voltados para uma formação cidadã.?
7. Você percebe esses objetivos no CEFET-AM? Por quê?

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FAPEAM

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAS COM DISCENTES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
NOME:

_____

Data de nascimento: ____/____/_____

Local de Nascimento: _____

Indique o seu curso de Ensino Médio (2º Grau):

_____

Ano e local de conclusão do curso: _____

Quanto tempo você estuda no CEFET-AM? _____

Que turno você estuda? _____

Houve alguma interferência para a escolha deste turno? Qual?

_____

_____

O que o levou a estudar no CEFET-AM?

_____

_____

_____

_____

Qual seu curso técnico? O que o levou a optar por este curso?

_____

_____

_____

_____

Qual a importância desse curso técnico para sua vida profissional?

_____

_____

_____

E para sua vida pessoal?

_____

_____

_____

II **CONFIGURAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DO PROFESSOR:**

Qual sua opinião sobre o Ensino Técnico em geral?

FRACO REGULAR BOM EXCELENTE

Por quê?

_____

_____

_____

O que você acha do Currículo do curso técnico em que estuda?

FRACO REGULAR BOM EXCELENTE

Por quê?

_____

_____

_____

O que você entende por *procedimentos pedagógicos*?

_____

_____

_____

_____

Algumas vezes os alunos dizem "*tal professor sabe, mas não sabe ensinar, não têm didática*". O que isso significa para você?

_____

_____

_____

_____

Além dos conhecimentos técnicos, você acha que o professor do Ensino Técnico, necessita de outros conhecimentos no exercício de sua profissão? Quais? Por quê?

_____

_____

_____

_____

O que é um *bom professor* para você?

_____

_____

_____

_____

_____

E um *mau professor*?

_____

_____

_____

_____

_____

III. SOBRE A CIDADANIA

O que significa “ser um cidadão” para você?

_____

_____

_____

O que vem a ser “cidadania” para você?

_____

_____

_____

_____

Você acha que o Ensino Técnico deve trabalhar a cidadania? Por quê?

_____

_____

_____

Abaixo estão apresentadas algumas competências a serem desenvolvidas por uma educação voltada para a cidadania. Numere-as, por ordem de importância, da mais significativa à menos significativa, conforme sua opinião sobre o que é cidadania.

Educar para a cidadania é:

( ) compreender os limites da liberdade individual.

( ) comportar-se de forma solidária com os outros.

( ) participar de ações ou campanhas de solidariedade.

( ) orientar as suas atitudes pelo respeito por si e pelos outros.

( ) atuar com honestidade e lealdade para consigo mesmo e para com o grupo.

( ) valorizar a justiça como princípio de bem viver em comum.

( ) avaliar criticamente atitudes, mensagens, à luz de uma escala de valores comuns à sociedade.

( ) aceitar e conviver harmonicamente com diferentes credos religiosos e formas de viver.

( ) respeitar e defender o respeito pelos valores humanos.

Com relação ao desenvolvimento pessoal, educar para a cidadania é:

( ) saber ouvir o outro.

( ) exprimir idéias e pontos de vista próprios.

( ) informar-se continuamente sobre o que acontece no meio em que vive.

( ) trabalhar de forma autônoma, sem depender continuamente de outro.

( ) refletir e autoquestionar-se sobre suas atitudes.

( ) tomar decisões pessoais.

( ) pedir ajuda; conselhos e opiniões, quando necessário.

( ) exteriorizar suas emoções.

( ) adaptar-se às mudanças.

( ) praticar hábitos de higiene.

Com relação ao desenvolvimento interpessoal/social, educar para a cidadania é:

( ) compreender o ponto de vista alheio.

( ) aceitar pontos de vista diferente dos seus.

( ) trabalhar cooperativamente com os outros.

( ) partilhar idéias, saberes, informações.

( ) cooperar na busca de soluções ou problemas do grupo.

( ) participar de projetos coletivos.

( ) administrar e resolver conflitos interpessoais.

( ) colocar-se no lugar do outro, ao resolver conflitos.

( ) apreciar qualidade e competências do outro.

( ) empenhar-se na resolução de dificuldades dos outros.

( ) conscientizar-se da importância do outro para o bem-estar coletivo.

( ) praticar hábitos sociais de higiene.

ANEXOS

Decretos

DECRETO Nº 4.877, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2003.

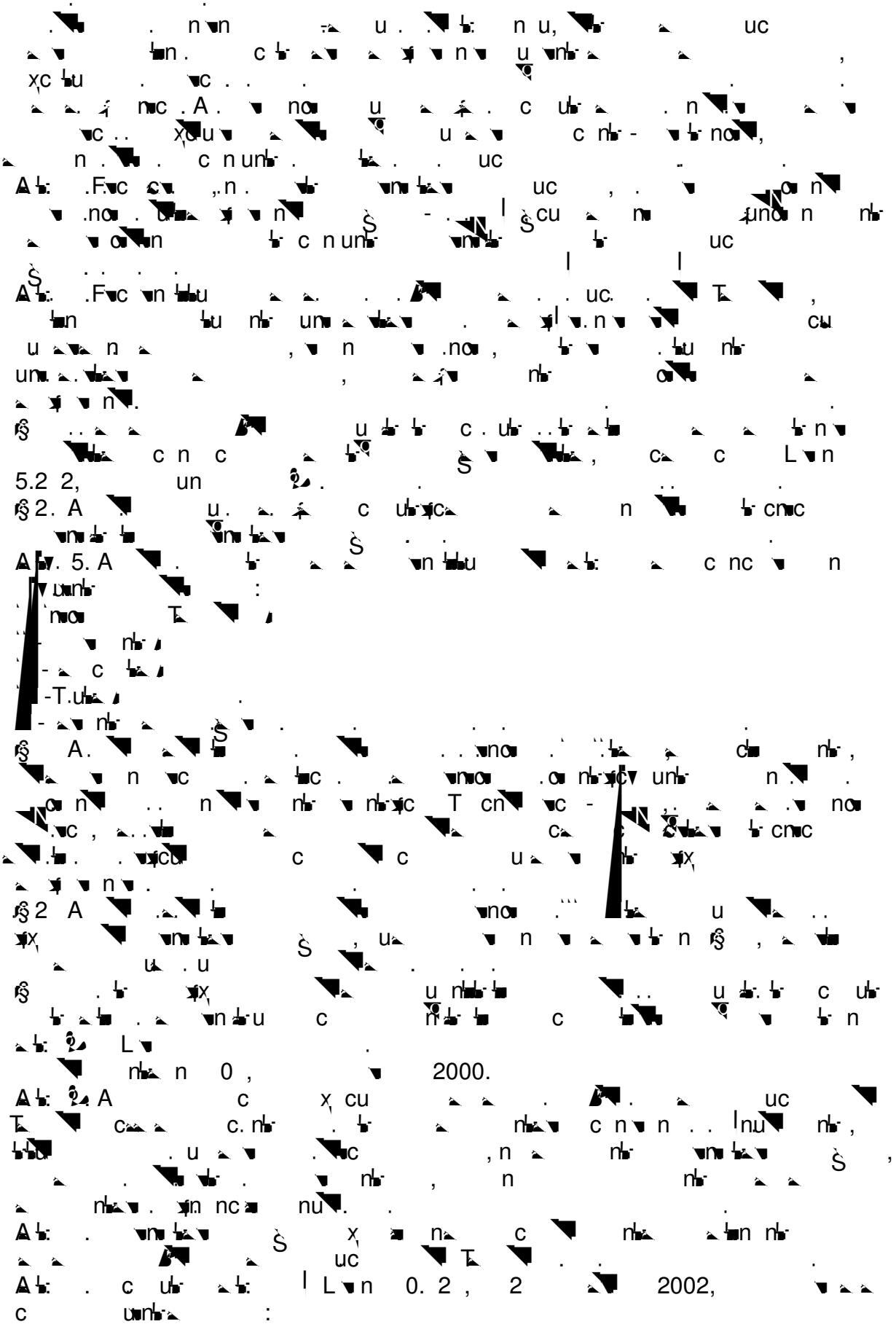
O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,

DECRETA:

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

MEDIDA PROVISÓRIA Nº 238, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2005.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,



[illegible]

Tarso Genro
Ricardo José Ribeiro Berzoini
Humberto Sérgio Costa Lima
Nelson Machado
Patrus Ananias
José Dirceu de Oliveira e Silva
Luiz Soares Dulci

DECRETO Nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004

[illegible]

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, [illegible]

D E C R E T A : [illegible]

[illegible]

caput [illegible]

[illegible]

Fernando Haddad

DECRETO Nº 5.205 DE 14 DE SETEMBRO DE 2004.

Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.

[illegible]

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, [illegible]

,

DECRETA: [illegible]

Art. [illegible]

[illegible]

Art. [illegible]

Art. [illegible]

Art. [illegible]

Art. [illegible]

[illegible] 2004 [illegible]

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro
Eduardo Campos

DECRETO Nº 5.225 DE 1º DE OUTUBRO DE 2004.

Altera dispositivos do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, [illegible]

DECRETA:

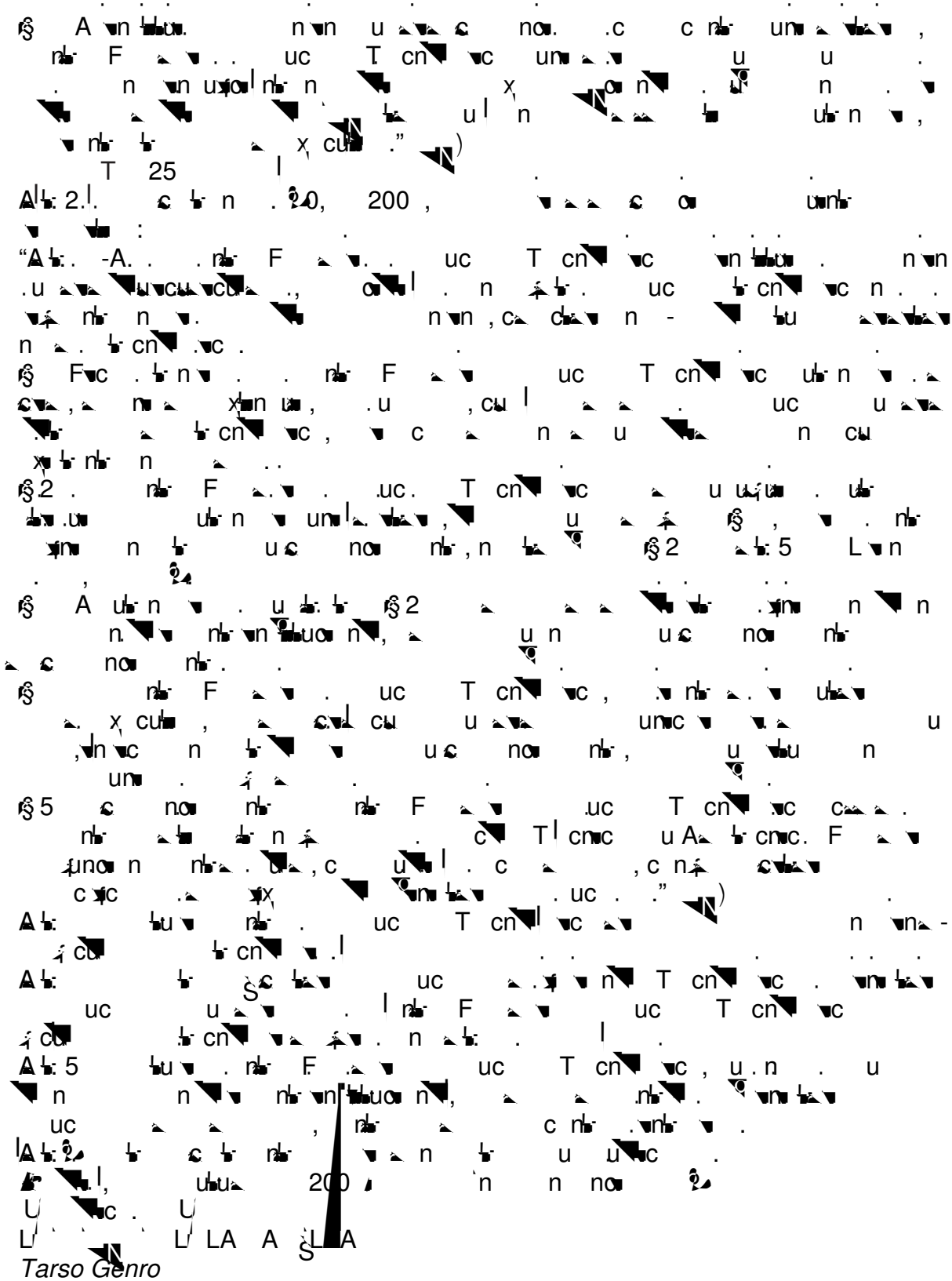
Art. [illegible]

"Art. [illegible]

"Art. [illegible]

"Art. 2 [illegible]

"Art. [illegible]



DECRETO No 5.478, DE 24 DE JUNHO DE 2005.

Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,

DECRETA:

[illegible]

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
[illegible]

DECRETO Nº 5.224, DE 1º DE OUTUBRO DE 2004

[illegible]

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, [illegible]

D E C R E T A :

[illegible]

lato sensu
stricto sensu

Seção Única

Da Estrutura Básica

Subseção I

Do Conselho Diretor

Subseção II
Da Diretoria-Geral

Subseção III
Das Diretorias de Unidades de Ensino

Subseção IV
Do Órgão de Controle

RECREDENCIAMENTO
Seção I

Da Autonomia para a Oferta de Cursos

Seção II
Dos Processos de Credenciamento e Recredenciamento

[illegible] **caput**, [illegible]

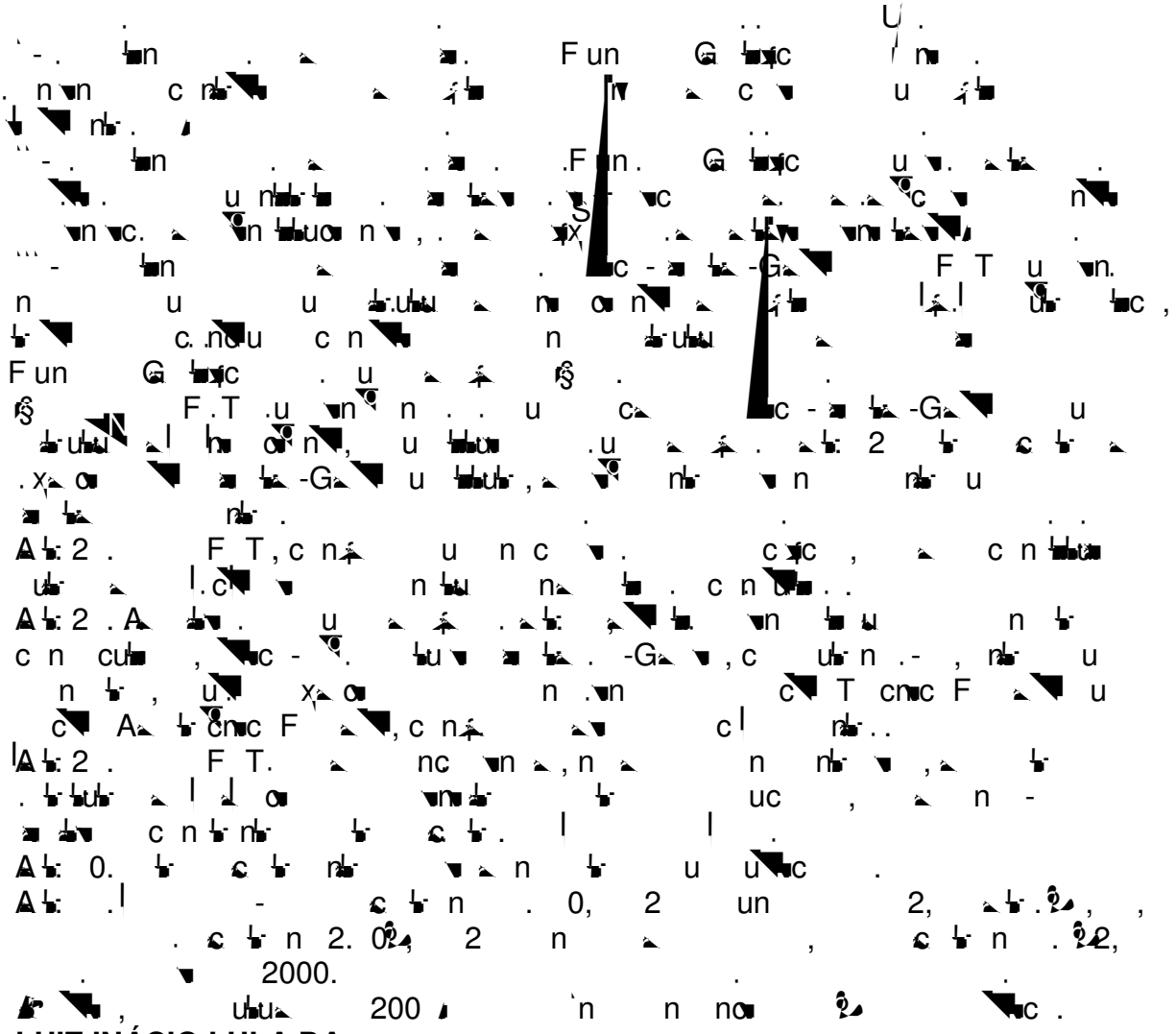
[illegible] **caput**, [illegible] **pro tempore**, [illegible]

Seção I

Do Patrimônio [illegible]

Seção II

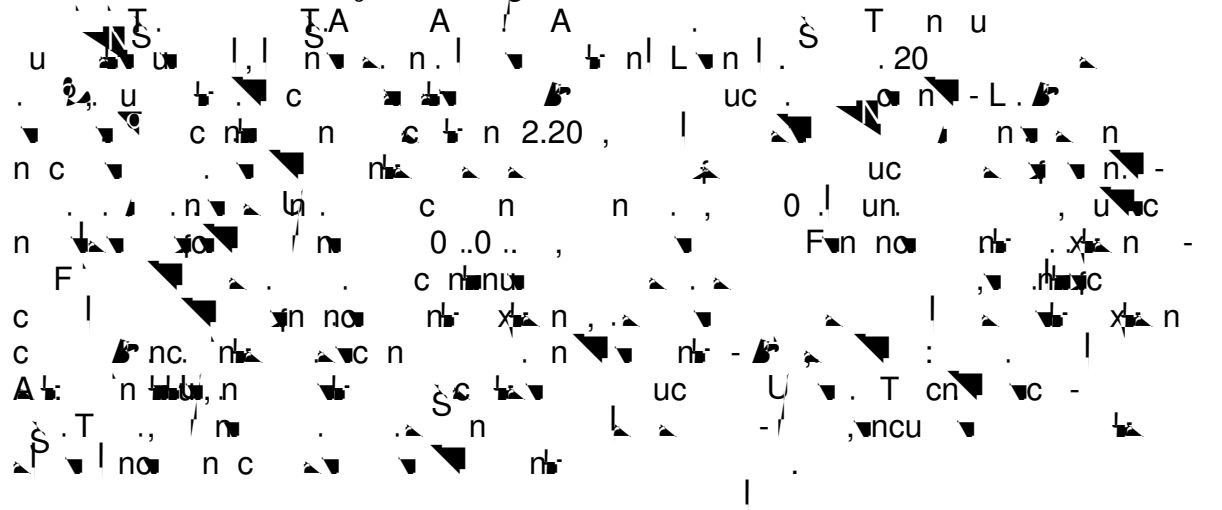
Dos Recursos Financeiros [illegible]



LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro

Portarias

PORTARIA Nº 1.005, DE 10 DE SETEMBRO DE 1997.
Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, a Unidade de Coordenação do Programa – UCP



Parágrafo único.

PORTARIA Nº 2.267, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1997.

Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional de que trata o Art. 6º do Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997, quer regulamenta a Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.

PORTARIA Nº 4.359, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004

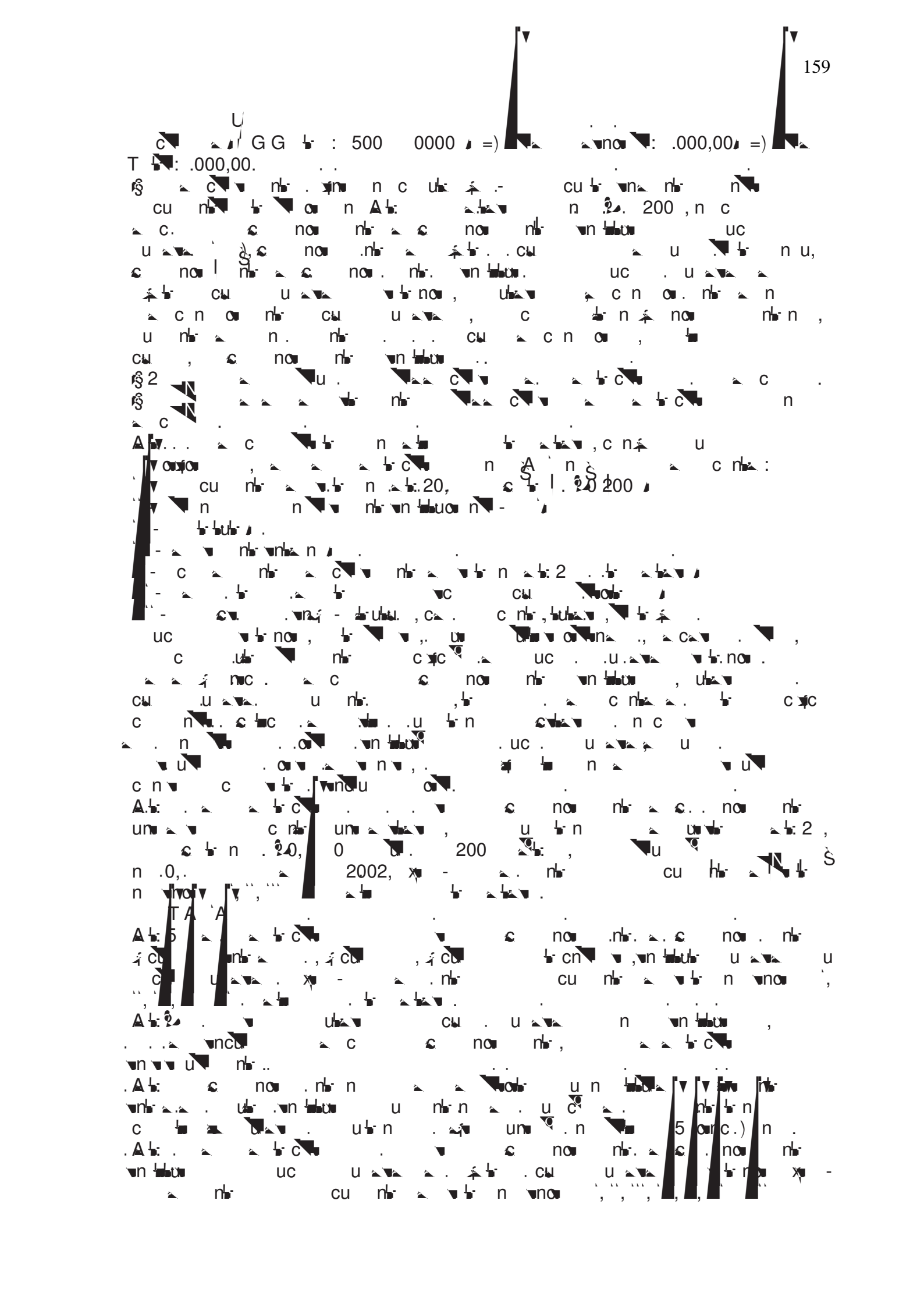
Regulação e supervisão das instituições e cursos de educação superior

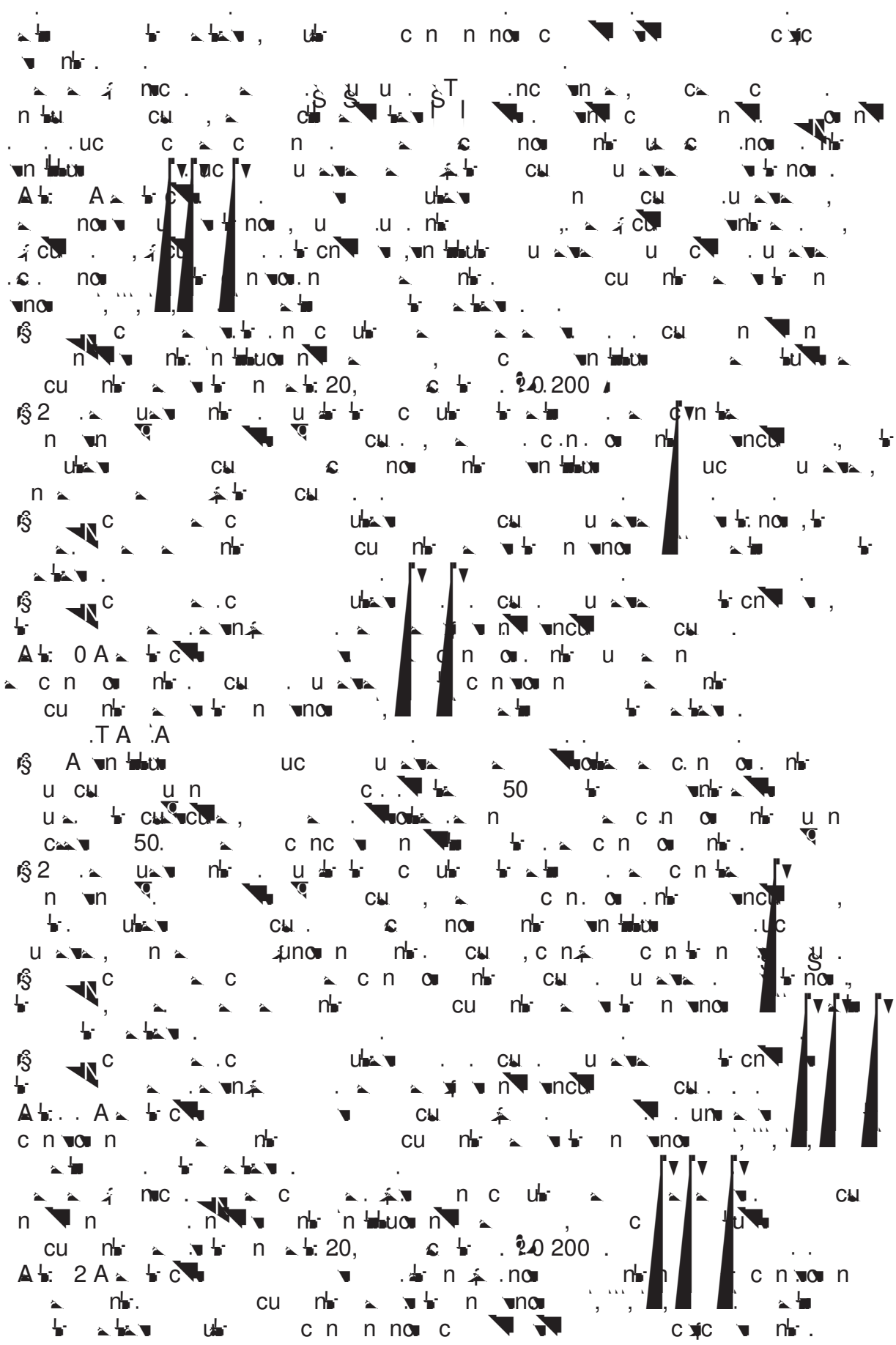
PORTARIA Nº 4.360, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004

Determina o início do curso superior após finalização dos procedimentos formais determinados pela legislação

PORTARIA Nº 4.361, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004

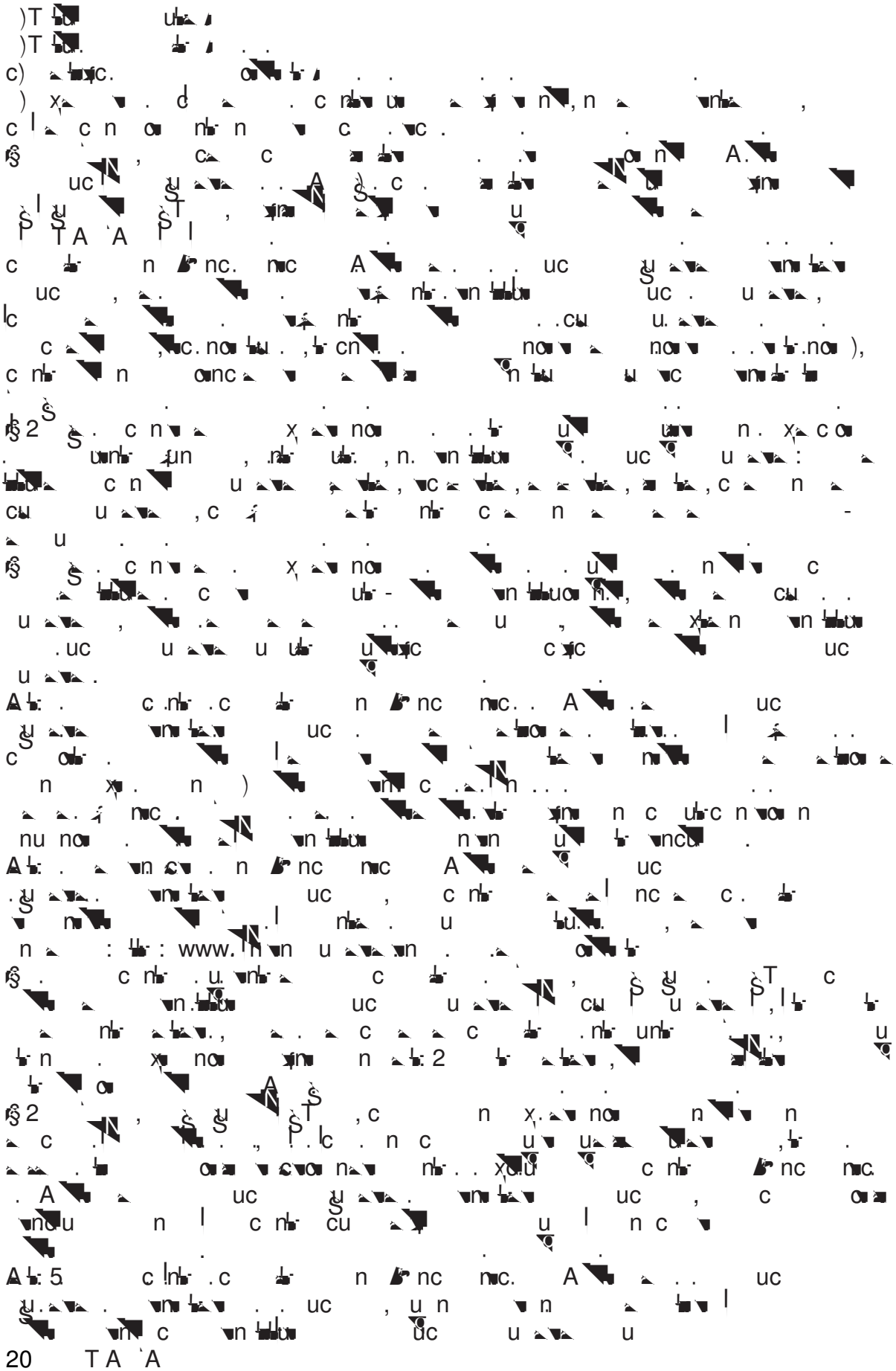
Processo de credenciamento e recredenciamento via SAPIENS





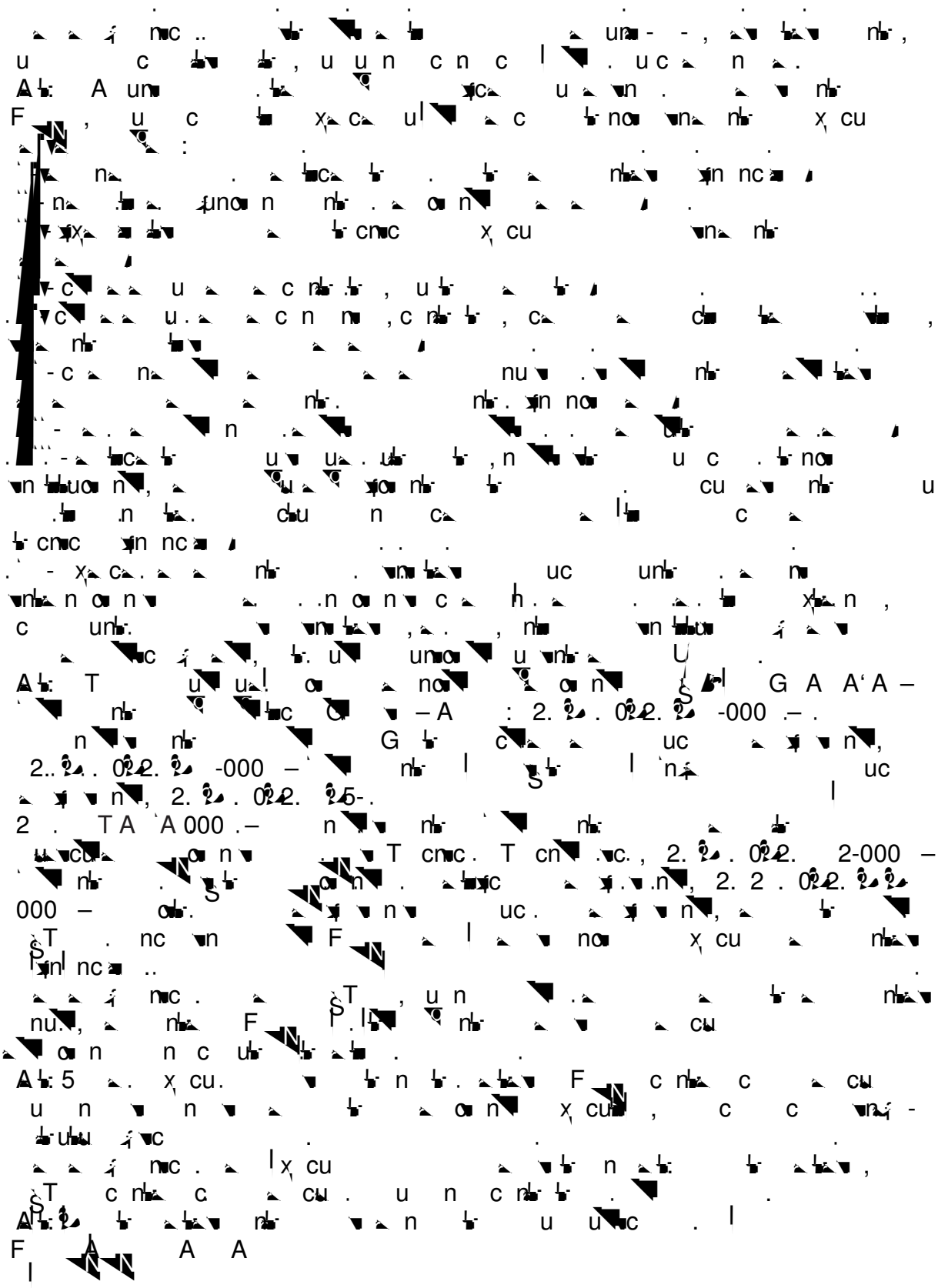
PORTARIA Nº 4.362, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2004

Institui banco único de avaliadores da educação superior



PORTARIA Nº 376, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2005

Incumbe ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, a responsabilidade pela gestão do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.



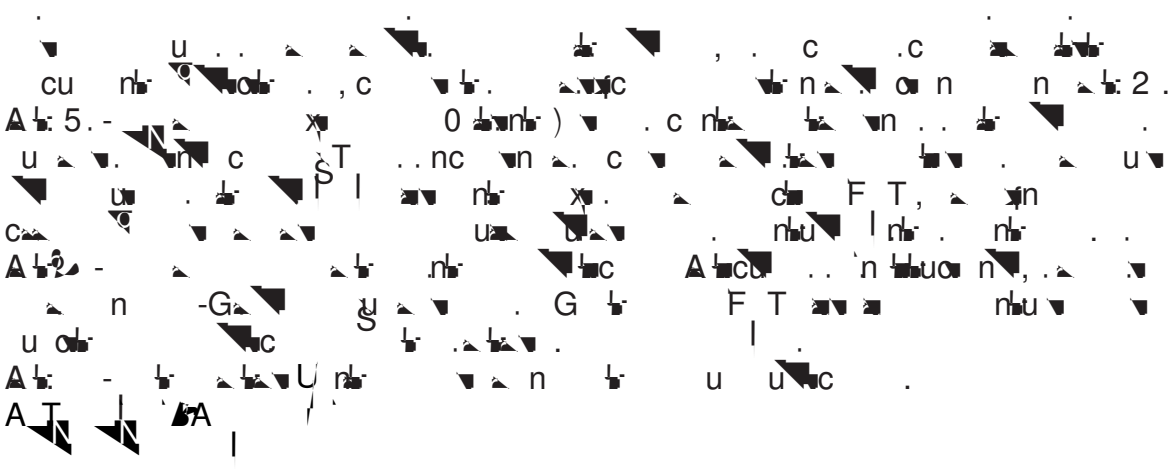
PORTARIA Nº 2.080, DE 13 DE JUNHO DE 2005

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, considerando o disposto nos arts. 37, 38, 39, parágrafo único, e 87, § 3°,

inciso II, da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, bem como o disposto nos arts 3° e 4° do Decreto n° 5.154, de 23 de julho de 2004, resolve:

PORTARIA Nº 156, DE 19 DE JULHO 2005

Estabelecer os procedimentos para a realização, in loco, dos trabalhos de supervisão das atividades desenvolvidas pelas Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal e Centros Federais de Educação Tecnológica.



Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo