



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ÂNGELA MARIA EUGÊNIO LOPES

**EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ESCOLA “SOBRE” OS TRILHOS DAS TEORIAS
CLÁSSICAS DA ADMINISTRAÇÃO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO:
O CASO DA REDE FERROVIÁRIA FEDERAL S.A. – RFFSA, NO CEARÁ,
DE 1970-1975**

FORTALEZA

2017

ÂNGELA MARIA EUGÊNIO LOPES

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ESCOLA “SOBRE” OS TRILHOS DAS TEORIAS
CLÁSSICAS DA ADMINISTRAÇÃO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO:
O CASO DA REDE FERROVIÁRIA FEDERAL S.A. – RFFSA, NO CEARÁ,
DE 1970-1975

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte do requisito para obtenção do Título de Doutor. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientador: Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- L856e Lopes, Ângela Maria Eugênio.
Educação de adultos e escola “sobre” os trilhos das teorias clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano : o caso da Rede Ferroviária Federal S.A. – RFFSA, no Ceará, de 1970-1975 / Ângela Maria Eugênio Lopes. – 2017.
331 f. : il. color.
Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. José Ribamar Furtado de Souza.
1. Educação e Alfabetização de Adultos. 2. Ferroviários. 3. Teorias Clássicas da Administração. 4. Teoria do Capital Humano. 5. Memória. I. Título.

CDD 370

ÂNGELA MARIA EUGÊNIO LOPES

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ESCOLA “SOBRE” OS TRILHOS DAS TEORIAS
CLÁSSICAS DA ADMINISTRAÇÃO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO:
O CASO DA REDE FERROVIÁRIA FEDERAL S.A. – RFFSA, NO CEARÁ,
DE 1970-1975

Tese apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como parte do requisito para obtenção do Título de Doutor. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: 27/ 01/ 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a PhD. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof.^a PhD. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. PhD. Francisco Ari de Andrade
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Elisângela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Aos meus pais, Gilberto e Violeta (*in memoriam*),
Ao meu irmão e irmãs, em especial à Terezinha (*in memoriam*),
Ao meu esposo Luiz Carlos,
Aos meus filhos Luiz Carlos Filho, Lívia Maria, Luiz Eduardo e Líssia Maria,
Aos meus netos Luiz Carlos Neto, Letícia, Ivna, Luiz Eduardo Segundo, Laura e José,
Amores da minha vida.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, antes de tudo.

Aos meus pais, Gilberto e Violeta, a quem devo o que sou.

A toda minha família, em especial ao meu irmão e irmãs, sobrinhas e sobrinhos queridos, por fazerem parte da minha vida e pela torcida nessa jornada.

A Luiz Carlos, esposo e companheiro, parceiro na vida e nas lutas.

Ao meus filhos Carlinhos, Livia, Dudu e Líssia, pelo incentivo, por acreditarem que eu seria capaz, pelos inúmeros momentos de reflexão acerca do sentido da vida, do trabalho e, em especial, do estudo. Por me ajudarem a retomar o foco sempre que eu saia dos “trilhos”. Por me fazerem vivenciar a experiência de que os pais, como educadores, se educam com os filhos. Vocês muito me ensinaram.

A meus netos e netas, Luizinho, Letícia, Ivna, Duduzinho, Laura e José, derradeiros amores da minha vida, pelos momentos em que me “preencheram” com a alegria própria das crianças, abreviando os tempos dos “aperreios” da alma.

A meu orientador, Prof^o. PhD José Ribamar Furtado de Souza, pela paciência, pela compreensão nos momentos mais difíceis, pela força, pelo incentivo, sem seu apoio não teria conseguido trilhar essa estrada.

Aos professores que aceitaram participar da banca e por todas as contribuições que deram para “assentar os “trilhos”: Prof^o. Francisco Ari, Prof^a. Sandra Gadelha, Prof^a. Elisangela André e Prof^a. Ercília Olinda.

Aos amigos e amigas do eixo de pesquisa, em especial, Afonso pelo “socorro” prestado muitas vezes e ao João Milton, meu companheiro de seleção, não esqueci você!

A meus professores e professoras da UFC, em especial à Prof^a. Eliane Dayse, pelo apoio constante, pelas valiosas sugestões, pelas “luzes” quando as dúvidas e indecisões me faziam “emperrar”.

Ao pessoal do NEJAHM, pelo que compartilhamos de conhecimentos acerca da EJA e pelo apreço e admiração que tenho por todas vocês.

Um agradecimento especial à médica Dr^a. Thaís, por toda assistência prestada e atenção dispensada à minha saúde física e mental, por seu acolhimento, incentivo, disponibilidade e desprendimento. Não tenho palavras para agradecer.

Aos colegas de trabalho das equipes do ensino, da gestão, da educação infantil do DE 3, da SME e Escola Municipal Nilson Holanda que torceram e me apoiaram. São tantos que, para não correr o risco de esquecer alguém, abraço agradecida a todos no meu coração.

Aos amigos de todas as horas: Iracema, você sabe o que significou o momento oportuno dessa jornada; Rita de Cássia, meu “anjo da guarda” nos momentos em que eu mais precisei; Fátima Praciano, pelo cuidado e carinho que sempre nos fez tão próximas; Weliton, “meu amigo de fé, irmão, camarada”, você mora no meu coração; a minha amiga Sônia Holanda, por sua admirável coragem e sua força incrível de superação; Clarice Gomes, companheira no trabalho e na academia, minha conselheira que, com suas ideias e experiência militante me ajudou a refletir sobre o magistério, os trabalhadores, a política, a sociedade... enfim..., aprendi muito com sua sensibilidade diante das problemáticas da vida e que, nós trabalhadores e trabalhadoras, podemos e merecem mais, bem como aprendi com a sua coerência em defesa daquilo que acredita e sua humildade quando é tempo de rever posições, opiniões e valores; França (PMF) e Bruna (UFC), pelo apoio nas questões tecnológicas. Obrigada por tudo.

À coordenação do DE 3, Prof. Otilio Diógenes, pelo apoio nos momentos finais e cruciais dessa jornada, quando não mediu esforços para que eu tivesse a tranquilidade necessária concluir este estudo. Meu muitíssimo obrigada.

Ao pessoal vinculado à Inventariança da RFFSA e a Associação dos Engenheiros, por terem aberto os “caminhos”, autorizando este estudo. Em especial, ao engenheiro José Hamilton Pereira, que me ajudou adentrar na História da ferrovia no Ceará. Por sua dedicação à preservação da memória ferroviária é merecedor de todo reconhecimento. A Marcondes Holanda Diniz, responsável pelo setor de Recursos Humanos da RFFSA em Fortaleza, meu guia nos arquivos da RFFSA, por ter gentilmente facilitado meu acesso aos documentos. Aos membros da AFAC, pela disponibilidade e acolhida, em especial, Erivany e Sobrinho.

Aos sujeitos que se disponibilizaram a participar da pesquisa, por me permitiram acessar o “baú” de suas memórias e saber o que significa “ser ferroviário”.

Aos amigos que não conheço pessoalmente e que mesmo, sem me conhecerem, se dispuseram a prestar informações sobre a ferrovia e ajudaram na localização das fontes: Flávio R. Cavalcante, Dr. Ademar Mendes e Dr. Ademar Mendes Filho e Prof. Roberto Jorge Câmara Cardoso, da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ao pessoal da coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, pela paciência e disponibilidade, em especial, Geisa, por sua sempre disponibilidade, dedicação, competência e apoio de sempre.

Ao pessoal da Biblioteca do Centro de Humanidades, pela solicitude de sempre.

Aos que direta e indiretamente contribuíram para conclusão dessa jornada.

Arranjos

Enquanto arrumo imensuráveis lembranças na
prateleira da memória

Enquanto acomodo a saudade no andar de
cima da alma

Enquanto alinho os **trilhos** dos meus sonhos,
da minha fome de vida, da minha alegria,
natureza primeira do meu ser

Enquanto inventario as perdas e ganhos

Leio a poesia das entrelinhas da vida, sonho,
danço, canto. Celebro, corro riscos, vivo...

Aprendo com as tramas do tempo a hora de
entrar e sair de cena.

A vida, nosso bem maior e nossa prioridade,
pede passagem.

Sempre.

(Edna Lopes)

RESUMO

Esta investigação tem como objetivo analisar os sentidos das experiências de educação de adultos e de escolas da RFFSA, construídos pelos sujeitos, e sua relação com os princípios das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano, norteadoras das práticas administrativas e educacionais da empresa. Tais experiências ocorreram na década 1970, em Fortaleza-CE, quando a RFFSA já mantinha escolas para os filhos dos ferroviários e, promovia cursos de alfabetização de adultos direcionados aos trabalhadores de níveis mais baixos de escolarização; o domínio das habilidades de leitura e escrita e das operações básicas de matemática dava-lhes a possibilidade de acesso a novos cargos, de acordo com o que determinava a empresa. Trata-se de pesquisa descritiva e explicativa, de abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso histórico baseado em Bogdan e Bicklen. Os dados empíricos foram colhidos através de entrevistas semiestruturadas com seis sujeitos idosos, bem como pesquisa documental. O referencial teórico utilizado para as categorias conceituais de educação e alfabetização de adultos foram Freire, Haddad e Di Pierro, Saviani, Fernández, Carvalho, Costa e Furtado; para as Teorias Clássicas da Administração: Silva, Taylor, Fayol, Zanatta e Kuenzer; para a Teoria do Capital Humano: Schultz e Frigotto. Para contextualização das ferrovias, teve como suporte os estudos de Telles, Pereira e Muniz, Mota, Almeida, Azevedo, Possas e Segnini. Outros autores foram incluídos para referendar a análise que, pautada na dialética, busca analisar as circunstâncias e as contradições que ligaram o contexto histórico ao sentido das experiências construídos pelos sujeitos. Constatou-se que as experiências educativas ocorreram sob a égide da pedagogia tecnicista, de visão utilitarista e orientada pelos princípios das Teorias Clássicas de Administração e da Teoria do Capital Humano, presentes nas políticas e nas práticas administrativas; desvelavam-se assim aspectos internos característicos de uma cultura assistencialista e clientelista, bastante comum à época. Evidencia-se que as repercussões das experiências de alfabetização e de qualificação foram muito mais no âmbito pessoal e profissional. Neste sentido, se apresentam para os trabalhadores como a oportunidade de alfabetização e qualificação técnica que, apesar de aligeiradas, podem ter contribuído para o acesso a outros cargos e resultado na elevação da autoestima, sem que isso representasse significativas mudanças nas condições de vida e de trabalho. Quanto às experiências nas escolas, propiciou o acesso à educação aos filhos dos trabalhadores, e quando interrompidas geraram perdas tanto para os trabalhadores e suas famílias, como para as professoras. Constata-se, portanto, que os sentidos das experiências não confluem na mesma direção para todos os sujeitos, mas podem ser traduzidos como movimentos constantes de luta dos trabalhadores no sentido de mobilização-desmobilização, dominação-resistência, controle-ousadia. Verifica-se que, nos anos 1970, triunfa o poder desmobilizador do Estado autoritário que, em nome da racionalidade, provoca a diminuição do quadro de empregados, o fechamento das escolas com a supressão do ensino primário para, nas décadas seguintes, culminar no processo de privatização da estatal, em consonância com a pauta neoliberal.

Palavras-chave: Educação e Alfabetização de Adultos. Ferroviários. Teorias Clássicas da Administração. Teoria do Capital Humano. Memória.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the meanings of adult education experiences and RFFSA schools built by the subjects and their relationship with the principles of Classical Management Theories and Human Capital Theory, guiding administrative and educational practices of the company. These experiences occurred in the 1970s, in Fortaleza-CE, when the RFFSA already had schools for the children of the railway workers, and promoted adult literacy courses aimed at workers with lower levels of schooling; The mastery of reading and writing skills and basic mathematical operations gave them the possibility of access to new positions, according to what the company determined. This is a descriptive and explanatory research, with a qualitative approach, characterized as a historical case study based on Bogdan and Bicklen. Empirical data were collected through semi-structured interviews with six elderly subjects, as well as documentary research. The theoretical reference used for the conceptual categories of adult education and literacy were Freire, Haddad and Di Pierro, Saviani, Fernández, Carvalho, Costa and Furtado; For the Classic Theories of Administration: Silva, Taylor, Fayol, Zanatta and Kuenzer; For the Human Capital Theory: Schultz and Frigotto. For contextualization of the railways, the studies of Telles, Pereira and Muniz, Mota, Almeida, Azevedo, Possas and Segnini were supported. Other authors were included to support the analysis that, based on the dialectic, seeks to analyze the circumstances and contradictions that linked the historical context to the meaning of the experiences constructed by the subjects. It was found that the educational experiences occurred under the aegis of technical pedagogy, of a utilitarian vision and guided by the principles of Classical Theories of Administration and Human Capital Theory, present in the policies and administrative practices; Thus revealing internal aspects characteristic of a patronage and clientelist culture, very common at the time. It is evident that the repercussions of the experiences of literacy and of qualification were much more in the personal and professional scope. In this sense, they present themselves to the workers as the opportunity for literacy and technical qualification that, although lightened, may have contributed to the access to other positions and result in the elevation of self-esteem, without this representing significant change in living conditions and job. As for the experiences in the schools, it provided access to education for the children of the workers, and when interrupted they generated losses both for the workers and their families, as for the teachers. It can be seen, therefore, that the senses of experiences do not converge in the same direction for all subjects, but can be translated as constant movements of workers' struggle in the sense of mobilization-demobilization, domination-resistance, control-daring. In the 1970s, the demobilizing power of the authoritarian state triumphed in the name of rationality, leading to a reduction in the number of employees, the closure of schools with the abolition of primary education and, in the following decades, culminating in the process Privatization of the state, in line with the neoliberal agenda.

Keywords: Adult Education and Literacy. Railways. Classic Management Theories. Human Capital Theory. Remembrance.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar los significados de las experiencias de aprendizaje de adultos y escuelas RFFSA, construido por los sujetos, y su relación con los principios de las teorías clásicas de la gestión y la teoría del capital humano, que guían las prácticas administrativas y educativas de la empresa. Tales experiencias se produjeron a finales del 1970 en Fortaleza, cuando ya tenía RFFSA escuelas para los hijos de ferrocarril y la promoción de cursos de alfabetización dirigidos a los trabajadores con menores niveles de educación; dominio de la lectura y escritura y operaciones matemáticas básicas les dio la posibilidad de acceder a nuevas posiciones, de acuerdo con lo que determine la empresa. Es una investigación descriptiva y explicativa, enfoque cualitativo, que se caracteriza como un estudio de caso histórico basado en Bogdan y Bicklen. Los datos empíricos fueron recolectados a través de entrevistas semiestructuradas con seis sujetos de edad avanzada, así como la investigación documental. El marco teórico de las categorías conceptuales de la educación y la alfabetización de los adultos eran Freire, Haddad y Di Pierro, Saviani, Fernández, Carvalho, Costa y Furtado; para la administración de las teorías clásicas: Smith, Taylor, Fayol, Zanatta y Kuenzer; a la teoría del capital humano: Schultz y Frigotto. Para contextualizar los ferrocarriles, fue apoyada por los estudios Telles, Pereira y Muñiz, Mota Almeida Azevedo, Possas y Segnini. Otros autores se incluyeron para respaldar el análisis, basado en la dialéctica, buscando analizar las circunstancias y las contradicciones que unían el contexto histórico en el sentido de las experiencias construidas por los sujetos. Se encontró que las experiencias educativas tuvieron lugar bajo los auspicios de la pedagogía mecanicista, la visión orientada al utilitario de los principios de la Teoría de la Administración clásica y teoría del capital humano, presente en las políticas y prácticas administrativas; si desvelaban aspectos internos característicos de una cultura del bienestar y el patrocinio, bastante común en el momento. Es evidente que el impacto de la alfabetización y de cualificación experiencias era mucho más a nivel personal y profesional. En este sentido, se presentan a los trabajadores como la oportunidad de alfabetización y habilidades técnicas que, si bien alumbrada, pueden haber contribuido al acceso a otras posiciones y dar lugar a una alta autoestima, sin que esto representase cambios significativos en las condiciones de vida y trabajo. Con respecto a experiencias en las escuelas, facilitado el acceso a la educación a los hijos de los trabajadores, y cuando interrumpido generado pérdidas tanto para los trabajadores y sus familias, así como los profesores. Parece, pues, que los significados de las experiencias no se juntan en la misma dirección para todos los sujetos, pero se puede traducir como constantes movimientos de lucha de los trabajadores a la movilización-desmovilización, la dominación-resistencia, control atrevido. Se encontró que en la década de 1970, triunfa sobre el poder desmovilización del estado autoritario que, en nombre de la racionalidad, provoca la disminución del número de empleados, el cierre de las escuelas con la supresión de la enseñanza primaria en las décadas siguientes, culminando en el proceso de privatización de estado, de acuerdo con la agenda neoliberal.

Palabras clave: Educación de Adultos y Alfabetización. Rail. Las teorías clásicas de administración. Teoría del capital humano.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografias representando a visão romaneada de trens e estações.....	25
Figura 2 – Nomes e modelos de locomotivas	50
Figura 3 – Chalés da Administração da RVC	56
Figura 4 – Locomotiva a vapor de Stephenson, 1825	114
Figura 5 – Mapas do Ceará e trajetos das ferrovias EFB, EFS e Estrada de Uruburetama. ..	120
Figura 6 – Cartilha do ABC	233
Figura 7 – Material do Mobral	234
Figura 8 – Cartaz do Mobral	235

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Boletins localizados com assuntos relacionados à pesquisa.....	60
Quadro 2 – Princípios e elementos da Teoria Administrativa de Fayol.....	75
Quadro 3 – Características da Teoria da Burocracia de Max Weber	77
Quadro 4 – As funções da Burocracia	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFAC	Associação dos Ferroviários Aposentados do Ceará
AI	Ato Institucional
AA	Alcoólicos Anônimos
ABC	Ação Básica Cristã [Cruzada ABC]
ALFAMA	Alfabetização de Maquinistas e Auxiliares de Maquinistas
ANCARPE	Serviço de Extensão Rural de Pernambuco
ANTF	Associação Nacional de Transporte Ferroviário
ATLAS.ti	<i>The Qualitative Data Analysis & Research Software</i>
FBB	Fundação Banco do Brasil
BCK	Crateús
BEC	Banco do Estado do Ceará
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
BP	Boletim do Pessoal
C	Citação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos
CEDI-CE	Conselho Estadual dos Direitos dos Idosos - Ceará
CEF	Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CMDPI	Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNI	Confederação Nacional das Industrias
CNPJ	Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
COBALFA	Curso de Conhecimentos Básicos
COMESTRA	Comissão Especial de Estudos da Reforma Administrativa
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos [<i>Conférence Internationale de Éducation des Adultes</i>]

CPC	Centro de Popular de Cultura
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DE 3	Distrito de Educação 3
DEC	Departamento de Educação Complementar
DERUM	Departamento de Recursos Humanos
DIT	Depósito Diesel
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
DSU	Departamento de Ensino Supletivo
DTO	Departamento Divisional de Transportes
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAC	Escola Artur Câmara
EC	Emenda Constitucional
ECF	Escola Couto Fernandes
EDA	Educação de Adultos
EFB	Estrada de Ferro de Baturité
EFS	Estrada de Ferro de Sobral
EFCB	Estrada de Ferro Central do Brasil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
EUA	Estados Unidos da América
FEPASA	Ferrovias Paulista S.A
FERROBAN	Ferrovias Bandeirantes S.A.
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GE	<i>General Electric</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFOCS	Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas
IOCS	Inspetoria de Obras Contra as Secas
IRDEB	Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia
JUC	Juventude Universitária Católica
KM	Quilometro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LNT	Levantamento de Necessidades de Treinamento
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura (atualmente Ministério da Educação)
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEJAHM	Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos, História e Memória do Ceará
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAF	Programa de Alfabetização Funcional
PB	Paraíba
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PE	Pernambuco
PEI	Programa de Educação Integral
PDV	Programa de Demissão Voluntária
PIJ	Programa de Educação Infanto-Juvenil
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra
PLANDIRF	Plano de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Fortaleza
PMF	Prefeitura Municipal de Fortaleza
PNE	Plano Nacional de Educação
POLI	Escola Politécnica de Engenharia em Pernambuco
PRONTEL	Programa Nacional de Teleducação
PRPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PSC	Plano de Salários e Carreiras
PSCC	Plano Simplificado de Cargos e Carreiras
PT	Partido dos Trabalhadores

RDC	<i>Rail Diesel Car</i>
RFFSA	Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima
RD	Resolução de Diretoria
RH	Recursos Humanos
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
RVC	Rede de Viação Cearense
SA	Seção Administrativa
SARCCOL	<i>South American Railway Construction Company Limited</i>
SAF	Setor de Assistência ao Ferroviário
SC	Seção de Controle
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDAS	Secretaria de Educação e Assistência Social
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SER III	Secretaria Executiva Regional III
SESP	Serviço de Ensino e Seleção Profissional
SF	Seção Financeira
SME	Secretaria Municipal de Educação
SP	São Paulo
SR 3	Secretaria Regional 3
SRP	Serviços Regionais de Pessoal
SS	Seção de Assistência Social
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>]
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas
USAID *United States Agency for International Development*
VFCO Viação Férrea Centro-Oeste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Minhas aproximações com o objeto de estudo	23
2	DOS ATALHOS AOS TRILHOS: REFAZENDO O PERCURSO METODOLÓGICO	47
2.1	O percurso metodológico	47
2.2	Memória: de volta aos trilhos, alegria e dor no ato de lembrar	63
2.3	As Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano no “lastro” das políticas institucionais e das experiências educativas da RFFSA	69
2.3.1	<i>Teorias Clássicas da Administração</i>	70
2.3.2	<i>Teoria do Capital Humano</i>	79
3	FERROVIÁRIOS NOS TRILHOS DAS FERROVIAS	82
3.1	Ferrovários: vida e lutas	82
3.1.1	<i>Trajatórias de vida pessoal</i>	82
3.1.2	<i>Trajatórias de “vida escolar” e/ou acadêmica dos sujeitos</i>	87
3.1.3	<i>Trajatórias da vida profissional dos sujeitos</i>	97
3.1.4	<i>As ferrovias nos “trilhos” da Revolução Industrial e das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano</i>	112
3.1.5	<i>“Fincando” e administrando os trilhos no Brasil, no Nordeste e no Ceará</i>	117
3.1.5.1	<i>Elementos das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano nas políticas administrativas da RFFSA</i>	134
3.1.5.2	<i>Princípios do controle, supervisão e disciplina (Taylor), da hierarquia (Fayol) e da formalidade e impessoalidade (Weber) nas políticas institucionais da RFFSA</i> ...	140
3.1.5.3	<i>Políticas de Recrutamento e Seleção</i>	153
3.1.5.2	<i>Políticas de Cargos, Carreiras e Salários</i>	157
3.1.5.4	<i>Políticas de Assistência Social</i>	159
4	A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES FERROVIÁRIOS: APROXIMAÇÕES COM AS TEORIAS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS PELOS SUJEITOS	163
4.1	A educação e alfabetização de adultos nos “trilhos” do desenvolvimento tecnológico	164
4.2	Educação “sob” e “sobre” os trilhos: as experiências educativas na RFFSA	199

4.2.1 Educação “sob” trilhos: escolas conveniadas e Centro Educacional Ferroviário	...200
4.2.1.1 Escola Artur Câmara: comunidade do bairro Couto Fernandes em movimento	.....201
4.2.1.2 Escola Couto Fernandes: outra frente de ação da Sociedade Beneficente do Pessoal da RVC	.....207
4.2.1.3 Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate: a “elite” educacional da ferrovia	.....210
4.2.1.4 Vida que segue: extinção das escolas e o fim dos trilhos para as professoras da RFFSA em Fortaleza-Ceará	.....219
4.2.2 Educação “sobre” trilhos da RFFSA: Alfama, Cobalfa e outros cursos	.....220
4.2.2.1 Alfama: curso de alfabetização para maquinistas e auxiliares de maquinistas	.....221
4.2.2.2 Cobalfa: curso de conhecimentos básicos para a alfabetização do pessoal da via permanente e obras	.....245
4.2.2.3 Outros cursos na formação profissional dos trabalhadores	.....251
5 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOB A ÉGIDE DA RACIONALIDADE:	
CONCLUSÃO	.....258
REFERÊNCIAS	.....266
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	.....289
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	.....290
ANEXO A – BOLETINS DO PESSOAL	.....291
ANEXO B – BOLETIM DO PESSOAL Nº 1289	.....306
ANEXO C – BOLETIM DO PESSOAL Nº 1299	.....318
ANEXO D – BOLETIM DO PESSOAL Nº 1322	.....325

1 INTRODUÇÃO

Este estudo de caso histórico aborda os sentidos construídos pelos sujeitos das experiências educativas da Rede Ferroviária Federal Sociedade Anônima (RFFSA). Tais experiências ocorreram na 2ª Divisão Cearense, em Fortaleza, no Estado do Ceará (CE), nos espaços escolares: Escola Artur Câmara (EAC) - criada pelo Núcleo dos Ferroviários Couto Fernandes¹; Escola Couto Fernandes (ECF) - fundada pela Sociedade Beneficente do Pessoal da Rede de Viação Cearense² e Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate³ (CEF). Incluem-se, também, nesse estudo, as experiências educativas efetivadas no interior da empresa, vinculadas à RFFSA, relacionadas às duas experiências de alfabetização de adultos. primeira dessas experiências era voltada para maquinistas e auxiliares de maquinistas (ALFAMA), utilizando-se o material do Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral⁴; a segunda, denominada Curso de Conhecimentos Básicos, direcionava-se ao pessoal da Via Permanente e Obras (COBALFA), além de outros cursos voltados para o treinamento, desenvolvidos pelo Departamento de Desenvolvimento de Pessoal da RFFSA, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)⁵.

Essas experiências educativas ocorreram sob a égide da pedagogia tecnicista, de visão utilitarista, tendo como pano de fundo as Teorias Clássicas da Administração e a Teoria do Capital Humano, de Schultz. A pedagogia tecnicista, segundo Saviani (1985, p. 15) adota, como “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade; essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional”.

Tal tendência já vinha sendo gestada desde antes do final da década de 1960, ganhando força em função do “aprofundamento das relações capitalistas decorrentes da opção pelo modelo associado-dependente”, e “trouxe consigo o entendimento de que a educação

¹ A denominação “Couto Fernandes” refere-se ao Engenheiro Henrique Eduardo Couto Fernandes, engenheiro da Rede Viação Cearense (RVC), estando entre um dos seus diretores.

² A Sociedade Beneficente do Pessoal da RVC localiza-se na Rua 24 de Maio nº 230, esquina com Senador Alencar, nº 596, no centro de Fortaleza.

³ O Centro Educacional Ferroviário foi inaugurado em 02 de setembro de 1962. “Instalação do Centro Educacional do Ferroviário, constituído de Grupo Escolar, já com 325 alunos, que é a parte a ser inaugurada, e do seu Ginásio Industrial.” (REVISTA INSTITUTO DO CEARÁ, 1982, p. 378).

Em 10 de agosto de 1966, adota o nome de Centro Educacional Paulo Sarasate em homenagem a Paulo Sarasate Ferreira Lopes, deputado federal (1951, 1958), fundador do jornal O POVO (1928), ex-governador do Ceará (1955). “A RVC dá o nome de Paulo Sarasate ao Centro Educacional Ferroviário”. (REVISTA INSTITUTO DO CEARÁ, 1985, p. 302).

⁴ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, mas só começou a funcionar efetivamente em 08 de setembro de 1970 (BRASIL, 1967b).

⁵ O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial foi criado através do Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, sob a denominação de Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários – SENAI (BRASIL, 1942a).

jogava um papel importante no desenvolvimento e consolidação dessas relações”, ao mesmo tempo em que “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos.’” (SAVIANI, 2010, p. 365).

Para o autor, o regime baseava-se no lema “desenvolvimento econômico com segurança” e para tanto, necessitava enfrentar “a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento à população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência”, no sentido de atender às necessidades que o modelo econômico associado-dependente demandava para se consolidar, principalmente em relação à preparação de mão de obra adequada para as empresas estrangeiras instaladas no Brasil.

A demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação [...]. Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”. (SAVIANI, 2010, p. 367-369).

A Teoria do Capital Humano que serviu de pano de fundo para consolidação da pedagogia tecnicista foi originariamente elaborada por Theodor Schultz, na década de 1960, cujos princípios se fundamentavam nos aspectos econômicos da educação e na formação de mão de obra, sendo a educação considerada um investimento (SAVIANI, 2010; SCHULTZ, 1967).

Em relação à “experiência”, tomo como referência Bondía (2002, p. 25) que afirma ser o termo derivado do latim *experiri* e significa provar (experimentar). Neste sentido, é “um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. [...] a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece”. Neste caso, exemplifica dizendo: “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (BONDÍA, 2002, p. 27).

O autor toma de Heidegger a definição de experiência

[...] fazer uma experiência com algo, significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 *apud* BONDÍA, 2002, p. 25).

Acredito que todos os envolvidos (pais, alunos, trabalhadores, professores, engenheiros e outros) que vivenciaram tais experiências, tenham sido de algum modo por ela afetados, formando-os e transformando-os, seja em que sentido for.

‘Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo’, pode ler-se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação. É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (BONDIÁ, 2002, p. 25-26).

Quanto às experiências nas escolas, observe-se que além das relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos (alunos, profissionais da educação, ferroviários, e outros), havia uma intencionalidade, um planejamento direcionado, uma questão didática envolvendo metodologias e técnicas específicas; uma proposta de avaliação da aprendizagem, um currículo e uma organização escolar, de acordo com as políticas de educação do país, e sob a orientação, administração e financiamento da empresa. Neste sentido, não estava ligada diretamente às atividades fins, estando, pois, hierarquicamente subordinadas à direção, ao Departamento de Desenvolvimento de Pessoal e ao Setor de Assistência ao Ferroviário (SAF).

As experiências educativas que ocorreram nas dependências da RFFSA estavam estruturalmente organizadas de forma diferente das ocorridas nas escolas; eram “cursos” de formação profissional, baseados em Levantamentos de Necessidades de Treinamento (LNT)⁶ e norteados por diretrizes emanadas das políticas institucionais da empresa e/ou direcionados pelo convênio RFFSA e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), porém, não somente voltados para a qualificação técnica ou para suas atividades fins. Tal como nas escolas, havia uma intencionalidade, um planejamento, métodos e técnicas que forjavam um modelo de educação orientado para o projeto político, econômico e social, conforme já referendado por Saviani (1985, 2010).

As duas aludidas experiências de alfabetização voltadas para os trabalhadores se configuraram processos sistematizados de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e, mesmo considerando os saberes prévios das experiências de trabalho e de vida dos participantes, não se descartaram seu caráter funcional ou intencionalidades.

Quando me refiro aos “saberes da experiência” tomo o dizer de Salvador (1998, p. 41): “Os saberes da experiência são saberes elaborados nos contextos dos processos sociais e do trabalho cotidiano” e que ocorrem nos vários espaços e de formas diversas.

⁶ Levantamento de Necessidades de Treinamento são procedimentos sistematizados e fazem parte de Políticas de Recursos Humanos (RH) de uma empresa. É uma função dos órgãos de RH e é subfunção da área de Desenvolvimento de RH.

Destaco ainda que, a RFFSA, como “cenário” dessas experiências, se constitui não somente ambiente de trabalho, mas também espaço educativo de formação profissional, de apropriação dos “saberes da experiência” e, historicamente, espaço de luta e de formação social e política dos trabalhadores ferroviários.

As lutas dos trabalhadores ferroviários incluíam reivindicações por melhorias de vida relacionadas à habitação, assistência médica, lazer, educação, entre outras. No caso da educação, não apenas reivindicavam o acesso para os filhos, como também para os próprios trabalhadores, principalmente aqueles que ocupavam cargos hierarquicamente mais baixos e que não tiveram acesso à escola, como o caso dos trabalhadores ferroviários não alfabetizados. Tal grupo fazia parte de um grupo populacional no Brasil que, ao longo do tempo, inseria-se no grave panorama do analfabetismo nas décadas de 1960-1970, apresentado por Rezende Filho *et al.* (2000). Os indicadores educacionais de 1960 apontam para uma parcela da população composta de 40.233 pessoas (em milhões) com idade de 15 anos ou mais, das quais 15.964 (em milhões - 39,7%) eram analfabetas. Na década de 1970, de um contingente de 53.633 pessoas na mesma idade, 18.100 (33,7%) eram analfabetas, considerando que a maior parte se encontrava na faixa etária entre 45 e 59 anos.

Costa (2012), reportando-se às lutas das camadas populares no Brasil, aponta para o reconhecimento da educação como um direito desde a metade do século XIX, mas que não se efetivou na prática; apesar de já constar na Constituição do Império de 1824, que preconizava a gratuidade para todos os cidadãos, não aponta quem deveria garantir esse direito (BRASIL, 1924).

A educação como direito foi referendada em 1948 na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), um dos principais documentos básicos proclamados na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU)⁷, assinado em 10 de dezembro. Ali estão enumerados os direitos de todos os seres humanos, entre os quais o direito à educação [termo original: instrução] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012), independentemente de qualquer condição do indivíduo.

Vale lembrar, no entanto, que para compreensão do documento é indispensável um olhar na perspectiva histórica, considerando o constante movimento da vida social, política, econômica, cultural etc., enfim, a realidade social. Acrescido a isso, ao longo do tempo, A DUDH é um marco histórico na garantia dos direitos e tem balizado ações,

⁷A ONU foi criada em 24 de outubro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, “Com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. Atualmente, a ONU é constituída de 193 Países Membros, bem como órgãos, programas, fundos e agências, entre eles UNESCO.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2016).

principalmente em relação às políticas públicas, em especial políticas educacionais que visam enfrentar a problemática do analfabetismo. Rivero (2009, p. 11) afirma que “A condição de analfabetismo em massa afeta não apenas o cumprimento do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos destinado à educação, mas a maioria dos demais enunciados.”

Costa (2014, p. 21) ao estudar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como direito, afirma que, embora preconizado na lei, não vem se efetivando de fato.

A análise das diferentes concepções de educação e dos trajetos históricos da EJA demonstra que estes se vinculam a projetos diversos de homem e de sociedade, justificando perspectivas distintas que a fazem servir tanto à humanização, quanto à desumanização do homem. Na medida em que adquiriu um contorno formal, positivado pelas leis, a educação passou a evidenciar projetos de homem e de sociedade pautados na desigualdade. Assim, mesmo tendo o direito à educação garantido nas letras da lei, diferentes sujeitos, como os jovens e adultos brasileiros pouco ou não escolarizados, precisam lutar cotidianamente pela efetivação do mesmo.

Contudo, quanto mais o Brasil avançava no processo de industrialização e se aprofundavam as relações capitalistas – impondo novas exigências, sobretudo as baseadas na defesa do conhecimento como base do desenvolvimento econômico – mais distante ficava a efetivação do direito à educação integral do indivíduo, evidenciando-se o direcionamento de formação dos trabalhadores para o mercado de trabalho, sem a contrapartida do direito à educação para todos, fato este que só ocorreu no final do século XX.

O processo de industrialização que se iniciou no Brasil por volta de 1850 fez surgir, a partir da revolução de 30, um novo modelo de apreensão da educação e do conhecimento. No nível fundamental, uma maior alfabetização da sociedade para integrá-la no processo produtivo, e, no nível superior, a tentativa de mudanças no que concerne à sua expansão e visão pedagógica, o qual deveria dar resposta à sociedade urbano-industrial nascente. (SANTOS, 1999, p. 67).

Os processos produtivos no contexto de acumulação capitalista passam a exigir novos ordenamentos sociais e um processo de sistematização, divulgação e transmissão dos saberes escolares, atrelados a um formato de organização escolar que visava atender a essas demandas de formação dos indivíduos para atuarem nesse contexto.

No caso dos trabalhadores ferroviários que atuavam na via permanente das ferrovias cearenses e, em especial, os maquinistas e auxiliares de maquinistas que não foram alfabetizados na infância, tendo seus direitos educacionais negados, só tardiamente foram incluídos nos processos de alfabetização, contraditoriamente “imposta” pelas exigências de saberes adequados às necessidades do trabalho e do mercado produtor.

A negação histórica do direito à educação é reconhecida por Freire (1987), quando defendia o processo de educação e alfabetização de adultos que, através da problematização,

pudessem desvelar a realidade e suas contradições, bem como se reconhecerem sujeitos históricos e de transformação social. Esse desvelamento efetiva-se através do diálogo e da “leitura de mundo”, antes mesmo da “leitura da palavra”. Tais leituras não se excluem mutuamente, mas “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele [...]” (FREIRE, 1987, p. 9). Reforça, pois, que, à medida que avançam na leitura das palavras, concomitantemente avançam na “leitura do mundo”, conhecem os sentidos de suas experiências, conscientizam-se e alargam, assim, as possibilidades de transformarem a si e a sociedade.

É, pois, nesse contexto histórico e social, após o dismantelamento dos movimentos de educação popular, que ocorrem as experiências educativas nas quais se envolveram os sujeitos, cujos sentidos construídos buscamos compreender, a partir das memórias vinculadas às suas vivências pessoais, profissionais e educacionais.

1.1 Minhas aproximações com o objeto de estudo

Para apresentar meu envolvimento com o tema da pesquisa, faço uma breve digressão por minha infância e adolescência, buscando estabelecer os elos entre essas experiências educativas, em especial a de alfabetização voltada para os maquinistas e auxiliares de maquinistas e a minha trajetória de vida. Exponho os “caminhos dos trilhos” que percorri nesse trajeto da minha vida pessoal, acadêmica e profissional, nem sempre planejado, mas intensamente vivido. Essa digressão me permite compreender melhor as afinidades e as motivações para a pesquisa e como esses “caminhos” influenciaram na constituição do objeto de estudo: as experiências educativas dos ferroviários e de suas famílias.

Distancio-me, pois, para em seguida me aproximar e constato que não consigo apresentar tais elos se desconsiderar os entrelaçamentos que esses “caminhos dos trilhos” (trajeto) têm nas raízes da “minha história”, que também situa a “minha história” na história. Justifico, pois, minha escolha por fazer as aproximações, começando do tempo passado em direção ao tempo presente.

Situar nossa trajetória pessoal e profissional é como “lançar um ‘olhar’ [no] presente às nossas reminiscências desse passado”, para assegurar a compreensão de que “Os atos individuais ou coletivos se ligam a elos de situações passadas, proporcionando certo sentido, quer de continuidade, quer de ruptura.” (DODEBEI, 1997, p. 45). Eis que busco nas minhas memórias esses elos e os situo primeiramente no lugar onde nasci (1960) e morei até 1977, quando tive os primeiros contatos com a ferrovia.

A casa da minha família fica entre “trilhos” que cruzam a Avenida João Pessoa, ao lado do “Asilo da Parangaba”⁸ e da antiga Estação Ferroviária Couto Fernandes, conhecida como “Estação do Km 8”⁹, bem como as escolas que frequentei ficavam no entorno. A primeira, em 1966, para cursar o jardim de infância, foi o Externato São Vicente de Paula, administrado pelas Irmãs Vicentinas. Os fundos do externato eram margeados pelos trilhos da Estrada de Ferro de Baturité (EFB), que ficavam bem próximos às últimas salas de aula. O barulho ensurdecedor das máquinas e vagões paralisava a fala da professora e as atividades pedagógicas da turma até que o trem passasse.

O Externato e o “Asilo da Parangaba”, oficialmente denominado Asilo de Alienados São Vicente de Paulo, tinham entre si estreita ligação, visto estarem na década de 1960 sob a mesma direção. O asilo, no entanto, tinha relação mais antiga com a Estrada de Ferro de Baturité.

Segundo Oliveira e Miranda (2009, p. 85-86), o “Asilo” foi o primeiro “hospital” voltado para a alienação mental¹⁰. Construído em 1886, vinha atender “a ampla demanda correspondente a toda a Província do Ceará”, tendo sido escolhido aquele local por oferecer as condições climáticas favoráveis, dada a proximidade com a lagoa (hoje denominada lagoa da Parangaba) e localização estratégica apropriada, “pois o distrito representava uma *ponte* entre Fortaleza e o Sertão”, como parte de “um projeto de maior integração política e comercial [...], através da construção da Estrada de Ferro de Baturité (EFB)”.

A proximidade física com a ferrovia me induzia a brincar – às escondidas – percorrendo os trilhos que margeavam o Bar Avião, na Avenida João Pessoa, indo em direção da fábrica Romac até à Estação do Km 8. Era um misto de medo, prazer e admiração. O medo provinha da barulhenta atividade dos trens e das constantes mortes trágicas por atropelamentos e suicídios que se davam nos trilhos, cujas notícias logo se espalhavam e me

⁸ O “Asilo da Parangaba” tem denominação atual de Hospital Psiquiátrico São Vicente de Paulo, ligada à Santa Casa da Misericórdia de Fortaleza, localizado na Av. João Pessoa, 6600 - Parangaba, Fortaleza – CE e, atualmente, funciona como uma unidade de saúde especializada em psiquiatria. Inaugurado em 1º de março de 1886, teve como primeiro médico Dr. Meton da França Alencar, apoiado pelas irmãs de caridade das filhas de São Vicente (Vicentinas). Vale esclarecer que a denominação constante na tese de doutorado, “Asilo da Parangaba”, faz referência a “São Vicente de Paula” e não a “São Vicente de Paulo”, conforme pode ser constatado em Cláudia Freitas de Oliveira, em “O Asilo de Alienados São Vicente de Paula e a institucionalização da loucura no Ceará (1871-1920)”. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2011. A autora afirma que “O Asilo de Alienados São Vicente de Paula (sic) foi a primeira instituição voltada para o recolhimento de loucos na Província do Ceará. Fundado em 1886, na vila de Parangaba ou Arronches, ele esteve vinculado diretamente à mesa administrativa da Santa Casa de Misericórdia de Fortaleza, através da qual os vice-provedores e mordomos discutiram as principais demandas enfrentadas no estabelecimento.” (OLIVEIRA, 2011, p. 7).

⁹ Assim denominada por ser distante 8 Km da Praça da Estação João Felipe, no centro da cidade de Fortaleza, passando a denominar-se Estação Couto Fernandes em 3 de agosto de 1955 (SÁ, 2015).

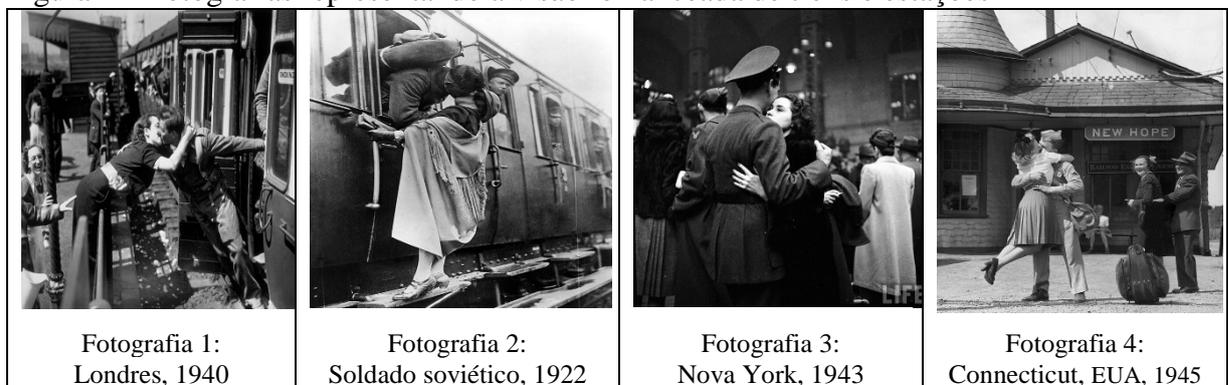
¹⁰ A alienação mental como sinônimo. Segundo Tavares e Hashimoto (2008, p. 4-5), “Na passagem do séc. XVII ao XVIII a loucura ganha o status de *alienação mental*, sendo então considerada uma ‘doença mental’”.

impressionavam; o prazer era oriundo das brincadeiras de caminhar equilibrando-se nos trilhos e de “contar os dormentes”; a admiração era ver quão grandiosa era a locomotiva, uma verdadeira “majestade” arrastando caudalosos comboios (vagões) ou simplesmente ver passarem homens indo ou vindo, equilibrados no “troler”¹¹. Interessante foi saber que a professora Baronesa, que foi alfabetizadora do grupo de maquinistas e auxiliares de maquinistas, nutria o desejo de um dia andar no troler, fato que ocorreu na despedida para aposentadoria, quando os colegas lhes prestaram uma “homenagem”, proporcionando um breve percurso sobre o troler.

Estive, pois, muito próxima fisicamente à ferrovia até 1977. Até então, a ferrovia esteve presente diariamente na minha vida principalmente através dos sentidos (físicos) que eram aguçados pelo apito do trem, quase sempre com a mesma cadência, sendo, pois, minha referência de tempo juntamente com o apito da Fábrica Santa Cecília, situada na Parangaba. Os sons diferenciados de ambas orientavam minha hora do banho, da escola, do almoço, enfim, das atividades do dia.

Apesar dessa proximidade física e sensorial e ainda tendo parentes trabalhando na ferrovia, pouco usufruí do transporte em si, o que o tornava algo próximo e ao mesmo tempo distante. Paradoxalmente, apenas andei de trem duas vezes: a primeira, quando criança, para conhecer o “Sonho Azul”; depois, já na adolescência, em viagem longa, demorada e desconfortável para Quixadá, iludida com a visão romaneada “do encontro de partida e despedidas dos amores” na estação, tal como nas famosas fotos dos soldados se despedindo antes de embarcar para a guerra. Era essa a representação simbólica influenciada pela literatura, fotografia (FIGURA 1), cinema e imprensa de época.

Figura 1 – Fotografias representando a visão romaneada de trens e estações



Fonte: Fotografia 1 (EL AMOR..., 2016); Fotografias 2, 3 e 4 (AUST, 2016).

¹¹“Troler” era um tablado de madeira sobre rodas de ferro que levavam os operários para manutenção dos trilhos.

Além dos amores, a ferrovia exercia certo fascínio que se firmava nas mentes, sobre o qual Hobsbawm (2006, p. 72 *apud* MACHADO, Marília Pacheco, 2007, p. 36) afirma: “Nenhuma outra inovação da revolução industrial incendiou tanto a imaginação quanto a ferrovia, como testemunha o fato de ter sido o único produto da industrialização do século XIX totalmente absorvido pela imagística da poesia erudita e popular.”

Santos (2008), ao contextualizar a Estrada de Ferro de Sobral (EFS), faz também alusão a esse fascínio que Hobsbawm menciona, mas com a expressão do nosso jeito cearense de ser: “Rapariga Velha Cansada”. Quantas vezes ouvi na infância e adolescência esta expressão e só agora, estudando as ferrovias, compreendo o sentido conotativo da expressão!¹²

A nostalgia dos tempos da *Rapariga Velha Cansada* – uma alusão à RVC (Rede de Viação Cearense), que dirigia os trabalhos da Estrada de Ferro de Sobral, vai além da maneira moleque e irreverente que o cearense tem de brincar com a realidade em que vive. Mesmo denunciando o estado da ferrovia, comparando-a com uma prostituta que não tem mais os encantos da juventude, alquebrada pelo desgaste de trabalho de anos a fio sem as devidas peças de reposição, a ferrovia exerce sobre os homens um interessante fascínio. (SANTOS, 2008, p. 110).

Ainda nesse meu trajeto, reporto-me ao ingresso no Grupo Municipal Paulo Sarasate¹³, inaugurado em 30 de abril de 1969, na gestão do prefeito José Walter Barbosa Cavalcante¹⁴, que exerceu também a chefia na RFFSA e foi um dos nomes citados depoimentos dos sujeitos. Lá tive como professora a mesma que alfabetizou os maquinistas e os auxiliares de maquinistas ao final de 1970 e na entrevista ela lembra: “*O material [do Mobral], depois de muitos anos... [...] levei pro Grupo [Municipal Paulo Sarasate], porque tava com um problema dos meninos da 4ª série que não liam*”. O método e o material para alfabetizar adultos foram, pois, aplicados à alfabetização das crianças. O termo “Mobral” também se tornou uma expressão “pejorativa” e “ofensiva”, pois quando uma criança ou adolescente cometia “erros” na sala de aula ou em outras circunstâncias, era chamada de “Mobral”. Isso denota o desprestígio de quem não sabia ler e escrever ou tinha baixa escolaridade.

¹²Acerca do sentido conotativo do termo: “Stuart Mill, que a empregou para exprimir ‘o modo pelo qual um nome concreto geral serve para designar os atributos que estão implícitos no seu significado. [...] sempre que têm um significado, o significado não reside naquilo que eles denotam, mas naquilo que eles conotam.” (ABBAGNANO, 2007, p. 216).

¹³Grupo Municipal Paulo Sarasate, da Prefeitura Municipal de Fortaleza, localizado na Rua Pedro Muniz, 250, Bairro Demócrito Rocha. Ato de criação nº 5.427 de 25.02.1977. “Durante o período de 1969 a 1972 a escola funcionava nos três turnos, somente de 1ª a 5ª séries, tendo como diretora a Professora Maria Hilza Lustosa Cabral.” (MARTINS, 2000, p. 190).

¹⁴José Walter Barbosa Cavalcante, além de prefeito de Fortaleza, foi Superintendente da RVC, assumindo em 23 de agosto de 1962, substituindo o Engenheiro José Auri Sampaio. Alguns registros constam apenas “José Walter Cavalcante” ou “José Valter Cavalcante” (POSSE..., 1982).

A partir desse contato e nesse clima, com medo de cometer “erros” e ser chamada de “Mobral” nutria a vontade de alfabetizar pessoas adultas, sem nem mesmo pensar em um dia exercer profissionalmente o magistério. Minha única referência acerca desse processo era a experiência da professora, o material e o método por ela utilizado no Grupo Municipal Paulo Sarasate (da Prefeitura de Fortaleza), que consistia em primeiramente ensinar o som das letras, seguida da junção das vogais, formando monossilábicos: “ai, au, ei, eu; ia, oi, ou, ui, eia, aia...” e em cartões de cartolina e “quadro de pregas”, eram apresentadas as “famílias silábicas: ba, be, bi, bo, bu” para serem memorizadas e sucessivamente associadas para formar palavras. Percebi, pois, que o método se aproxima do método sintético, que partia da “parte para o todo”: de soletração, fônico e de silabação.

Além do apoio do quadro de pregas e das cartelas, outro material que nenhum aluno do Grupo Municipal deixava de ter era a “cartilha do ABC” e a “Tabuada”, para auxiliar a memorização; ambas também eram compradas por maquinistas e auxiliares de maquinistas, nas “bodegas”¹⁵ dos bairros. Cardoso (2011), ao se reportar ao estudo realizado com as cartilhas utilizadas na alfabetização, afirma que estas tinham uma opção metodológica nem sempre clara e bem definida.

Mortatti (2006), por sua vez, ao contextualizar historicamente os métodos de alfabetização no Brasil, situa-os em quatro momentos, desde o Império até por volta dos anos de 1980. Ao tomar conhecimento dos métodos utilizados ao final do Império, encontro resquícios e semelhanças com o método há pouco tempo utilizado.

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5).

Durante longos anos, entre o ingresso no Grupo Municipal e no curso de Letras (1979) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) pouco se ouvia falar sobre o assunto da educação de adultos¹⁶. De 1987 a 1989, na habilitação em Orientação Educacional na mesma Universidade, o assunto foi pouco referenciado e, menos ainda, o trabalho de Paulo Freire.

¹⁵Bodegas eram estabelecimentos comerciais que vendiam diversos produtos, inclusive comida.

¹⁶Esclareço que, utilizo neste estudo os termos Educação de Adultos e Alfabetização de Adultos relacionados às experiências educativas na RFFSA. Segundo Fávero (2009), o termo Educação de Jovens e Adultos (EJA) é

Foi somente em 1994, quando já era bancária, que tive maior contato com a temática; através do jornal do Sindicato dos Bancários, tomei conhecimento e participei de um curso para formação de alfabetizadores (40 horas), promovido pela Fundação Banco do Brasil (FBB) através do Programa BB Educar (Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Banco do Brasil)¹⁷. À época, trabalhava no Banco do Estado do Ceará S.A – BEC (1983-1997), na Divisão de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal, do Departamento de Recursos Humanos – DERUM (1993-1997). Tal curso reforçou minha ideia de alfabetizar adultos e fiquei “encantada” com a Pedagogia de Paulo Freire, em especial com a proposta de problematizar a realidade. O desejo de ser alfabetizadora de adultos permaneceu acalentado. A prática não se efetivou.

Meu contato com o que mais se aproximava da educação de adultos eram as atividades voltadas para qualificação profissional, vinculadas ao Departamento de Recursos Humanos do BEC, sendo este voltado totalmente para as necessidades do sistema bancário, na perspectiva de atendimento ao mercado. Foi na década de 1990 que ocorreu formação dos menores aprendizes para integrarem o quadro dos bancários, em moldes semelhantes ao que já tinha ocorrido no Banco do Nordeste do Brasil (BNB). Na mesma década, o BEC redefinia o atendimento com a instalação de “*cashes*”, reconfigurando outra roupagem à formação e, posteriormente, às atividades dos caixas.

As propostas pedagógicas das “formações” (qualificação/treinamento) do trabalhador bancário eram parte do processo de adequação do trabalhador à nova realidade – automação bancária e reestruturação do sistema bancário em curso; efetivaram-se posteriormente a partir das privatizações dos bancos estatais e com a redução do quadro dos trabalhadores, através dos programas de demissões “voluntárias” (PDV), período em que me desliguei do BEC, em 1997. No ano seguinte ingressei na área da educação, desta feita em escola da rede estadual, fazendo parte do núcleo gestor. Ocorrem, então, meus primeiros contatos com a realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para em 1999 iniciar minha primeira experiência no magistério como professora temporária no Centro de Educação de

recente (1980) e como modalidade surge na década de 1990, com a LDB nº 9694/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).

¹⁷Da Fundação Banco do Brasil (FBB), “O BB Educar – Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do Banco do Brasil – foi criado em 1991 numa iniciativa pioneira de funcionários do Banco em atendimento a uma demanda interna. Em 1992, o programa foi disponibilizado à sociedade por meio da rede de agências do Banco. O BB Educar tem como objetivo contribuir para a superação do analfabetismo no País, desenvolvendo atividades educacionais voltadas à alfabetização e à promoção da cidadania entre jovens e adultos. O programa, hoje sob a gestão da Fundação Banco do Brasil (FBB), funciona por meio de convênios firmados com os governos federal, estadual ou municipal e instituições da sociedade civil organizada. Consiste na formação de alfabetizadores, que assumem o compromisso de constituir núcleos de alfabetização nas comunidades em que atuam.” (RAMOS; ROMAN, 2011, p. 58).

Jovens e Adultos Moreira Campos (CEJA Moreira Campos), que funcionava em um prédio improvisado no bairro Montese.

Dessas duas primeiras experiências iniciais na EJA, duas questões me chamaram atenção: a primeira, os conflitos geracionais na escola estadual, visto que o público atendido não só era de jovens, adultos e idosos, mas incluía o atendimento aos adolescentes¹⁸ menores de 15 anos que se encontravam fora de faixa ou que trabalhavam precoce e informalmente, sendo as meninas como trabalhadoras domésticas e os meninos como ajudantes em pequenos comércios ou oficinas mecânicas do entorno; a segunda, no CEJA Moreira Campos, quando as narrativas de muitas mulheres, ao relatarem suas trajetórias escolares, apontavam como motivo de interrupção, além do trabalho precoce, a constituição de suas famílias e o fato de os homens não permitirem que elas continuassem os estudos, principalmente em escolas regulares. Isso mostra como ainda estavam entregues nas mãos dos homens as decisões importantes na vida de muitas das mulheres. O CEJA se apresentava, pois, como espaço e oportunidade de retomarem suas trajetórias escolares.

Seguindo os “trilhos” da minha trajetória, assumi em 2001 a função de professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza (PMF) nas séries terminais do Ensino Fundamental e concluí no mesmo ano o Mestrado em Educação na UFC, na linha de pesquisa da Avaliação Educacional. Pude então analisar a proposta de avaliação da nova organização do ensino em ciclos e salas de aceleração, presente nas políticas educacionais do governo do Estado do Ceará. Neste estudo constatei, entre outras coisas, que a formação dos professores também se voltava para a “adequação” à nova realidade (LOPES, 2001).

Outra oportunidade de trabalho se apresentou; desta vez como professora substituta da UECE, no período de 2001-2002, quando também ingressei como aluna no Curso de Pedagogia. Tais experiências, por algum tempo concomitantes, se constituíram das mais significativas no meu trajeto profissional e acadêmico. Presenciei como aluna nas disciplinas de Paulo Freire e de Educação Popular uma prática pedagógica de professores no ensino superior a partir dos pressupostos da pedagogia freireana. Foram momentos de muitas aprendizagens e ao mesmo tempo de muitas inquietações sobre as possibilidades de uma educação baseada nos pressupostos de Paulo Freire, com a professora Maria das Dores Alves Souza e da Educação Popular, com a professora Célia Maria Machado de Brito.

¹⁸A prática de transferir alunos adolescentes para o Ensino Supletivo ou EJA não é tão recente. “Este procedimento começou a ser adotado desde a promulgação da Lei nº 5692/71 e persiste até hoje. Por outro lado, as estratégias oficiais ensino supletivo e educação de jovens e adultos são tomadas como sinônimos.” (FÁVERO, 2009, p. 85).

Como professora substituta, tive a oportunidade de assumir disciplinas ligadas ao Centro de Educação em vários cursos: Matemática, Física, Pedagogia, Letras, Geografia, Nutrição e na habilitação em Administração Escolar. A disciplina Introdução à Educação, do curso de Nutrição, se apresentou como uma das mais desafiadoras quando, junto aos alunos, em oficinas de comunidades menos favorecidas, refletimos acerca das possibilidades da educação nutricional a partir dos pressupostos freireanos. Problematizando a realidade na qual a população estava inserida, consideramos os saberes prévios, lançando mão do diálogo e de uma linguagem acessível às pessoas alfabetizadas e não alfabetizadas.

Na disciplina de Didática, no curso de Geografia, utilizei-me de memórias dos próprios alunos para reflexão acerca das tendências pedagógicas, historicamente situadas a partir da experiência escolar de cada um. Tal dinâmica me fez perceber concretamente as “marcas” deixadas por professores que passam na trajetória escolar quando alunos influenciam positiva ou negativamente nas concepções de educação dos futuros professores.

Em todo o meu percurso na UECE, duas questões me chamaram a atenção: alguns alunos dos cursos de licenciaturas, principalmente de física e matemática, demonstraram muita “resistência” à inclusão dos alunos deficientes no ensino regular, motivando discussões acaloradas, bem como tiveram pouca disposição para discussões em relação à EJA e aos pressupostos da pedagogia freireana. Percebi que ansiavam por uma formação dita “mais técnica”, principalmente por parte de quem já exercia atividades do magistério na iniciativa privada.

No período em que estive na UECE, também era professora efetiva em escolas da Prefeitura Municipal de Fortaleza, tendo assumido em 2001. Lá vivenciei outra experiência diferente das anteriores, desta vez nas turmas de 5º ao 8º ano, incluindo crianças e adolescentes em distorção idade/série¹⁹, provavelmente ocasionada por multirrepetências, abandono ou ingresso tardio na escola. Em relação aos alunos nessa condição, é notório que ao longo dos anos, a Prefeitura Municipal de Fortaleza foi transferindo os alunos acima de 15 anos e “fora de faixa” para o turno da noite; percebe-se também a presença mais frequente na EJA de pessoas com deficiências, oriundas das turmas regulares do diurno.

Passei ainda pela experiência de professora em escola noturna de ensino médio da rede estadual, vivenciando as primeiras situações frustrantes e desoladoras no magistério, quando, vítima de violência por parte de um aluno adulto, pedi exoneração do cargo.

¹⁹Distorção idade-série é quando há diferença de dois anos ou mais entre a idade do aluno e a idade esperada para determinada etapa escolar. Mais de 8,5 milhões de estudantes da educação básica estão com atraso de dois anos ou mais. Os dados sobre distorção idade-série 2013 já estão disponíveis no QEdU (OBSERVATÓRIO JOVEM, 2014).

A partir de 2004, ingressei em outro cargo, trabalhando como técnica em educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza, no Distrito de Educação²⁰. Na gestão do Partido dos Trabalhadores (PT), de 2005-2012, presenciei a tentativa de garantir o acompanhamento e o fortalecimento da EJA através das equipes noturnas das Secretarias Executivas Regionais e da Secretaria de Educação e Assistência Social (SEDAS), posteriormente denominada apenas Secretaria Municipal de Educação (SME), uma vez que foi desvinculada da Assistência Social, tendo à frente por breve período o professor Idevaldo da Silva Bodião. Já no segundo mandato do governo do PT, os trabalhos dos técnicos eram constantemente ameaçados com o fechamento de turmas de EJA e das equipes noturnas.

Em 2008, como técnica da SER III, observei nas formações os problemas enfrentados pelos educadores do primeiro segmento (EJA I, II e III) e do segundo segmento (EJA IV e V)²¹, relacionados a vários fatores e, entre suas “angústias” estavam os níveis de aprendizagem dos educandos e mais recentemente as questões de violência.

No tocante à integração com o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)²², do MEC²³, percebi que, na realidade da escola em que assumi turmas de EJA, a presença de alunos egressos deste programa é insignificante. Desde 2008, apenas uma única aluna era egressa do PBA, apesar de que, desde 2005, o discurso oficial enfatiza a necessidade de articulação para continuidade dos estudos.

A continuidade dos estudos é uma das principais preocupações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), responsável pelo Brasil Alfabetizado e também pela EJA. ‘A alfabetização é a porta de entrada no mundo pelos estudos’, afirma o titular da Secad, Ricardo Henriques. ‘A articulação entre o Brasil Alfabetizado e a EJA é essencial para sanarmos a dívida histórica que temos com milhões de brasileiros que não tiveram a oportunidade de frequentar as escolas na infância e adolescência’, completa. (BRASIL, 2005)²⁴.

²⁰Atualmente, Distrito de Educação 3 (DE 3), na Secretaria Executiva Regional III - SER III (atualmente Secretaria Regional 3 – SR 3).

²¹Na Prefeitura de Fortaleza, as turmas de EJA, primeiro segmento, correspondem atualmente a: EJA I (alfabetização/1º ano); EJA II (2º/3º ano); EJA III (4º/5º ano). No caso da EJA, segundo segmento: EJA IV (6º/7º ano) e EJA V (8º/9º ano).

²²O Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado pelo Ministério de Educação em 2003 e teve como finalidade reduzir as taxas de analfabetismo na população de 15 anos ou mais. “O PBA tem por objetivo proporcionar aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade estipulada por lei uma chance para aprender a ler e a escrever. [...] é estruturado em um curso de 8 meses, com 320 horas de aulas. [...] oferece incentivo financeiro para que membros da comunidade ou professores que tenham experiência em ensinar o público alvo do programa participem da iniciativa. [...]” (UNESCO, 2016, p. 1-2).

²³A sigla MEC surgiu em 1953, significando Ministério da Educação e Cultura. Em 1992, o MEC transforma-se em Ministério da Educação e do Desporto. Em 1995, ficou sendo apenas responsável pela educação (BRASIL, 2016).

²⁴A Secad (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), passou a denominação de Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Sobre a Secadi, “Há algum tempo, o ministério promoveu a extinção da antiga Secretaria de Educação Especial (Seesp) e introduziu os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), perante o Decreto presidencial nº 7.480, de 16 de maio de 2011. A designação Secadi surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Nesse mesmo período assumi uma sala de EJA II, sem ter a menor experiência com alfabetização, muito menos de jovens e adultos. Passei seis meses lendo e estudando, porém a realidade era muito mais complexa do que eu supunha. Experimentei os “métodos” que me chegavam às mãos na esperança de que os educandos aprendessem a ler e a escrever. Vivenciei uma ânsia imediatista, angustiante e solitária, buscando superar minhas limitações teóricas, os déficits da formação e ao mesmo tempo “encontrar um modo de fazer”. Apesar das leituras e das tentativas constantes de desenvolver uma prática baseada nos pressupostos freireanos, meu começo foi bastante confuso. A única experiência de alfabetização de adultos que eu tinha como referência era a da RFFSA, cujo material foi utilizado no Grupo Escolar para “reforçar” minha aprendizagem de leitura e escrita.

Percebi que os educandos da EJA se manifestavam através da oralidade e realizavam sua “leitura de mundo” a partir das suas vivências e dos questionamentos que eu fazia, porém com poucos avanços na “leitura da palavra”. Para eles, “aula só era aula se escrevessem”, somente viam sentido se “copiassem do quadro para o caderno”, talvez por conta daquilo que sempre vivenciavam em anos anteriores em que passaram pela escola.

A lacuna na minha prática e na formação para a alfabetização de adultos me fez demorar um pouco a perceber as dificuldades de compreensão da linguagem por parte de alguns alunos. Alguns conhecimentos pareciam-me “óbvios” tais como o sentido do texto escrito de cima para baixo, as margens do papel, a orientação espacial da escrita no sentido da esquerda para a direita. No entanto, nem tudo era tão “óbvio” assim. Para citar um exemplo, a uma das alunas, de 62 anos, eu constantemente solicitava que tentasse escrever seu nome “em cima da linha”, isto é, sobre a pauta. Depois de meses tentando, um dia ela se aborreceu e disse: "Não quero mais que você venha olhar meu nome, pois eu faço o que você pede e você não fica satisfeita. Olhe, eu estou escrevendo em cima da linha", e me mostrou a folha do caderno escrito com o nome: ~~Idelzuite~~²⁵. De fato, ela escrevia tal como eu pedia! Só então

(Secad), à qual se “acrescentou” o eixo da inclusão (BRASIL, 2011). Posteriormente, esse decreto foi revogado, passando vigorar o decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, com discretas alterações na composição da recém-criada Secadi” (BEZERRA, 2013, p. 946). [Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011, “Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão.” (BRASIL, 2011, p. 1). Foi revogado pelo Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, “Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.” (BRASIL, 2012, p. 1). Vale esclarecer que a sigla MEC (Ministério de Educação) passa a essa denominação apenas em 1995. A sigla surgiu em 1953, significando Ministério da Educação e Cultura, até 1985, quando foi criado o Ministério da Cultura. Em 1992, o MEC transforma-se em Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 2016).

²⁵Escrever sobre a pauta é o mesmo que escrever acima da linha horizontal impressa na folha. Quando escrito “em cima” da linha, cria o efeito semelhante ao “tachado” (riscado), termo usado no processador de texto *Microsoft Word*.

percebi que o que ela compreendia ser “em cima da linha” estava ligado ao sentido literal do termo. A partir de então, tive que adequar minha linguagem para alcançar seu entendimento e pedi-lhe que escrevesse “deixando a linha embaixo do nome”, levando-a a responder prontamente: “você também não explica!”.

Nesse contexto, muitas inquietações me angustiavam e me remetiam aos sentimentos de impotência e de desesperança. Por que alguns educandos não estão alfabetizados, se já tinham “passado” por escolas várias vezes e já estavam há algum tempo na EJA, como era o caso de Dona Idelzuite, que terminou por desistir? Qual o sentido da escola para os educandos, se nem sempre conseguem realizar a “leitura de palavra”? Qual é o sentido das minhas experiências de alfabetização? Em que minhas práticas têm contribuído para a transformação da vida dos educandos?

Apesar das minhas angústias, depois de mais de um ano da primeira experiência, fui tendo consciência que a alfabetização e o letramento são partes de um processo que demandam tempo e continuidade; que vão além da leitura e da escrita da palavra; que cada um dos educandos tem ritmo próprio; que a aprendizagem para a inserção no mundo letrado não se dá apenas no âmbito da escola, nem nela se esgota e que a aprendizagem também se dá na prática social e na experiência do dia a dia.

Passei a observar que os educandos não deixavam de agir no mundo mesmo não tendo frequentado a escola, pois trabalham, socializam, negociam, realizam as atividades do cotidiano, se politizam e podem ser agentes de transformação. Na situação de não estarem alfabetizados, terminam encontrando estratégias para enfrentar o mundo letrado, mesmo que isso lhes custe esforços e dificuldades maiores. Reconhecer isso não significa negar a importância da educação viabilizada no espaço escolar e que o direito deve ser garantido e efetivamente concretizado.

Considerando a questão dos saberes, nem sempre estes são apropriados nos bancos escolares e, mesmo sem a apropriação dos saberes escolares, isso não impede que os indivíduos “leiam o mundo”. Há saberes de que os indivíduos se apropriam na própria experiência de vida e de trabalho. A propósito disso, Maria Margarida Machado (2007) apresenta a relação entre os *Lusíadas* de Camões²⁶ (MINOSO, 2013) e Paulo Freire, chamando a atenção para a valorização do “saber só de experiência feito”; uma vez

²⁶O termo consta no canto IV (94) da obra “Os Lusíadas”, de Camões, publicada pela primeira vez em 1572, no discurso do Velho do Restelo. Usa o termo “saber só de experiência feito” (CAMÕES, 2013). O texto também se encontra disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000162.pdf>>.

confrontado, pode ser transformado na medida em que, como portador desses saberes, o aluno também se reconheça sujeito da história.

Canto IV

[...] Mas um velho, de aspecto venerando,
 Que ficava nas praias, entre a gente,
 Postos em nós os olhos, meneando
 Três vezes a cabeça, descontente,
 A voz pesada um pouco alevantando,
 Que nós no mar ouvimos claramente,
 C'um saber só de experiências feito,
 Tais palavras tirou do experto peito.

Tardif (2002, p. 35), ao se referir ao saber da experiência de professores, provoca-me a pensar sobre o saber da experiência de outros profissionais, seguindo a mesma linha de pensamento; quando afirma, por exemplo, que “Todo o saber implica um processo de aprendizagem e formação”, inclusive no exercício profissional, quando os trabalhadores desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho diário e o conhecimento vai se construindo também no meio social em que vivem.

Para o autor, o tempo de aprendizagem do trabalho pode confundir-se com o tempo da vida, visto que o trabalho é aprendido no meio em que vivem e em contato direto com situações que “[...] exigem que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes gerados e baseados no próprio processo de trabalho.” (TARDIF, 2002, p. 58). Exatamente porque os saberes adquiridos no trabalho e na vida se integram a outros saberes, inclusive aos adquiridos no processo de escolarização e vice-versa, fomentando a formação do indivíduo, é que os diversos tipos de saberes não podem ser menosprezados.

Foi ainda nesse contexto, no dia a dia da escola, no turno da noite, sempre em salas de aula de EJA II, onde quase todos os educandos estavam em processo de alfabetização, que passei a ouvir atentamente “as memórias” dos educandos idosos²⁷; percebi então como se sentiam por não terem estudado ou por terem abandonado a escola, sem compreenderem os determinantes sociais, políticos e econômicos da negação do direito à educação. Nesses idosos, crianças, jovens e adultos de antigamente, os discursos mostravam

²⁷Conforme sugestão da professora Sandra Maria Gadelha de Carvalho, opto pelo uso do termo “idoso”, no sentido de minimizar a carga negativa que acompanha o termo “velho”. Para Martinez (2007) *apud* Caldas e Thomaz (2010, p. 82), ao pesquisar sobre a imagem que os jovens fazem da velhice, explica que “A palavra ‘velho’ foi vista como um termo depreciativo, carregado de significados negativos e preconceituosos. O termo ‘idoso’ foi categorizado como algo mais personificado, com mais características dos idosos. Já a palavra ‘terceira idade’ remete a algo mais grupal. O apontar da simples diferença de nomenclatura já denota vários modos como o idoso é encarado pelos jovens”. Os conceitos de velho, idoso e terceira idade estão atrelados à faixa etária de pessoas com mais de 60 anos. “Em face desses preconceitos, estabeleceram-se conceitos sobre os termos velho, idoso e terceira idade. ‘Velho’ ou ‘idoso’ refere-se a pessoas idosas, na média de 60 anos; ‘velhice’ seria a última fase da existência humana e ‘envelhecimento’ atrelado às mudanças físicas, psicológicas e sociais.” (NERI; FREIRE, 2000 *apud* ARAÚJO; LUCENA E CARVALHO, 2005, p. 231).

que a ideia de responsabilização individual pelo analfabetismo estava inculcada e enraizada, não se reconhecendo como excluídos das oportunidades educacionais e do acesso efetivo aos direitos básicos.

O contato com esses educandos que estão na sala de aula da EJA, em sua maioria trabalhadores, me fez perceber vidas marcadas pelo analfabetismo; expostos às dificuldades que no dia a dia se apresentam pelas exigências do mundo letrado, têm um sentimento de dependência, de humilhação e de vergonha; o que mais os silencia, como se estivessem em condições de inferioridade e aparentemente passivos diante daquilo que é oferecido pelo poder público em termos de educação.

Passados três anos de inserção profissional voltada para EJA e após exatos 10 anos de conclusão do mestrado, iniciei o curso do Doutorado (2011) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da UFC, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, no eixo Educação de Jovens e Adultos, dinâmicas sociais no campo e na cidade e políticas públicas, com enorme expectativa. Com meu engajamento em uma das pesquisas do Núcleo de Referência em Educação de Jovens e Adultos, História e Memória do Ceará (NEJAHM)²⁸, da UFC, coordenada pela professora Eliane Dayse Pontes Furtado, reconheci que a história da EJA e da alfabetização de adultos vem se configurando campo importante de pesquisa. Surge, então, por ocasião do encontro de formação com a professora Maria Juraci Maia Cavalcante, o interesse em pesquisar sobre as experiências educativas na RFFSA.

Decorrido um ano no Doutorado, entre “abafos e desabafos”, nos contatos com colegas e orientador vinculados à Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, no eixo Educação de Jovens e Adultos, dinâmicas sociais no campo e na cidade e políticas públicas, fui alertada de que nessa caminhada “só quem pode decidir sou eu” e que minhas escolhas e definições eram um processo criativo, gestado entre tantos encontros e desencontros comigo mesma, com o grupo, com as disciplinas, com as leituras. Era um processo de (des) construção de um projeto com um novo objeto de estudo. Quando achava que tinha dado um passo à frente, havia dado dois atrás para re (construir) quase tudo novamente.

Aos poucos, meu primeiro objeto de estudo, o Fórum de EJA Ceará (FEJA-CE), anteriormente delineado no projeto para a seleção de ingresso no Programa de Pós-Graduação

²⁸O Núcleo de Referência de Educação de Jovens e Adultos: História e Memória do Ceará (NEJAHM) está vinculado ao Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos: História e Memória do Nordeste, que ligado à Cátedra da Unesco, com apoio do MEC (FURTADO, 2017).

em Educação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) da UFC, foi sendo redefinido ao longo dos encontros e conversas com a professora Eliane Dayse Pontes Furtado e o professor José Ribamar Furtado de Souza.

Os professores reconheciam as minhas angústias em torno do delineamento do problema, do meu objeto e das dificuldades que eu teria para pesquisar com educandos participantes do Fórum EJA, dada a participação limitada destes. E, numa dessas conversas, percebendo os meus “encontros e desencontros” e após expressar meu desejo de um dia estudar o objeto da minha “paixão”, isto é, a experiência de alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas da RFFSA, fui instigada por eles a pensar: “E por quê não agora?”.

Tal momento configurou-se na mudança de foco do meu projeto, (re) colocando-o sob novo patamar. Volto-me a buscar os sentidos da experiência de alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas ocorrida no período da minha infância, isto é, há 44 anos. No período da coleta das informações, todos os sujeitos contavam com mais de 70 anos.

Enfrentar a mudança de foco e tomar efetivamente a decisão de mudar o objeto de estudo, não foi menos sofrida que a dúvida de enveredar para uma área de estudos da qual eu não estava familiarizada. Estudar as teorias na área da História seria mais um desafio a ser enfrentado para alicerçar teoricamente as minhas escolhas. Era, pois, um campo que se apresentava relativamente novo e fascinante e, por isso, com alguns percalços.

Elejo, pois, a alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas da RFFSA como meu objeto de investigação; vejo que ele adquire sentido na medida em que vou reconhecendo entrelaçamentos entre a experiência de alfabetização da RFFSA e a minha vida escolar e até profissional, como professora de EJA em turmas de alunos não alfabetizados. Portanto, na medida em que vou (re) memorando minha trajetória escolar e profissional, vou entrelaçando minhas memórias ao meu objeto de estudo, bem como vou aprofundando e refazendo minhas ideias para construção de novos sentidos.

Passo então a reelaborar as ideias, reconhecendo que a experiência de alfabetização da RFFSA repercutiu no percurso da minha escolarização. A professora alfabetizadora também foi minha professora no Grupo Escolar Paulo Sarasate, na 3ª série do ensino primário, no ano de 1970 e, em especial, contribuiu para a consolidação e avanços da minha aprendizagem da leitura e da escrita. A metodologia utilizada nas oficinas da RFFSA com os trabalhadores adultos também foi partilhada e posta em prática na minha casa, nos momentos em que recebia “reforço” para a aprendizagem. Ocorreu, portanto, exatamente o contrário do que hoje ocorre: foi o modelo da experiência de alfabetizar os adultos que foi levado para alfabetizar crianças.

A partir de então, minha decisão de mudança se fortalecia na medida em que as reflexões em torno do meu “novo” objeto de estudo se sedimentavam; principalmente no meu estágio de docência do Doutorado, na disciplina de Alfabetização e Letramento, do curso de Pedagogia da UFC, em 2012, com a professora Eliane Dayse Pontes Furtado. Na ocasião, os discentes relataram a experiência de que, ao conhecerem uma sala de EJA (I, II, III) do primeiro segmento, constataram que os educandos não estavam alfabetizados e que sequer os docentes identificavam em que nível de leitura e escrita se encontravam os educandos. Nas salas visitadas, com a exceção de uma delas, a situação que envolvia educandos e educadores não tinha um norte e parecia mais “um grande faz-de-conta”.

É, pois, nessa busca de apropriação do conhecimento, como professora de EJA e como aluna do Doutorado em Educação, que vou buscando compreender o papel da alfabetização para o trabalhador e percebendo que a alfabetização de jovens, adultos e idosos ainda é um desafio, sendo, pois, importante campo de investigação. Refletir sobre tal experiência, ocorrida há mais de 40 anos, confronta-me com a minha própria prática, leva-me a questionar os métodos utilizados na EJA atualmente; ao mesmo tempo, conhecer e confrontar os sentidos hoje atribuídos à alfabetização alerta-me para o fato de que, tanto ontem como hoje, o professor é também responsável pelos sentidos dos quais os educandos vão se apropriando na sua trajetória escolar e o seu próprio; nesse caminho de duas vias, ensinando e aprendendo, aprendendo e ensinando, vou dando sentido ao meu trabalho.

Vale lembrar que todo esse processo de mudança de foco da minha pesquisa ocorreu poucos meses antes da gestão do prefeito Roberto Cláudio Rodrigues Bezerra, no município de Fortaleza. Com a nomeação de Ivo Ferreira Gomes para a pasta da Educação, as dificuldades aumentaram, visto que em 2013, as políticas de formação de professores sofrem os reflexos da desvalorização dos profissionais da educação quando o secretário, baixando Portaria nº 46/2013, de 20 de fevereiro de 2013, que “Disciplina o Afastamento dos Profissionais do Magistério de Fortaleza para fins de realização de estudos de pós-graduação”. (FORTALEZA, 2013a, p. 6-7), alterada pela Portaria nº 78/2013, que “Altera a Portaria nº 46/2013, que Disciplina o Afastamento dos Profissionais do Magistério do Serviço Público Municipal de Fortaleza, para fins de realização de estudos de pós-graduação.” (FORTALEZA, 2013b, p. 10), ambas limitando o tempo de liberação dos professores da rede municipal para cursarem pós-graduação.

A situação apresenta-se ainda mais angustiante para nós, professores do turno da noite, visto que as ações efetivadas afetaram negativamente as políticas da EJA no município, com fechamento de turmas, extinção da oferta de EJA em várias escolas no turno da noite e,

aquelas escolas que “escaparam” do fechamento, algumas passam a ser denominadas de escolas “polo”. Configurou-se, pois, um desmonte das equipes de EJA na Secretaria Municipal de Educação-SME, com técnicos sendo transferidos para as regionais, desmobilização esta “necessária” para efetivação do projeto educação da gestão do prefeito Roberto Cláudio, cujas ações pouco contemplam a modalidade.

Aqui vale salientar que essa digressão representa a reflexão entre os meus “elos da vida” com a pesquisa e me permite (re)construir mentalmente minha aproximação com o objeto de estudo, isto é, percebi em qual ponto da minha vida foram se dando os (con)tatos com a temática, não só com os sentidos físicos, mas também do espírito, me levando a compreender o universo da pesquisa como algo fascinante e ao mesmo tempo árduo. Tal (re)construção me permitiu também experimentar, tal como os sujeitos, o estimulante exercício de rememoração.

Esclareço que inicialmente, tinha a informação acerca de uma única experiência de alfabetização de adultos, aquela voltada para maquinistas e auxiliares de maquinistas, no final da década de 1960, na RFFSA, em Fortaleza-CE. No entanto, ao adentrar a fase da coleta de dados, entrevistando os sujeitos e consultando as fontes documentais, identifiquei que não ocorreu na década de 1960 e sim na década de 1970 e que não houve uma única experiência de alfabetização. Identifiquei nas falas que o curso de Conhecimentos Básicos, direcionado aos trabalhadores da Via Permanente e Obras se configurou também uma experiência de alfabetização. Aos poucos fui compreendendo que também estas, juntamente com a educação oferecida aos filhos dos trabalhadores, fizeram parte do projeto de educação para os ferroviários, no qual ainda estavam envolvidos o setor de treinamento e as escolas; identifiquei que as professoras dessas experiências também foram professoras da escola da RFFSA e das conveniadas. No desenrolar do processo de pesquisa, compreendi que a educação que ocorria nas escolas e no interior da RFFSA, via treinamento em parceria com o SENAI, se dava de forma orquestrada com as políticas de regime militar.

À medida que coletava os dados e aprofundava minhas leituras sobre as ferrovias, os ferroviários e a educação, encontrava aspectos relacionados ao ensino profissional, acerca dos quais problematizava: seria tal projeto de educação contrário ao movimento de luta desses trabalhadores? Como esses movimentos se posicionavam em relação ao modelo de educação “ofertado” pela empresa aos filhos dos ferroviários? Existiria entre os trabalhadores uma proposta de educação para seus filhos? Como a educação proposta pela empresa confluía com os interesses desses trabalhadores? Qual o contraponto da educação “ofertada” pela empresa e “idealizada” pelos trabalhadores? Qual era a pauta da educação nos movimentos dos

ferroviários no Ceará no período de 1960-1970? Como se posicionaram os ferroviários e as instituições representativas diante do fechamento das escolas e como resistiram a isso? Como as professoras, após o fechamento das escolas, desconstruíram suas identidades para se adequarem aos novos cargos? Quais motivos levaram à iniciativa de alfabetizar os ferroviários? Como se deram tais experiências? Quais as repercussões políticas e sociais resultantes dessas experiências para os trabalhadores e para a empresa? Qual a relação entre a reforma administrativa do Estado e os ajustes da empresa para a área da educação e como os trabalhadores ferroviários percebiam ou assimilavam tais mudanças? Qual o papel dos engenheiros em todo esse processo?

Mesmo não obtendo respostas para muitas dessas questões, essa pesquisa me colocou diante da complexidade da luta dos trabalhadores das ferrovias por melhores condições de vida e educação e convenci-me que não dou conta de uma só vez, nem preciso angustiar-me. Tranquilei-me ao ler as palavras de Saviani (2010, p. xxiii) no Prefácio de sua obra:

Ao concluir um longo esforço de pesquisa cobrindo o conjunto das ideias pedagógicas no Brasil desde as origens até os dias atuais, sentimentos contraditórios apossam-se do pesquisador. De um lado, a percepção do caráter inconcluso do trabalho, dada a consciência de que diversos aspectos detectados nas fontes e nas inúmeras leituras realizadas não puderam ser devidamente explorados e incorporados aos resultados da investigação. Isso sem contar as várias questões identificadas que exigiriam a busca de novas fontes para serem adequadamente equacionadas. De outro lado, a massa de informações reunidas é de tal vulto que, se produz a gratificante sensação de que o empenho rendeu frutos compensadores, também coloca a indagação sobre o que fazer com o produto obtido; como aproveitá-lo e, sobretudo, como socializá-lo.

A partir de então, defini como meu objeto de estudo as experiências educativas no âmbito da RFFSA, incluindo o curso de Alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas, o curso de Conhecimentos Básicos; os treinamentos e o ensino promovido nas escolas Artur Câmara, Couto Fernandes e no Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, para compreender os sentidos de tais experiências construídos pelos sujeitos.

O que justifica, então, esta proposta de pesquisa é a compreensão de que, conhecendo tais sentidos, é possível também refletir meu papel de educadora e reafirmar que minha prática não é neutra; e que, a educação como um fenômeno social se constitui histórica e socialmente, portanto, não se dá no vazio, mas é reflexo de concepções e da realidade social, política, econômica, cultural e todas as suas contradições.

Compreender os sentidos dessas experiências construídos pelos sujeitos e, em especial, para as professoras, levou-me a acreditar que, como professores, podemos ser

agentes reforçadores de projetos que “emolduram” práticas, saberes, pessoas e sociedade ou, a despeito de tais projetos, podemos ser “elos” de resistência e de transformação.

A construção²⁹ dos sentidos é, pois, processo no qual os sujeitos reinterpretem³⁰ os significados³¹ dando sentido às experiências, às coisas e aos fatos, contribuindo para a “transformação ou reiteração de valores e práticas existentes” (GOHN, 2008, p. 32).

Tal construção envolve não apenas os conceitos e as palavras em si, mas as emoções, o intelecto, as interações sociais do sujeito. Dar sentido é decodificar³² os significados, em que a palavra³³ não diz o que realmente quer dizer e reinterpretar, dar conotação³⁴ diferente do sentido literal da palavra ou do texto. Para a compreensão desses sentidos na pesquisa, há um movimento no qual o sujeito dá o sentido e o pesquisador busca captá-lo e interpretá-lo a partir do discurso do sujeito; levando em conta as subjetividades, as experiências, as interações e o contexto no qual se constroem esse sentido, busca compreender a que os sentidos se referem.

Gohn (2008, p. 31) afirma que, para a produção dos sentidos, os sujeitos mobilizam operações mentais para desvelarem “[...] o significado das coisas e fenômenos com que se defrontam.” Por significado, a autora diz que é “o conceito de algo”, sendo estes “aprendidos”, “apreendidos”³⁵ e socializados. Para construir um sentido de algo é preciso que o sujeito decodifique os significados implícitos, identifique o emissor e o receptor; os universos simbólicos, os valores que constam no conteúdo das mensagens e o contexto em que se deram, para confrontar com seus próprios referenciais culturais, políticos, seus valores e sua história de vida.

Para Asbahr (2014), o sentido é algo atribuído pelo sujeito e não se dá independentemente de sua atividade social, isto é, sem vínculo com a vida do sujeito. A autora cita Lev Semenovitch Vygotsky, para quem a produção do sentido é “especificamente humana” e se constitui historicamente por meio da linguagem. O autor vincula o sentido ao

²⁹ Utilizo no texto as palavras construção e produção como sinônimos.

³⁰ Interpretar: “Dar determinado sentido a”. Reinterpretar é dar novos sentidos (MICHAELIS, 2015).

³¹ Significar: determinar o significado. O mesmo que denotar: “Dar o sentido literal das palavras; significar” (MICHAELIS, 2015).

³² Decodificar “é interpretar o sentido de palavras ou frases [...]” (MICHAELIS, 2015).

³³ Significado de palavra: “1 LING Unidade mínima com som e significado que, sozinha, pode constituir um enunciado; vocábulo. 2 Unidade da língua composta de um ou mais fonemas que, em língua escrita, se transcreve entre dois espaços em branco, ou entre um espaço em branco e o sinal de pontuação.” (MICHAELIS, 2015).

³⁴ Conotação: 1 Sentido ou significado sugerido ou evocado por símbolo, palavra, coisa, situação etc. 2 Conjunto das variações (amplificações ou alterações) ou significações secundárias que uma palavra agrega a seu sentido denotativo ou literal, em razão da contiguidade com os demais signos dentro de um contexto e por associações mentais que desencadeiam imagem ou alusões que remetem para significados fora do texto, adquirindo, em consequência, carga semântica plural e multívoca (MICHAELIS, 2015).

³⁵ Aprender: captar o sentido de; assimilar mentalmente; absorver, alcançar, compreender (MICHAELIS, 2015).

estudo da relação entre o pensamento e a linguagem, visando à compreensão da consciência humana, enfatizando o papel das relações sociais e dos significados.

O conceito de sentido em Vygotsky (2001, p. 465)

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Barros *et al.* (2009, p. 179) afirmam que Vygotsky (2001) aponta para a perspectiva de que o “sentido” se dá nas práticas sociais, articulado dialeticamente através “[...] da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito [...]”, para que “[...] se admita a polissemia da linguagem e, conseqüentemente, para que se pense em múltiplas construções de sentidos.”

No processo de ressignificação, as palavras, segundo Vygotsky (2001), podem mudar de sentido de acordo com o contexto, visto que estes são instáveis, porém para produzi-los, mobilizam-se as dimensões cognitivas, afetivas e os processos coletivos e individuais, portanto, além de individuais e singulares aos sujeitos, são socialmente construídos.

[...] em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. (VYGOTSKY, 2001, p. 465).

Barros *et al.* (2009, p. 179) acrescentam que, para Vygotsky (2001),

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto.

E acrescentam os autores que, a construção do sentido, tal como a construção do pensamento, é singular ao sujeito, visto que há condições individuais (emocionais, afetivas, cognitivas etc.) que se interrelacionam com os contextos social, histórico e cultural no qual cada sujeito está inserido. Portanto, para a compreensão do discurso do sujeito, não basta

[...] entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo. [...]. Na relação entre pensamento e linguagem, segundo os autores, “o conceito de ‘sentido’, entendido como acontecimento semântico singular produzido nas relações do sujeito com signos que circulam nos contextos onde se insere, serve como recurso analítico para a superação de cisões e dualismos interno-externo, social-individual, cognição-emoção, mente-corpo, que marcavam as psicologias naturalista e idealista analisadas por Vygotsky em meados dos anos 20, bem como para afirmar que a formação social do ser humano é

marcada por constantes transformações qualitativas e por processos de criação. (BARROS *et al.*, 2009, p. 180).

Esclarecido o conceito de sentido utilizado neste estudo, volto-me para explicitar o problema e a relevância da pesquisa. O tema das experiências educativas envolvendo educação e alfabetização dos trabalhadores adultos e nas escolas não é novo, mas apresento outro recorte ao buscar a compreensão daquelas a partir da ótica dos sujeitos que as vivenciaram no contexto da RFFSA; no decorrer da pesquisa vou me deparando com outros problemas e produzindo novos olhares. Concordo com Barros (2007, p. 40), quando afirma que, na pesquisa, no processo de delimitação do “[...] tema proposto, como se vê, abre-se não só a um único problema, mas a um campo de problemas que possivelmente apresentam uma interligação a ser decifrada pelo próprio pesquisador.”

Reforço que o crescimento de pesquisa vinculada ao NEJAHM tem se expandido e fomentado o conhecimento sobre a EJA, no Estado do Ceará como um todo, resgatando a memória de educadores, gestores e educandos que, acessando suas lembranças, vão tecendo a história e permitindo refletir sobre a própria EJA. Para reforçar a relevância deste estudo, tomo as palavras de Furtado (2009, p. 87), quando diz que é necessário

[...] vincular as diferentes políticas e práticas de EJA com os elementos da história da educação nacional, retomando, não só os aspectos da legislação e de outros elementos da política educacional, como também o ideário pedagógico subjacente às propostas e as práticas educativas, em cada conjuntura econômica e político-social.

Desde o início, procurei estar ciente de que nem todas as indagações que surgiriam no processo de construção desta tese seriam respondidas, dadas as limitações deste estudo. Porém, aos poucos o problema foi sendo delimitado para compreender os sentidos das experiências educativas para os sujeitos, entendendo que a construção destes passa pelos significados das experiências vividas e pela influência do contexto em que se vive. Neste sentido, defini como objeto de estudo da minha pesquisa as experiências educativas no âmbito da RFFSA e delimito o problema central da investigação:

Quais os sentidos das experiências educativas da RFFSA construídos pelos sujeitos e em que medida elas se relacionam com os princípios das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano?

Diante da relevância do problema apresentado para esta investigação, defini o seguinte **objetivo geral** da pesquisa:

- Analisar os sentidos das experiências educativas da RFFSA construídos pelos sujeitos e em que medida se relacionam com os princípios das Teorias

Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano, norteadoras das práticas administrativas e educacionais da empresa.

Como **objetivos específicos**, defini o que segue:

- Conhecer as experiências de Educação de Jovens e Adultos e as escolas ocorridas na RFFSA, das quais os sujeitos participaram;
- Refletir sobre as circunstâncias e o contexto em que foram planejadas e executadas as experiências educativas de alfabetização de adultos voltadas para os ferroviários e outros cursos oferecidos pela empresa, bem como as experiências educativas voltadas para os filhos dos trabalhadores em escolas vinculadas à RFFSA;
- Investigar que pressupostos das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano se evidenciam nos documentos da RFFSA e nos relatos;
- Analisar os desdobramentos e as repercussões das experiências educativas para os sujeitos e para a empresa.

Este estudo caracteriza-se como pesquisa descritiva e explicativa, de abordagem qualitativa, com base no estudo de caso de uma organização (no caso, a RFFSA), numa perspectiva histórica; baseado em Bogdan e Biklen (1994), utilizando-se para coleta de dados primários a entrevista semiestruturada e seus registros gravados, transcritos e retextualizados e, os secundários a partir de documentos arquivados na RFFSA, em Fortaleza-Ceará. Participaram das entrevistas seis sujeitos: um ex-auxiliar de maquinista (aluno do curso de alfabetização), três professoras e dois engenheiros. As categorias conceituais e de análise são: Educação de Adultos, Alfabetização de Adultos, Teorias Clássicas da Administração e do Capital Humano. Tomo como referência para análise a dialética, no sentido de compreender as circunstâncias que ligavam o contexto histórico à experiência de alfabetização dos maquinistas.

Os referenciais teóricos utilizados neste estudo estão relacionados à Educação de Adultos e Alfabetização de Adultos, a partir de Freire (1987, 1996, 1980, 2001), Di Pierro (2008, 2010), Haddad e Di Pierro (2000), Brandão (2003), Scocuglia (1999, 2003), Fernández (2006), Ventura (2001), Costa (2014), Carvalho (2006), Furtado (2009) e Furtado e Lima (2010).

Vale esclarecer que a Educação de Adultos (EDA), no recorte temporal deste estudo é situada no início da década de 1970 e que, segundo Ventura (2001, p. 61), no interstício entre 1960 a 1981, “Confrontam-se duas concepções de educação de adultos: uma que a percebe como educação libertadora, como *conscientização*; e outra entendida como educação funcional, isto é, treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.” Neste sentido, tanto a educação de adultos como a alfabetização de adultos e, em especial, a experiência de alfabetização dos maquinistas, ocorrida pós-64, esteve atrelada à segunda concepção.

Atualmente a alfabetização está relacionada a outros termos, tais como letramento. No entanto, por alfabetização tomo o mesmo conceito do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que considerava alfabetizado quem se declarava capaz de ler e escrever um bilhete simples.

Para contextualização das ferrovias o suporte teórico se baseia em Telles (1993, 2011), Mota (2009), Almeida (2009), Possas (2001), Segnini (1982), Azevedo (1948), Paradela (1998), Pereira e Muniz (2012a, 2012b), Zorzo (2000), Ferreira (1989), entre outros.

Possas (2001) confirma que a literatura é abundante sobre as ferrovias no Brasil, principalmente no contexto da

[...] economia agroexportadora escoando mais rápido a produção cafeeira para as zonas portuárias, como o seu papel na consolidação das relações paternalistas e clientelistas como instrumento de manutenção da ordem e do aspecto político oligárquico, ou mesmo a sua atuação como válvula de escape das demandas sociais urbanas agravadas pelas sucessivas crises de emprego, fome e miséria acentuadas a partir dos anos 20 e, mais recentemente, como a representação da modernidade no sertão sendo responsável pela introdução de novos padrões culturais e valores sociais. No entanto, esta produção histórica é tangencial perante questões que evidenciam a presença e as lutas femininas, tornando-se completamente muda e silenciosa diante da possibilidade de olhar as mulheres como sujeitos históricos distintos, vivendo nas entrelinhas, nas margens de um conhecimento que sempre reforçou estereótipos e, com isso, impediu que elas fossem vistas em papéis reais e atuações diversificadas. (POSSAS, 2001, p. 32-33).

Sobre os ferroviários, localizei fontes que afirmam a existência de um considerável número de analfabetos entre os trabalhadores nas ferrovias, principalmente entre aqueles que constituíam o quadro de trabalhadores braçais ao longo da história. No entanto, nenhuma das referências localizadas aprofunda a temática no contexto do Ceará.

Telles (1993, 2011) observa que, apesar de ser um dos setores mais desenvolvidos na indústria brasileira, o setor ferroviário envolvia muitos trabalhadores com baixa ou nenhuma escolaridade, excluindo-se os engenheiros e técnicos; Mota (2009) dedica um tópico para situar o papel da Sociedade Beneficente, fazendo ligação com a educação ligada à

instituição, inclusive na escola Couto Fernandes (Fortaleza-CE) e, Almeida (2009) que situa a escola vinculada à ferrovia na cidade de Cedro-CE.

A base teórica para as Teorias Clássicas da Administração se apoiam em: Silva (2005), Taylor (1990), Fayol (1981), Zanatta (1991) e Kuenzer (1989); para a Teoria do Capital Humano: Schultz (1967) e Frigotto (1999, 1977).

A análise foi norteada pela dialética possibilitando que fosse realizada a análise das circunstâncias e as contradições que ligaram o contexto histórico às experiências dos sujeitos.

A seguir, apresento a estrutura deste estudo, dando uma visão geral de como os temas se articulam.

No **primeiro** capítulo, apresento a introdução na qual exponho o tema, o problema, a justificativa, a relevância, os objetivos e os respectivos autores que subsidiam o estudo das categorias. Constam ainda minhas primeiras aproximações com o objeto, envolvendo dimensões pessoais, profissionais e acadêmicas como processo de reflexão.

No **segundo** capítulo, intitulado “Dos atalhos aos trilhos: percurso metodológico”, apresento a opção que, metodologicamente, guiou a pesquisa, bem como apresento aspectos teóricos sobre a memória, não como categoria de análise, mas por ter lançado mão da memória dos sujeitos para reconstituir as experiências educativas na RFFSA; bem como apresento as Teorias Clássicas de Administração e a Teoria do Capital Humano como pano de fundo da prática administrativa da RFFSA e conseqüentemente para essas experiências que a ela vinculadas se vinculavam.

No capítulo **terceiro**, intitulado "Ferroviários nos trilhos das ferrovias", apresento a caracterização dos sujeitos a partir de suas próprias falas, abordando suas trajetórias pessoais, escolares/acadêmicas e profissionais, mostrando os momentos em que suas histórias se “cruzam” com os trilhos da RFFSA, cuja contextualização facilita a compreensão de como se deram essas experiências educativas.

O **quarto** capítulo, cujo título é "Educação dos trabalhadores ferroviários: aproximações com as teorias e a construção dos sentidos pelos os sujeitos", apresento o quadro da situação dos ferroviários, principalmente os de baixa escolaridade e a problemática do analfabetismo, no contexto de uma sociedade que busca a todo custo acompanhar o desenvolvimento tecnológico e as exigências que se colocam para o trabalhador em termos de formação. Descrevo e analiso as experiências educativas que se efetivaram na RFFSA, não só voltadas para a formação dos trabalhadores, mas também de seus familiares e nesse processo,

interpreto os sentidos que os sujeitos construíram acerca dessas experiências e o que significou “o fim dos trilhos” para as professoras ferroviárias.

Apresento o **quinto** capítulo, cujo título é: "Os sentidos construídos sob a égide da racionalidade técnica", com a síntese dos principais elementos que compõe as discussões e reflexões acerca dos achados da pesquisa, bem como a tese sobre a qual me debruço neste estudo.

Para finalizar, enfatizo que os arquivos da RFFSA estão lá, como “baús” a serem “vasculhados” e que muito podem contribuir para desvendar aspectos da história de Fortaleza e do Ceará e agregar novos conhecimentos aos já construídos, em especial, para a história da educação dos ferroviários. Portanto, os trilhos estão assentados, basta trilhá-los!

2 DOS ATALHOS AOS TRILHOS: REFAZENDO O PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme explicitado na Introdução, neste capítulo, apresento o percurso metodológico da pesquisa. Justifico ainda o uso da metáfora "do atalho aos trilhos". De acordo com o dicionário Michaelis (2015), o termo “atalho” quer dizer: “[...] 2 Caminho ou vereda fora de estrada comum para encurtar a distância entre dois lugares: ‘Tufos de ervas dobravam-se ao próprio peso, deitavam-se no estreito atalho sob os seus pés’(CL); 3 Situação difícil ou embaraçosa; embaraço, estorvo, obstáculo [...]”.

Isso não significa dizer que os caminhos foram necessariamente mais curtos, mas que o percurso da pesquisa não se apresentou fácil ou sem obstáculos, seja para localização dos sujeitos ou das fontes documentais. “Trilhos” por representar a própria estrada percorrida e ainda a ligação direta do objeto de estudo com a ferrovia.

2.1 O percurso metodológico

Na primeira fase, a da pesquisa bibliográfica, localizei várias obras sobre as ferrovias no Brasil, em especial as do Sul ou Centro-Oeste, principalmente no campo da História e da Engenharia, muitas das quais privilegiam os registros acerca dos caminhos dos trilhos na perspectiva da engenharia, das estradas e dos transportes. Algumas das investigações sobre as ferrovias do Ceará abordam problemáticas relacionadas aos trabalhadores ferroviários de níveis hierárquicos mais baixos, em especial no âmbito da pós-graduação em História Social da Universidade Federal do Ceará (UFC).

A partir dos referenciais publicados, é nessa fase que se busca verificar se as questões propostas já tinham sido respondidas, ao mesmo tempo em que permite ao pesquisador agregar conhecimentos teóricos e metodológicos que contribuirão para a produção de trabalhos científicos (CARVALHO *et al.*, 2004).

Os dados relativos à formação e escolarização dos trabalhadores ferroviários e de suas famílias de modo geral, estão mais ligados à literatura na área da Educação (educação profissional) e, na área de História. Dos estudos localizados, o que mais aborda o assunto acerca da educação dos ferroviários e de suas famílias em Fortaleza é o de Mota (2009), que disserta sobre o Mutualismo Ferroviário da Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité e no bojo traz aspectos relacionados à Escola Couto Fernandes. Algumas outras obras tratam esparsamente do assunto. Não localizei, portanto, estudos que tratassem única e exclusivamente da temática educacional nas escolas da Rede no âmbito de Fortaleza.

Para a localização das obras realizei consultei sites das bibliotecas das universidades, Periódicos da CAPES, arquivos públicos, Biblioteca Nacional, Museu Nacional, Portal do Ceará, jornais da época e atuais, RFFSA, institutos históricos, museus, associações de classe, agências reguladoras, bibliotecas do governo federal e “sebos”, bem como livros da biblioteca da UFC, do NEJAHM, da Biblioteca Pública Governador Menezes Pimentel (estadual) e da Dolor Barreira (municipal). Também consultei “*blogs*”, páginas do “*Facebook*” e mantive contatos pessoais via “*e-mails*” no sentido de obter “*pistas*” para localização de fontes documentais e de possíveis sujeitos.

Os descritores de busca no banco de dados da Capes³⁶ contemplaram temáticas e palavras chaves: história das ferrovias, Rede de Viação Cearense, trilhos, trens, ferrovias, ferroviários, estradas de ferro, caminho dos ferros, alfabetização de adultos e dos ferroviários; escolarização dos ferroviários, formação dos ferroviários, educação de adultos, transporte ferroviário, trabalhadores ferroviários, memória, Mobral, SENAI, reforma administrativa do Estado, educação escolar, educação não escolar, dentre outros de interesse da pesquisa. Em seguida, realizei pesquisa de campo para entrevistar os sujeitos, concomitante com a pesquisa documental nos arquivos da RFFSA.

Classificando a pesquisa quanto aos objetivos, este estudo configura-se como pesquisa descritiva e explicativa, visto que descreve o fenômeno com vastas informações e explica fatores relacionados aos fenômenos e ao objeto estudado, aprofundando o conhecimento da realidade (CABRAL, 2012; TRIVIÑOS, 1987). Nesse sentido, descrevo minuciosamente o caso estudado a partir das falas dos sujeitos, bem como se há relações entre os sentidos das experiências com os princípios das Teorias Clássicas de Administração e da Teoria do Capital Humano, considerando o contexto social, político, econômico e cultural.

Em relação à abordagem do problema, insere-se na pesquisa qualitativa, permitindo ao pesquisador maior aproximação com o objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa não se baseia em critérios numéricos e tem como principal preocupação o aprofundamento do fenômeno, a compreensão das relações e práticas sociais. Ressalto que, nesse tipo de abordagem também são consideradas as subjetividades de quem passou pelos acontecimentos e que privilegia os depoimentos orais que são norteados por temáticas propostas pelo

³⁶“A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de ‘assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país’”(BRASIL, 1951). Atualmente a Capes é uma fundação do MEC, denominada Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2008, p. 1) e “[...] desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.”

pesquisador, visando, sobretudo, a esclarecer e reconstituir as experiências de alfabetização e de educação nas escolas da RFFSA (CABRAL, 2012).

Conforme previsto nos estudos de abordagem qualitativa, poderão ocorrer situações inesperadas, motivo pelo qual os processos investigativos não podem ser hermeticamente fechados nos seus esquemas prévios. No caso desta pesquisa, deparei-me com situações específicas que envolviam as próprias limitações da velhice, que foram sendo resolvidas durante a coleta de dados, tais como: redimensionar a consulta das fontes documentais, antes definidas para final de década de 1960; dificuldades para localizar os sujeitos e realizar entrevistas em dois momentos em função do cansaço físico e falas fragmentadas em alguns dos casos.

Quanto à classificação da pesquisa em relação aos procedimentos utilizados para tratamento das fontes e a análise dos dados, considero que são compatíveis com o estudo de caso na perspectiva histórica. Merriam (1988 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89) afirma que “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

Para os autores, os estudos de caso de organizações na perspectiva histórica “incidem sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento”. Nesse tipo de estudo, com uma escola, por exemplo, pode-se utilizar para coleta de dados as “[...] entrevistas com pessoas que tenham estado relacionadas com a organização, na observação da escola e nos registros existentes.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90). No caso da minha pesquisa, a organização investigada é a RFFSA e foram realizadas entrevistas com sujeitos que estavam ligados à empresa, bem como realizei pesquisa com documentos preservados referentes ao período delimitado.

A RFFSA se constitui *locus*³⁷ e *focus*³⁸ da pesquisa, visto que, além das escolas a ela vinculadas, considero a instituição como empresa (estatal) que, mesmo não sendo espaço escolar, nem sua atividade-fim diretamente vinculada à educação, funciona como espaço educativo, representando espaço físico de trabalho, das relações e das práticas sociais.

Para o alcance dos objetivos e a compreensão da problemática e do objeto de estudo, poderemos usar diversas fontes. Além dos sujeitos, que através de suas memórias me

³⁷Neste caso, indica local da pesquisa.

³⁸Sinônimo de atividade de interesse no sentido de restringir a atenção, a concentração dos esforços para, no caso desta pesquisa, estudar a instituição e a problemática que a envolve em relação às experiências. “[3] Fechar ou restringir a atenção, a concentração [...]”. [4] uma condição em que algo pode ser claramente apreendida ou percebido [...]” (FOCUS, 2017).

transmitiram suas experiências, utilizo documentos escritos relacionados às políticas da época, visando compreender seus sentidos para os sujeitos, ocorridos no contexto da RFFSA.

Foram seis os sujeitos, todos idosos, contando mais de 70 anos de idade, identificados com nomes fictícios (para manter o anonimato) inspirados em nomes de locomotivas (FIGURA 2) de ferrovias no Brasil (CENTRO-OESTE, 2016b): Baronesa, Litorina, Maria Fumaça, Cachoeirinha, Pão de Forma e Charutão.

Figura 2 – Nomes e modelos de locomotivas



Fontes: Centro-Oeste (2016a), Destefani (2014), Freitas (2013), GE U23C (2016), Gimenez (2012), ONG Amigos do Trem (2014), Vieira (2010).

Bosi (1994, p. 82-83) reforça a ideia de que as experiências do passado podem chegar até nós através dos depoimentos dos velhos e que pode representar um legado para as futuras gerações.

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não conviveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. [...]. Nas lembranças de velhos aparecem e nos surpreendem pela sua riqueza. O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião.

³⁹“Baronesa” [Baronesa] foi o nome da primeira locomotiva do Brasil, em homenagem à esposa do Barão de Mauá, Dona Maria Joaquina (VIEIRA, 2010, p. 194-195).

⁴⁰Locomotiva elétrica Pão de Forma. Acervo Rafael Correa (GIMENEZ, 2012).

⁴¹Locomotiva elétrica Charutão (ou Carioquinha) nº 9081-9L RFFSA - Rede Ferroviária Federal (CENTRO-OESTE, 2016a).

⁴²Locomotiva da GE U23C nº 32112 da MRS (Cachoeirinha) (GE U23C, 2016).

⁴³As locomotivas “Maria Fumaça” foram definitivamente “aposentadas” em 01 de janeiro de 1963, permanecendo em operação apenas as movidas a óleo diesel (SÁ, 2015). Imagem disponível em Destefani (2014).

⁴⁴Locomotiva Litorina Budd RDC-1 (Rail Diesel Car modelo 1) número: 946005-5F ex-ED-12. Rede Ferroviária Federal S/A (Ex-EFCB - Estrada de Ferro Central do Brasil) de bitola larga de 1600mm. Coleção de Flávio Francesconi Lage. Litorina com detalhes na pintura do artista Piet Mondrian, publicado 22.09.2014 (FREITAS, 2013; ONG AMIGOS DO TREM, 2014).

Os critérios definidos para escolha dos sujeitos da pesquisa foram: terem sido empregados da RFFSA e tido envolvimento direto ou indireto em pelo menos duas das experiências educativas da empresa (alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas, curso de Conhecimentos Básicos para pessoal da Via Permanente e Obra, treinamentos ou cursos de formação e escolas).

A escolha dos sujeitos foi pautada nas indicações, por ocasião das entrevistas, de quem ainda poderia ser localizado. Participaram, então, da pesquisa seis sujeitos, sendo: um ex-auxiliar de maquinista e atualmente maquinista aposentado, participante do curso de alfabetização de maquinistas e auxiliares de maquinistas (ALFAMA), de treinamento e que teve filhos matriculados em uma das escolas da RFFSA; três professoras, sendo uma delas da turma do curso de alfabetização para maquinistas e auxiliares de maquinistas e duas que atuaram nas turmas do curso de alfabetização denominado Conhecimentos Básicos (COBALFA), voltado para o pessoal da via permanente e obras, tendo uma lecionado Português e outra Matemática, bem como todas participaram de cursos de treinamento como instrutoras e todas foram professoras em escolas conveniadas e na escola da RFFSA; um engenheiro ligado diretamente com a organização da turma de alfabetização e chefe de maquinistas e auxiliares de maquinistas e participante de treinamento (como instrutor) e, por fim, outro engenheiro, ocupante de cargo de chefia (geral), responsável pelas decisões nos treinamentos, alfabetização e escolas.

A primeira escolha para a ordem de realização das entrevistas foi com a professora Baronesa, justificada por ter sido minha professora no ensino primário e da turma Alfama, seguindo então as “pistas” ou indicações dadas por ela, de outros possíveis sujeitos e documentos. À medida que ela lembrava nomes, eu anotava. Enquanto a ouvia na transmissão de suas memórias, eu refazia na imaginação tal como um trajeto mental das cenas das experiências vivenciadas. A partir do seu depoimento, meu desejo era de que todos os sujeitos envolvidos com experiências educativas na RFFSA e que ainda estavam vivos não se “perdessem” sem deixar registradas suas memórias, mesmo considerando impossível tal jornada para o momento da pesquisa.

As preciosas fontes, as pistas, as marcas, os documentos – são fragmentos que não trazem com eles a verdade inerente, facilmente descoberta pelo pesquisador. Produzidos em um determinado momento histórico, carregam marcas de interesses e estratégias que precisam ser perscrutadas, desveladas, buscando-se em sua ‘configuração textual’ [...] seus significados, suas funções socioculturais, seus funcionamentos. (MORTATTI, 2000 *apud* CARDOSO, 2011, p. 29).

As possíveis fontes e os nomes dos sujeitos emergiam das memórias e na sequência uns ratificavam as pistas dos outros e fui seguindo tais “pistas” como “trilhas” até

chegar ao ponto desejado. Entrevistei Baronesa (professora, 73 anos), Pão de Forma (engenheiro, 76 anos), Cachoeirinha (maquinista, 86 anos); Litorina (professora, 72 anos), Charutão (engenheiro, 77 anos) e Maria Fumaça (professora, 77 anos), nesta ordem.

Nos depoimentos, os sujeitos “resgataram” as memórias de histórias de suas vidas (pessoal, acadêmica e profissional), contribuindo também para a preservação da memória da instituição. Bosi (1994, p. 37) ao “resgatar” a memória de velhos teve como intuito “[...] registrar a voz e, através dela, a vida e o pensamento de seres que já trabalharam por seus contemporâneos e por nós. Este registro alcança a memória pessoal que, como mostramos, é também uma memória social, familiar e grupal.” Para ilustrar a importância dos velhos, a autora utiliza-se de uma lenda balinesa.

Existem, sim, outras sociedades, deveríamos responder, onde o ancião é o maior bem social, possui um lugar honroso e a voz privilegiada. Uma lenda balinesa fala de um longínquo lugar, nas montanhas onde outrora se sacrificavam os velhos. Com o tempo não restou nenhum avô que contasse para os netos. A lembrança das tradições se perdeu. Um dia quiseram construir um salão de paredes de troncos para a sede do Conselho. Diante dos troncos abatidos e já desganhados os construtores viam-se perplexos. Quem diria onde estava a base para ser enterrada e o alto que serviria de apoio ao teto? Nenhum deles poderia responder: há muitos anos não se levantavam construções de grande porte, e eles tinham perdido a experiência. Um velho, que havia sido escondido pelo neto, aparece e ensina a comunidade a distinguir a base e o cimo dos troncos. Nunca mais um velho foi sacrificado. (BOSI, 1994, p. 76-77).

Vale registrar que entre as “pistas” fornecidas por Litorina estavam ex-alunos do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, cujos familiares trabalharam na Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, tais como: as irmãs Ana Sotero e Glória Sotero Lopes e a “Índia” (paraense, atualmente funcionária de escola da rede estadual). O grupo era denominado pelo lugar de origem e no caso desta última citada, parece ter sido bastante estigmatizada na escola (não sem resistência), inclusive pelo apelido que representava a imagem do índio como “selvagem”. Chamava ainda atenção a ligação com a estrada e o que representou na realidade a construção da “Madeira-Mamoré” para tantos trabalhadores - sofrimento, doença, morte e tantos outros infortúnios. A origem longínqua do meio urbano e dos “modos” da cultura “civilizada”, simbolicamente parecia representar que vinham de “um outro mundo”.

[...] E até muitas vezes eu lembro que, quando foi fechada a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, lá do Norte, muitos deles foram transferidos pra cá. Praticamente eles chegaram aqui como verdadeiros índios. Eu tive uma aluna... que era bem morena, a cara de índio mesmo, redonda, aquele olho grande, cabelo escorrido. Os coleguinhos dela tinham medo dela... O nome dela... só sei que ela tinha um apelido, depois eu vou lhe contar o que aconteceu mais tarde. Diziam assim: ‘Ei ela é índia, ela come carne humana’. E os meninos... é... que faziam resistência a ela... ela começou a fazer medo assim: ‘Ei, eu arranco... eu dou uma mordida no teu braço e eu arranco um pedaço do teu braço’. [Isso] lá no [Centro Educacional Ferroviário] Paulo Sarasate. [Uma vez] eu tive até que chamar o pai dela pra conversar com ela e tudo.

[...]

Os paraenses [que participaram da construção da ferrovia Mamoré] ainda tem os que moram ainda no conjunto ferroviário, perto do colégio, ainda tem a família de um senhor que mora... eu não sei nem o nome dele... só sei que o sobrenome dele é Sotero Lopes... E o ferroviário era um paraense e os filhos, que à época eram meninos, a gente chamava de ‘os paraenses’. (Litorina).

Litorina, além das “pistas”, ainda me instigava durante a entrevista a pensar acerca das formas de socialização e organização dos ferroviários assentados na zona norte de Fortaleza. Indicava-me os sujeitos que vivenciaram o início da construção dos equipamentos destinados à educação e ao lazer dos ferroviários, tais como a família da professora Ana Angélica, que também foi professora do CEF.

Com relação ao início da escola, outra pessoa que poderia dizer muita coisa é a Ana Angélica. Ela morava e ainda mora no conjunto ferroviário mais antigo, que é ao lado da escola. [...]. É [viva] sim. [...].

Olha, a Ana Angélica... eu acho que ela viu inclusive a construção da escola, porque o pai dela e a mãe dela, eles eram muito integrados nessas coisas e tudo o mais. [O pai dela] não, ele não era maquinista. Ele era ferroviário, mas não era maquinista. [...].

A questão do Grêmio dos Ferroviários, na época da construção e tudo. [...]

A Ana Angélica era uma ferroviária de mão cheia, ela tem muita coisa pra lhe contar. Teria muita... Você podia ver até a possibilidade de ir à casa dela. [Aquele] que eu lhe apresentei naquele dia. [...]. (Litorina).

Conforme Baronesa, a professora Ana Angélica desenvolvia, concomitantemente ao trabalho da Rede, outro, na área da educação com “mulheres do Ninho”⁴⁵, referida como antiga zona de prostituição de Fortaleza. Nesse sentido, as memórias da professora citada muito teriam a contribuir para pesquisa em educação, em pesquisas futuras, para trazer à “[...] cena histórica agentes sociais antes relegados e valorizar-lhes o saber e a experiência de vida, respondendo demandas de conhecimento feitos por movimentos sociais de mulheres, de trabalhadores, de pobres e outros.” (VIEIRA; PEIXOTE; KHOURY, 1989, p. 11).

Como suporte para estimular as lembranças, utilizei fotos e listas de nomes constantes no Regulamento de Melhoria Salarial (ANEXO A), visto que fui informada que Maria Fumaça tinha muitos contatos e conhecia a muitos no bairro Couto Fernandes e na RFFSA. Na primeira lista estavam registrados os nomes dos 20 professores do ensino primário, sendo 19 mulheres e 1 homem. Destes, conforme Maria Fumaça, ainda estão vivos

⁴⁵Sobre o “Ninho” a referência acadêmica localizada consta em Pinho (2012, p. 20): “Em uma fase bastante inicial do trabalho de campo, nos meses de janeiro e fevereiro de 2010, amarguei a primeira tentativa frustrada de aproximação. Conheci a organização eclesíastica Ninho [6], uma pastoral da Igreja Católica voltada para prostitutas. Em Fortaleza, a entidade promove cursos de artesanato e costura para que as prostitutas possam complementar a renda – e quem sabe desistir do meretrício – e realiza visitas de caridade a zonas de prostituição remanescentes em alguns bairros da cidade, a exemplo da Barra do Ceará, o Moura Brasil e o próprio Serviluz”. Nota de rodapé 6: “A organização foi fundada em Paris, no ano de 1936, pelo padre André Marie Talvas. O ideário seguido pela entidade considera a prostituição uma forma de escravidão que deve ser abolida. Os projetos do Ninho atuam no sentido de promover a saída das mulheres do meretrício por meio da capacitação para o mercado de trabalho. Atualmente, tem elos em vários países do mundo, inclusive o Brasil.

17 professores (Francina Dantas, Maria José Lobo, Maria José Julião, Ana Angélica, Anunciação, Gislêda, Inês, Carmem Célia, Maria Elizabete, Ruth, Rita Santos, Safira, Zulena, Dirce, Audeci, Maria Luiza, Francisco Monteiro Girão) e 3 faleceram (Rita de Cássia Godofredo, Maria Noélia, Helena Maria).

Do ensino profissional constavam quatro professores, sendo dois homens e duas mulheres, estando dois vivos (Edevaldo, Odair) e dois falecidos (Aldeir, Maria Diógenes). Dos professores do ensino secundário quatro eram mulheres, estando duas vivas (Maria Estela Serra, Engrácia) e duas falecidas (Simone, Ione). Segundo Maria Fumaça, Dona Ione era da Escola Industrial, depois Escola Técnica Federal e atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), na Avenida 13 de maio.

Ciente dos objetivos da pesquisa, Maria Fumaça se antecipa não só informando quem era possível localizar, como indicando alguns que eram ou não alfabetizados. Constam na segunda lista 46 nomes de auxiliares de maquinistas, dos quais 14 eram alfabetizados; 5 não alfabetizados; 2 “quase analfabetos”; 25 não foram identificados (não lembrava pelo nome, alegando que eram mais conhecidos pelos apelidos ou não conhecia).

Ao se referir a um dos não alfabetizados, retrata não só o analfabetismo do indivíduo como da família, termo este muito antigo que resume a situação de muitas famílias: “*Era analfabeto de pai e mãe*”. Outros dois considerados por ela com nível muito baixo de alfabetização ou “semialfabetizados”⁴⁶. Expressa-se dizendo: “*Era quase analfabeto*” e “*Não era muito aprendido*”, considerando que na década de 1970, era considerado alfabetizado, para efeitos do Censo Demográfico, quem afirmava saber ler e escrever um bilhete simples. Dos 46, afirmou que 4 estão vivos, 8 faleceram e de 34 não tinha informações.

Da terceira lista com 27 nomes, segundo Maria Fumaça, tinha ciência de que um está vivo, três falecidos e 23 soube não informar; não sabia ou não lembrava, no entanto, se eram ou não alfabetizados. Informou que 13 eram alfabetizados e 14 não se lembrava do nome, não conhecia ou não soube informar.

Interessante notar que as referências estavam muitas vezes relacionadas à história ou “causos” da vida de alguns dos ferroviários.

[...] Serafim tinha mais de um. Eram três. Esse era doido, o trem ia numa velocidade tão grande, que Ave Maria! [José Deusimar] Deusimar tinha medo de alma, eu sei de muita história assim. Quando ele vinha de noite, não olhava para trás, não via a cauda do trem, porque tinha medo de alma [risos]. Era não [analfabeto]. Seu Deusimar morreu, não sei; [...]

⁴⁶Considerando o Censo, na década de 1970, alfabetizado era quem confirmava saber ler e escrever um bilhete simples.

*[Abdon Gonçalves] Tem uns que a gente não sabe quem é porque são do interior;
[Breno Marcondes] Breno tinha só nome de maquinista, mas não trabalhava como
maquinista, não; [...].
Desses maquinistas, tinha gente de Sobral, Crateús, Cedro, Iguatu, Quixeramobim.
A gente se conhecia mais daqui da sede. (Maria Fumaça).*

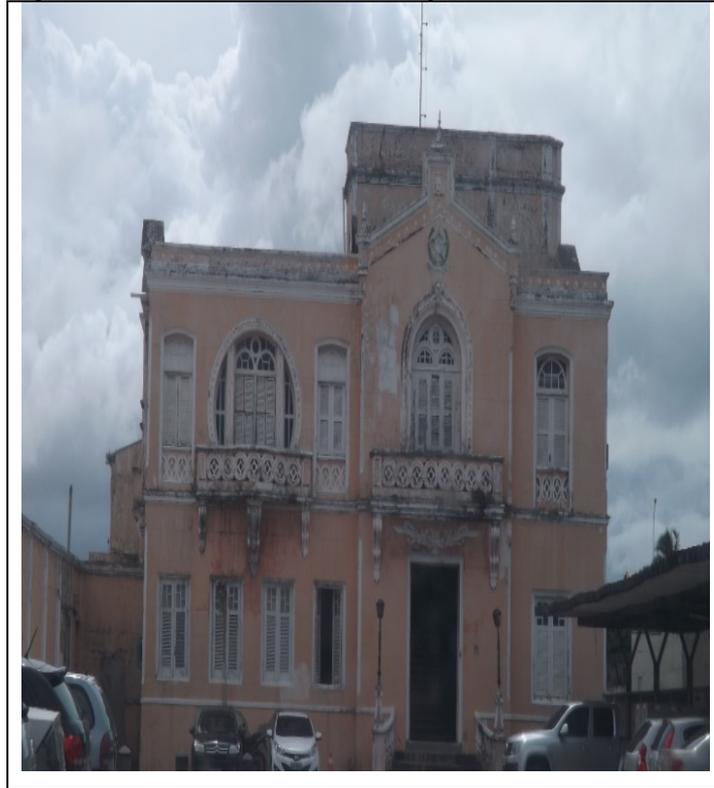
Quanto aos possíveis sujeitos ligados à Escola Artur Câmara e ao Núcleo Ferroviário Couto Fernandes, a professora Maria Fumaça cita Assis de Souza (membro da primeira diretoria do Núcleo Ferroviário Couto Fernandes); Joaquim e Lourival (que construíram as primeiras salas de aula e o piso da quadra); Padre José Nauri Braga e José Gouveia (forneceram material de construção), todos já falecidos. Charutão, por sua vez, indica o engenheiro José Walter Barbosa Cavalcante, ex-prefeito de Fortaleza, com quem Artur Câmara mantinha estreita relação de amizade. Baronesa indica membros da família de Vanderillo de Castro Câmara, entre os quais localizei a filha Norma de Melo, viúva do ex-reitor da UECE e ex-secretário de educação do município de Fortaleza, Paulo de Melo Jorge Filho (Paulo Petrola).

Busquei no exame das fontes documentais os discursos oficiais acerca do contexto social, político e econômico em que se deram as experiências educativas em ambiente não escolar (experiências de alfabetização e treinamento) e na educação em escolas vinculadas ao meio ferroviário, na década de 1970.

Para tanto, foram examinadas as legislações, Boletim do Pessoal (BP), Boletim de Serviço, Boletim Regional do Pessoal, referentes ao período de 1970, 1971, 1973, 1974 e 1975, arquivados no “chalé”⁴⁷ (FIGURA 2) da RVC, localizado na Praça da Estação, sede do escritório regional, em Fortaleza-Ceará.

⁴⁷O “chalé” da administração da RVC foi reformado e reinaugurado em 07 de setembro de 1922, por ocasião do centenário da independência do Brasil (AZEVEDO, 2005a) “1922 - setembro - 07 - Dia do Centenário da Independência do Brasil é reinaugurado o chalé da administração da Rede de Viação Cearense - RVC após reforma. Data do Fato:07/Setembro/1922” (AZEVEDO, 2005b).

Figura 3 – Chalés da Administração da RVC



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014).

A delimitação do período é justificada pelo fato de que em 1970 ocorreram as experiências de alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas e, em 1975, as professoras foram reclassificadas em cargos administrativos, após a extinção do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate. Também foram examinados artigos de jornais, diários oficiais, documentos pessoais dos sujeitos e fichas funcionais. Não localizei nos arquivos da RFFSA os documentos do ano de 1972.

Os documentos encontrados e examinados se referem às políticas do setor de transporte e de pessoal do serviço público, especificamente normas e registros internos administrativos; com foco especial nas áreas de pessoal, de desenvolvimento de pessoal e de assistência social, incluem-se documentos referentes à educação, voltadas para formação do trabalhador ferroviário como parte e exigência de um projeto político e econômico orquestrado pelo regime.

A legislação relacionada à pesquisa se apresenta como fonte de dados, em especial sobre as reformas administrativas e educacionais então vigentes. São, pois, instrumentos legais relevantes para a análise, vez que, a partir do exame das leis, vislumbra-se como o Estado Brasileiro se articula nas diversas instâncias, inclusive nas estatais; permite conhecer

quais as propostas de educação contidas nas leis e como se articulam em diferentes momentos históricos e nos diferentes contextos.

Em relação às fontes documentais relacionadas aos sujeitos, todos colocaram seus arquivos pessoais à disposição. Maria Fumaça disponibilizou o livro de registro de empregados da Escola Artur Câmara, vinculada ao Núcleo dos Ferroviários Couto Fernandes, informando que a maior parte dos documentos foi extraviada.

[Dos registros da escola Artur Câmara, eu tenho] Livro e fichário dos empregados.[...]

Você vai ver agora quem foram os professores do Núcleo.[...]

[Acerca dos documentos do Núcleo] Acho que não existe nenhum papel, porque botaram tudo no lixo as coisas da diretoria. (Maria Fumaça).

O maior desafio para acessar as fontes documentais acerca da educação dos ferroviários foi encontrar documentos nos arquivos da RFFSA: pouca quantidade de funcionários, precárias condições ambientais, falta de sinalização e indicadores de localização, falta de catalogação, dentre outras dificuldades. Nesse sentido, os caminhos trilhados não foram nada fáceis de serem percorridos.

A sensação na busca era quase a de encontrar uma “agulha no palheiro”, diante de um “mundo” de documentos. A cada achado mais me inquietava, dadas as inúmeras perspectivas, novos ângulos e olhares perplexos diante da riqueza das fontes. Sobre a ferrovia e os ferroviários no Ceará há documentos do final do século XIX e início do século XX, sem as devidas condições de preservação.

Para citar apenas dois exemplos do estado de conservação, tomo o livro 7, em que estão os registros da vida funcional de Artur Câmara e do maquinista, pai de Cachoeirinha, datados do início do século XX. As folhas se “esfarelam” até ao abrir o livro, apontando que há pouco interesse e nenhuma iniciativa do Estado para preservação das fontes em que estão inseridas as vidas de pessoas comuns e aspectos importantes da história de Fortaleza e do Ceará. Encontrei ainda entre os papéis misturados a outros sem grande importância um esboço de uma das plantas do Aeroporto Pinto Martins.

Reafirmo que a sensação de refazer o “percurso” das experiências da educação na RFFSA na década de 1970 é comparada à montagem de um "quebra-cabeça" quando, ao montar as “peças”, começo a compreender o contexto e o direcionamento das políticas institucionais que se articulavam em torno da educação dos ferroviários no Ceará.

Para coleta dos depoimentos foi utilizada a entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) a partir de questões relacionadas à temática. Triviños (1987), ao se referir à entrevista, aponta que esta não se constitui de perguntas aleatórias, mas é resultado do diálogo

que vai se construindo entre a teoria que dá suporte ao investigador e suas indagações sobre o objeto de estudo e o problema; alertando que, por ocasião da entrevista, o pesquisador entra em contato direto com o sujeito envolvido na pesquisa e que, nesse “encontro” explicitam-se não apenas suas falas, mas seus sentimentos, anseios e olhares sobre o fenômeno social investigado.

Thompson (1992, p. 263), ao se referir ao roteiro de entrevista, chama a atenção para que este seja utilizado com “flexibilidade e imaginação”. É possível ainda que haja necessidade de mais de uma entrevista com determinados informantes, como foi o caso de Baronesa. Aconselha ainda o pesquisador a levar “auxílios” para despertar a memória ou ser estímulo para o informante iniciar sua fala. No caso da minha pesquisa, utilizei listas de nomes e fotos dos professores do CEF, postadas nos dois volumes do livro “Os descaminhos de ferro do Brasil”, de Pereira e Muniz (2012a, 2012b), bem como fotos do material do Mobral, utilizado na experiência de alfabetização.

Assumo todas as recomendações de Tourtier-Bonazzi (1996, p. 233) ao entrevistar pessoas idosas, levando “em conta o cansaço” e o local escolhido pelos sujeitos, que tiveram total liberdade de se expressarem. Mantive contatos preliminares via telefone para agendamentos dos encontros, sempre informando quem os tinham recomendado, dirigindo-me aos locais (residências, escritório e Associação dos Ferroviários Aposentados do Ceará (AFAC)⁴⁸ e nos horários indicados por cada um deles.

Considerando os sinais de fadiga, no caso da entrevista com Baronesa, realizamos em dois dias diferentes; com Cachoeirinha e Maria Fumaça, foi dada pausa, constituindo-se a entrevista de dois momentos no mesmo dia; com Pão de Forma, o encontro foi abreviado e não percebi disponibilidade para um segundo momento; com Charutão se deu em um só momento e percebi que as falas foram apresentadas cautelosamente e que havia pouca disposição para outros aprofundamentos, apesar de o sujeito ter se colocado à disposição para esclarecimentos.

A duração das entrevistas, conforme registros no gravador de voz: Baronesa (00:50:21h e 01:40:03h), sendo a primeira na residência de um familiar e o outro encontro na residência própria; Pão de Forma (01:01:55h, na residência); Cachoeirinha (00:42:22h e 00:13:08h, na residência); Maria Fumaça (01:35:44h e 00:07:28h, na residência); Litorina (01:36:59h, na sede da AFAC) e Charutão (01:26:31h, no escritório).

⁴⁸AFAC. Registrada sob o nº55.159, de 30.12.85, no Cartório Melo Júnior, de Títulos e Documentos, fundada na data de 25 de maio de 1985, localizada à rua Dr. João Moreira, ao lado da Estação Central (PEREIRA, 2004).

Pouco antes da primeira entrevista Baronesa, em conversa informal e não gravada, Baronesa apontava um pouco do cenário e os valores da época, relutando inclusive em expor sua fala; parecia ainda cercada de receios do que podia “ser dito” ou “não ser dito”, mostrando nuances que marcaram sua vida durante o regime militar. Relembrou os discursos oficiais na imprensa (“ouvia no rádio”) que o país estava para “cair nas mãos dos comunistas”, comentários que emergiam na vizinhança, do tipo: “os comunistas comiam criancinhas” e “se descobrissem alguém que fosse comunista ia ser preso”, configurando-se discursos que criavam imagens forjadas no medo e na repulsa.

A coleta de dados nos arquivos e as entrevistas com os sujeitos foram realizados entre 2014-2015 e todas as entrevistas foram registradas em gravador de voz; em seguida foi feita a transcrição literal dos depoimentos, a revisão das transcrições e a retextualização; isto é, foram retiradas das transcrições as marcas interacionais (marcadores conversacionais, truncamentos, sobreposições de voz, interferências etc.), mantendo a ordem das falas e introduzidas marcas metalinguísticas, no sentido de explicar o conteúdo da mensagem das entrevistas e possibilitar apresentação mais coesa do texto escrito (transcrição).

Antes dos registros dos dados, apresento os objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) aos sujeitos, conforme aprovação no Comitê de Ética da UFC, bem como solicitei permissão para gravação, concedida por todos os sujeitos.

Após todo esse processo, as falas dos sujeitos foram inseridas no software para análise de dados qualitativa – *The Qualitative Data Analysis & Research Software - Atlas.ti*, para codificação e agrupamentos, cuja síntese das falas está disposta em Tabela 1. No texto são apresentadas algumas das falas dos sujeitos, as mais significativas em relação às temáticas (códigos 4, 5, 6). As categorias estão relacionadas às políticas institucionais, código 4, com 36 citações (c=36)⁴⁹; experiências educativas nas escolas, código 6, com 198 citações (c=198) e código 7, com uma citação (c=1); experiências educativas de alfabetização e outros cursos, código 5, com 28 citações (c=280).

⁴⁹“(c=)” significa “citações” no programa Atlas.ti, seguido do quantitativo que vezes que a temática foi expressa na fala dos sujeitos.

Tabela 1 – Distribuição da codificação das falas dos sujeitos

SUJEITOS/CÓDIGOS	P 3: Baronesa	P 4: Litorina	P 5: Maria Fumaça	P 6: Pão de Forma.	P 7: Charutão	P 8: Cachoeirinha	TOTAL
1. APONTAMENTO FONTES (metodologia)	9	19	8	19	7	2	64
2. MEMÓRIA: RECONSTRUINDO AS LEMBRANÇAS	4	1	2	16	1	3	27
3. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS (metodologia)	6	21	10	6	13	7	63
4. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS:	3	9	1	4	5	14	36
5. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO E OUTROS CURSOS	162	57	24	15	4	18	280
6. EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS NAS ESCOLAS DA RFFSA (EAC, ECF, CEF)	68	57	50	13	6	4	198
7. ESCOLA DE APRENDIZES FERROVIÁRIOS E OS ENSINOS	0	0	1	0	0	0	1
8. OUTRAS CONSIDERAÇÕES	0	5	1	1	1	1	9
9. INTERRUÇÃO DAS FALAS	10	1	1	2	4	0	18
10. ASSUNTOS NÃO RELACIONADOS À PESQUISA	4	3	0	1	2	0	10
TOTAL	266	173	98	77	43	49	706

Fonte: Pesquisa direta (2015).

As fontes documentais foram fotografadas, impressas e agrupadas por ano, sendo analisados apenas os Boletins que portavam assuntos relacionados à pesquisa, no sentido de subsidiar a compreensão e interpretação das falas em relação aos assuntos tratados. A forma de arquivamento dos Boletins do Pessoal tem um encadeamento racional de registros de ações, data e dos documentos, em textos datilografados e encadernados por ordem anual, constando desde 1936.

Dos Boletins (do Pessoal, de Serviço, Regional de Pessoal) da RFFSA que foram localizados e examinados, 115 continham elementos relacionados à pesquisa (QUADRO 1). Os mesmos se referem aos anos entre 1970 a 1975, exceto o ano de 1972, que não foi localizado.

Quadro 1 – Boletins localizados com assuntos relacionados à pesquisa

ANOS	BOLETINS RELACIONADOS À PESQUISA
1970	27
1971	19
1972	0
1973	13
1974	15
1975	41
TOTAL	115

Fonte: Pesquisa direta (2015).

Os Boletins apresentam desde a legislação nacional, no que diz respeito aos funcionários e empregados públicos, ao transporte ferroviário e até os atos administrativos (resoluções, portarias e decisões de reuniões da diretora, das Superintendências e Chefias das

Divisões e/ou Departamentos). Os Boletins examinados da década de 1970, contemplavam documentos da estrutura administrativa da Administração Geral, Superintendências e Divisões (sede da diretoria – Rio de Janeiro, Superintendência Regional I, com sede em Recife e a 2ª Divisão, com sede em Fortaleza).

O levantamento dos atos constantes nos Boletins do Pessoal (BP) desses cinco anos me forneceu uma visão de algumas das políticas institucionais da RFFSA, em cujos documentos dispensei atenção especial para as questões de pessoal e da assistência social, com foco nas ações relacionadas à educação via treinamento e nas escolas. Não há como afirmar categoricamente que todos os documentos foram contemplados no exame, dadas as dificuldades de localização no interior do próprio arquivo.

Nos documentos publicados nos boletins constavam sempre os números dos processos, aos quais não tive acesso. Para localizar esses boletins fui seguindo as “pistas” fornecidas pelos sujeitos, definindo como critério de seleção alguns descritores acerca das políticas de pessoal que serviram de orientação para os registros dos documentos em fotos: pessoal, educação (todo e qualquer termo relacionado, incluindo projeto Rondon, Operação Mauá, curso pré-vestibular, professores, aprendizes, escolas, alimentação/merenda escolar), cursos (treinamentos, certificados), formação, Decreto-Lei nº 200, maquinistas e auxiliares de maquinistas, professores, assistência social (núcleos, fundo social), Acordo RFFSA/Senai, opção, Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), direitos e deveres (penalidades, elogios, fardamentos, elogios, demissões, cassações de aposentadorias, multas, etc.), PSCC (provas de acesso), listas de nomes, acidentes, consignação em folha (aluguel), recrutamento e seleção, ensino e escolas.

A escolha dos descritores foi sendo definida quando do exame dos boletins, sendo estes anotados em folha à parte à medida que apareciam termos novos que estariam relacionados ao objeto de estudo ou às falas das entrevistas que já tinham sido realizadas. A pesquisa documental foi no sentido principalmente de localizar registros das experiências educativas vinculadas à RFFSA, no âmbito escolar e não escolar.

Não obstante as limitações e dificuldades impostas, tais documentos se apresentam com amplas possibilidades de investigação, apontando fortes evidências da dinâmica da empresa e de como as relações se constituíam no interior da instituição; favorecem inclusive a compreensão de fatos históricos relevantes no Ceará, em Fortaleza e ainda na vertente da educação, em especial na educação de adultos.

Os dados foram analisados considerando as categorias de análise: Educação de adultos, Alfabetização de Adultos e Administração Científica.

As informações coletadas a partir das falas dos sujeitos e dos documentos foram analisadas a partir dos fundamentos da dialética, uma vez que a abordagem qualitativa é considerada compatível com a concepção dialética; visava-se analisar os sentidos das experiências educativas da RFFSA construídos pelos sujeitos e sua relação com os princípios das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano, norteadoras das práticas administrativas e educacionais da empresa.

Konder (1985, p. 8), ao apontar as origens da dialética, afirma que esta se transformou e que, “Na concepção moderna, entretanto, dialética significa outras coisa: é o modo de pensarmos as contradições a realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”.

Minayo (2007) aponta a abordagem dialética como a que possibilita analisar a realidade historicamente situada e em constante movimento, incluindo as relações de ordem social, econômica, política e cultural, bem como suas próprias contradições.

Tanto as experiências de alfabetização relatadas, como a educação dos filhos dos trabalhadores ferroviários promovidos pela empresa não se deram no vazio, mas se produziram na prática sócio-histórica; no âmbito da realidade objetiva os sentidos são construídos a partir de como as experiências são significadas pelos sujeitos no tempo e no espaço social. Nesse sentido, torna-se impossível descartar o caráter subjetivo das falas, que se apresentam carregadas das emoções, sentimentos, medos, esquecimentos e até exageros.

Vale lembrar que o interesse não está apenas centrado em descrever as experiências educativas, mas em perceber aspectos que tiveram repercussão nas vidas dos trabalhadores ferroviários, através do exame destas, tendo que, muitas vezes, extrapolar a área da educação, para também analisar dimensões culturais, econômicas, políticas, administrativas e sociais do contexto. Ao mesmo tempo, permitiu-me analisar como as políticas governamentais davam norte e buscavam efetivar um projeto político arquitetado nos gabinetes do poder político.

No tópico a seguir, discorro acerca da memória, uma vez que se trata de informações acerca dos eventos já vivenciados pelos sujeitos, não como categorias de análise, mas por se tratar de experiências que foram vivenciados pelos sujeitos há mais de quatro décadas, motivo que justifica explanar sobre a memória.

2.2 Memória: de volta aos trilhos, alegria e dor no ato de lembrar

Tomo as palavras de Ramos (2011, p. 30-31) para esclarecer o uso da “memória”.

O autor diferencia conhecimento histórico de memória, quando afirma que

O conhecimento histórico pressupõe um trabalho teoricamente orientado e constantemente submetido a critérios publicamente discutidos e constantemente passíveis de crítica e autocrítica. A memória é algo muito mais abrangente, vincula-se ao modo pelo qual as culturas fazem relações entre passado, presente e futuro. Enquanto a história criou o hábito de pensar sobre suas fontes e suas considerações, a memória encarrega-se de lembrar, com a crença de trazer ao presente o que se passou ou ainda se passa, a partir de certos valores que podem, ou não, reivindicar validade universal. A história, sobretudo nas últimas décadas, trata a memória como objeto de estudo, como fonte de reflexões sobre o modo pelo qual as sociedades lembram, como documento sobre o papel das recordações nas várias dimensões da vida cotidiana, como a religião, a política, a família, a festa etc. O contrário não se dá, ou seja, a memória não estuda a história.

Busco, pois, dialogar com vários autores que tratam do assunto, no sentido de entender aspectos da memória a partir de entrevistas dos sujeitos, que se vinculam a uma época e, neste estudo, estão relacionadas às experiências educativas no contexto da RFFSA, em Fortaleza-Ceará, no início da década de 1970.

Em Confissões, de Santo Agostinho (354-430), a memória é um tema presente, em especial no Livro X (8, 12-13), no qual aponta a interação da memória com os sentidos, referindo-se aos “vastos palácios da memória”, nos quais os sentidos são as “portas” através dos quais são captadas as imagens, as sensações e as percepções.

8. Chego aos campos e vastos palácios da memória onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidos por percepções de toda espécie. Aí está também escondido tudo o que pensamos, quer aumentando quer diminuindo ou até variando de qualquer modo os objetos que os sentidos atingiram. Enfim, jaz aí tudo o que se lhes entregou e depôs, se é que o esquecimento ainda não absorveu e sepultou.

[...]

12. Quando lá entro mando comparecer diante de mim todas as imagens que quero. [...]

13. [...]. O grande receptáculo da memória – sinuosidades secretas e inefáveis, onde tudo entra pelas portas respectivas e se aloja sem confusão – recebe todas as impressões, para as recordar e revistar quando for necessário. Todavia, não são os próprios objetos que entram, mas as suas imagens: imagens das coisas sensíveis, sempre prestes a oferecer-se ao pensamento que as recorda. (SANTO AGOSTINHO, 1996, p. 266-267).

Paul Ricoeur (2007), na sua obra *História, Memória e Esquecimento*, trata da Memória Pessoal e Memória Coletiva, partindo dos escritos de Santo Agostinho, sendo a primeira direcionada para a tradição do olhar interior, ao passo que, no sentido contrário, apresenta-se a segunda voltada para o sentido do olhar exterior.

Cunha (2013, p. 187), em estudo acerca da mesma obra de Paul Ricoeur, afirma que “a memória é, em certa medida, luta contra o esquecimento”. No caso dos sujeitos que se

dispuseram a participar da pesquisa, resgatar suas memórias também representa a “luta contra o esquecimento” de uma geração que teve suas vidas marcadas pela presença da ferrovia e pelo que ela representou, em especial para as mulheres que como professoras também se fizeram ferroviárias, em um espaço majoritariamente ocupado por homens.

Entre idas e vindas das falas que relatavam os fatos, percebo repetições, lapsos, falas fragmentadas e não lineares no exercício de resgate de trajetórias pessoais de uma geração de trabalhadores(as) ferroviários(as) idosos(as). Fosse quem fosse, independente dos cargos que ocupavam, eram todos os sujeitos ferroviários(as).

Os lapsos de memória (o não lembrar ou lembrar momentaneamente em sucessivos atos de esquecimentos) também estiveram presentes em alguns depoimentos. Na fisionomia, tais momentos eram refletidos com um semblante de tristeza, por algo que se vai “esvaindo” no decorrer dos anos.

Oh, meu Deus! Eu me lembrei tanto ontem. Era pra eu ter escrito isso... [Estava] me lembrando ontem...(Baronesa)
Dia desses eu estava com o nome deles aqui [gesto apontando para a cabeça], [dos] que eu dei aula. Lembro até de alguns que morreram.(Maria Fumaça).

Algumas resistências também se fizeram perceber após assumir o compromisso de participação na pesquisa. Talvez fosse melhor que o vivido tivesse ficado retraído e guardado “no fundo do baú”, como ela mesma enfatiza.

Você quer gravar? Eu não lembro quase nada, não. [...]
[Acerca das lembranças da vida] às vezes de noite, eu fico pensando... às vezes eu digo: “meu Deus, isso não é certo, eu relatar minha vida assim... Por que eu tenho isso? Às vezes eu até sonho. Até palavras e palavras... Eu não queria isso, não”. Não [queria ficar rememorando], porque não é bom... porque eu acho que não é [bom].(Baronesa).

O ato de rememorar as diversas fases da vida dos seis sujeitos algumas vezes foi expresso como “alegria” (c=10) ou “dor” (c=17). O sentido de “dor” neste estudo está relacionado à “vontade de esquecer” ou ao “não lembrar”, uma vez que tais memórias pareciam estar relacionadas às lembranças negativas ou aos sentimentos de perda. Pão de Forma foi quem mais expressou isso, ao passo que em nenhum momento Baronesa afirmou ter prazer nesse exercício de rememorar. Muito pelo contrário!

O resgate das memórias para alguns dos sujeitos não se apresentou tão fácil em alguns momentos, seja para homens e mulheres para quem a ferrovia representou parte da história de suas vidas pessoais, acadêmicas e profissionais.

Lembrar é trabalho árduo. Lembrar, a pedidos, provoca surpresa, indagações, recusa, suspeita, timidez, evasivas, ansiedades, medo, vaidade... Enfim, um repertório inesgotável de sentimentos que definem a condição humana e fazem das histórias que se contam um veículo precioso para cruzar o tempo, intercambiando experiências. (ZANATTA, 1991, p. 143).

Rememorar às vezes reflete a saudade, as lutas, as marcas das pessoas que passaram pela vida e aquilo que deixou marcas... Alguns depoimentos evidenciam que as relações no interior da instituição estavam permeadas de conflitos de interesses entre os ferroviários nos seus diversos níveis hierárquicos.

*[Diante de outro personagem]me dá um arrepio! [...]
Tinha o [...] que tem raiva de mim até hoje. Não sei que mal eu fiz [...].
[Esse] eu me lembro. [...] porque são coisas que a gente não esquece. [...]
A minha vida tá toda aqui [nas memórias escritas do sujeito]. [...]
Sofri pra caramba pra chegar aqui. (Pão de Forma).*

A "dor" se apresenta mais fortemente na ausência institucional e física da ferrovia. A sensação de abandono, desprestígio e descaso expressada na fala do sujeito ganha força diante do que a ferrovia representou, principalmente através da arquitetura ferroviária e dos lugares que demarcaram suas trajetórias profissionais e sociais. “A ferrovia, como rede de poder institucionalizada, definindo ações e estratégias, assumiu uma totalidade abstrata, construindo um mundo centrado em determinados sujeitos e determinadas imagens e representações.” (POSSAS, 2001, p. 237). “Às vezes eu fico assim, espiando... onde era o depósito e nosso dormitório... tudo esculhambado! [...] Tudo abandonado! Dá vontade é de chorar!” (Cachoeirinha).

Zanatta (1991), ao refazer a trajetória de Roberto Mange na construção do Senai, recorre também às lembranças dos que viveram o período e também utiliza-se da metáfora da imagem na pintura cubista.

E quando – como no caso de Roberto Mange e o SENAI – buscamos reconstituir a ação de uma personagem na arquitetura de uma instituição, as versões multiplicam-se e a imagem refletida assume a dimensão de uma pintura cubista. Criações contínuas, as instituições parecem não ter idade. Sabe-se apenas que houve um dia em que elas começaram a funcionar. É possível saber exatamente o marco original, mas sua existência não está lá e sim na recriação constante, o que vai muito além da simples comemoração reforçada da tradição. Função da memória, portanto, esse atravessar do tempo pode servir-se de muitos veículos. Depende de onde se quer chegar. Assim, a história institucional começa quando tem início sua reconstituição; quando a memória vira projeto e as pessoas vão sendo envolvidas na ação da lembrança. (ZANATTA, 1991, p. 143).

No caso de Maria Fumaça, o documentário a que se refere “O último apito”, ao mesmo tempo em que retrata a trajetória e o fim da ferrovia no Ceará, também a eterniza. “Você assistiu o documentário? Sobre o que a ferrovia fez em prol do povo, principalmente o pessoal do interior. A gente fica assim pensando: como uma coisa dessas se acabou?” (Maria Fumaça).

Para Baronesa, resgatar essas memórias não se configurou um ato prazeroso. A “dor” reflete os percalços vivenciados para a inserção no quadro efetivo da RFFSA, as dúvidas advindas da extinção do cargo de professor do ensino primário e as perdas financeiras

significativas quando da aposentadoria. “A [entrada na empresa] RFFSA foi nesse concurso. Como eu estou te dizendo... nem gosto muito de me lembrar!” (Baronesa).

Araújo e Santos (2007), ao tratarem das implicações políticas da história, memória e esquecimento, atualizam as ideias de Paul Ricouer (2007), quando afirmam que lidar com o passado não se faz de forma neutra, mas há interesses, poder e exclusões. As atividades da memória, apesar de cumprir papel social relevante, deparam com questões políticas que envolvem a decisão do que deve ser lembrado, situando casos relacionados aos momentos de dominação e violência, principalmente de governos totalitários e repressivos, casos em que o esquecimento tem sido utilizado como estratégia de controle.

Nesse sentido, as autoras defendem o resgate das provas do passado, inclusive das memórias das vítimas desses governos, através de relatos e outros artefatos utilizados para formação e preservação dos arquivos, visto que fazem parte da construção necessária da “justa memória”. As autoras defendem também que não se pode desconsiderar a subjetividade, no entanto reiteram que esta não pode servir para a dominação.

Sobre as ferrovias no Ceará, Almeida (2009) apresenta uma época mais recente, em estudo denominado “Os ferroviários na cartografia de Fortaleza: rebeldes pelos caminhos de ferro”. Analisa as narrativas e documentos, abordando as dificuldades e os conflitos no contexto político das ferrovias cearenses no período da ditadura militar; retrata as materialidades e as subjetividades (dramas, dores, perseguições e conflitos) presentes nas histórias de vida dos trabalhadores e de suas famílias, favorecendo a compreensão dessa realidade, contribuindo para compor a história operária do Ceará. Baseado nos estudos de Lemenhe (1991) e Silva (1992 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 28), resgata aspectos do cenário de dificuldades relacionados às consequências da situação climática na constituição dos caminhos dos trilhos no Ceará; em especial em Fortaleza, situando as questões políticas e sociais, que fizeram tantas vítimas do descaso histórico dos governos para com o Nordeste.

Afinal, a gênese de sua formação como classe vem desde o tempo dos retirantes, durante as secas do final do século XIX, quando homens famintos eram transformados em operários para construir a infraestrutura capaz de conferir a Fortaleza a hegemonia no Ceará (LEMENHE, 1991 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 28),

[...] atendendo de outro modo às exigências da nova Divisão Internacional do Trabalho. (SILVA, 1992 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 28).

Os estudos de Bosi (1994, p. 37), apoiados na fenomenologia da lembrança de Bergson, em Halbwachs, Barlett, Stern (memória), Beauvoir (velhice) e Benjamin (processo narrativo) “dá voz” aos trabalhadores de São Paulo, a partir das memórias de velhos, tendo significado relevante na literatura acadêmica brasileira, intitulado Memórias e Sociedade:

lembranças de velhos. A obra tem como objetivo a análise de memórias de homens e mulheres a partir das memórias pessoal, social, familiar e grupal, sem a preocupação com os erros e lapsos que porventura pudessem ocorrer por ocasião dos fatos narrados pelos sujeitos, pois o “interesse está *no que foi lembrado*, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida.”

A autora situa a velhice na sociedade industrial como uma categoria social e, biologicamente, considera natural e progressivo o declínio da natureza física do homem, um destino [comunidade de destino], diante do qual, contingencialmente, as sociedades lidam de forma diferenciada.

A velhice, que é fator natural como a cor da pele, é tomada preconceituosamente pelo outro. [...]. O velho sente-se um indivíduo diminuído, que luta para continuar sendo um homem. O coeficiente de adversidades das coisas cresce: as escadas ficam mais duras de subir [...]. A noção que temos de velhice decorre mais da luta de classes que do conflito de gerações. É preciso mudar a vida, recriar tudo, refazer as relações humanas doentes para que os velhos trabalhadores não sejam uma espécie estrangeira.. [...]. A mulher, o negro, combatem pelos seus direitos, mas o velho não tem armas. Nós é que temos de lutar por ele. (BOSI, 1994, p. 79-81).

O declínio não passa despercebido por membros da Associação dos Aposentados, provavelmente uma das poucas referências de uma categoria anteriormente das mais organizadas. Tentam ainda lutar pelos direitos, mas também são solidários nas lutas derradeiras da vida.

[Sobre alguns alunos do curso de alfabetização da época da Baronesa, citado por Cachoeirinha] Clodomiro Rosa, já faleceu. [...]
[Um dos Serafins] É... mas o Serafim que anda aqui, um magrinho, ele realmente foi maquinista. É uma pessoa legal, sabe? Bem legal mesmo. [...]
Tem muitos deles [maquinistas] que vão envelhecendo, [vão] ficando assim, com mobilidade reduzida e deixam de vir aqui. [...]
A gente toma conhecimento [quando algum dos maquinistas falece], inclusive eu, como diretora de comunicação social, eu sempre vou ao velório. Às vezes, a gente sabe que já é no período da missa de 7º dia. Dependendo do local, eu vou, sabe? No Panamericano, não sei aonde. Lá na Cidade dos Funcionários, em todo o canto, missa de sétimo dia. Às vezes, a gente vai ao velório. Quando o sepultamento é no São João Batista aí é fácil ir. Até forma um grupo aqui e vai, é fácil ir porque é perto. (Litorina).

Ao incluir, pois, entre os sujeitos da minha pesquisa as mulheres, professoras ferroviárias, e suas memórias, tomo emprestadas as palavras de Possas para expressar, tal como ela o fez, ao pesquisar sobre a presença das mulheres na ferrovia, o que representou estar inserida no campo da minha pesquisa como mulher e trabalhadora do magistério.

E, como mulher inserida neste presente, não fiquei insensível às suas lutas e à condição feminina do passado, quando os ruídos e as experiências esparsas em durações simultâneas e múltiplas forneciam indícios reveladores sobre o ser e estar mulher no campo da ferrovia. (POSSAS, 2001, p. 31-32).

Algumas vezes as narrativas dos sujeitos recorreram a registros diversos, tais como artigos de jornais, fotos, livros e diários de viagem, como que para desencadear o encontro com os “elos” do passado, tendo tais registros contribuído para trazer as lembranças do tempo passado para o tempo presente e satisfazendo a necessidade de mostrar e manter o registro “físico” das memórias, como se garantisse que as experiências vividas não se perdessem com o tempo, no desejo de eternizá-las.

*Eita! Aqui tem toda a minha vida...
Escrevendo minha vida de estudante.
Isso aqui é minha vida de estudante... [...]
Aqui é o diário que eu fazia na viagem! [...]
Pra reconstituir depois pela memória. Tudo é memória.[...].
Dá uma saudade... [...] isso aqui, não é pra jogar fora.
Meu medo é esse... [...].(Pão de Forma).*

O falar sobre a vida parece também ser uma necessidade. O pesquisador coloca-se como “ouvidos” pacientes que se colocam à disposição para ouvir a história “duzentas vezes” já contada, como se fosse a primeira vez. A disposição para narrar torna o tempo exíguo diante do prazer de falar sobre a experiência vivida na ferrovia: “*Se eu vou contar tudo do começo, que eu não contei... um dia é pouco [risos]*”. (Cachoeirinha).

O ato de lembrar traz à tona o que é inexorável na vida: a finitude do tempo de vida das coisas, dos homens, das instituições, de um tempo que não volta. A revolta, a tristeza, a perda do referencial do vínculo institucional e de onde está agora se a ferrovia não existe mais e que o tempo passou.

*Vanderillo é que era o chefe do treinamento, meu amigo, grande amigo meu, muito amigo meu. Saudosa memória.[...].
Eu sabia o nome deles tudinho, o nome deles... mas é porque o tempo passa.
(Pão de Forma).*

Era [vinculado à esfera] federal. Aí saí pra RFFSA. E hoje eu não sei mais onde é que nós tamo [estamos]. Porque acabou-se a RFFSA.(Cachoeirinha.).

Possas (2001) expressa bem o que representou o “acesso” às memórias, comparando-as a “relicários” e expressando com suavidade a experiência “de estar sendo” pesquisadora em meio às mulheres e aos trilhos.

Finalmente, por se tratar de mulheres, trens e trilhos, fui aproximando-me delas, por meio da memória individual e coletiva, verdadeiros relicários de lembranças e guardados, fontes de identidade das subjetividades, garantindo as origens de cada uma delas. Tendo acesso a esse passado, tive condições de conduzir e ampliar a minha análise percebendo as particularidades, desocultando as diferenças e apreendendo o vivido das mulheres e da ferrovia nos remanescentes emitidos pelos lugares da memória de que elas são depositárias. (POSSAS, 2001, p. 35).

Considerando a extinção da RFFSA, defendo a necessidade de preservação da memória ferroviária, não somente no que se refere ao acervo material, mas dos trabalhadores

ferroviários, que no âmbito das suas individualidades e como coletividade, representam uma geração que tem muitas histórias de “lutas” para contar: lutas políticas, lutas pela sobrevivência, lutas pelos direitos, enfim...

Nesse sentido, vale alertar para o que Freitas (1992, p.17) afirma, “É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos.”

Resgatar as memórias dos ferroviários, a meu ver, apresenta-se urgente, visto que são testemunhas vivas e já se encontram na velhice, alguns com a saúde já debilitada. Usando uma metáfora para retratar esses sujeitos, considero-os “baús” enquanto vivem, no sentido de que suas memórias são como “repositórios de lembranças e acontecimentos”, guardados onde Santo Agostinho (1996) denomina “Palácios da Memória”. Inquieta-me o fato de que as memórias guardadas no fundo desses “baús” não sejam resgatadas a tempo; antes que a terra ou a senilidade as consuma de uma vez por todas, ou que a incapacidade física os torne impotentes para transmitir os saberes da experiência, tal como ilustra Bosi (1994, p. 79, grifos do autor) ao realizar sua pesquisa com velhos:

Para a comunicação com os seus semelhantes precisa de artefatos: próteses, lentes, aparelhos acústicos, cânulas. Os que não podem comprar esses aparelhos ficam privados da comunicação. Um dos velhos que entrevistei escreve estes versos:

A mão tremula é incapaz de ensinar o aprendido.

É a impotência de transmitir a experiência, quando os meios de comunicação com o mundo falham. Ele não pode mais ensinar aquilo que sabe e que custou toda uma vida para aprender.

Tudo considero importante, tal como o cronista de Walter Benjamin, citado por Chauí (1994, p. 18) ao apresentar a obra *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi: “[...] Eis por que, recuperando a figura do cronista contra a do cientista da história, Benjamin afirma que o segundo é uma voz despencando no vazio, enquanto o primeiro crê que tudo é importante contar e merece ser contado, pois todo dia é o último dia. E o último dia é hoje”. Apresento, pois, esta produção escrita que, a partir das memórias dos sujeitos contempla aspectos da vida e das lutas dos ferroviários.

2.3 As Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano no “lastro” das políticas institucionais e das experiências educativas da RFFSA

Neste tópico apresento os elementos que constituem as Teorias Clássicas da Administração e a Teoria do Capital Humano, para contribuir na contextualização das

ferrovias; sabendo foram se estruturando física e organizacionalmente, compreendemos aspectos temporais e dinâmicos do contexto, envolvendo questões históricas, políticas e podemos melhor analisar os direcionamentos administrativos e as políticas institucionais nas quais estavam inseridas as experiências educativas na RFFSA.

2.3.1 Teorias Clássicas da Administração

Tomo como base para apresentação das teorias a classificação na perspectiva clássica da administração organizada por Silva (1994) que insere: a Teoria da Administração Científica de Taylor (taylorismo), incluindo Ford (fordismo); a Teoria Administrativa, de Fayol (fayolismo) e a Teoria da Burocracia ou Modelo Burocrático, de Max Weber (weberiana).

O autor fala da inserção de tais na perspectiva clássica, tomando como critério o tempo em que surgiram e a “visão da atividade organizacional” (SILVA, 2005, p. 115): “Do ponto de vista da perspectiva clássica, uma organização é a estrutura de relacionamentos, poder, objetivos, papéis, atividades, comunicações e outros fatores que existem quando pessoas trabalham juntas.” (SILVA, 2009, p. 159).

Silva (2005) ao apresentar a evolução do pensamento administrativo afirma que o marco para os estudos e a prática da Administração foi a Revolução Industrial, a partir de 1760. No entanto, é somente em meados do século XIX que a área assume categoria central e determinante, considerando que “A administração é, ao mesmo tempo, fator determinante do processo econômico (com todos os fatos consequentes) e modeladora das sociedades e do modo como são conduzidas as pessoas e as instituições.” (SILVA, 2005, p.86).

As ideias começam a tomar corpo quando a expansão ferroviária já era realidade em muitas partes do mundo. O pensamento administrativo então começa a ser sistematizado de “modo mais ordenado e objetivo” no início do século XX, em 1911, com o engenheiro americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que lança as bases da Teoria da Administração Científica, início da escola clássica, apoiando-se na ciência alicerçada nos Estados Unidos, sede do imperialismo. Os princípios da teoria estavam ancorados na racionalidade, defendendo, de acordo com a ciência positivista, que aquilo que não pode ser medido não tem valor ou não existe, portanto, não tem objetividade (SILVA, 2005).

Suas investidas se voltam para encontrar maneiras de administrar e controlar o tempo de produção dos trabalhadores, visando o desenvolvimento industrial e o acúmulo do capital; mas não só esses trabalhadores industriais foram afetados por suas ideias, estas se

propagavam e passavam a orientar as atividades de outras categorias de trabalhadores, inclusive ferroviários.

Taylor (1990) sistematizou sua teoria partir de sua própria experiência com os métodos científicos que desenvolveu, aplicando-os em empresas norte-americanas. Suas ideias visavam ao trabalhador na medida em que o remunerava, a fim de estimular a produção e conseqüentemente a obtenção de lucro. Sua obra teve como objetivo apontar que as perdas eram consequência da ineficiência e mostrava que a solução estava na administração científica.

Para provar que a melhor administração é uma verdadeira ciência, regida por normas, princípios e leis claramente definidos, tal como uma instituição. Além disso, para mostrar que os princípios fundamentais da administração científica são aplicáveis a todas as espécies de atividades humanas, desde nossos atos mais simples até o trabalho nas grandes companhias, que reclamava a cooperação mais apurada. [...]. Esperamos, contudo, ter deixado claro que os mesmos princípios, com resultados iguais, podem ser aplicados em qualquer atividade social: na direção de nossos lares, na gerência de nossas fazendas, na administração de nossas casas comerciais, grandes e pequenas, na administração de igrejas, de institutos filantrópicos, de universidades e de serviços públicos. (TAYLOR, 1990, p. 23).

Silva (2005, p. 122) afirma que na obra “Princípios da Administração Científica” de Taylor, o fundamental que defende é que há

[...] certos princípios gerais amplos, uma certa filosofia, que pode ser aplicada de muitos modos, e uma descrição do que qualquer homem ou homens podem acreditar ser o melhor mecanismo para aplicação desses princípios gerais [...]. Um princípio é uma declaração básica ou uma verdade fundamental, que promove entendimento e orientação para os pensamentos e prática, explicando o relacionamento entre o conhecimento e a predição dos fatos.

Para Taylor (1990, p. 22-23), o alcance de maior eficiência é “[...] quando compreendermos completamente que nossa obrigação, como nosso interesse, está em cooperar sistematicamente no treinamento e formação dessas pessoas, em vez de tirar de outros os homens que eles prepararam”. Isto significava que o homem eficiente pode ser formado a partir de treinamento, tornando-o melhor e capaz e que “o maior objetivo duma boa organização é o aperfeiçoamento de seus homens de primeira ordem; e, sob direção racional, o melhor homem atingirá o mais alto posto, de modo mais seguro e rápido que em qualquer outra distinção”.

A racionalidade, portanto, é assumida por Taylor como um dos principais norteadores da indústria desde o século XIX; contribuiu para a “formação da sociedade industrial norte-americana”, na qual “[...] um novo tipo humano, marcado por um individualismo que significava então algo mais próximo da autossuficiência do que, como hoje, alguma forma de egoísmo ou megalomania.” (ZANATTA, 1991, p. 53-54).

Os princípios fundamentais da Teoria da Administração Científica são quatro: 1) acreditar que pode haver máxima de prosperidade do patrão e do empregado; 2) esta só será possível se confluírem para interesses idênticos, o que resultaria em altos salários e baixo custo de produção; 3) a prosperidade só será permanente para ambos se ocorrer com o máximo de produção, sendo esta consequência do máximo desempenho e eficiência de homens e máquinas e fruto da formação e aperfeiçoamento dos trabalhadores; 4) necessidade de combater a “Vadiagem no Trabalho” ou hábito de “fazer cera”, através da fragmentação das tarefas para economizar tempo, elevar o rendimento, eliminar movimentos desnecessários e substituir movimentos lentos por outros rápidos. Sugere ainda que se faça o estudo minucioso de tempo e movimento para identificar os melhores métodos e instrumentos e assim substituir gradativamente pelos métodos científicos (TAYLOR, 1990).

Na Teoria Científica da Administração constam quatro atribuições essenciais para a função gerencial, a saber:

Primeiro – Desenvolver para cada elemento do trabalho individual uma ciência que substitua os métodos empíricos.

Segundo – Selecionar cientificamente, depois treinar, ensinar e aperfeiçoar o trabalhador. No passado ele escolhia seu próprio trabalho e treinava a si mesmo como podia.

Terceiro – Cooperar cordialmente com os trabalhadores para articular todo o trabalho com os princípios da ciência que lhe foi desenvolvida.

Quarto – Manter a divisão equitativa de trabalho e de responsabilidade entre a direção e o operário. A direção incumbe-se de todas as atribuições, para as quais esteja mais bem aparelhada do que o trabalhador; ao passo que no passado quase todo o trabalho e a maior parte das responsabilidades pesavam sobre o operário. (TAYLOR, 1990, p. 40-41).

Silva (2005) resume a Teoria da Administração Científica de Taylor apresentando as principais características: construção de estrutura formal, cuja unidade básica era a função; objetivos plenamente estabelecidos; fragmentação do “trabalho em unidades menores” (tarefas simples); sistema coordenado (racionalização do trabalho dos operários); pessoas como instrumentos de produção para alcançar a eficiência; não consideravam a importância do fator humano; crença no sistema de “autoridade”, isto é, na hierarquia vertical de cima para baixo; “[...] atitude pessimista a respeito da natureza humana, uma vez que considerava o operário como irresponsável, vadio e negligente.” (SILVA, 2005, p. 117).

A teoria de Taylor coincide com o momento de avanço da modernidade das ferrovias; Segnini (1982, p. 16) registra que a aplicabilidade da Teoria da Administração Científica de Taylor se deu na Companhia Paulista, em 1928, através de “[...] uma reforma administrativa, objetivando a introdução de um conjunto de técnicas desenvolvidas pela Organização Racional do Trabalho.”

Na primeira metade do século XX, outras ideias administrativas se alinharam ou complementaram as ideias de Taylor, reforçando a racionalidade nos processos de trabalho para o aumento da produção e maiores lucros. Entre os contemporâneos de Taylor estavam Henry Matcalfe (1847-1917), Henry R. Towne (1884-1924), Frank B Gilbreth (1868-1924), Lilian M. Gilbreth (1878-1972), Henry Gantt (1861-1919), Carls Barth (1960-1939), Harrington Emerson (1853-1931), Morris L. Cooke (1872-1960) e Henry Ford (1863-1947). Este último “[...] representa a contribuição da indústria para a formação da teoria clássica da administração. [...] era um empresário com visão prática, que buscava a cristalização da eficiência, no sentido mais amplo, numa fábrica de automóveis.” (SILVA, 2005, p. 129). É possível que os princípios da Teoria da Administração Científica tenham se propagado, inclusive no Brasil, até a década de 1960-1970, por conta de seus seguidores, mesmo já tendo outras teorias em pleno andamento à época.

Ford focou na “**produção em massa, em série e em cadeia contínua; no pagamento de altos salários e na fixação de preços mínimos** para os bens produzidos”, criando ainda a linha de montagem e voltou-se para “interesse de bem-estar do trabalhador” (SILVA, 2005, p. 131, grifo do autor), na perspectiva de produzir o máximo com o mínimo de material e tempo. Introduziu o conceito de eficiência (fazer bem e fazer certo) na fábrica de automóveis e dividiu a empresa em dois níveis: planejamento (incluindo os métodos) e execução, em que o primeiro é atribuição dos técnicos, e o segundo dos operários, visando assim a padronização do trabalho (SILVA, 2005).

Para o autor, Ford voltou-se para a “economia do material e do tempo”, determinando que o operário tivesse “liberdade para executar o trabalho da forma que melhor conviesse”; tendo “utilizado todas estas contribuições e posturas para tornar sua empresa eficiente, compreendida a eficiência de um lado como produção, motivação e salário, e, de outro, como custos e preços mínimos”. As principais características do fordismo são o “trabalho dividido, repetido, contínuo, baseando-se principalmente nos princípios da **produtividade, da intensificação [tempo] e da economicidade [matéria]**”, podendo ser traduzido no jargão bastante comum que diz: “produzir mais com menos”. (SILVA, 2005, p. 130, grifo do autor).

No mesmo contexto, surge o fayolismo (Teoria Administrativa) do engenheiro francês Henry Fayol (1841-1925), que começou a tomar forma por volta de 1900; começa por valorizar a função administrativa para em seguida tratar as questões de habilidades administrativas separadas dos conhecimentos tecnológicos e considerou que o sucesso de uma

empresa está mais relacionado às habilidades administrativas dos líderes do que das habilidades técnicas dos mesmos.

Em 1908, elaborou “[...] uma lista inicial de princípios da administração, como: **unidade de comando, cadeia hierárquica de comando, separação de poderes, centralização e ordem**”, bem como se referiu à “previsão” [planejamento e orçamento], aos “diagramas organizacionais, reuniões e relatórios” e a um “sistema de contabilidade” (SILVA, 2005, p. 144, grifo do autor).

Em 1916, suas ideias foram expostas de forma mais elaborada em sua obra *Administration générale et industrielle*, na qual apresentava como objetivo a administração em todo seu conjunto, sob os princípios básicos: 1) “estrutura vertical e hierárquica”; 2) “chefias em todos os escalões”; 3) “divisão das operações nas funções administrativa, técnica, comercial, financeira, contábil e de previdência” e, 4) “a implantação de cursos preparatórios para os futuros chefes.” (ZANATTA, 1991, p. 54).

A Teoria Administrativa de Fayol foi desenvolvida a partir de suas experiências na empresa de carvão *Comambaulte* ele a definiu como um conjunto de “princípios, regras, métodos e procedimentos testados e verificados por experiência geral”, ressaltando ainda a “necessidade da profissionalização e do ensino da administração” para que desempenhasse essa função em qualquer organização e não somente no âmbito da educação técnica.

Fayol (1981) estabelece e detalha todo o conjunto das operações de uma organização, definindo-as em seis grupos: técnicas (produção, fabricação, transformação); comerciais (compras, vendas, permutas); financeiras (procura e gerência de capitais); de segurança (proteção de bens e de pessoas); contábeis (inventários, balanços, preços de custo, estatísticas, etc.) e administrativas (previsão, organização, direção, coordenação e controle), sendo a última das seis operações considerada das mais importantes (SILVA, 2005).

Para Fayol (1981, p. 43) “A função administrativa tem por órgão e instrumento o corpo social. Enquanto as outras funções põem em jogo a matéria-prima e as máquinas, a função administrativa restringe-se somente ao pessoal” e é orientada por 14 princípios gerais (QUADRO 2) e cinco elementos de administração: “previsão, organização, comando, coordenação, controle”. Destas, a previsão é considerada principal, pois é a base do planejamento (SILVA, 2005).

Quadro 2 – Princípios e elementos da Teoria Administrativa de Fayol

Divisão de trabalho	A divisão do trabalho tem por finalidade produzir mais e melhor, com o mesmo esforço. [...] permite reduzir o número de objetivos sobre os quais devem ser aplicadas a atenção e o esforço. [...] é a melhor maneira de obter o máximo proveito do indivíduo e da coletividade. [...]. Tende, em consequência, à <i>especialização das funções e à separação dos poderes</i> . (p. 44-45).
Autoridade e responsabilidade	A <i>autoridade</i> consiste no direito de mandar e no poder de se fazer obedecer. [...] a autoridade <i>estatutária</i> ou <i>regimental</i> inerente à função e a autoridade <i>pessoal</i> , derivada da inteligência, do saber, da experiência, do valor moral, da aptidão de comando, dos serviços prestados etc. [...] Não se concebe <i>autoridade</i> sem a <i>responsabilidade</i> , isto é, sem a sanção – recompensa ou penalidade – que acompanha o exercício do poder. A responsabilidade é corolário da autoridade, sua consequência natural, sua contrapartida indispensável. (p. 45).
Disciplina	A <i>disciplina</i> consiste, essencialmente, na obediência, na assiduidade, na atividade, na presença e nos sinais exteriores de respeito demonstrados segundo as concepções estabelecidas entre a empresa e seus agentes. (p.46).
Unidade de comando	<i>Para a execução de um ato qualquer, um agente deve receber ordens somente de um chefe</i> . (p. 48).
Unidade de direção	<i>Um só chefe e um só programa para um conjunto de operações que visam ao mesmo objetivo</i> . (p. 50).
Subordinação do interesse individual ao interesse geral	[...] numa empresa, o interesse de um agente ou de um grupo de agentes não deve prevalecer sobre o interesse da empresa [...]. (p. 50).
Remuneração do pessoal	A <i>remuneração do pessoal</i> é um prêmio pelo serviço prestado. Deve ser equitativa e, tanto quanto possível, satisfazer ao mesmo tempo ao pessoal e à empresa, ao empregador e ao empregado. [...] O <i>modo de retribuição</i> do pessoal pode ter influência considerável sobre a marcha dos negócios [...]. [pagamento por dia, por tarefa, por peça, prêmios, participação nos lucros, subsídios em espécies – Instituições de bem-estar – Compensações honoríficas]. (p. 51).
Centralização	[...] a <i>centralização</i> é um fato de ordem natural; em todo organismo, animal ou social, as sensações convergem para o cérebro ou direção e do cérebro ou direção partem as ordens que movimentam todas as partes do organismo. (p. 58).
Hierarquia	Constitui a <i>hierarquia</i> a série dos chefes que vai da autoridade superior aos agentes inferiores. A <i>via hierárquica</i> é o caminho que seguem, passando por todos os graus da hierarquia, as comunicações que partem da autoridade superior ou que lhe são dirigidas. Esse caminho é imposto, ao mesmo tempo, pela necessidade de uma transmissão segura e pela unidade de comando. [...]. (p. 59).
Ordem (material e social)	É conhecida a fórmula da ordem natural: <i>Um lugar para cada coisa e cada coisa em seu lugar</i> . A fórmula da ordem social é idêntica: <i>Um lugar para cada pessoa e cada pessoa em seu lugar</i> .(p. 63).
Equidade	Para que o pessoal seja estimulado a empregar no exercício de suas funções toda a boa vontade e o devotamento de que é capaz, é preciso que ele seja tratado com benevolência; e equidade resulta da combinação da benevolência com a justiça. (p. 63).
Estabilidade do pessoal	Um agente precisa de tempo para iniciar-se em sua nova função e chegar a desempenhá-la bem – admitindo que seja dotado das aptidões necessárias. (p. 64).
Iniciativa	[...] possibilidade de conceber e de executar” um plano. (p. 64).
União do pessoal	A harmonia e a união do pessoal de uma empresa são uma grande fonte de vitalidade para ela. É necessário, pois, realizar esforços para estabelecê-la. (p. 65).

Fonte: Fayol (1981).

Para Tragtenberg (1992, p. 77), a teoria de Taylor foi complementada pela teoria de Fayol, que, seguindo a mesma linha, “defende a tese segundo a qual o homem deve ficar restrito a seu papel, na estrutura ocupacional parcelada”. Ambos valorizam a questão da disciplina nos moldes da disciplina militar. O autor afirma ainda que a teoria de

Fayol continua a tradição de Taylor: monocrática, hierarquia burocrática formal e indefectível unidade de comando [...] representa a transposição da disciplina militar para a indústria, [...] continua com Taylor na sua política de remuneração do trabalho [...], as teorias de Tylor-Fayol traduzem no plano administrativo, a impessoalização burocrática definida pelo enunciado das tarefas e por sua especialização. As pessoas alienam-se nos papéis; estes se alienam no *sistema burocrático*. (TRAGTENBERG, 1992, p. 77).

Ao fazer um paralelo entre o taylorismo e o fayolismo, Kuenzer (1989) afirma que tanto Taylor como Fayol introduzem a racionalização do processo produtivo, no período do desenvolvimento industrial (final do século XIX e início do século XX); para ampliar a acumulação do capital, enfatizam vários aspectos relacionados ao aumento da produtividade: divisão do trabalho, hierarquia, autoridade, controle, separação das funções de execução e gerência etc.

A última teoria inserida na perspectiva clássica é a Teoria da Burocracia, do sociólogo alemão liberal Max Weber (1864-1920), que surgiu na Europa em meados do século XX, abordando o aspecto institucional. Segundo Silva (2005, p. 159), sua aplicação se deu principalmente na administração pública, no entanto alerta que

[...] não é só nas repartições públicas que o fenômeno da burocracia se manifesta. Todos os tipos de atividades administrativas utilizam a burocracia, isto é, o trabalho baseado em papéis e documentos movimentados em sequência contínua entre as várias unidades componentes da estrutura organizacional. [...]. Burocracia é encontrada na política, na religião, nos negócios, no militarismo, na educação e em muitas outras organizações.

Weber concebia um modelo de burocracia ideal, a partir do estudo de organizações, “que buscava a racionalidade técnica requerida para projetar e construir um sistema administrativo baseado no estudo exato dos tipos de relacionamentos humanos necessários para expandir a produtividade” (SILVA, 2005, p. 159), cujas características são expostas no Quadro 3.

Quadro 3 – Características da Teoria da Burocracia de Max Weber

Divisão do trabalho	as atividades são desempenhadas em tarefas simples, de tal modo que qualquer pessoa, de qualquer tipo de organização, poderia se tornar especializada num tempo mínima; a especialização faz o trabalho humano intercambiável, o que contribui grandemente para a eficiência organizacional. Cada posição tem claramente definidas as responsabilidades e a delegação de autoridades competentes;
Hierarquia de autoridade	posições ou empregados são organizados de modo a formar a hierarquia (cadeia de comando) na qual a organização está estruturada; cada posição na hierarquia organizacional contém responsabilidade e deveres específicos, bem como privilégios;
Racionalidade	todos os membros da organização são selecionados com base na qualificação técnica para um desempenho adequado; as promoções ocorrem por desempenho e capacitação técnica (mérito); um esforço consciente é feito para adequar o desempenho do trabalho às qualificações do funcionário e/ou candidato [...]. O critério-guia deveria ser simplesmente o grau de adequação do potencial do empregado em termos de educação, treinamento, conhecimento e habilidades, para desempenhar a atividade numa organização;
Regras e padrões	as decisões gerenciais são guiadas por regras, disciplina e controles, relacionados à conduta dos deveres oficiais, aplicados de forma impessoal tanto aos empregados da organização como aos clientes fora dela.
Compromisso profissional	os administradores trabalham por salários fixos e não são donos dos negócios que administram; os gerentes são treinados para as atividades administrativas visando a melhor qualificação para o alcance da eficiência organizacional e para o controle das atividades dos empregados neste mesmo sentido;
Registros escritos	com o objetivo de estabelecer continuidade organizacional e com o propósito de alcançar uniformidade de ação, as burocracias mantêm registros, elaborados para detalhamento das transações da organização;
Impessoalidade	as regras e os procedimentos são aplicados de modo uniforme e imparcial; todos os funcionários são avaliados de acordo com regras objetivas, de tal modo que não se permita ao superior considerações pessoais ou emocionais para “colorir” as avaliações.

Fonte: Silva (2005, p. 161-162).

Tragtenberg (1992, p. 137), ao analisar a passagem de uma teoria para outra, afirma:

*A passagem da teoria da administração à sociologia da organização se dá com Weber, especialmente com seus estudos a respeito da burocracia, cujo contato direto sentiu por ocasião da Primeira Grande Guerra. Administrando hospital da Alemanha, dirigido por burocratas não especializados, converteu-os de *diletantes* em *burocratas racionais*. De agosto de 1914 a outubro de 1915 trabalhou nessa unidade. Aposentado, preocupou-se em estudá-la sistematicamente.*

Tomando a questão da autoridade, Silva (2005, p. 162-163) assevera que, para Weber, a essência da autoridade é que "as ordens ou decisões são obedecidas voluntariamente [não por coação], porque a fonte de onde elas emanam é considerada legítima [e legal] e porque envolve a prévia suspensão do julgamento da sua natureza [pelo subordinado]". O autor apresenta três tipos ideais de autoridade legítima:

- **autoridade tradicional** - resultante de uma ordem social sagrada e eterna, baseada no direito divino, na tradição cultural, na herança; as sociedades que se valem deste tipo de autoridade são a tribo, o clã, as sociedades medievais, a família;

- **autoridade carismática** – resultante da rejeição à tradição e contra a ordem social vigente, concentrada na aceitação de uma “ordem” encarnada numa pessoa; a autoridade tem traços místicos, arbitrários e personalísticos.
- **autoridade racional** – baseada em normas sociais, administradas pela meritocracia, com traços impessoais, técnicos e racionais.” [destaque do autor]. (SILVA, 2005).

Para o autor, “A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício do controle com base no conhecimento” (SILVA, 2005, p. 164) e isso é que a torna racional. As funções da burocracia definidas por Weber são cinco: especialização, estrutura, previsibilidade, racionalidade e democracia, e objetivam (QUADRO 4):

Quadro 4 – As funções da Burocracia

Especialização	[...] o crescimento da produtividade; nos métodos modernos de trabalho, um indivíduo pode se tornar “conhecedor” de apenas poucas linhas de trabalho. A burocracia permite especializá-lo nas áreas em que é habilidoso. As pessoas, em cada posição, são competentes no tratamento dos detalhes desta posição;
Estrutura	[...] dar forma ou conteúdo à organização; existe uma hierarquia de comando, de responsabilidade em cada nível, para as atividades subordinadas. A estrutura provê um relacionamento lógico de atividades. A estrutura é a característica central da teoria clássica e a burocracia trata a descrição das suas potenciais vantagens;
Previsibilidade	[...] estabelecer o efeito de estabilização da experiência válida; as regras, regulamentos, estrutura, aspectos profissionais e outros elementos da burocracia capacitam a previsibilidade e a estabilidade para uma organização. “A burocracia produz certeza e uma espécie de ordem dentro de uma sociedade anárquica, racionalizando relações humanas que, de outro modo, seriam irracionais e acidentais”. (NEUMAN, 1963 <i>apud</i> SILVA, 2005, p. 164).
Racionalidade	[...] procura estabelecer julgamentos de acordo com o objetivo, aceito por critérios gerais; a racionalidade procura evitar julgamentos por capricho, prestígio ou extravagância. De acordo com Weber, uma organização racional “se baseia na crença, na legalidade de padrão de regras normativas e no direito daqueles colocados como autoridade, sob estas regras, para exercer o comando” (HENDERSON; PARSON, 1947 <i>apud</i> SILVA, 2005, p. 164)
Democracia	[...] objetiva estabelecer a competência como a única base para o alcance e manutenção de um cargo; a habilidade do indivíduo define tudo. Como a oportunidade de treinar, de aplicar e de ser selecionado para um cargo é aberta a qualquer pessoa, um grau significativo de democracia é alcançado. A burocracia pode contribuir para a democracia com suas políticas objetivas internas. Todavia, a mesma burocracia, quando vista de outro enfoque, pode trabalhar contra a democracia.

Fonte: Silva (2005, p. 164).

A Teoria da Burocracia como sistema racional defende a divisão do trabalho para alcançar os objetivos, a coerência entre meios e fins, o formalismo a partir de normas registradas por escrito; a estrutura hierárquica, a impessoalidade na seleção de pessoal, a especialização do trabalhador, a fidelidade, a remuneração, o poder da autoridade para nomeação, entre outras (TRAGTENBERG, 1992).

Ao analisar as mudanças de uma teoria para outra no campo da administração, o ator afirma que tais mudanças seguem um fluxo dinâmico de acordo com as formações socioeconômicas e os interesses de setores da sociedade que detêm o poder.

2.3.2 Teoria do Capital Humano

A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida por Theodore William Schultz, que aborda o valor econômico da educação. Seus estudos na área surgem entre 1956-1957, a partir de sua participação no Centro de Estudos Avançados das Ciências do Comportamento, que era financiado pela Fundação Ford e que à época tinha como diretor Ralph Tyler.

O autor “se fundamenta na proposição segundo a qual as pessoas valorizam suas capacidades, quer como produtores, quer como consumidores, pelo autoinvestimento, e de que a instrução é o maior investimento no capital humano” e que o valor econômico da educação, tal como qualquer outra mercadoria, “[...] depende, predominantemente, da procura e da oferta da instrução, considerada como um investimento.” (SCHULTZ, 1967, p. 13). Além disso, avaliou as relações entre o capital e trabalho e como os investimentos em educação influenciavam o crescimento econômico.

Durante minha permanência no Centro, comecei a perceber como o capital e trabalho, não eram imutáveis: sofriam um processo de aperfeiçoamento, o que não era devidamente apreciado, segundo a minha conceituação de Capital e Trabalho. Também, percebi claramente que, nos Estados Unidos, muitas pessoas estão investindo, fortemente, em si mesmas, como ativos humanos; que estes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e que o investimento básico no capital humano é a educação. (SCHULTZ, 1967, p. 10).

O reconhecimento de que não seria fácil abordar a questão, principalmente em relação aos acadêmicos da área da educação, era claro para Schultz (1967, p. 11): “Falar de instrução como um investimento é insinuar que se trata de algo material.” Reconhecia ainda que alguns conceitos não eram bem aceitos no meio educacional, entre eles o conceito de “eficiência” associado a questões de ensino e aprendizagem.

Schultz (1967, p. 12) indaga se “[...] seria legítimo estender o conceito de capital ao homem”, considerando ainda suas habilidades e conhecimentos adquiridos que elevam a produtividade e cita que Adam Smith⁵⁰, H. von Thunen e Irving Fisher que consideravam

⁵⁰Adam Smith “[...] publicou, em 1776, a Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações, que originou uma nova ciência: a economia política, a primeira das ciências humanas a se separar da filosofia.” (KUENZER, 1989, p. 25).

“como parte do capital, todas as habilidades adquiridas e utilizáveis de todos os habitantes de um país”, porém, afirma o autor, nem sempre essa ideia é aceita.

A recusa em considerar as habilidades adquiridas pelo homem (habilidades que ampliam a produtividade econômica desse homem) como uma forma de capital, como bens produzidos da produção, como resultado de um investimento, tem estimulado o conceito restritivo, patentemente errôneo, de que o trabalho prescinde do capital e de que somente importa o número de homens-hora. Mas, conforme já tive oportunidade de acentuar, os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico. Nesta correlação, impõe, evidentemente, um conceito integrado de capital. (SCHULTZ, 1967, p. 12-13).

O autor apresenta os conceitos de educação e instrução, alertando que, apesar de considerar na maioria das vezes expressões equivalentes, faz-se necessário distingui-las. O significado de educar para o autor é

[...] etimologicamente, revelar ou extrair de uma pessoa algo potencial e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática; e, por fim, significa exercitar, disciplinar ou formar habilidades, como, por exemplo, aperfeiçoar o gosto de uma pessoa. A ação ou processo de atingir um ou mais destes objetivos é, em primeira aproximação, o que se pode entender por educação. (SCHULTZ, 1967, p. 18).

A educação, complementa o autor, pode produzir “o conhecimento, através da pesquisa” e deve ser “considerada um conjunto especializado de atividades: algumas das quais organizadas, conforme se apresentam nas escolas, e outras essencialmente desorganizadas, segundo ocorre com a educação familiar”; enquanto que a instrução é representada por “[...] atividades que constituem parte integral do ensino e aprendizado dos estudantes, [...] ministrados pelas escolas primárias, secundárias e por institutos superiores, abrangendo o esforço de estudantes para aprenderem.” (SCHULTZ, 1967, p. 18).

Em relação ao valor dessa instrução, afirma que a instrução influencia no bem estar do trabalhador e que os primeiros benefícios são para o estudante e, quando tiver “retorno” futuro, isto é, quando a renda e o consumo forem decorrência da instrução, então pode-se dizer que instrução é um investimento.

O componente de produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimento que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção. [...]. A instrução destinada à aquisição de habilidades, a fim de elevar rendas futuras, não deve ser considerada como despesa. Mas, sob este aspecto, o seu valor pode ser moral: pode consistir num refinamento no gosto ou qualquer outra fonte de satisfação. Segundo a interpretação de que a instrução é um ‘bem’ de consumo, ela é, em particular, um componente durável e ainda mais durável do que a maioria dos bens permanentes. [...] Sempre que a instrução elevar as futuras rendas dos estudantes, teremos um investimento. É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola. Existem numerosos investimentos no capital humano e as cifras tornam-se elevadas. Pode-se dizer, na verdade, que a capacidade produtiva do trabalho é, predominantemente, um meio de produção *produzido*. Nós ‘produzimos’, assim, a

nós mesmos e, neste sentido, os ‘recursos humanos’ são uma consequência de investimentos entre os quais a instrução é da maior importância. (SCHULTZ, 1967, p. 23-26).

Kuenzer (1989, p. 21), ao investigar como a fábrica educa o trabalhador, considerou como esse processo ocorre, em todas as dimensões da empresa (organização do trabalho, treinamento, políticas internas etc.) “procurando-se captar as dimensões contraditórias desse processo educativo”.

A autora apoiou sua análise nos pressupostos de Marx e Engels (*apud* KUENZER, 1989, p. 21), que afirmam:

O homem se educa, se faz homem, na produção e nas relações de produção, através de um processo contraditório em que estão sempre presentes e em confronto, momentos de educação e de deseducação, de qualificação e de desqualificação e, portanto, de humanização e de desumanização.

O objetivo da “pedagogia capitalista” é compreendido pela autora como sendo o de educar o trabalhador a partir de um processo dinâmico, isto é, de movimentos que se fazem e refazem à medida que as relações de produção vão sendo constituídas.

A partir desse pressuposto [de Marx e Engels], compreende-se que a pedagogia capitalista, ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa-o também para enfrentar essa dominação. À medida que esse trabalhador aprender a fazer frente às formas de disciplinamento impostas pelo capital, este vê-se forçado a rever seus modos de ação, criando novas formas de dominação. É no bojo desse processo pedagógico, o qual permeia as relações de produção, que vão sendo gestadas novas formas de organização do trabalho, novos padrões de relação, novas exigências de qualificação, novas ideologias. (KUENZER, 1989, p. 11).

Segundo Frigotto (1999), o fator humano, que agrega valor e promove desenvolvimento, está relacionado aos anos de estudos, seja na escola ou nas instituições especializadas em formação profissional. Nesse sentido, a educação do trabalhador exerce papel fundamental no contexto do capitalismo.

Neste sentido, o homem e a educação, tanto quanto a máquina e os insumos, assumem o mesmo patamar de uso e de valor, nivelados por baixo, no processo contínuo de movimentos de humanização e desumanização.

Os “trilhos estão assentados”, as teorias e os conceitos expostos. As histórias contadas a partir das narrativas dos sujeitos são significadas e interpretadas, tem um sentido construído que precisa ser “trilhado” pelo pesquisador para ser desvelado. Sigo as “trilhas” aqui traçadas.

3 FERROVIÁRIOS NOS TRILHOS DAS FERROVIAS

Neste capítulo apresento detalhes do desenrolar da vida pessoal, acadêmica e profissional, a partir da fala dos próprios sujeitos, cujas trajetórias se cruzam nos trilhos da RFFSA. Alguns aspectos não são objetos de análise, mas faz-se necessário abordá-los para subsidiar a compreensão da realidade, visto que influenciaram aspectos da prática social dos ferroviários e como a educação se deu nessa complexidade.

3.1 Ferroviários: vida e lutas

3.1.1 Trajetórias de vida pessoal

Cachoeirinha, 86 anos, nascido em 28.12.1929, cearense da cidade de Senador Pompeu, cujo pai também ferroviário, foi nomeado foguista⁵¹ de 4ª classe, da Estrada de Ferro de Baturité, em 28 de junho de 1918, conforme livro de registros nº 7, p. 8, escrito manualmente.

Foguista de 4ª classe (Vencimentos anuaes): 840.000

O Diretor da Rêde de Viação Cearense, em nome do Ministro da Viação e Obras Públicas, resolve nomear [...] para o logar de foguista da Estrada de Ferro de Baturité, da Rêde de Viação Cearense, de acordo com o Art. digo, com as Instrucçõesapprovedas por portaria de 30 de junho de 1917 e nos termos do Art. 85, da Lei n. 3.232, de 5 de junho do mesmo ano, com os vencimentos que lhe competirem. Fortaleza, 28 de junho de 1918 – Assignado: Henrique E. Couto Fernandes. Registre-se. Secretaria, 28/6/918. – Julio V. da Silva Tavares.

Pouco tempo após a admissão, o pai de Cachoeirinha foi demitido em 25 de junho de 1919, três dias antes de completar um ano de nomeado, tendo em vista ter sido

[...] processado por denuncia do Ministerio Publico da Comarca de Maranguape, como incurso no art. 303, do Codigo Penal, foi condemnado, pelo jurydaquella cidade, em sessão de 2 de Maio ultimo, a seis meses, tres dias e dezoito horas de prisão simples, conforme comunicação do SrDr Juiz de Direito da alludida comarca, em officio de 21 do mesmo mez; [...] a ordem telegráfica de 23 de agosto do corrente, do ExmoSnr Ministro da Viação e Obras Públicas [...].

*Fortaleza, 25 de junho de 1919
(Assignado) Henrique E. Couto Fernandes*

Examinei o “Código Penal da Republica dos Estados Unidos do Brasil”, de 1890, para localizar o Art. 303 [Livro II. Dos crimes em espécie. Titulo X – Dos crimes contra a segurança de pessoa e vida. Capitulo V – Das lesões corporaes] (SOARES, 2004, p. 598-623),

⁵¹Foguista é “o que tem a seu cargo alimentar o fogo das caldeiras de máquinas a vapor”. (MICHAELIS, 2015). No caso, a máquina a vapor a que se refere este estudo é a locomotiva a vapor.

no sentido de entender as causas da demissão do pai de Cachoeirinha, visto que em sua fala retratou que sempre teve o desejo de ocupar a vaga do pai na RVC.

CAPITULO V

Das lesões corporaes.

Art. 303. Offenderphysicamente alguém, produzindo-lhedôr ou alguma lesão no corpo, embora sem derramamento de sangue: Pena — de prizãocellular por três mezes a um anno (462). (SOARES, 2004, p. 598-623).

Vale ressaltar que o curto período da vida profissional do pai de Cachoeirinha na Estrada de Ferro de Baturité/RVC está anotado em uma única página (Livro 7, p. 8) onde constam, além do registro de nomeação e demissão, o registro de um afastamento por licença de 90 dias para tratamento de saúde, datado de 14 de setembro de 1918 e o de retorno ao exercício, datado de 26 de dezembro de 1918, assinado por Octávio Memória, autor de livro “Origem da Viação Férrea Cearense”, de 1923 (ARARIPE, 1973). Este autor foi citado em vários estudos relacionados à ferrovia do Ceará.

Sobre a mãe de Cachoeirinha está registrado apenas o nome. Consta ainda que foi casado duas vezes, ficando na condição de viúvo em 1968, contraindo segunda núpcias em 1971, constituindo uma prole de 13 filhos, sendo 8 filhos do primeiro casamento e 5 do segundo. Percebo no decorrer da fala de Cachoeirinha que detalhes da vida pessoal por vezes se “expressam” na vida profissional.

Quanto às professoras, apresento primeiramente Baronesa, que nasceu em 09.03.1943, em Fortaleza (CE), viúva, 73 anos, teve somente filhos homens e atualmente vários netos(as). É a segunda de uma prole de 11 filhos, no entanto, a mais velha entre as 10 mulheres da família. O único irmão, mais velho entre todos, tornou-se engenheiro da RFFSA na década de 1960 (Pão de Forma). Ambos, filhos de pai cuja trajetória profissional teve várias atividades, até tornar-se funcionário público (foi sapateiro, vendedor de carvão e motorista) e mãe dona de casa. Os pais, apesar das condições materiais limitadas e dos poucos anos de estudos (ambos cursaram até o 3º ano primário), valorizavam a questão da escolarização como forma de ascensão social e de melhoria das condições materiais de vida.

Maria Fumaça, paraibana de Souza (PB), nasceu em março de 1937, contanto à época da entrevista com 78 anos. Casada e mãe de dois filhos. Sempre teve contato com a ferrovia e com as máquinas, visto que havia ferroviários na família.

[...] Toda época fui conhecida pelos ferroviários devido aos meus irmãos e devido a minha família, toda de ferroviário. Eu nasci benzendo a Pedra da Estação, dizia minha mãe e meu irmão. Tinha um pé de pau lá perto da estação, em Souza, na Paraíba. Quando apareceram as máquinas... conheço tudinho: 105, 110, 400, 405, eu era menina de deixar café pro maquinista pra ganhar 50 centavos, 500 réis, 1

cruzado, 20 centavos de hoje. Eu era uma menina assim... minha mãe fazia o café e eu ia. Passavam telegrama e iam almoçar tudo lá em casa. (Maria Fumaça).

Na fala de Maria Fumaça, estão presentes ainda as representações do “ser maquinista”, que se manifestam na figura do irmão, representado como “herói”. A farda apresenta-se como uma indumentária e, apesar da aparência de um “passarinho”, frágil, era ao mesmo tempo “elegante” e “poderoso”. A figura do herói retrata a ascensão social do menino humilde do interior que se torna “maquinista importante”.

Se você tivesse visto como eu vi a chegada da primeira máquina lá em Pombal, na Paraíba, onde meu irmão era auxiliar. [Meu irmão maquinistas][...] era aquele menino humilde, que vendia banana em carrinho de mão, não desses de ferro, mas feito em casa, de madeira. Meu irmão foi maquinista importante. Na chegada do trem, até o prefeito foi. Meu irmão era como se fosse um herói. Eu me lembro que ele parecia um passarinho, subia e descia da máquina se mostrando, pode-se dizer. [...]. Todo fardado. (Maria Fumaça).

Estevão Pinto (1949 *apud* PEREIRA, 2004) ressalta a importância do lugar que ocupa a figura do maquinista e o seu status, como decorrência da responsabilidade que assume, do patrimônio do qual se faz responsável ao conduzir uma máquina e do dever que lhe é atribuído. Os lugares e as marcas as quais se refere a autora e que compõem a imagem desse trabalhador são aquelas “[...] deixadas em seu repertório de gestos, marcas de um aprendizado e um exercício repetido que se deve à pressão, ao rigor do tempo e ao peso das responsabilidades” (PEREIRA, 2004, p. 104-105), chamando a atenção para os “muitos elementos subjetivos inseridos numa operação que prepara um corpo de forma exaustiva para que se repitam gestos precisos e sincronizados!”

Tais aprendizados não se dão apenas com a qualificação técnica, mas incluem rituais próprios do se fazer maquinistas e das aprendizagens e dos saberes adquiridos ao longo da vida profissional e vão se incorporando às rotinas. Os lugares e as marcas dos gestos compõe a imagem do trabalhador maquinista tal como se apresenta na fala de professora Maria Fumaça.

A beleza do trem também é retratada da paisagem do lugar onde nasceu e é análoga à beleza da banda que passa, retratando uma visão romântica do trem, brotando da descrição que revelam os sentimentos, perfeitamente expressos na fala da professora.

[...] A gente se arrumava para a chegada do trem. Todo mundo ia. E quando a gente viajava, que passava meia noite. Todo mundo abria uma janelinha para olhar a passagem do trem. Você só via aquele quadrado iluminado à lamparina. Ninguém acendia vela, era lamparina. Outros vinham à beira da linha com uma lamparinazinha na mão, que era muito escuro, [no] interior, pra ver o trem passar. Aquela mesma história da música da banda: “para ver a banda passar”. O pessoal do interior saía fora, de madrugada, fosse que hora fosse, para ver o trem passar. Era muito bonito.[...]. Era assim muito - como diz a menina da novela - “romântica a passagem do trem”. Quando eu era menina, tinha 16, 17 anos morando em Crato, todo dia de tardezinha arrumava uma menina para a gente ver a chegada do trem

que vinha aqui de Fortaleza. É, eu ia na chegada do trem.[...]. [Por causa dessa proximidade] toda vida me senti ferroviária. [...]. (Maria Fumaça).

O lugar que a ferrovia ocupava na vida da cidade e entorno de uma estação configurava a vida social, fazendo da chegada do trem da capital um evento a ser apreciado, e aos poucos mudando os valores e forjando identidades. Tal como no interior da Paraíba, Almeida (2009, p. 35) retrata a chegada dos trilhos em Fortaleza.

Rasgar a terra para nela fincar dormentes e trilhos significa para a capital não apenas ‘o advento da era da máquina’, criando oportunidades de progresso tanto nas comunicações como na mudança de hábitos [...] Hábitos, aliás, que já não significam a mesma coisa para ‘aquela gente’ que, na década de 1960, espia o trem pelas janelas e portas de seus casebres: O trem é tudo para eles. É relógio. Tudo se resolve à base da chegada do trem. Antes ou depois de o trem passar. Pois aquela gente só conhece dois marcadores do tempo. O sol, que nasce de manhã e se põe à tardinha. E o trem que passa. Ele traz notícias de longe. Traz o jornal. O boato. A última mentira e fofoca da capital. A última intriga política. Traz amigos parentes e conhecidos. Há sempre uma sugestão de novidade ou de felicidade no trem que chega.

Quanto a Litorina, não obtive muitos dados acerca de sua trajetória pessoal. Nasceu em 27.09.1943, na cidade de Crateús (CE), estando com 72 anos e é viúva. É aposentada e exerce a atividade de diretora de comunicação social da AFAC, bem como tem participação política na sociedade, estando engajada na causa dos direitos dos idosos, tais como Conselho Estadual dos Direitos dos Idosos (CEDI-CE) e, o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa Idosa (CMDPI).

Da vida pessoal de um dos engenheiros, Pão de Forma, confluíu a fala para a luta que representou em suas memórias escritas e que me é apresentada na entrevista. Único filho homem de uma família numerosa, 76 anos, cearense, casado, 4 filhos, 3 netos. Retrata a vida de operário do pai e os receios da família em período anteriores à Segunda Grande Guerra. É nesse contexto que nasce Pão de Forma.

[Lendo texto digitado de suas memórias] Vim ao mundo por volta de 5h da manhã, do dia 2 de dezembro de [19]38, de parto normal. Tudo ocorreu na casa 1717, da Avenida Tristão Gonçalves, lado sul, em que morava os meus pais com minha avó paterna [...]. Nasci filho [...]. Cartório João de Deus”, tal e tal... Aí meu nascimento! [...].

[Encontra entre os papéis e lê outras páginas manuscritas de suas memórias]: “Meu pai...”, aqui é o que ocorreria em 37. “Nesse período, o mesmo aprendeu o ofício de sapateiro e passou a ganhar uns trocados com o conserto e fabricação de sapatos e alpargatas/chinelos. Estes só de couro e sola. O dinheiro, segundo ele, era pouco, mas dava para ajudar a vovó e comprar o cigarro. O vício do meu pai era o cigarro. Não bebia bebidas alcoólicas. Nenhum dos filhos da vovó era dado a bebidas. No ano de 37 e 38 meu pai foi dispensado do exército, para a alegria da minha avó. Papai era um homem trabalhador e saudável. Na época já começava o anúncio da Segunda Guerra Mundial e vovó dizia ter medo de ficar só, pois se o papai incorporasse, se houvesse convocação para a guerra...[...]. Para ela, bastava o filho ter ido embora para o Rio [para o exército],[por isso] tinha uma dor permanente. (Pão de Forma).

Além dos rumores da guerra, o país vivenciava o clima político remanescente do golpe recente de 10 de novembro de 1937, instaurando o Estado Novo, do Governo Getúlio Vargas, que estrategicamente fomentava o nacionalismo alegando ameaças comunistas, tendo apoio popular. Em termos econômicos, o país buscava a aceleração do desenvolvimento econômico com a indústria e inserção do Brasil na arena internacional.

É ainda neste contexto que o governo Vargas aprofundava a reforma administrativa, criando, em 30 de julho de 1938, o Departamento Administrativo do Serviço Público⁵² – DASP. Diretamente subordinado à Presidência, dava suporte às mudanças e objetivava fortalecer a burocracia estatal, organizando o serviço público a partir dos princípios da racionalidade técnica e administrativa (CORTI, 2005; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2015a). Anos mais tarde, estariam, Pão de Forma e seu pai, vinculados profissionalmente ao Dasp, em ocupações bem díspares em termos de valorização e de salário: um no serviço de portaria e o outro como engenheiro de estatal.

Acerca do engenheiro Charutão, pouco dados foram fornecidos na entrevista sobre sua vida pessoal, exceto que nasceu em 1937, na cidade de Tauá-CE, cuja família tem longa participação e influência política na região dos Inhamuns. Segundo Pessoa Júnior (2011, 2013), historicamente, entre os municípios da região, Tauá é o mais dinâmico politicamente e o que exerce maior influência econômica e política sobre as cidades da região; isto porque, quanto mais forte o poder político e maior o controle do executivo e do legislativo local, maiores possibilidades de se estabelecer base política regional. A afirmação do autor se baseia em pesquisa realizada sobre o assunto, cujo objetivo foi analisar a dinâmica eleitoral do município, concluindo que, na esfera local, as relações políticas são imbricadas com a esfera de poder estadual, em especial os deputados.

A referência política que faço ao município de Tauá não se dá por acaso; mesmo considerando que não tenho como estabelecer essa relação, nem é esse meu objetivo, permite inferir que, apesar da constante ênfase na impessoalidade e objetividade dos critérios seletivos (presentes nos pressupostos da Teoria Burocrática e assumidos na RFFSA), as influências políticas regionais eram marcantes no interior da RFFSA para indicação de cargos do alto escalão no Ceará; isto é, as indicações para os cargos mais altos da hierarquia eram decididos na esfera do poder político, como ainda hoje acontece no Brasil.

⁵²O DASP (1938) teve como primeiro presidente o Engenheiro Agrônomo Luiz Simões Lopes (1903-1994), que implementou a política de racionalização e integração do serviço público (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2015a).

O estudo de Pessoa Júnior (2011, 2013) fornece pistas para afirmar que a família de Charutão gozava forte influência política no período em que esteve à frente de chefias na RFFSA - 2ª Divisão Cearense. Isso, no entanto, não quer dizer que a influência política rebaixe a competência técnica do sujeito, mas acredito ser a primeira de peso muito maior que a segunda. O *status* político da família de Charutão tinha tal envergadura que talvez a competência técnica por si só não garantisse a ascensão funcional que alcançou.

3.1.2 Trajetórias de “vida escolar” e/ou acadêmica dos sujeitos

Antes de adentrar a exposição da “vida escolar” e/ou acadêmica dos sujeitos, opto por iniciar este tópico fazendo referências a “educação”, “educação de adultos” e “alfabetização de adultos”, situando concepções e aspectos históricos e legais no Brasil, visando iluminar os “trilhos” sobre os quais as tais concepções foram se consolidando.

Primeiramente, em relação à educação apoio-me em Furtado e Lima (2010, p. 191) que consideram “a educação como fenômeno social, também só pode ser compreendida em sua inteireza, em sua essência, com suporte nas múltiplas determinações do concreto”, relacionada que é a um modelo de sociedade e de homem. Neste sentido, defendem as autoras que “A educação deve contribuir para que o homem possa sair de sua unilateralidade, de sua singularidade e se elevar à condição de ser genérico, ou seja, é necessária a apropriação do patrimônio material e espiritual, acumulado historicamente pela humanidade em cada momento histórico”.

Citando Saviani (1994) as autoras remontam a origem da educação às origens do homem e que este “[...] precisa agir sobre a natureza, adaptando-as às suas necessidades mediante o trabalho, categoria fundante do ser humano” e, assim, através deste “produz sua existência”. (FURTADO; LIMA, 2010, p. 191).

Costa (2014, p. 29), ao se referir à educação, situa-a como direito e parte da reflexão acerca da concepção de educação e suas vinculações com os “diferentes projetos de homem e de sociedade, justificando perspectivas distintas como a opressão e a libertação, a exclusão e a inclusão [...]”, ao mesmo tempo, situa o fenômeno educativo na perspectiva histórico-antropológica.

Ao revisitar a história da humanidade, é possível verificar que esta só se constituiu enquanto tal na medida em que o homem foi se configurando como um ser de relações, construídas socialmente a partir de necessidades e de valores criados e recriados incessantemente por ele mesmo. (COSTA, 2014, p. 30).

Neste sentido, a autora destaca o caráter de processual do fenômeno educativo e, “portanto, [como processo] de formação, que liga a história individual de cada sujeito ao processo histórico de construção de sua própria comunidade”, cuja compreensão se dá a partir de variadas categorias dialéticas (VIEIRA PINTO, 2003 *apud* COSTA, 2014, p. 30).

A educação, em seu sentido amplo, pode ser compreendida como uma prática social que possibilita a partilha de saberes, cultura e valores no interior de uma determinada sociedade. Nesse sentido, todas as nossas ações e todos os espaços de convivência por nós frequentados trazem em si uma dimensão educativa, embora nem sempre a percebamos. (COSTA, 2014, p. 30).

Ao se reportar ao “caráter contraditório” da educação, aponta que esta exerce a função de “promoção de sua própria preservação ou reprodução, quanto sua transformação”, independentemente dos espaços em que ocorre e do modelo de sociedade (VIEIRA PINTO, 2003 *apud* COSTA, 2014, p. 31).

A citação de alguns pensadores que viveram em épocas tão distantes da atual justifica-se pelo fato de ainda influenciarem as concepções de educação de adultos e alfabetização de adultos, inclusive o que se pensa a respeito de educação ao longo da vida. Os movimentos internacionais e nacionais apontam para isso. O mesmo se pode dizer acerca da alfabetização de adultos. Tais movimentos históricos apontam concepções e fatos que permitem fazer confluência entre Educação de Adultos e Alfabetização de Adultos, tornando-se difícil demarcá-las.

Fernández (2006) situa as concepções de educação de adultos desde a Antiguidade, quando Platão já a defendia para todos (inclusive os adultos) e que Sócrates agia de modo a ensinar os adultos a pensar. Cita ainda Comenius, outro pensador que defendia que a educação deveria ocorrer na sua plenitude, ensinando tudo a todos os Homens, desde o início da vida até o fim dela e defendia tipos de escola destinada aos jovens, adultos e idosos, para que

[...] no final todo o género humano seja instruído, seja qual seja a sua idade, o seu estado, o seu sexo, a sua nacionalidade... Assim como o mundo inteiro é para todo o género uma escola, do princípio ao fim dos tempos, também a idade de cada homem é a sua escola desde o berço até a cova... cada idade está destinada a aprender, e são as mesmas fronteiras que se impõem ao homem para viver as que se impõem para que aprenda. (COMENIUS, 1957, p. 103-158 *apud* FERNÁNDEZ, 2006, p. 11).

Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, marquês de Condorcet (1743-1794), conhecido como Nicolas de Condorcet (filósofo e matemático francês) é citado pelo autor como defensor da educação de adultos. É ainda considerado inspirador dos modernos sistemas nacionais e defendeu a equidade nos sistemas de formação para os adultos no sentido de compensar as oportunidades perdidas, bem como conservar e adquirir conhecimentos.

Condorcet também se refere aos problemas que levaram muitas pessoas a abandonarem a escola ainda na infância; aponta para a contradição entre a consciência da necessidade e a realidade, bem como considera que a falta de acesso à instrução é uma injustiça e que esta não deve se fixar apenas na infância, defendendo a sua continuidade em todas as etapas da vida.

Na minha infância ensinaram-me que tenho a necessidade de saber, mas, obrigado a trabalhar para viver, apagaram-se as primeiras noções, e não me resta mais que a dor de sentir a minha ignorância não como a vontade da natureza, mas sim como a injustiça da sociedade. Por isso, a instrução deve ser universal, ou seja generalizar-se a todos os cidadãos. Deve ser repartida com toda a igualdade que permitam os limites necessários dos gastos públicos, a distribuição dos homens sobre o território e o tempo mãos ou menos longo que as crianças lhe tenham que dedica. Deve, nos seus diversos graus, abarcar o sistema inteiro de conhecimentos humanos e assegurar aos homens, em todas as idades da vida, a facilidade de conservar os seus conhecimentos ou de adquirir outros novos. Continuando a instrução ao longo de toda a vida, impedir-se-á que se esqueçam dos conhecimentos adquiridos nas escolas etc. (CONDERCET, 1792 *apud* FERNÁNDEZ, 2006, p. 12-13).

Gato (2011) e Fernández (2006) apresentam outro pensador, o dinamarquês Grundtvig (1783–1872)]⁵³, que foi clérigo, escritor, historiador, político e pedagogo, considerado o “pai da educação de adultos no ocidente”. Defendia a promoção da educação de adultos baseada nos princípios de flexibilidade e liberdade, através do ensino oral e que estes conhecessem a história do seu país e buscassem se preparar para participar na vida social, ao longo da vida. Reconhece que a educação não se dá apenas no âmbito da instituição escolar, e que está permeada de subjetividades.

[...] não tem nenhum limite definido, não se reduz a um período determinado da vida, mas começa com esta e dura tanto como ela dura... O homem está sempre recebendo novas impressões que lhe estimulam novas representações, sentimentos, reações de todos os tipos e que, ao mesmo tempo, educam a sua energia e, assim, aumentam sem parar o conteúdo actual da sua consciência, bem como a forma como este conteúdo se entrelaça com os seus antecedentes. (GRUNDTVIG, [1800] *apud* FERNÁNDEZ, 2006, p. 13).

Esclareço que a designação do termo “Educação de Adultos” era corrente antes da década de 1980 (FÁVERO, 2009). Acerca disso, tomando como referência os contextos históricos e legais, referentes às concepções pertinentes a cada época, verifica-se que, ao longo da história, as concepções de educação de adultos vão se ressignificando.

⁵³Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783–1872) teve o “nome escolhido pela Comissão Europeia para intitular o programa sectorial dedicado à Educação de Adultos, sendo apontado por alguns investigadores como o Pai da Educação de Adultos ocidental, pelo papel inspirador que os seus textos tiveram na criação das Escolas Populares Dinamarquesas dedicadas a adultos” [...]. “Esta escolha decorre de Nikolaj Frederik Severin Grundtvig ser apontado como o fundador do conceito de aprendizagem ao longo da vida para todos os cidadãos. Esta ideia é reforçada por vários autores, [...] que o apresentam como o ‘pai da Educação de Adultos Ocidental’.” (GATO, 2011, p. 1).

No Brasil, o termo utilizado para designar o que hoje se chama de “Educação de Jovens e Adultos - EJA” era apenas “Educação de Adultos”, o uso do termo EJA é recente. Acerca disso, Furtado e Lima (2010, p. 188) explicam:

Recorrendo à sua história, a Educação de Jovens Adultos no Brasil, antigamente chamada de Educação de Adultos, caracterizou-se por trabalhar na perspectiva da Educação Popular, envolvendo um grande número de processos e atividades formais e não formais “relacionadas à aquisição ou à ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais” (Haddad; Di Pierro, 2000). Assim, considerada como modalidade de educação, foi marcada pela ausência de políticas públicas definidoras de ações sistemáticas e contínuas, cujas práticas, no Brasil, desde os seus primórdios, são caracterizadas por experiências contingentes e descontínuas, bem como pelo descaso governamental.

A denominação “educação de jovens e adultos” começa a ser utilizada a partir da década de 1980 (FÁVERO, 2009, p. 56 *apud* MELLO, 2010, p. 41-42). Como modalidade, a terminologia consta na LDB nº 9.694/96.

[...] ‘a própria designação educação de jovens e adultos é recente; passou a ser utilizada a partir de meados dos anos 80, quando os problemas relativos aos jovens começaram a ser estudados e as Ciências Sociais passaram a redescobrir a categoria juventude. Usava-se e usa-se ainda hoje, nos documentos internacionais, por exemplo, simplesmente educação de adultos. No Brasil e em muitos países da América Latina usa-se também a expressão educação popular que a partir dos anos de 1960, assumiu um significado conceitual e prático bastante específico’. (MELLO, 2010, p. 41-42.).

Retomando os depoimentos dos sujeitos, para Cachoeirinha (maquinista aposentado e ex-aluno do curso de alfabetização da turma de maquinistas e auxiliares de maquinistas), a educação (escolar) foi um direito negado. Percebo que os aspectos das aprendizagens da cultura letrada se imbricam com os saberes que se deram durante a vida profissional e implicam uma trajetória repleta de dificuldades que justificam o analfabetismo. Não podemos afirmar com certeza se Cachoeirinha frequentou a escola regular, visto que em uma ocasião da entrevista diz: *“Eu nunca fui à aula”*. Entendo que para ele, a “aula” que se refere, ocorre apenas na escola. Se assim o for, inferimos que não frequentou a escola regular⁵⁴, portanto não tem registro de vida escolar. *“Eu nunca fui à aula. Eu trabalhava [trabalhava] no variante, quando eu chegava, tinha uma senhora que morava vizinho lá em casa que me ensinava. O pouco que eu aprendi [antes] foi com ela. Depois eu me empreguei”*.

Numa outra parte da entrevista afirma: *“Não fui nem um ano pra escola”*, tendo uma vizinha lhe apresentado “o pouco que aprendeu”, antes de ingressar no curso de

⁵⁴Em outro trecho da entrevista, Cachoeirinha afirma que frequentou à escola por pouco tempo. Neste sentido, não é possível dizer se concretamente esteve ou não na escola regular. Também não encontramos nos registros funcionais referências à escolaridade do sujeito.

alfabetização promovido pela RFFSA. Seja o que for que tenha ocorrido (frequentado ou não) posso dizer que não foi alfabetizado no período.

[...] Não fui nem um ano pra escola [...], cheguei não. [...]. [Não fui para a escola] porque eu não tinha tempo pra estudar. Nesse tempo era difícil. A escola... O sujeito tinha que trabalhar [trabalhar]. É arrimo de família [família]. Perdi meu pai novo. Aí minha mãe esquentou pra casar de novo [risos]. Aí meu irmão, homem mais velho, não aceitava. “Se vocês não aceitam, vocês já são de maior e procurem o meio de vida de vocês”. Saiu tudinho de dentro de casa. Só ficou eu de homem e três mulher [mulher]. Aí ela casou-se. Aí meu padrasto foi quem me disse: “Olhe, o bagulho [bagulho] vocês têm todo o dia, agora o vestir, você tem que se rebolar pra dar às suas irmãs”. Aí eu tinha que ir trabalhar [trabalhar]. Às vezes, o serviço era de dia, não podia estudar, chegava de noite. Era essa vizinha que me ensinava. O pouco que eu aprendi [na época] foi com ela, graças a ela.[...]. O nome dela era Maria. [...]. Era de [cidade] Senador Pompeu. [Maria] Abea. (Cachoeirinha).

Pode-se afirmar que as aprendizagens de leitura e escrita de Cachoeirinha ocorreram em vários momentos, provavelmente desde a adolescência/juventude (quando já trabalhava e era “ensinado” por Maria Abea) e foi se consolidando ao longo do tempo, no trabalho e na experiência de alfabetização de adultos na RFFSA. Neste caso, o processo de alfabetização não é demarcado em um só momento, pois a “linha parece tênue” entre as aprendizagens mediadas pela vizinha, pela professora na turma de alfabetização na RFFSA e as decorrentes das práticas sociais que geraram saberes adquiridos na experiência, principalmente no âmbito do trabalho.

Considerando a faixa etária do sujeito (adulto) e os ambientes em que se deram os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, infiro como experiências educativas mais significativas na vida de Cachoeirinha foram aquelas ocorridas no âmbito do trabalho, porém ressalto que tais aprendizagens não se restringem a só espaço, tempo ou contexto e não necessariamente ocorreram de uma única forma, muito menos baseados nos mesmos valores ou concepções.

Retomando a fala de Cachoeirinha, é possível afirmar que a realidade histórica da educação no Brasil, marcada pela exclusão e a negação dos direitos da população menos favorecida, é consequência de diversos fatores, entre eles a falta de vagas e escolas; no caso do sujeito, resultou da necessidade de prover as condições mínimas de subsistência, ingressando precocemente em atividades laborais.

Agora dá um branco [sobre sua passagem pela escola].[...]. Estudava assim... quando eu era rapaizinho, eu trabalhava [trabalhava] na variante. Quando eu chegava, essa senhora, que morava vizinho lá em casa, me ensinava. As pouca coisa que eu aprendi [antes] foi com ela. [Depois] Eu [aprendi a] redigir telegrama. Pro meu serviço tava bom. (Cachoeirinha).

A vida escolar dos trabalhadores dos níveis mais baixos na hierarquia da instituição foi comentada pela professora Litorina, ao se referir aos muitos ferroviários do

Ceará, que tinham pouca escolaridade e explicitar as dificuldades dos trabalhadores para frequentarem as escolas.

[A formação da maioria dos maquinistas era] muito elementar, muito elementar. Muitos deles... alguns, não... [alguns]tinham feito o primário, o ginásial, [...] Mais ou menos até o ginásial, mas a maioria, não. A maioria tinha estudado muito pouco, porque foi trabalhar muito cedo. Às vezes, por questões de mudanças... muitos deles, o pai era ferroviário também, moravam no interior. À época, as coisas eram muito diferentes, a questão da educação... (Litorina).

Litorina, ao apontar a baixa escolaridade, exime de responsabilidade a empresa, afirmando que a mesma não tinha a “função de explorar mão de obra”, apesar de dar indicativos de que as condições para o trabalhador para frequentar a escola eram desfavoráveis; as jornadas de trabalho eram exaustivas e os deslocamentos dos pais de família para o interior não favoreciam a educação escolar dos filhos. Isso prova que a exploração da mão de obra existia e era reconhecida, mas não como consequência das relações capitalistas.

Para eles era difícil uma escola regular, porque eles trabalhavam. Trabalhavam por escala. Muitos deles como maquinistas e como auxiliar de maquinista também... que tinha o maquinista e o auxiliar.... e os dois iam numa composição. O auxiliar e o maquinista que, inicialmente, no tempo da Maria Fumaça, era chamado de foguista, porque ele era aquele que colocava a lenha. Na caldeira... e tudo para que a locomotiva funcionasse. Depois, quando entraram as locomotivas a Diesel, era diferente, mas sempre numa composição tinha um maquinista e um auxiliar, que ele auxiliava, porque às vezes era uma rota longa. Tinha o tempo de repouso e tudo. [...]. Eles não podiam estudar numa escola regular, porque eles trabalhavam viajando, trabalhando, conduzindo uma composição ferroviária. Eles tinham as escalas... trabalhavam... eu não posso dizer que eles eram explorados, assim... porque a empresa não tinha esta função de explorar mão de obra. Mas às vezes era exaustiva a jornada deles. (Litorina).

Considerando o percurso da formação escolar e acadêmica das professoras ferroviárias, tomo primeiramente a narrativa da Baronesa, que estudou em escolas privadas, tais como o Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora, Colégio Nossa Senhora de Lourdes e Colégio Nossa Senhora das Graças. Neste último, concluiu a formação para o magistério no início da década de 1960, não sem antes passar por algumas séries do científico. Concluiu o 4º ano normal no Colégio Capistrano de Abreu, em dezembro de 1973, na área de Comunicação e Expressão.

Em primeiro lugar, na minha infância, foi no Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora, no Salesiano, na Avenida João Pessoa. Aí depois foi no Colégio Nossa Senhora de Lourdes, lá passei um ano e de lá fui pro Colégio Nossa Senhora das Graças, que na época se chamava Ginásio Nossa Senhora das Graças e lá concluí o ginásio e depois concluí o Normal. Antigamente, naquela época, o curso Normal era equivalente... Era um curso equivalente... Era de professora mesmo, era um curso... Como é que se dava o nome? Era o curso equivalente ao de professor. [O curso Normal] foi no Colégio Nossa Senhora das Graças. Depois que eu terminei. Antes de terminar curso Normal, já no terceiro ano, eu fiz científico... comecei o científico. Fiz dois anos e depois fiz... equivalente... equiparado os dois... Fiz no Colégio Nossa Senhora das Graças. Terminei em 1962. (Baronesa).

Fiquei intrigada para esclarecer os motivos de ter deixado o curso científico e ingressado no curso normal. Para tanto, fiz contato para marcar outra entrevista e a mesma esclareceu por telefone que a mudança foi por conta de um contrato para exercer o magistério na Prefeitura Municipal de Fortaleza, antes mesmo de se submeter ao concurso. A escolha para o magistério não foi algo programado. Antes queria ingressar no curso de medicina ou agronomia e considera hoje a escolha como “um erro de cálculo” [risos] e que o pai tinha ficado “muito triste” com a decisão. Provavelmente tal escolha hoje seja interpretada como “um erro”, visto que foi a única a não frequentar curso superior, visto que a jornada de trabalho ao longo dos anos foi de três expedientes, bem como pelas próprias dificuldades das mulheres que constituíam suas famílias. Um dado interessante foi a “tristeza” do pai, poderia indicar que a profissão já não gozava de grandes prestígios e a questão salarial poderia não ensejar melhoria nas condições de vida. Apesar das condições de vida limitadas da família, a professora sempre estudou em escolas privadas.

O relato da vida escolar e acadêmica da Maria Fumaça revela traços não só da trajetória, mas do temperamento e de como se davam as punições na escola; como era o método e as técnicas empregadas para o aprendizado da leitura que a fez leitora de cartas da família.

Quando eu aprendi a ler... me botaram na escola com 5 anos. Não teve negócio de botar família [silábica]... sei que era BÊ-A-BÁ, BÊ-É-BÉ... aquele negócio. Sou do tempo do BÊ-A-BÁ. Lembro que meu irmão fez um burquinho no papel e botava na cartinha de ABC a letra A e eu dizia... Foi assim que aprendia. Com 5 anos aprendi a ler, aos 7 estava aqui no Ceará. Morava na Paraíba [antes]. Mamãe veio ao Ceará e tinha as meninas todas grandes, já com 12 e 13 e eu tinha 7. Era eu que lia todas as cartas que vinham do interior, da casa da minha tia em Antônio Diogo. [...]. Eu era muito conversadeira, aí a professora [dizia]: “quem muito fala, muito erra”. Eu copiava não sei quantas vezes, porque falava demais [risos]. (Maria Fumaça).

Maria Fumaça avalia a qualidade de sua escolarização como positiva para se formar professora. “[Para chegar a ser professora] Eu fiz um curso muito bem feito. Estudei lá na Paraíba.” Ao mesmo tempo em que relata sua trajetória escolar, em um só fôlego, aponta as dificuldades que as crianças enfrentavam, principalmente na zona rural, para ter acesso às condições mínimas de frequentar a escola, inclusive material, fardamento etc.

Quando voltamos, em [19]45, já estava em Pombal, na Paraíba, e me matricularam no grupo escolar, no segundo ano. Eu já sabia ler e escrever em [19]45. Fui para a escola e não tinha um livro, só um caderno de borrão da estação e o lápis. Meu irmão já era praticante [na ferrovia]. Estudei o ano todinho. No fim do ano, não precisava nem fazer a prova. Passei. No outro ano perguntaram onde estavam minhas provas, aí me matriculavam de novo no 2º ano, em 1946. Fui desenvolvida... sabia as 4 operações... lembro até do dia em que a professora me ensinou divisão. Já sabia tudo, mesmo sem ter livro. Tinha muito livro lá em casa de geografia, do tempo do ronca [que não eram os livros da escola]. Eu estudei a vida inteira sem livro. Aí no segundo ano eu passei. Quando foi no terceiro, não tinha livro, não

tinha nada, aí no fim do ano tive catapora e não fui fazer a prova. Repeti o 3º ano em 48. De lá para cá foi direto. Agora, o grupo era a melhor escola que tinha. [O nome da escola era] Grupo Escolar João da Mata. A gente tinha educação física de manhãzinha, ginástica naquela época, a gente plantava dentro do grupo escolar, trabalhos manuais, tinha exposição, tudo isso no grupo escolar. A merenda era a melhor possível. [...]. Meu primeiro livro foi no 5º ano, tive que ir a Cajazeiras, [pois] a cidade [de Pombal] era tão atrasada que nem tinha livro para vender. Só andava de trem que era de graça, não sabia nem o que era ônibus. Vim comprar meus livros em Cajazeiras: matemática, geometria, geografia, história, português e ciências. Quando terminei o 5º ano, era pobre, não tinha nada, minhas fardas eram feitas do paletó do meu tio. Meu irmão já estava empregado em Patos, aí mandou me buscar, fui estudar em colégio rico, fui estudar no Cristo Rei, de Patos. [Depois] Fiz exame de admissão no Colégio [Santa Teresa], passei em 3º lugar. Ele anulava o curso primário todinho e se não passasse, você não ia estudar, ia fazer a 5ª série de novo. Foram saber quem era eu, porque as notas eram muito boas. Disse que era de Pombal, aí meu irmão foi me matricular. Era um enxoval: duas fardas... a gente usava boina, meia. Do [Colégio] Santa Teresa, fui para a Escola Técnica, quando vim pra Fortaleza. Eu fiz contabilidade [na Escola Técnica]. Aqui, em 1962/63, fiz curso normal no [Colégio] Rui Barbosa, foi quando tive a chance de ser professora. Aproveitei o curso de contabilidade, fiz adaptação de anatomia. (Maria Fumaça).

Noto, na fala dessa professora, que para galgar a escolarização teve muitos percalços. Tais dificuldades se tornam mais desafiadoras quanto mais se vive distante dos grandes centros e, muito mais para as populações menos favorecidas.

A terceira professora, Litorina, retrata sua vida escolar e acadêmica fornecendo detalhes acerca do curso de formação de professores para o magistério em Crateús (CE), concluído em 1963.

Eu fiz esse curso [Normal] em Crateús. E eu vim pra cá até pra registrar o meu diploma, que no interior não tinha Delegacia de Ensino. [...]. Porque em 1963 eu terminei o curso pedagógico. Era o curso pedagógico que habilitava para ser professora de ensino primário. Era um curso que hoje a gente diz de nível médio. Naquela época nem existia a história de 1º grau. Era mesmo o curso pedagógico, curso Normal, como se chamava. (Litorina).

Tal formação, à época, se dava apenas na teoria, não constando a parte prática na proposta curricular do curso. “Porque eu tinha a teoria, não tinha a prática. Porque àquela época, nós não tínhamos aquele estágio como hoje tem surgido. Não se tinha estágio ainda. A gente fazia o curso no próprio colégio, ali apresentava alguns trabalhos, alguma coisa, mas a gente nunca passou por uma sala de aula durante o curso.” (Litorina). Já a formação acadêmica de Litorina se deu no curso de História da UECE, para em seguida ingressar como graduada no curso de Serviço Social, na mesma instituição, após a extinção da escola da RFFSA.

Para os engenheiros, as trajetórias foram diferentes tanto no início da escolarização como na vida acadêmica. Pão de Forma afirma ter se alfabetizado muito cedo e que ainda criança gostava de ler jornais. Não fez nenhuma referência às escolas que frequentou quando criança. No entanto, na juventude frequentou o Liceu do Ceará e fez

referências aos artigos do Jornal O Povo, mostrando as dificuldades que se apresentavam para ingresso na Universidade, estas muito maiores para quem tinha origem social nas camadas menos favorecidas da população. Ao mesmo tempo, aponta para o distanciamento dos eventos em relação ao tempo presente, percebendo a efemeridade da vida, quando se dá conta de que muitos daqueles de sua geração já não vivem.

[Outro recorte de jornal] Noventa e quatro aprovações. Catorze aprovações de novo. Mesma coisa... só que eu passei no segundo vestibular. Olha aí! [Lendo outro recorte de jornal]: “Dos 110 inscritos, só 14 aprovados. Dileôncio, Siduque... A comissão... decidiu a congregação que será realizado um segundo concurso que terá início segunda-feira próxima dia 2 de março. P... q... p...! Era f... antigamente... Graças a Deus eu passei. Aqui [em outro recorte de jornal:] “Aprovados na engenharia: 16 dos 56 candidatos”. É isso mesmo. [Lendo artigo jornal] “Foram concluídos sábado com a realização da prova descritiva os exames da época do curso de habilitação da primeira série da Escola de Engenharia. Dos 56 candidatos inscritos [no segundo concurso] apenas 16 lograram aprovação. A reportagem de O Povo, que teve a oportunidade de acompanhar o desenrolar dos exames, apresentando sempre em primeira mão os resultados parciais. [...] veredicto final em ordem alfabética a lista dos aprovados: Airton Barbosa Gondim, Aníbal Vargas, [...], Amintas Eugênio de Sousa, Arquimedes de Memória Hipólito, Nemésio, Gifone Sales, Alves Parente, Francisco Azevedo de Albuquerque, Genésio Furtado Melo, José Valdir. Morreu muita gente aqui. P... m...! Luciano dos Santos, Luiz de Freitas e Roberto Nei, Raimundo de Freitas Maia. [...] Outro jornal, o que diz aqui?...[Este último concurso ocorreu em] 1958...59. (Pão de Forma).

O ingresso de Pão de Forma na educação de nível superior passa, com certeza por escolhas pessoais, mas noto ter sido bastante influenciado pelo contexto socioeconômico, tanto da família quanto da conjuntura, quando o governo incentivava o desenvolvimento industrial; uma das épocas de maior valorização da engenharia, em especial a Engenharia Industrial.

Diferentemente das professoras, a formação acadêmica dos engenheiros entrevistados se deu fora do Ceará. Para Pão de Forma, apesar da aprovação em vestibular no Ceará, a opção por cursar fora do Estado apresentou-se mais atrativa, com perspectivas de melhores oportunidades; afinal, era no Rio de Janeiro (Niterói) que estava instalada a Siderúrgica Nacional, desde 1º de outubro de 1941, como a primeira produtora brasileira de aço plano.

Sou [ex-aluno da UFC], mas não total... porque eu fui embora no meio do caminho... Estudei [na UFC] Engenharia...Civil... Comecei na Civil... [depois foi para o Rio de Janeiro] por causa da bolsa... É [ganhava uma bolsa], porque eu tomava conta da cantina da Escola de Engenharia... Porque tinha que ter dinheiro, minha filha. Não vou entrar [em detalhes]... Eu não [quis ficar aqui em Fortaleza]. Eu preferi ir lá porque tinha mais chance, mais oportunidade. (Pão de Forma).

A vida acadêmica não se dá sem dificuldades. As cartas pessoais trocadas com seu pai, apresentadas pelo sujeito no período em que estudava no Rio de Janeiro (não autorizada publicação dos conteúdos), retratam as dificuldades que um filho de uma família das camadas

menos favorecidas enfrentava para concluir a educação superior. Primeiramente pelas dificuldades financeiras, considerando o pai um trabalhador com família numerosa e que ainda se desdobrava para manter um filho em outra cidade; ademais, trabalhar na cantina da Universidade para ajudar na manutenção era condição para realização de seu projeto de futuro, em um contexto que apontava para a valorização da carreira dos engenheiros.

O sujeito não faz referência à sua formação prática como engenheiro, mas os estudos de Telles (1993, p. 114) fornecem uma visão panorâmica, não somente quanto à formação de engenheiros para as ferrovias em décadas anteriores, mas a dos trabalhadores em geral. Para o autor, os engenheiros, embora egressos das Universidades, se aperfeiçoavam sob as mesmas condições para o aprendizado prático; isto é, o trabalho nas ferrovias, que eram “uma grande escola prática de engenharia” e apresenta as palavras do Engenheiro Alcides Lins, proferidas em uma conferência realizada no Clube de Engenharia, no Rio de Janeiro, em 1954, quando afirma que: “as estradas de ferro constituíram de fato, a principal, se não a única escola ativa e prática de engenharia nacional”.

Kuenzer (1989), analisando a formação da maioria dos trabalhadores, no contexto da sociedade capitalista, apresenta perspectivas pedagógicas em relação ao ensino da teoria e dos conteúdos do trabalho, diferentes da educação geral, mas que se dá principalmente na prática.

Assim, há uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador, como uma forma separada da educação como um todo. Mesmo assim, elas não se dão de um único modo, revestindo-se de características diferentes em função do fim a que se destinam. Para a maioria da força de trabalho, ligada às tarefas de execução, a pedagogia do trabalho assume as características de um ensino ‘prático’ e parcial de uma tarefa fragmentada, ministrado no próprio trabalho ou em instituições especializadas em formação profissional. Este aprendizado, pelo seu próprio caráter fragmentário, não possibilita ao trabalhador a elaboração científica de sua prática, reproduzindo as condições de sua dominação pela ciência a serviço do capital. (KUENZER, 1989, p. 47-48).

Para a autora, a formação de engenheiros e técnicos difere da formação da maioria dos trabalhadores, isto é, tem a teoria desvinculada da prática profissional e ocorre nos níveis médio e superior (tal como relatou Litorina). No entanto, no caso das ferrovias, estas são espaços de formação prática, conforme a fala do Engenheiro Alcides Lima, levando-me a crer que esse conhecimento prático ocorre de fato como afirma Kuenzer (1989), mas em momentos e espaços diferentes.

Para os destinados às funções de planejamento e controle, o ensino do trabalho se faz por meio da apreensão sistematizada do conteúdo científico do trabalho, em níveis médios e superiores de escolaridade, porém desvinculado da prática cotidiana do exercício profissional. Contudo, é a aquisição deste saber sistematizado e elaborado cientificamente que permite ao profissional de níveis mais altos o domínio

do trabalhador em favor do capital, pela compreensão de sua prática e do planejamento e controle externo à sua própria ação. (KUENZER, 1989, p. 48).

Quanto ao engenheiro Charutão, sua vida escolar se inicia na Escola Arraial Setembrina, em Tauá e faz o ginásio e o científico no Colégio Marista Cearense, em Fortaleza. Ingressou na Escola Politécnica de Engenharia em Pernambuco (POLI)⁵⁵, no curso de Engenharia Industrial⁵⁶; tendo se formado em 1962; nos anos seguintes se especializa nas áreas de engenharia ferroviária, na Escola Nacional de Engenharia (1966) e depois em Engenharia de Segurança do Trabalho. Ao ingressar na RFFSA como estagiário, ainda na graduação do curso de Engenharia, percebe-se que teoria e prática parecem ter ocorrido simultaneamente em sua formação.

Olha aqui, olha! [Mostra e lê novamente o currículo, onde consta a Escola Arraial Setembrina] Era quando eu fui alfabetizado... Era dentro da cidade. E a minha tia Elisa que era professora. Aí eu vim embora fazer o ginásio no Colégio Cearense. Fiz o científico lá. Também eu fiz um curso técnico aqui [em Fortaleza], no Carlos de Carvalho. Graduação: Escola Politécnica, Engenharia Civil da Faculdade de Química. [Engenheiro] Rodoferroviário, Engenheiro Ferroviário e de Segurança no Trabalho. [...]. No meu curso, a especialidade era de Engenharia Civil. (Charutão).

O prosseguimento da formação acadêmica e profissional é uma realidade para os engenheiros e outros profissionais de nível superior, tanto em cursos de especialização, como na participação em eventos ou estágios em outros estados ou mesmo no exterior, financiados pela RFFSA, conforme comprovam vários arquivos; inclusive a formação de Pão de Forma, na década de 1970, enviado para a Alemanha para fazer curso de especialização. Não percebi o mesmo “investimento” na formação dos professores, exceto o registro de cursos de baixo custo, comparados a outros, ou mesmo promovidos por órgãos públicos ligados à Secretaria de Educação ou ao SENAI, todos no âmbito do Estado.

3.1.3 Trajetórias da vida profissional dos sujeitos

Nos relatos acerca da vida profissional de Cachoeirinha, não há demarcações entre os aspectos da vida pessoal e “escolar”. Em todos os aspectos, a vida se apresentou com marcas de grandes dificuldades. Ingressou na então RVC em 1952, primeiramente no quadro de obras, para depois assumir a vaga de foguista, mesmo cargo do pai, mas não necessariamente a mesma vaga.

⁵⁵A Escola Politécnica de Pernambuco (POLI) foi criada em 1912, agregada em janeiro de 1952 à Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) e incorporada pela Universidade de Pernambuco em 1991 (ESCOLA POLITÉCNICA DE PERNAMBUCO, 2012).

⁵⁶Os cursos de Engenharia Industrial (Mecânica ou Química) foram reconhecidos pelo Decreto nº. 17.528, de 28/11/1944 (ALCÂNTARA NETO, 2005).

Para ingressar na RVC, Cachoeirinha relata que escreveu uma carta ao presidente Getúlio Vargas e que, a “mando dele” assumiu a vaga que era do pai. Foi motivado pelo desejo ardoroso de assumir tal vaga, tendo isso sido expresso veementemente na entrevista. Ao conhecer os motivos da demissão do pai, tive a impressão que havia um desejo de “reparação”, mesmo sem entender muito bem o que de fato aconteceu, exceto que as motivações do processo e condenação se relacionavam a agressão física. Havia alguma ideia de que o pai teria sido severa ou injustamente punido, ao ponto de perder o emprego? Quais as consequências dessa demissão para a vida pessoal de Cachoeirinha, ao ponto desse desejo ter sido alimentado por tantos anos e alimentado grande parte de sua luta para ser efetivado na RFFSA? O que representou Vargas para Cachoeirinha?

Considerando as conquistas trabalhistas desde a “Era Vargas”, o sujeito alude ao presidente gaúcho cuja morte parece significar a “morte de um mito”, haja vista a ênfase que dá ao “clamor” dos trabalhadores. Quando fala de leis trabalhistas, refere-se provavelmente à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) a que atribui muito significado, em termos de direitos e conquistas para o trabalhador. Ao aludir à questão previdenciária, considera “ditador” o representante do governo que alterou a lei, sem citar a qual governo se referia.

Quando eu me empreguei aqui, me empreguei trabaiano [trabalhando] pelo quadro de obras. [...]. Quando eu entrei na estrada... nós entremo [entramos] dia de sábado, dia 19 de fevereiro de [19]52. Até me aposentei em 1º de março de [19]87. Trabaiei [Trabalhei] 35 anos e 10 dias”. (Cachoeirinha). Quem [era o “governo”]?[...]. Era o presidente Vargas.[...]. Era ele [quando eu entrei na Rede]. Estava em Acopiara quando nós soubemo [soubemos] da morte dele [do presidente da república]. [...]. Muito empregado chorou, porque ele dava a mão pro empregado. Foi quem fez todas as leis, foi ele. Que esses outros que entraram [depois], sempre fizeram foi derrubar. A lei trabaista [trabalhista] foi arrumada por ele. Ainda hoje tem gente que [tenta derrubar, mas] não derruba mais, não. [Barulho].[...]. Quem tinha que derrubar era outro direito. O esposo morre, a viúva fica lá recebendo. Quando a viúva morre, os fii [filhos] não recebem mais. O ditador foi quem tirou”. (Cachoeirinha).

Trabalhar no quadro de obras significou realizar trabalho braçal de construção e manutenção das ferrovias – trabalho muito duro – para em seguida assumir a função de foguista, trabalho tão ou mais exaustivo do que o de ingresso, haja vista o calor escaldante, alimentando de lenha as caldeiras das locomotivas a vapor. O ambiente insalubre trouxe consequências sérias à saúde, principalmente problemas respiratórios, bem visíveis durante a entrevista.

Cachoeirinha, bom contador de histórias [da vida real], em especial das suas histórias, relata, com o fôlego entrecortado pela tosse (característica de quem sobrevive com um só pulmão) sua dura trajetória de trabalhador no quadro de obras e via permanente e o saber da experiência adquirida na prática, até tornar-se maquinista.

Aí diz pro Seu Valdir que eu entrei na Estrada foi trabaiano [trabalhando] na variante, no quadro de obra. O quadro de obra acabou-se, nós ficamos [ficamos] trabaiano [trabalhando] pela verba do banco, trabaiano [trabalhando] na via permanente. Eu cavava chão, botava dormente, pregava dormente, furando tudinho. Eu conheço do dormente ao trii [trilho]. Eu conheço tudinho. [Relata utilizando o tempo presente do verbo, tal como falava quando trabalhava na linha] Sei onde tem um buraco... no tempo em que vi. Quando eu passo, que eu pego um buraco, eu passo o telegrama e a turma vai tirar o buraco. - Eu comecei foi assim, sofrendo, carregando dormente, trii [trilho]... E vim sair da via permanente, fui pra locomoção. Foi outro serviço pesado, queimando lenha. Queimei lenha nove ano. Difícil era pegar o lugar de maquinista. Aí trabaiei [trabalhei] foi muito mesmo. Aí vim pra cá e me deram o lugar de maquinista. Aí o Doutor Amintas botou... tinha um supervisor pra acompanhar a gente. Aí viajando, Doutor Amintas botou pra tripular o trem de passageiro também. Aí eu fui tripular o trem de passageiro com um supervisor mais eu. Aí o Raimundo Felix ia assim de lado. Aí eu sai daqui e quando eu cheguei ali, no Maracanaú, eu falei: “Dê um pedacinho aqui, que eu vou aqui no carro de bagagem”. Aí quando ele chegou no Acarape, ele chegou com o trem atrasado cinco minuto. Aí eu fui... mandei o agente dizer: “Chico, bote na hora”. Ele foi botou o trem na hora. Aí eu subi e serra. Quando eu cheguei no Baturité, já cheguei na hora. Aí eu fui e disse: “Pega um pedacinho aqui de novo”. Chegou no Golpado já com o trem atrasado. Aí eu botei na hora e não entreguei mais. Era pra passar um mês ele me acompanhando. Aí quando eu cheguei aqui, fui de dia, fui olhar o detalhe. Com três dias, tava detalhando sozinho mais o auxiliar. Aí eu digo: “Raimundo, cadê o supervisor? Dr. Amintas disse que não precisa ninguém lhe acompanhando, não. Você é maquinista, pra todos os efeitos! Nove anos, você viajando nesse trem. Aí tiraram o supervisor. Fiquei viajando só. Tripulava todo trem. Eu ainda tenho aqui a carteirinha dada pelo Dr. Amintas. Aqui dava detalhe todinho do trem, que eu tripulava [procura documento no bolso]. Não sei cadê! Tá por aqui. Eu não perdi ela, não. Tá aqui. Tá aqui a carteira que ele deu [mostra a carteira]. Foi dado por ele, pelo Dr. Amintas [mostra a carteira de maquinista com a assinatura do Dr Amintas]. [...] [O Dr Amintas] deu o título de maquinista pra mim. (Cachoeirinha).

Brina (1983), na década de 1980, explica a manutenção e a conservação dos elementos da via permanente (parte da superestrutura das estradas de ferro), uma vez que uma estrada de ferro estava sempre

[...] sujeita à ação de desgaste das rodas dos veículos e do meio (intempéries) e é construída de modo a ser renovada, quando seu desgaste atingir o limite de tolerância exigido pela segurança ou comodidade da circulação e a ser mesmo substituída em seus principais constituintes, quando assim o exigir a intensidade de tráfego ou o aumento de peso do material rodante. Os três principais elementos da via permanente são o lastro [e sublastro], os dormentes⁵⁷ e os trilhos, estes últimos constituindo o apoio e ao mesmo tempo a superfície de rolamento para veículos ferroviários. (BRINA, 1983, p. 5).

⁵⁷“O dormente é o elemento da superestrutura ferroviária que tem por função receber e transmitir ao lastro os esforços produzidos pelas cargas de veículos, servindo de suporte dos trilhos, permitindo a sua fixação e mantendo invariável a distância entre elas (bitola)”. Os tipos de dormentes, quanto ao material, são de três tipos: madeira, aço e concreto. No caso das ferroviárias do Ceará à época, a maioria dos dormentes usados eram principalmente os de madeira, sendo estes classificados de acordo com a espécie da madeira (‘essência’): 1ª classe (aroeira, sucupira, jacarandá, amoreira, angico, ipê, pereira, bálsamo etc); 2ª classe (angelim, araribá, amarelinho, braúna, carvalho do brasil, canela-preta, guarabu, jatobé, massaranduba, peroba, pau-brasil, baru, eucalipto, citriodora, paniculata, rostrata etc) e 3ª classe (eram os de “essências” de 1ª e 2ª classes, mas com defeitos toleráveis) e, todas tinham prévio tratamento químico. Para o autor, “O melhor dormente de madeira é o de sucupira, que dá ótima fixação do trilho, possui dureza e peso específico elevados e grande resistência ao apodrecimento, podendo durar até 30 anos de linha.” (BRINA, 1983, p. 21-22).

Para o autor, o objetivo do trabalho realizado pelo pessoal da via permanente não visava apenas às boas condições técnicas, mas exercer constante vigilância para evitar acidentes, mantendo “[...] o seu traçado em planta e perfil, sem defeitos que prejudiquem o tráfego, [...]; [isto é], uma plataforma estável e bem drenada, um lastro limpo; um alinhamento e nivelamento perfeitos, com as curvas bem ‘puxadas’ e com a superelevação correta”, enfatizando que há dois tipos de atividade, definida em função da quantidade de serviços a realizar e dependendo do estado de deterioração da via permanente: a “conservação” e a “remodelação” (BRINA, 1983, p. 234).

Nota-se, pois, no depoimento de Cachoeirinha, que este conhecia bem tais atividades na prática e que a “vigilância” apontada por Brina (1983) era de fato exercida, inclusive a partir das observações dos maquinistas, em decorrência da função e dos percalços que diariamente enfrentava: *“Quando eu passo, que eu pego um buraco, eu passo o telegrama e a turma vai tirar o buraco”* (Cachoeirinha).

Em relação a sua vida profissional, a professora Baronesa relata que foi a primeira entre as dez filhas mulheres da família que trabalhou fora de casa antes de casar. A oportunidade para trabalhar fora foi concretizada com a assinatura de um contrato para o magistério, vinculado à Prefeitura de Fortaleza; deu-se por intermédio do médico Raimundo Pinto, pediatra e vereador, que mantinha laços de amizade com a família e era ainda tio de uma de suas colegas (Clésia) de colégio, quando ambas ainda cursavam o científico numa turma formada basicamente por homens. Foi a partir de contratos intermediados pelo médico que duas das três mulheres dessa turma optaram pelo Curso Normal.

O contato com o vereador se deu por ocasião de uma visita do médico à família e o pedido teve o aval da mãe, mas não a anuência do pai que, segundo ela, jamais pediria tal favor e não aprovaria facilmente. O consentimento seria intermediado pelo médico, que alegou: “uma moça precisa de dinheiro para comprar suas coisas”, amenizando assim a resistência paterna que, até então não permitia que as filhas ingressassem no mercado de trabalho antes de casar ou de concluir um curso superior.

Segundo Baronesa, não foi “sem tristeza” que se deu o consentimento, visto que vislumbrava outro projeto profissional para a filha e ser professora talvez não estivesse no “*script*”. Isso aponta que o “atalho” para ingressar no magistério se deu, por um “caminho” que se apresentou possível e oportuno, – o apadrinhamento político, muito comum à época, assim como recorrer às relações de parentesco, de vizinhança e de amizades.

O contrato era para exercer o magistério em uma escola isolada, vinculada ao Círculo de Operários e Trabalhadores de *La Salette*, instituição na qual o pai de Baronesa era

engajado há algum tempo. Isso pode ter facilitado a aceitação ou o consentimento, visto que os valores que norteavam a educação no “circulismo”, pareciam estar também arraigados na vida do pai. A escola era mantida e funcionava no prédio da sede instituição e a Prefeitura Municipal de Fortaleza pagava os salários dos professores. Baronesa ingressa, pois, ainda estudante, na escola isolada Nossa Senhora de *La Salette*.

Acerca dos Círculos Operários, Lima (2009) e Santos (2004) apontam que o “circulismo” em Fortaleza já atuava na disputa pela educação da classe operária desde 1915 e que este se constituía de interações entre a igreja católica e os trabalhadores, cujos princípios se pautavam em valores como obediência, resignação, harmonia e esperança, bem como se utilizava de mecanismos de convencimento e vigilância.

A análise de Almeida (1998) aponta que, além do caráter restrito de acesso ao trabalho, muitas vezes, a permissão para a mulher ingressar no mercado de trabalho era uma prerrogativa masculina; mas também era ocasião em que as mulheres poderiam compactuar-se pela mesma causa, utilizando-se daquilo do que estava ao seu alcance para inserção no trabalho fora do lar; isto é, recorriam às relações de parentesco, vizinhança, amizades ou apadrinhamento político.

Segundo a autora, a visão paterna era de que a ascensão dos filhos dos trabalhadores não ocorria por outro caminho que não fosse através da educação. Aliás, sobre isso, Ribeiro Júnior (2013, p. 39) acredita que, “Nos anos 50, e até o início da década de 60, incorporou-se à educação a ideia de que o indivíduo bem educado poderia ascender socialmente; tal ideia parece estar ligada ao modelo econômico desenvolvimentista que passa a ser praticado no Brasil.”

O consentimento para trabalhar fora só seria viabilizado se a atividade estivesse vinculada a uma profissão que fosse decorrente de graduação de nível superior. É possível que um dos motivos para não permitir que as filhas trabalhassem fora de casa e apenas estudassem, fosse o comprometimento da imagem do “homem provedor” das necessidades de suas famílias, visão esta social e culturalmente imposta aos homens. Para o pai da Baronesa, a condição de provedor somente seria rompida com o casamento ou com a conclusão de curso superior das filhas. Já a visão materna, no entanto, voltava-se ao incentivo da profissionalização muito mais para não permanecer na dependência completa dos homens.

Quanto à permissão paterna para o trabalho fora do lar, Almeida (1998) apresentou uma análise da imprensa periódica educacional e feminina do período final do século XIX e dos anos iniciais do século XX. Trata do poder masculino sobre as decisões das mulheres em ingressar no trabalho fora do lar e afirma que a resistência masculina à saída da

mulher do espaço doméstico estava baseada no modelo padrão de masculinidade vigente; que a decisão sobre a vida das mulheres, muitas vezes era prerrogativa dos homens, apesar de que à época já apontava para mudanças sociais e culturais e a presença das mulheres no trabalho ganhava alguma visibilidade. Tal estudo remete à ideia de que tais valores eram historicamente arraigados, como se observa na posição paterna da família de Baronesa – em relação ao consentimento para as filhas trabalharem fora de casa – valores esses que estavam presentes não só na imprensa como na vida real das mulheres na década de 1960.

A vida de professora, no entanto, não era fácil, visto que a continuidade do contrato de trabalho com a escola circulista dependia do convênio com o poder público. Terminado o convênio, a Prefeitura Municipal de Fortaleza não o renovou, passando Baronesa oito meses trabalhando sem receber o salário. Neste ínterim, concluiu o curso normal e outras perspectivas se apresentaram quando a PMF realiza concurso e, após aprovação e nomeação em 1961, opta por continuar na mesma escola (*La Salette*), para posteriormente, se transferir (1969) para o novo Grupo Municipal Paulo Sarasate, tendo se aposentado no cargo de professora em 1990.

[Quando] fiz o concurso da Prefeitura, eu já tinha um contrato[...]. Com o término do curso, eu fiz o concurso e fiz a prova. Tirei na época à média, de acordo com o certificado, era 99,9. De acordo com o Diário Oficial da Prefeitura [DIOM] passei e depois...[...]Fiquei ensinando na Escola do município, mas [na mesma escola] escola isolada. [...] Nossa Senhora de Salette, no Círculo Operário. [...] Nessa época [do contrato] do Círculo Operário eu era ainda estudante, depois eu terminei e fiz o concurso da Prefeitura, era concurso, não era seleção, sei que era concurso oficial e fui... E fiquei na mesma escola. Logo depois foi inaugurada a escola [Grupo] municipal Paulo Sarasate, ali... que hoje nós chamamos Demócrito Rocha. Ali eu fui logo... Eu ingressei [no grupo] logo na inauguração... passei dois anos... dois, três anos lecionando na 3ª série e com uma visita de um secretário da Prefeitura... nessa época, era o Eptácio Pires, ele me convidou pra mim ser diretora de uma escola no [bairro] Aeroporto. Uma escola infantil que tava sendo fundada no [bairro] Aeroporto e eu disse que não aceitava. [Reproduz o diálogo que teve com o Eptácio Pires:] “Você não aceita?”. Eu disse: “Eu não aceito, não. Eu moro aqui pertinho da escola [Grupo Municipal Paulo Sarasate]. [...]”. (Baronesa).

No Grupo Escolar Municipal Paulo Sarasate chegou a exercer, por volta de 1967, a função de vice-diretora, no turno intermediário sem, no entanto, receber remuneração para tal, visto que à época, para exercer a função de vice direção nas escolas de Prefeitura não havia nenhum incentivo financeiro. A única contrapartida para exercê-la era se afastar da regência de sala de aula até enquanto se mantivesse na função. O quadro, porém, muda quando a Prefeitura resolve alterar a legislação municipal e conceder gratificação, sendo outra professora indicada pela direção da escola para assumir a referida função.

A partir desse ponto, descrevo com maior profusão acerca da vinculação indireta e direta da professora Baronesa com a RFFSA. Com base em documentos pessoais e funcionais

da mesma, buscamos saber como se deu o processo de extinção das escolas, no contexto das políticas internas da empresa, pautada na racionalidade administrativa e, como isso impactou na vida das professoras. É a partir daqui que as trajetórias das três ex-professoras ferroviárias, antes paralelas, confluem em muitos pontos e no mesmo sentido.

No período em que já estava atuando na escola da Prefeitura Municipal de Fortaleza em um expediente, surge a oportunidade de, em 1964, submeter-se ao processo seletivo⁵⁸ para a Escola Artur Câmara, do Núcleo dos Ferroviários Couto Fernandes e conveniada com a RFFSA, localizada no Km 8, bairro Couto Fernandes. Tal oportunidade significava também melhoria das condições materiais, visto que seria outro salário para complementar a renda, no outro expediente. A aprovação nesse processo seletivo marcou um vínculo indireto com a RFFSA. Após o processo seletivo as professoras começam as atividades na Escola Artur Câmara em 8 de março de 1964.

Fomos chamadas pra trabalhar [na escola Artur Câmara]. Trabalhamos. Quando foi com mais de um ano, veio o Vanderillo, que era chefe de educação e ele disse conseguiu trazer as vagas pra efetivar as professoras [da Escola Artur Câmara no Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate]. Éramos oito professoras [aprovadas na seleção de 1964]. (Baronesa).

Das oito professoras aprovadas na seleção de 1964, cinco foram “aproveitadas”, entre elas Litorina e Maria Fumaça para o quadro efetivo da RFFSA no Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, em 1965 e, e três não foram, inclusive Baronesa, tendo permanecido na Escola Artur Câmara até 31 de janeiro de 1967, ainda acreditando na possibilidade de ser transferida para o Centro Ferroviário. Neste ínterim, assume a direção da escola do Núcleo, acumulando duas funções.

Como eles... a título de agrado ou não sei o que, me deram um cargo de direção... lá no Artur Câmara. Mas, aí eu tive só a direção porque, como não tinha professora, eu tinha que dar aula. Dava aula e assumia. [...] lá eu era diretora, inclusive eu tenho ainda até a comunicação e eles... eu nunca ganhei gratificação nem nada. Acho que só assim..., como quem diz assim... não sei... “vamos dar uma recompensa”. (Baronesa).

Baronesa, na sua entrevista, ao mesmo tempo em que mostrava a necessidade de dar visibilidade à história dos ferroviários analfabetos, também colocava como “pano de fundo” sua própria “luta” para garantir uma vaga de professora primária da Rede; falou do que acontecia “por trás dos bastidores” de uma grande estatal, onde “supunha-se” haver maior impessoalidade nas relações.

Os ferroviários eram organizados e tinham relações de trabalho com uma grande empresa, onde predominava a impessoalidade, sem a presença do parentesco, dos laços de amizade como base das relações de trabalho e outras peculiaridades das facções de poder típicas do patrimonialismo. Assim o era pela natureza da empresa,

⁵⁸Provas do processo seletivo realizada a 5 de janeiro de 1964, conforme informações de Maria Fumaça.

que fora, na sua origem, uma multinacional inglesa, organizada de acordo com o racionalismo taylorista. Ademais, a Rede de Viação Cearense era, nos anos cinquenta, uma empresa estatal, com funcionários sentindo-se muito mais seguros no emprego do que nas empresas privadas. (MARTINHO RODRIGUES, 2001, p. 129).

Apesar da relação de parentela com o engenheiro Pão de Forma, este afirma que não queria “se meter” para reivindicar a vaga no cargo de professora primária para Baronesa e acrescenta: “*Eu não podia fazer nada por ela*”. É provável que sem o apadrinhamento político, as relações de parentela não seriam suficientes.

Ao rememorar os fatos que circundam essa experiência, por vezes se apresentou sofrida, conforme consta na fala da professora: “*não gosto nem de me lembrar*”. Nos bastidores de tal “luta”, expressão por ela usada, havia um emaranhado de relações que se aproximam do clientelismo e paternalismo tradicionais no país, apesar de “parecer” que a RFFSA tenha abolido tais práticas na década de 1960-1970, visto que já desde 1938, com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) se pretendia a implantação de cultura meritocrática no serviço público; a prática da impessoalidade, a racionalidade⁵⁹, baseada, sobretudo, no modelo de burocrático de Max Weber.

Destaca-se, no entanto, que as políticas de favoritismo e de clientelismo não seriam extintas simplesmente com a criação de um órgão. Em nossa cultura, o patrimonialismo⁶⁰ estava muito⁶¹ arraigado, em especial no Nordeste ao longo de toda a história, prevalecendo as relações de parentesco, políticas, amizade etc. que também podiam se configurar como relações de poder, uma vez que os “benefícios” obtidos ou negociados através de tais relações, privilegiavam (e ainda hoje acontece) os mais influentes em detrimento do mérito profissional e dos dispositivos legais, a citar os cargos de confiança (função de chefias ou cargos comissionados nas empresas públicas, por exemplo), favorecendo a prática do nepotismo.

Below (2003 *apud* LOPEZ JÚNIOR, 2006, p. 775) conceitua como nepotismo “todo favorecimento derivado dos vínculos de parentesco. Favorecimento é um termo que se refere às decisões que não se baseiam exclusivamente em critérios meritocráticos”. O autor

⁵⁹“O conceito de racionalização, para Weber, em linhas gerais, diz respeito à crescente submissão das mais diversas esferas da vida pública e privada, inclusive, das relações sociais, a dominação racional. Estas esferas passariam a ser regidas por critérios como: calculabilidade, impessoalidade, estabilidade, uniformidade, que são características típicas do formalismo burocrático sob o regime de dominação que ele tipificou como racional-legal (WEBER, 1999 *apud* ARAÚJO, 2009).

⁶⁰Segundo Dicionário do Aurélio [*on line*], Patrimonialismo é “1 - Forma de governação que não faz distinção entre o patrimônio público e o privado e que baseia a organização social num conjunto de bens com valor de troca (HOLANDA, 2017).

⁶¹“Patrimonialismo significa a incapacidade ou a relutância de o príncipe distinguir o patrimônio público dos seus bens privados.” (HOLANDA, 2017).

afirma ainda que não há uma só forma de nepotismo e que modelos como o de Max Weber, visavam minimizar tal prática.

Bellow aponta as evidências da sociobiologia para sustentar a persistência das diversas formas de nepotismo nas sociedades humanas, recorrendo por vezes à comparação com comportamentos de outros animais para mostrar os impulsos naturais que nos levam a favorecer nossos parentes. A propensão natural que fomenta o nepotismo é canalizada de acordo com os diferentes padrões culturais que, nas sociedades modernas dos últimos dois séculos, sob o manto da ideologia meritocrática, passaram a se contrapor de modo crescente a qualquer prática de nepotismo. (BELOW, 2003 *apud* LOPEZ JÚNIOR, 2006, p. 774).

Ao se referir à ideologia do mérito, o autor alerta que o nepotismo não se extinguiu, mas reconfigura-se de acordo com os movimentos históricos culturais de cada sociedade; segundo ele, surgiu um “novo nepotismo”⁶² denominado “nepotismo meritocrático”⁶³, isto é, o favorecimento não apenas atrelado às relações de parentesco, mas também ao mérito”, numa composição que pode se resumir em: “não basta ser parente, tem que ter mérito”, ou vice-versa. Neste caso, o critério do mérito se alia a práticas patrimonialistas e clientelistas (principalmente o clientelismo político)⁶⁴, a fisiologismos⁶⁵ e nepotismo. A ideologia do mérito nessa reconfiguração atrelada ao nepotismo pode se constituir uma “nova roupagem” nas empresas ou instituições do setor público.

Em que sentido então, o nepotismo se apresenta no processo seletivo da RFFSA? As respostas não se apresentam com clareza, uma vez que alguns aspectos não se apresentaram com clareza, como por exemplo: se a seleção de 1964 se destinava a preencher

⁶²“No novo nepotismo, as carreiras dos filhos são definidas por estes, não por seus pais, o que aumentou o grau de liberdade dos descendentes. Mas o traço mais marcante – e distintivo – das novas formas de nepotismo é combinar os critérios de nascimento com os critérios de mérito, de modo que a trajetória da carreira dos descendentes se torne muito mais compatível com os modernos critérios democráticos.” (BELOW, 2003 *apud* LOPEZ JÚNIOR, 2006, p. 777).

⁶³Prática relacionada à realidade americana (EUA), porém pode ser bastante comum em qualquer outro país de economia liberal, principalmente na iniciativa privada. No caso do setor público, como há dispositivos legais que não permitem a prática de nepotismo, as práticas podem ser efetivadas a partir do chamado nepotismo cruzado, termo usado por Machado (2011, p. 50) que cita exemplos para a compreensão desse tipo de nepotismo é “Conforme as notícias postadas, o governador ainda seria praticante de nepotismo cruzado, ao nomear diversos parentes de deputados para cargos do segundo escalão de seu governo. [...]. O nepotismo cruzado também envolveu o presidente da Câmara Municipal de Curitiba, cuja esposa foi nomeada para um cargo de ‘Assessor DAS-4’ na TV Educativa do Paraná e sogra para o cargo de ‘Agente Público Municipal II’”.

⁶⁴Ao opor clientelismo à democracia, Farias (2000, p. 49) afirma que “o clientelismo é a apropriação privada da coisa pública” Outra característica do clientelismo “É o voto mercadoria, ou seja, a relação de barganha, em torno de vantagens materiais, entre o eleitor e o cabo eleitoral (uma espécie de líder local, que cuida dos interesses de seus representados, principalmente junto às “autoridades públicas”, fazendo as vezes de, segundo a expressão de Paulo Singer, um “advogado administrativo” da sua comunidade – uma vila, uma favela, um quadro associativo de um clube recreativo etc.)” (FARIAS, 2000, p. 50).

⁶⁵Fisiologismo, segundo o Dicionário do Aurélio *[on line]* é: “1 - Prática ou tendência para a prática da procura de vantagens pessoais ou favorecimentos privados no desempenho de cargos políticos ou públicos, em prejuízo do interesse público comum.” (HOLANDA, 2017).

vagas na Escola Artur Câmara (somente Maria Fumaça demonstrou clareza em relação a isso), quem autorizou o “aproveitamento” das professoras para o Centro Ferroviário?

Situando a seleção de 1965, esta se destinava diretamente ao preenchimento das vagas do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate e Baronesa ainda não havia “sido aproveitada”. Enquanto esperava o “aproveitamento”, assumiu em 1967 o magistério na Escola Dr. Couto Fernandes, da Sociedade Beneficente do Pessoal da Rede de Viação Cearense (antes denominada Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité), também conveniada com a RFFSA.

A experiência como professora de alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas ocorreu no final do ano de 1970, portanto, quando ainda estava vinculada à Sociedade Beneficente e meses antes de sua admissão no quadro da RFFSA; o cargo era de professora primária do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate (09 de junho de 1971), primeiramente com Contrato Individual por Tempo Determinado (3 meses), isto é, até 08.09.1971; depois, outro Contrato Individual por Tempo Determinado de 12 meses, de 09.09.1971 a 08.09.1972, período após o qual, ficaria por tempo indeterminado, conforme reza o contrato.

Consta ainda no referido contrato que a carga horária semanal seria de 48 horas, no entanto, em momento algum, fui informada pelas professoras que trabalhavam dois turnos na escola, ao contrário. Maria Fumaça expõe claramente que os turnos se diferenciavam pelo “status” das professoras, isto é, o “*grupo da manhã, eram as chiques*” e o grupo da tarde, que eram as pobres, vindas do Km 8 e que usavam o trem como transporte, tais como Baronesa e a própria Maria Fumaça.

Conforme consta nos documentos pessoais da professora Baronesa, mesmo estando em vigência o vínculo por tempo determinado, esta teve enquadramento no PSSC na Classe de Professor de Ensino Primário, nível 17, código S-26, conforme Boletim do Pessoal nº 1377, de 05.10.1971. Quase dois anos após o primeiro enquadramento, obtive Melhoria Salarial, passando para o nível 18, da Classe de Professor de Ensino Primário, a partir de 1º de janeiro de 1973 (já contratada por tempo indeterminado), conforme Portaria nº 124/DPc/73, de 26.07.1973, publicada no Boletim do Pessoal nº 1472, p. 613, de 31.07.1973 (RFFSA. FICHA FUNCIONAL).

As evidências me levaram a situar o período do fechamento do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate e a supressão do cargo de professor primário entre novembro e dezembro do ano de 1974; e, a julgar pelas datas dos documentos, as professoras foram comunicadas entre 18.11.1974 (data da Decisão da Diretoria nº 313/74) a 13.12.1974

(Termo de Compromisso), data em que Baronesa assina termo de compromisso para jornada de oito horas. Documentos localizados posteriormente apontam que o “desmonte” já estava em curso desde 1973 e que o processo de extinção foi rápido, não dando chances sequer de mobilização.

Maria Fumaça e Litorina fazem alusão ao fechamento das escolas referindo-se ao pagamento do salário-educação. Antes, a RFFSA oferece escolas para os filhos dos trabalhadores, pois conforme preconiza a lei, isso deveria ocorrer com as empresas que tinham mais de 100 empregados, até que, em 1974, opta por recolher o salário-educação.

O ano de 1974 coincide com o início do aprofundamento da “crise do milagre econômico brasileiro” (CUNHA; GÓES, 1988, p. 49) que levou, segundo os autores, “milhares e milhares de crianças e jovens a se transferirem da escola particular para a escola pública de 1º e 2º graus, encontrou-a com poucas vagas; ‘encolhida’, como no Rio de Janeiro; [...] ou estagnada, como em todo o país.” (CUNHA; GÓES, 1988, p. 48).

A RFFSA ia pagar o salário educação. (Maria Fumaça).

[...] ficamos até 1974, quando já os governos militares resolveram por medida de economia, por incrível que pareça, acabarem com as escolas mantidas pela Rede Ferroviária e passarem a pagar o Salário Educação para os filhos dos empregados. (Litorina).

[Sobre o Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate] Foi [fechado]! Ela [a RFFSA] fechou essas escolas... por quê? Primeiro, a sua estrutura de professor foi se aposentando; segundo, o objetivo dela começou a ser transporte e [com] o crescimento [da população em idade] escolar, passou a ser [responsabilidade] da Prefeitura... do Estado. Não havia mais a necessidade de ela estar tendo uma superposição, já que o público municipal e estadual tinha os ensinos. (Charutão).

Vale esclarecer alguns aspectos relacionados ao salário-educação. Cunha e Góes (1988), ao apresentarem o cenário da educação após o golpe, apontam o movimento do “viés privatizante”, no qual havia a “defesa” voltada para a destinação das verbas públicas da educação para a iniciativa privada, a partir da revisão em 1965 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 1962. Em tal revisão, o Conselho Federal de Educação aprovou regras que permitiram o aumento dos percentuais de deslocamentos dos recursos para escolas, universidades e outros estabelecimentos particulares.

Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o salário-educação (BRASIL, 1975b) é uma contribuição social criada em 1964, através da Lei nº 4.440/1964 (BRASIL, 1964), alterada pelo Decreto nº 76.923, de 26 de dezembro de 1975 (BRASIL, 1975a); teve o objetivo de suplementar “despesas públicas com a educação elementar (ensino fundamental)”, cujos percentuais adotados como base de cálculos foram

sendo alterados no decorrer dos anos e atualmente corresponde a 2,5% do salário de contribuição das empresas.

Ao longo do tempo, não só a alíquota de recolhimento do salário-educação sofreu relevantes modificações, mas também os critérios de arrecadação, repartição e distribuição dos recursos gerados passaram por aperfeiçoamentos significativos. [...] Em 1972, com o advento do Decreto nº 71.264/1972, o FNDE também passou a atuar como agente arrecadador do Salário-Educação, nas situações em que as empresas recolhiam a importância relativa à diferença entre o valor da contribuição devida e o efetivamente aplicado em bolsas de estudo ou da importância relativa ao número de alunos não atendidos, em número inferior a 30% do total de empregados. (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 1).

Para Cunha e Góes (1988, p. 43), a ideia do salário-educação não era nova e considerada “uma boa ideia” e, afirmam ainda que prática semelhante já era utilizada em outros países. No Brasil, esteve legalmente previsto na Constituição de 1934⁶⁶, sendo que “O golpe de 1937 outorgou outra Constituição, com outras prioridades, e aquele dispositivo foi esquecido”, só retomando com a Constituição de 1946⁶⁷ (BRASIL, 1934; 1937; 1946).

Os autores destacam, no entanto, que o mesmo só foi regulamentado em 1964, após o golpe militar, com a Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964, que “Institui o Salário-Educação e dá outras providências.” (BRASIL, 1964).

Art. 1º É instituído o salário-educação devido pelas empresas vinculadas à Previdência Social, representado pela importância correspondente ao custo do ensino primário dos filhos dos seus empregados em idade de escolarização obrigatória e destinado a suplementar as despesas públicas com a educação elementar.

[...]

Art. 5º Ficarão isentos do recolhimento da contribuição de que trata o art. 3º:

a) as empresas que, com mais de cem (100) empregados, mantiverem serviço próprio de ensino primário (art. 168, III, da Constituição Federal) que instituírem, inclusive mediante convênio de bolsas de estudo no mesmo grau de ensino, um e outro, em termos julgados satisfatórios por ato da administração estadual de ensino, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, na forma da regulamentação desta lei.

Segundo Cunha e Góes (1988), no contexto da perspectiva privatizante da lei, o “sistema de bolsas de estudo” abriu espaço para beneficiar interesses das empresas de ensino, favorecendo a manipulação e esquemas envolvendo diversas instituições públicas e privadas, para “burlar” o salário-educação. Tais “abusos” levaram o regime a alterar as regras para o repasse.

⁶⁶“Em termos legais, essa idéia vingou, no Brasil, pela primeira vez, na Constituição de 1934, que obrigava as empresas industriais e agrícolas situados fora dos ‘centros escolares’ a proporcionarem ensino primário gratuito, desde que, tendo mais de 50 empregados, houvesse dentre eles e seus filhos, pelo menos dez analfabetos. O golpe de 1937 outorgou outra Constituição, com outras prioridades, e aquele dispositivo foi esquecido.” (CUNHA; GÓES, 1988, p. 43).

⁶⁷“A Constituição de 1946 retomou a idéia, estipulando que as empresas industriais, comerciais e agrícolas onde trabalhassem mais de 100 pessoas ficavam obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus empregados e os filhos destes.” (CUNHA; GÓES, 1988, p. 43).

Nota-se, pois, que o salário-educação pode ter tido relação direta com a supressão do cargo de professores do ensino primário e o fechamento do CEF, em 1974. Uma vez fechada a escola, as professoras foram alocadas para a área administrativa e assinaram o “Termo de Compromisso” para assumirem nova jornada de trabalho. Isto foi, segundo Litorina, a configuração de outra problemática; a partir daquele momento, as professoras que optassem por continuar trabalhando em instituições escolares do Estado ou da Prefeitura, por exemplo, ficariam submetidas a três turnos de trabalho e não mais teriam como prestar assistência aos próprios filhos, apesar da contrapartida de salário advinda com o aumento da carga horária.

Assim, conforme Portaria nº 013/VPA/75, de 31 de janeiro de 1975 (REFSA, 1975), Baronesa é lotada no Departamento Divisional de Transportes (DTO), com exercício no Depósito Diesel (DIT), a partir de 01.02.1975, “em virtude da supressão do Ensino Fundamental na RFFSA, da 2ª Divisão Cearense” (RFFSA. FICHA FUNCIONAL).

Consta ainda que, com a supressão do ensino na RFFSA, as professoras assinaram “Termo de Conciliação”, em audiência de 19.12.1975, sendo três delas “reenquadradas” como oficial administrativo e as demais como escriturárias. O reenquadramento segue as normas da Decisão da Diretoria nº. 313/74 e da Resolução 36/75, a partir de 16.10.75, conforme PSCC – Regulamento de Melhoria Salarial. Vale destacar que o último enquadramento (em 01.10.1990) foi no cargo de Assistente Administrativo, de acordo com o Plano de Salário e Carreiras (PSC) para, em 01.10.1995 se aposentar antes da aposentadoria por tempo de serviço.

Quanto ao ingresso de Litorina no magistério, deu-se em 1964, mediante o mesmo processo seletivo para a Escola Artur Câmara, do qual participaram Baronesa e Maria Fumaça; sendo nesta escola sua primeira experiência como professora, ali exerceu suas atividades até 1965, quando foi “aproveitada” no quadro efetivo da RFFSA, no Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, como professora do ensino primário. Segundo o seu depoimento, foi “convidada” para atuar na área de Recursos Humanos, com treinamento, após o fechamento da escola.

Já Maria Fumaça tem trajetória profissional um pouco diferente das outras professoras Baronesa e Litorina. Suas primeiras experiências profissionais se deram fora do magistério, como contadora do Centro Comercial, em Fortaleza, mas afirma que sempre nutriu o desejo de ser ferroviária. “[Eu] Era contadora. Eu estudei e [depois] trabalhava no Centro Comercial, em Fortaleza. Toda vida fui muito ligada a ferroviário. [...] Em [19]64,

casei e saí do trabalho. Foi quando ganhava 25 reais, naquela época era um salário mínimo, parece. O Zé trabalhava”.

O fato de ser “muito ligada aos ferroviários”, visto que tinha familiares na ferrovia, não proporcionou a realização desse desejo antes de exercer as atividades de contadora. Como as formas de ingresso se baseavam nas relações de apadrinhamento (político, inclusive), Maria Fumaça contava com a indicação de um tio para se colocar na RFFSA. *“Eu tinha muito essa vontade, porque meu tio trabalhava na RFFSA e prometia arranjar uma vaga a mim, em 1958/59. Nunca arranjou”.*

A oportunidade de ingressar em escola conveniada com a RFFSA começa a parecer mais próxima quando, supostamente em 1963, tomou conhecimento de que haveria um processo seletivo e, por seus próprios méritos logra aprovação na seleção de 1964 para a Escola Artur Câmara. Ao que parece, diferentemente de Baronesa, tinha clareza de que, sendo aprovada na seleção, o ingresso na escola Artur Câmara não significava entrar no quadro definitivo da Rede.

Aí eu entrei, posso dizer, por causa do Núcleo. Porque eu pertencia, eu trabalhava, eu conhecia e todo mundo me conhecia. Algumas pessoas souberam dessa prova... a escola funcionando com gente já trabalhando e veio essa prova... a gente fez, mas não tinha a menor esperança [de ingressar no Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate]. Quando entrei no Núcleo, eu sabia que era do Núcleo, não da RFFSA. Quem trabalhou no Núcleo [Ferroviário Couto Fernandes] nunca foi da RFFSA, mas professor do Núcleo. (Maria Fumaça).

A referida seleção ocorre em 05 de janeiro de 1964 e Maria Fumaça se classificou em sexto lugar. Um ano depois que assumiu na Escola Artur Câmara, tal como Litorina, foi convocada para assumir, em 1965, uma vaga de professora do ensino primário no Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate.

Então, para nós foi a maior surpresa. Eu nem acreditei! E, mesmo no quadro da RFFSA, continuava a exercer suas atividades na iniciativa privada, como contadora, conquistando melhores condições salariais e materiais. [...].Eu tinha dois trabalhos: na RFFSA, e também fazia balancete dos clubes. Ganhava bem, dois salários, ajudava muito. (Maria Fumaça).

Tal como as outras professoras da escola, Maria Fumaça se aposentou não como professora, mas em cargo na área administrativa.

Dando sequência à vida profissional dos sujeitos, o engenheiro Pão de Forma é contratado em meados da década de 1960, antes do golpe militar, em “8 de dezembro de 1963. Eu fui lá, porque tinha seis vagas e não apareceu ninguém pra trabalhar no Urubu e eu fui. [...]”. No início não foi para trabalhar com os maquinistas. Primeiramente, “eu fui adquirindo moral e respeito e fui sendo indicado [para assumir funções lá dentro]”, até assumir a chefia de transporte, quando então afirma ter ficado sob sua responsabilidade a

coordenação de cerca de duzentas pessoas. A trajetória como engenheiro da Rede estendeu-se até a aposentadoria, período em que também dava aulas no curso de engenharia da UFC, aposentando-se na mesma década das duas atividades.

Para o engenheiro Charutão, sua trajetória profissional na área da engenharia inicia-se cedo, isto é, quando ainda era estudante do 4º ano de Engenharia da Escola Politécnica de Pernambuco, ingressa na RFFSA em Recife como estagiário, em 16 de maio de 1960. Ao concluir o curso, já assume como engenheiro. Ao que tudo indica, para os engenheiros, o estágio poderia ser a “porta” de ingresso na instituição, inclusive com o período de estágio computado na contagem de tempo de serviço, tal como afirma Baronesa ao se referir a outro engenheiro que ingressou na RFFSA em circunstâncias semelhantes.

De Pernambuco ao Ceará, Charutão tem seu retorno por influência das relações de amizade, sendo primeiramente transferido como engenheiro residente em Sobral, para em seguida assumir em Fortaleza, no Departamento de Mecânica – Oficina Demóstenes Rocket⁶⁸. O relato desse processo se dá de forma bem linear e bastante cuidadosa, dentro de uma lógica temporal bem definida.

Sua trajetória profissional na RFFSA foi ascendente e relativamente rápida, levando-o a ocupar um dos mais altos cargos na hierarquia da empresa, o de Diretor Superintendente da 2ª Divisão Cearense, em 1969. É possível aduzir que as relações de amizade, aliadas ao prestígio e influências políticas que gozava sua família em Tauá contribuíram para a sua ascensão funcional.

Então, eu entrando de férias, eu vim aqui a Fortaleza. Como já tinha alguns amigos que trabalhavam na RFFSA Cearense eu, ao visitá-los[e] fui surpreendido com um convite para ser engenheiro da RFFSA no Ceará. Isso me agradou muito, porque era o que eu queria e principalmente porque eu sendo um cearense tauaense, que minha família mora toda em Fortaleza e Tauá, eu fiquei muito alegre com essa oportunidade e assim fui trabalhar a minha transferência. [...]. Passado algum tempo como engenheiro residente, houve uma transferência minha para Fortaleza e aqui chegando fui lotado nas oficinas Demóstenes Rocket, onde era o Departamento de Mecânica, de manutenção de locomotivas e de carros, vagões. [...]. Depois, já na gestão do superintendente José Walter Barbosa Cavalcante, ele me convidou e eu aceitei para ser o chefe de Departamento de Transportes e aí eu fui ser chefe do Departamento de Transportes. [...]. Com a ascensão do engenheiro Elzir de Alencar Araripe Cabral para a superintendência, ele me chamou para ser o seu assistente de operações e eu fui. Depois, foi criado na estrutura orgânica da RFFSA os setores regionais. Então foi criada Superintendência Regional da RFFSA, sediada em Pernambuco, onde tinha a jurisdição do Maranhão até Alagoas e o Elzir Cabral foi ser o engenheiro superintendente regional. "E aí ele me chamou para ser o superintendente operacional, porque com a criação do sistema regional, as

⁶⁸Demóstenes Rocket foi engenheiro e diretor da RVC a partir de 02 de outubro de 1924. “Assume a direção da Rede de Viação Cearense – RVC, o engenheiro Demóstenes Rocket”. Em 4 de outubro de 1930, “São inauguradas, no bairro do Urubu, as oficinas da Rede de Viação Cearense – RVC, construída pela firma Alfredo Dolabela Portela”. Em 1951, em homenagem ao engenheiro, as oficinas passam a ter a denominação de Oficina Demóstenes Rocket (AZEVEDO, 2005c).

unidades RFFSA Ceará, RFFSA Pernambuco, RFFSA Alagoas etc., passam a ser Superintendência Operacional e eu fui". (Charutão).

Antes de assumir o cargo de superintendente em 1969, Charutão assumiu a chefia do Departamento de Transportes, a convite do engenheiro José Walter Barbosa Cavalcante, político e ex-prefeito de Fortaleza entre 1967 a 1971; indicado pelo regime, segundo Almeida (2012, p. 256), na sua gestão não poupou obras históricas de Fortaleza, como a Coluna da Hora⁶⁹. “Pois em 1968, ano ruim, o engenheiro, que fazia às vezes de prefeito, manda reformar a praça. Assim se foi o banco e um tempo... Parecia uma vingança, pois o homem é o mesmo engenheiro das contendas com os ferroviários da RVC”. Diante do texto da autora, resenha dos estudos de Almeida (2009) publicados posteriormente, indago: em meio a contendas e impasses entre trabalhadores e a direção da ferrovia, onde estava e como se posicionou Charutão? Infelizmente, disso não se falou. Talvez tenha faltado o mote! Talvez outra oportunidade não tenha mais.

3.1.4 As ferrovias nos “trilhos” da Revolução Industrial e das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano

Para situar as ferrovias, primeiramente discorro acerca da circulação, sendo este um aspecto fundamental nas sociedades humanas, relacionado aos “caminhos” dos processos migratórios, à circulação dos conhecimentos, a urbanização das cidades etc. Tais “caminhos” tomam feições diferenciadas no decorrer dos tempos. Azevedo (1948, p.14) ao se referir aos romanos afirma que,

[...] rasgaram estradas [...] por todas as regiões conquistadas, designaram o caminho como sinônimo de vida. *Via, vita*. Porque de fato, o caminho é a própria vida das sociedades humanas. [...]. Entre os seres vivos e em particular no homem, a mais essencial das funções é, sem dúvida, a circulação. [...] são caminhos de toda ordem, - terrestres, fluviais, marítimos, - por onde corre a vida coletiva, em todas as suas manifestações, materiais, e espirituais [...].

Para o autor, pelos caminhos ou vias, não apenas circulam mercadorias, mas cultura, ideias, língua e costumes. Portanto, físicos ou virtuais, nem sempre foram percorridos através de técnicas modernas de transporte. Por terra, eram geralmente percorridos por animais, como meio utilizado pelo homem para realizar o transporte de tudo o que se

⁶⁹Além da Coluna da Hora, consta ainda a demolição do Abrigo Central. “Ocupou o cargo de diretor da Estrada de Ferro Fortaleza-Baturité. Era engenheiro de profissão, mas sua gestão à frente da prefeitura teve como marca a falta de preservação da memória da cidade com a destruição da Coluna da Hora e do Abrigo Central, dois projetos arquitetônicos históricos de Fortaleza, localizados na Praça do Ferreira. Elaborou no final da gestão, o Plano de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Fortaleza (Plandirf)”. (ANUÁRIO..., 2012).

relacionava a sua existência material e espiritual. As formas de percorrer os caminhos ou as vias terrestres mudaram, e “O ponto culminante foi a invenção da roda que fez sentir sua influência decisiva em todos os meios de locomoção e continua a exercer papel essencial nos mais diversos sistemas de transporte.” (AZEVEDO, 1948, p. 16).

Tal citação remete ao grande passo da humanidade, avançando com substituição das forças animais e humanas pelas forças mecânicas, até chegar às ferrovias e rodovias, impactando no tempo para vencer grandes distâncias.

A evolução dos caminhos com utilização de carris (ou trilhos) no sistema de transportes remontam à Grécia (600 a.C.) e, muito tempo depois, no início do século XVI, na Alemanha, é que surgem os vagões movidos sobre trilhos de madeira utilizando tração animal. Na Inglaterra do século XVII, os trilhos também eram de madeira e sobre eles circulavam vagões do mesmo material para transporte em minas de carvão e foi a partir do ano de 1776, que foram assentados trilhos de ferro em substituição aos de madeira (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRANSPORTE FERROVIÁRIO, 2016), sendo então denominados *railways* (caminhos de ferro ou linha férrea) (SILVA, 2016).

Para Azevedo (1958, p. 18), “O caminho ou estrada de ferro foi uma das suas maiores conquistas [da humanidade], e tão grande, pela sua importância e repercussão, na vida social, econômica, política e militar, que o século XIX se pode considerar o ‘século do caminho de ferro’”.

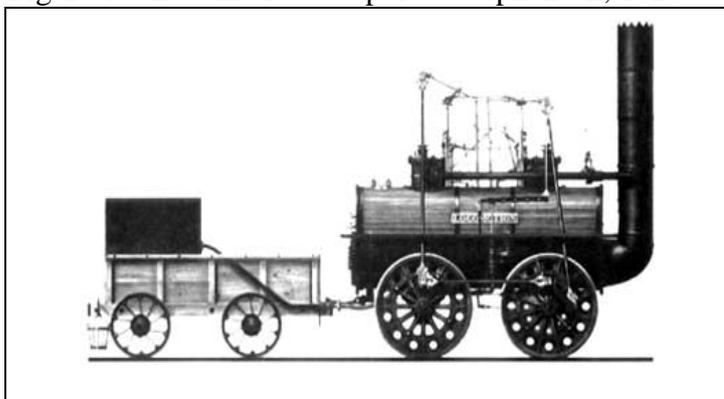
As incursões iniciais dos transportes com a utilização do sistema carril, portanto, antecederam as primeiras ideias da tecnologia a vapor, considerando suas formas mais rudimentares, que datam do século I⁷⁰ por iniciativa de Heron [Heiron, Herão] de Alexandria. Somente séculos mais tarde seria inventada uma máquina a vapor que mudaria radicalmente o processo de produção, principalmente a partir de 1740, na Inglaterra, permitindo a realização do trabalho em maior escala e velocidade, promovendo aos poucos a substituição do trabalho físico do homem; colocando-se no centro do processo produtivo e provocando mudanças na organização do trabalho.

Longo (1989, p. 5-6), afirma que “A mudança da manufatura artesanal para a fábrica, implicou profundas alterações, principalmente com a desvalorização [social] da

⁷⁰Séculos depois, outra ideia de máquina térmica, também utilizando vapor, foi criada e apresentada em 1679 por Denis Papin. Anos mais tarde (1698), Thomas Savery cria um motor semelhante ao de Denis Papin. Somente décadas mais tarde, em 1710, Thomas Newcomen inventa uma máquina a vapor, porém, foi somente a partir de 1740, na Inglaterra, que o processo produtivo utiliza-se do invento. A tecnologia à vapor toma maior impulso quando foi aplicada aos teares em 1758, para a mecanização da indústria têxtil. A partir de então estes foram desenvolvidos e aprimorados por John Wyatt, Lewis Paul, Samuel Crompton, James Hargreaves e Richard Arkwright, entre 1758 e 1760 e, posteriormente, a aplicação da tecnologia foi se expandindo para outros tipos de atividades produtivas (LONGO, 1989).

habilidade manual do artesão, a destruição das relações sociais da produção até então vigentes e o rompimento com a tradição.” O autor destaca que o processo de criação não para e o homem busca cada vez mais aperfeiçoar os instrumentos e ampliar seu leque de habilidades. A máquina a vapor é um exemplo disso. Aperfeiçoada por James Watt, em 1777, foi modelo precursor da locomotiva de motor a vapor (FIGURA 4), construída em 1825 por George Stephenson, mas adaptada na sua constituição para o transporte de carga (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRANSPORTE FERROVIÁRIO, 2016; BRINA, 1983; OLIVEIRA; ROSA, 2016⁷¹), impactando não só no tempo para percorrer grandes distâncias, mas também nas formas de produção industrial, sendo a invenção considerada um marco na era das transformações.

Figura 4 – Locomotiva a vapor de Stephenson, 1825



Fonte: Associação Nacional de Transporte Ferroviário (2016).

A chegada da locomotiva modifica as formas de circulação e a própria organização e concentrações humanas nas cidades onde se instalaram estações ou por onde cortam caminhos. Para Azevedo (1958, p. 21) “O trilho é ainda um extraordinário instrumento de penetração e um pioneiro do povoamento” e complementa que há, no entanto, a necessidade de se reconhecer que, ao mesmo tempo em que trouxe modificações importantes, favoreceu também o surgimento de vários problemas (urbanização desordenada, impacto no meio ambiente etc.). O autor ao se referir a tais modificações afirma que,

Não há geógrafo, sociólogo ou historiador que, analisando os fatos de circulação ou estudando a origem e o desenvolvimento dos Estados, não tenha realçado o papel, ‘necessário e de primeira ordem’, que desempenharam os caminhos na vida das unidades políticas. ‘Um papel variado, aliás, escreve Lucien Fèbvre [1922], e que não é o mesmo, exatamente, nem em todas as épocas nem em todos os casos, de tal forma que a consideração e o estudo da rede de viação de um país, em uma época determinada, e sua comparação quer com a rede de um país vizinho na mesma data, quer com a do mesmo país em época anterior ou posterior, lançam uma luz muito

⁷¹Os autores afirmam a máquina a vapor antecedeu a locomotiva a vapor, foi criada em 1804, por Richard Trevithick, para a empresa *Penydarrem Iron Works*, em Wales (OLIVEIRA; ROSA, 2016).

viva sobre o caráter, a natureza e os fins do estado que rege êsse país [sic][...]. Entre a concentração geográfica e a concentração de vias férreas são íntimas as relações e, como já notou Lucien Fèbvre, nada influiu mais sobre os destinos das cidades do que a história dos caminhos. (AZEVEDO, 1948, p. 87-93).

Além de todas as transformações já citadas, Assis e Sampaio (2009), Sousa e Gonçalves (2012) e Possas (2001) afirmam que na esteira das transformações tecnológicas e geográficas ligadas às ferrovias, também se estabeleceram novas mentalidades e novas relações sociais e políticas, que aliadas às relações de produção, favoreceram a expansão capitalista.

Sobre as relações de produção, Sousa e Gonçalves (2012) mostram como estas foram se modificando, isto é, passando da produção artesanal para produção capitalista. Na Idade Média havia as corporações de ofício e o trabalho era realizado pelo artesão, que detinha a propriedade dos seus instrumentos de produção, da matéria-prima e do seu produto final. No modo de produção capitalista, outra configuração da divisão social do trabalho é assumida, passando o trabalho a ser assalariado e o artesão já não detém a propriedade dos meios de produção, nem o controle do processo de produção como um todo, fragmentando-o. Passam então, no tempo e no espaço, a se constituírem, de um lado, os trabalhadores assalariados e de outro, os burgueses. Estes últimos vão se apropriando dos meios de produção, controlam o tempo de trabalho, exploram a mais valia produzida pelo trabalhador, detendo o controle de todo o processo de produção e acumulando capital.

Os autores apontam ainda que a ferrovia e a locomotiva, frutos da Revolução Industrial, expressam inovação e avanço técnico; representando a lógica moderna de desenvolvimento, redimensionam o espaço e o tempo, encurtam distâncias e aproximam pessoas, influenciado não só nas dimensões como na expansão das cidades, criando novos percursos e dando novos rumos.

A implantação dos trilhos tornou-se sinônimo de modernização e integração do lugar com o mundo, com as inovações técnicas da revolução industrial da qual a própria via férrea foi fruto. O novo fluxo de pessoas e mercadorias também redimensionou a lógica da distribuição e comércio, bem como a fixação e/ou os deslocamentos populacionais, levando a formação e expansão de cidades que se desenvolveram a partir dos processos desencadeados pelos ventos da modernidade, dentre eles, a ferrovia que torna-se o elo do lugar com o mundo. (SOUSA; GONÇALVES, 2012, p. 2).

O papel da ciência no período é referido por Longo (1989), que afirma que a aplicação sistemática das novas tecnologias no início da Revolução Industrial (século XVIII e início do século XIX) não se apresentou de imediato para resolver problemas industriais; até porque eram inovações advindas das invenções nas artes mecânicas e artesanais, portanto, não

eram de larga escala. Somente a partir do final do século XIX, ciência e tecnologia se unem para avanços mais significativos na área industrial.

A Revolução Industrial foi realizada por homens sem educação sistemática em ciência ou tecnologia, não havendo, praticamente, intercâmbio de idéias entre os cientistas e os inventores dos processos industriais. Assim, pode-se afirmar que a contribuição inicial da ciência para a Revolução Industrial não foi a de introduzir o conhecimento científico no processo produtivo, mas, sim a de criar uma ambiência à inovação. Na realidade, ao longo dos tempos, a ciência preocupou-se em responder inicialmente às questões representadas pelos fenômenos da natureza, passando, gradativamente, a explicar também as indagações oriundas das máquinas, processos e produtos criados pelo próprio homem. Somente em fins do século XIX, a tecnologia começou a fazer uso significativo da ciência, quando principalmente a indústria química e os usos de energia elétrica se apoiaram em descobertas científicas. A partir de então, e crescentemente, máquinas, processos e produtos começam a surgir, a partir dos avanços do conhecimento científico, invertendo-se cronologicamente à cadeia de ligação entre ciência e tecnologia. A ciência passa a suprir a tecnologia não só de descobertas específicas, como também com o uso cada vez mais amplo do método científico de investigação, suas técnicas laboratoriais e a certeza da importância da pesquisa na solução de problemas do setor produtivo. (LONGO, 1989, p. 5-6).

No decorrer do tempo, na sociedade capitalista, a ciência não se restringe apenas ao papel de propulsora de inovações tecnológicas e a educação assume um papel nesse contexto, conforme Furtado e Lima (2010, p. 192): “A ciência se converte em força produtiva” e a educação tem definido seu papel, porém não voltada totalmente para a educação integral dos trabalhadores. Neste sentido,

[...] pela necessidade de revolucionar constantemente sua base técnica, necessita de trabalhadores que saibam trocar e vender no mercado e manusear máquinas que se tornam obsoletas com o ciclo de rotação do capital, demandando, assim, um papel para a educação, até então desconhecido nas demais formações sociais. [...]. Nesse contexto, saber é força produtiva e deve ser propriedade das classes dominantes. A contradição capitalista referente à educação está configurada na ideia de que é preciso educar os trabalhadores para que possam operar a produção, mas é imprescindível impedir sua educação plena. (FURTADO; LIMA, 2010, p. 2).

Para Sousa e Gonçalves (2012), a ciência, ao contribuir para o aprimoramento das tecnologias, com a criação de novas máquinas e utilização de diversas matérias-primas, possibilitou a expansão da indústria e maior produtividade à custa do aprofundamento da divisão do trabalho e da exploração dos trabalhadores. Consideram que tais mudanças não se deram sem conflitos (reivindicações, greves etc.), pois, na medida em que aumentava o processo de industrialização e o crescimento da burguesia, os impactos para a vida dos trabalhadores eram sentidos nas variadas dimensões: urbanização desordenada, precárias condições de subsistência, péssimas condições de trabalho, baixos salários etc.

Zanatta (1991) também aponta alguns aspectos da expansão dessas mudanças, fazendo uma advertência ao se referir à Inglaterra, no período da Revolução Industrial. Destaca que, além da transferência de “tecnologia” e investimentos pesados na infraestrutura

de transportes (em especial o ferroviário) e na comunicação, todo esse progresso não se deu sem um preço alto: o “sacrifício” e o “sangue” de muitos dos trabalhadores europeus, mulheres e crianças que amargavam longas jornadas de trabalho. A autora cita ainda, os protestos dos trabalhadores contra o processo de industrialização:

Na Inglaterra, em protesto contra a mecanização, floresceu um movimento organizado de artesãos. Eram quebradores de máquinas, chamados **ludditas**, pois usavam métodos inspirados na ação de certo Ludd, cuja existência real nunca foi provada. Com o tempo, os trabalhadores foram-se organizando, percebendo o poder de estratégias como a união e a greve, até que os próprios governos tiveram de ceder em alguns pontos, criando leis para regulamentar as relações de trabalho. (ZANATTA, 1991, p. 20-21).

Para a autora, todo esse progresso que se dava na esteira da ciência e dos avanços tecnológicos também gerou competitividade, condições desiguais de vida e valores morais e sociais discrepantes, circulação mais rápida de conhecimentos, produtos e informações, tendo a ferrovia e o telégrafo desempenhado importante papel facilitador nesse movimento circulatório.

Nessa corrida, os relógios ganharam mais ponteiros e precisão para dividir e regular, quase sem limites, o novo tempo da produção. Novas técnicas, novos ritmos e velocidades para o trabalho das pessoas, animado agora pela cadência metálica e mecânica que agitava sem intervalos a maior parte da vida do planeta. No espaço de duas ou três gerações, assistiu-se à desmontagem de um mundo para a construção de outro, com novos valores e funções para a vida de cada um, mesmo de quem jamais se apercebeu disso. (ZANATTA, 1991, p. 32).

No olhar de autora nada disso ocorre sem amargor, na constituição desse espaço da Europa urbano-industrial, onde os valores estavam concentrados no “culto ao novo, à ciência, ao lucro”, enfim, “à riqueza material”, traduzindo-se como consequência da “velocidade e trabalho” (ZANATTA, 1991, p. 33).

Para a autora, foi a associação do binômio velocidade e trabalho que deram origem aos princípios fundamentais da organização racional do trabalho, que alteraram, sobretudo nos Estados Unidos, as relações sociais e de trabalho.

3.1.5 “Fincando” e administrando os trilhos no Brasil, no Nordeste e no Ceará

A implantação no Brasil foi autorizada em 1828 pelo governo Imperial, sendo iniciada apenas em 1854 por Irineu Evangelista de Sousa, o Barão de Mauá. A Estrada de ferro D. Pedro II, posteriormente encampada pelo império, deu origem à Estrada de Ferro Central do Brasil. Outras ferrovias foram sendo construídas visando ao escoamento de matérias-primas vindas do interior para os portos, tais como as ferrovias de São Paulo: a Paulista (1868), a Mogiana (1875) e a Sorocabana (1875), principalmente pelas necessidades

dos produtores de café (AZEVEDO JÚNIOR, 2007; MOTA, 2009, PEREIRA, MUNIZ, 2012b; SCHOPPA, 1982).

Vislumbra-se que na capital do Brasil e no entorno se sobressaía o desenvolvimento das ferrovias, no entanto, os trilhos também cortavam o Nordeste. No mesmo ano da inauguração da Estrada de Ferro D. Pedro II (1858), é inaugurada a primeira ferrovia da região – a Estrada de Ferro de Recife que, com outras 14 estradas, compunha a Viação Férrea do Nordeste (1858-1925), abrangendo os Estados do Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas, sendo considerada a Viação Férrea Cearense uma das estradas mais importantes do Nordeste, conforme dados de 1945, expostos por Azevedo (1948).

Gerodetti e Cornejo (2005) apontam a ferrovia do Recife como um dos principais investimentos do capital inglês no Nordeste; a concessão de 1870, antes dada a José Pereira Lopes (Barão de Soledade), foi transferida à empresa londrina *The Great Western of Brasil Railway Company Limited*, empresa constituída em 1872 para, sob a presidência de *Sir James Fergusson*, investir no ramo de ferrovias no Brasil, especificamente na província de Pernambuco. A concessão foi dada a essa empresa em 1875, tendo se iniciado a construção somente em 1879 e o primeiro trecho inaugurado em 1881.

Não diferentemente do restante do Brasil, no Ceará, tanto quanto no Nordeste, a instalação das ferrovias se constituiu um desafio e não dos menores. Aqui, a implantação teve início em 1870, com a criação da empresa Companhia Cearense Via Férrea de Baturité, cuja primeira concessão foi dada ao Senador Pompeu, incentivado pelo desenvolvimento do comércio em Fortaleza, sendo inaugurado em 1873 o primeiro trecho da Estrada de Ferro de Baturité (EFB). A ideia era ligar a região serrana à capital e o ponto de partida foi onde hoje é a atual Praça Castro Carreira, mais conhecida como Praça da Estação, no centro de Fortaleza.

No entanto, a implantação e a expansão dos ferros no Ceará, embora não encontrasse desafios geográficos acentuados como no sul do país, enfrentou outros, de ordem climática (seca); agravado pela utilização da mão de obra de grande massa de trabalhadores sem qualificação, isso repercutiu, segundo Telles (1993) na má qualidade dos caminhos dos trilhos. Sem descartar a questão da mão de obra, Pereira e Muniz (2012a) afirmam ainda que a má qualidade se deu por falta de um traçado ideal, motivo pelo qual a construção da estrada se concretizou com imperfeições.

A administração de Senador Pompeu enfrentou não só dificuldades financeiras, mas ainda a seca de 1877-1879, o que motivou a encampação da EFB pelo governo imperial sob a direção do ministro João Lins Vieira Cansansão Sinimbu. Aproveitando em grande

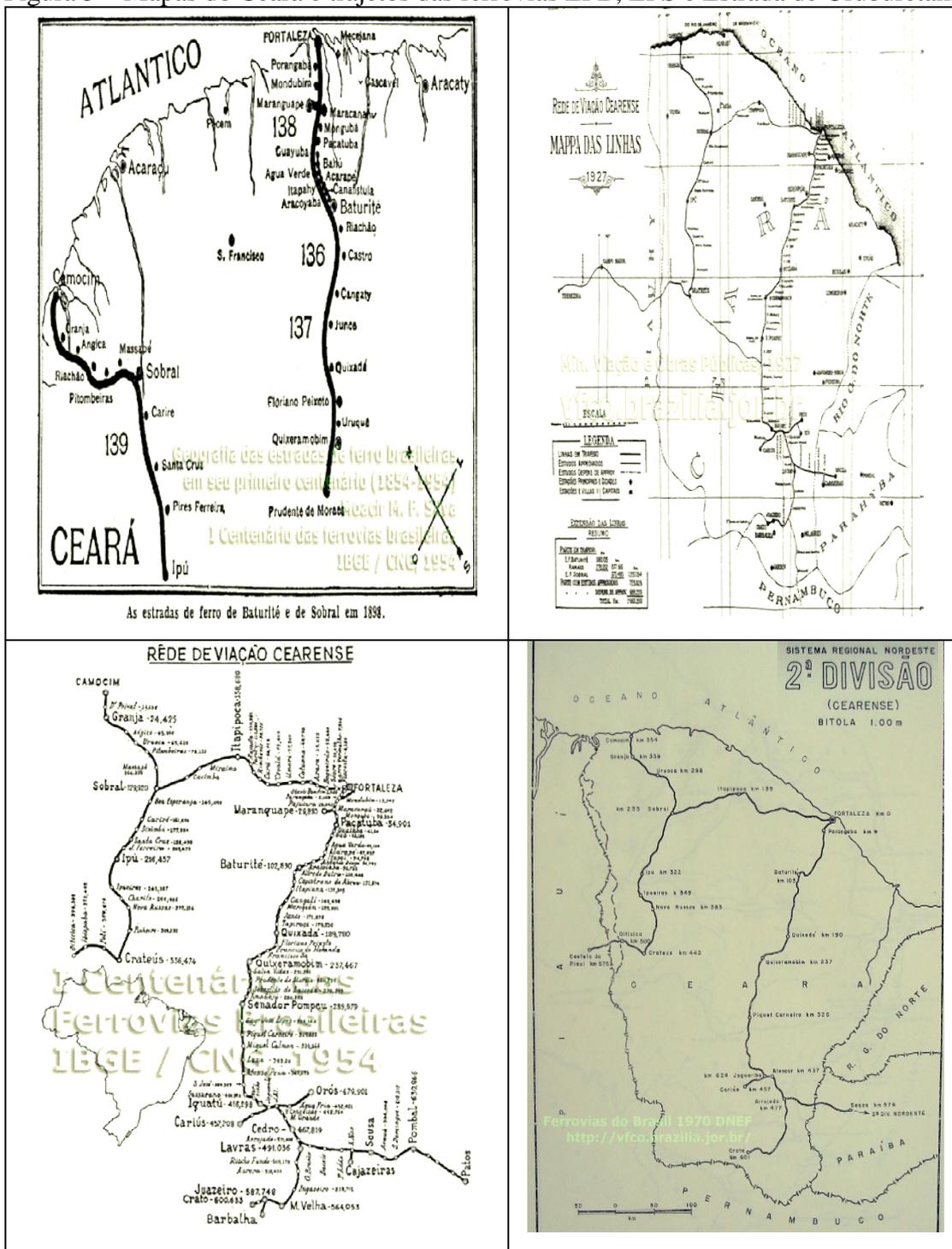
parte a mão de obra dos vitimados pela situação climática desfavorável, o ministro fez o prolongamento da estrada, e iniciou a construção Estrada de Ferro de Sobral (EFS), entre 1878 e 1926, ligando o município a Camocim, partindo da cidade de Granja.

Além dessas dificuldades de ordem climática, as ferrovias no Ceará também enfrentaram problemas legais e administrativos, tais como a “rotatividade” na administração, o que contribuiu para a demora e percalços na expansão dos trilhos.

No início da República a EFB foi arrendada à empresa Novis & Porto Cia, permanecendo ligada a esta empresa até 1910, quando a EFB foi arrendada à Companhia Inglesa *South American Railway Construction Company Limited (SARCCOL)* em 3 de fevereiro do mesmo ano. Com sede em Londres, a companhia tinha à frente os engenheiros Francis Reginald Hull, (hoje mais conhecido como Mister Hull), William Huggins e J. Lorimer, passando a ferrovia a denominar-se Rede de Viação Cearense – RVC (SÁ, 2008), ficando atrelada à empresa inglesa até 1915 (GERODETTI; CORNEJO, 2005; MOTA, 2009; TELLES, 1993). Mas a RVC também não honrou os compromissos devido a dificuldades oriundas da Primeira Grande Guerra Mundial (1914-1919) que repercutiu também no Brasil; a crise econômica afetou o comércio e a importação por conta do aumento dos preços, principalmente do carvão mineral usado nas locomotivas (REVISTA BRAZIL FERRO-CARRIL, 1919 *apud* TELLES, 1993).

Em 1910 teve início a construção da Estrada da Ligação iniciada a partir da estação de Parangaba, passando pelo Km 8 da EFB, cortando a Serra de Uruburetama, motivo pelo qual passou ser mais conhecida como estrada de Uruburetama, para unir os troncos da EFB e EFS, sendo concluída somente em 1950 (BRASIL, 1982b; GERODETTI; CORNEJO, 2005; MOTA, 2009) (FIGURA 5).

Figura 5 – Mapas do Ceará e trajetos das ferrovias EFB, EFS e Estrada de Uruburetama



Fonte: Ferreomodelismo, trens e ferrovias do Brasil (CENTRO-OESTE, 2016a).

Se antes havia desafios, após esse período, o sistema ferroviário brasileiro teve seus problemas agravados, apresentando deficiências de toda ordem. Esses problemas tinham origem principalmente nas políticas de garantia de juros, na subvenção quilométrica, no regime de concessão, na ausência de planejamento; na crise financeira e cambial, na administração pública caracterizada pelo empreguismo e injunções políticas; nas tarifas

incompatíveis e na decadência das zonas produtoras. As consequências de tudo isso foi a desativação de linhas ou ramais deficitários em um contexto em que não havia meios substitutos, prejudicando não só a circulação como a própria comunicação no país, pois

Além do transporte de passageiros e de cargas, as estradas de ferro tinham também um papel relevante no sistema de comunicações do país, pelas suas redes telegráficas próprias. Em algumas ferrovias, era considerável a quantidade de telegramas alheios aos serviços da estrada, em tráfego mútuo com o Telégrafo Nacional. (TELLES, 1993, p. 36-37).

As repercussões dessas dificuldades são sentidas no Nordeste, em especial no Ceará, pois as condições climáticas influem desfavoravelmente na construção das estradas; em períodos de calamidade da seca servem-se da mão de obra das vítimas das secas (REVISTA BRAZIL FERRO-CARRIL, 1920 *apud* TELLES, 1993) e, provavelmente de mão de obra escrava na construção da EFB, conforme supõem Pereira e Muniz (2012b, p. 12).

Entretanto, convém lembrar que o início da construção da estrada de Ferro de Baturité antecede em mais de uma década a abolição no Ceará, e em meia década o período das grandes secas nos fins dos anos 1870. Portanto, é de se supor que escravos, cujo trabalho não mais era explorado em atividades agropastoris, possam ter sido arrendados ou comprados para fins de trabalharem [sic] para a Companhia Cearense da via Férrea de Baturité.

A problemática da seca mobilizou o governo em 1906 para a criação da Superintendência de Estudos e Obras Contra as Secas, senda esta redimensionada em 1909, tornando-se então Inspetoria de Obras Contra as Secas (IOCS), para dez anos depois (1919) ser transformada em Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (IFOCS), quando então a RVC ficou a ela subordinada. Anos mais tarde (1945), o IFOCS torna-se o Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) (GERODETTI; CORNEJO, 2005; PEREIRA; MUNIZ, 2012a).

A RVC contribuiu para a construção dos açudes no Ceará, visto que era essencial a utilização dos trilhos para transporte de material e pessoas. “As obras de ramais e prolongamentos foram em várias ocasiões aproveitadas como auxílio aos flagelados das secas, tendo sido inclusive feitos alguns ramais especiais para facilitar a construção dos açudes de Orós, Quixeramobim, Poços de Paus e outros.” (REVISTA BRAZIL FERRO-CARRIL, 1923, p. 294 *apud* TELLES, 1993, p. 92).

Outros aspectos relacionados às estradas de ferro do Ceará: os deslocamentos de retirantes e dos trabalhadores para Fortaleza, para a construção de açudes e o envio de tropas por ocasião da Sedição de Juazeiro, assuntos esses já apresentados em estudos históricos; em relação à questão ambiental, o impacto era nada desprezível, dada a utilização desenfreada de madeira para a queima da lenha que alimentava as locomotivas a vapor; a implantação dos

trilhos sobre dormentes; a construção de vagões etc. Além disso, registra-se a utilização de metal pesado presente no inseticida (pó chinês), que era usado na conservação dos dormentes, utilizados até os anos de 1970 (PEREIRA; MUNIZ, 2012a).

Na década de 1930, houve então o enfraquecimento das elites agrárias e o início do processo de mudança de uma economia agrária para industrial (COSTA, 2008). As políticas do governo de Vargas confluíam no primeiro momento para a ampliação e consolidação da burguesia industrial, ao mesmo tempo em que se voltava para as oligarquias rurais e para as massas urbanas. A centralização, a suspensão de garantias constitucionais e a insatisfação dos setores liberais, principalmente em São Paulo, favoreceram uma série de revoltas, entre elas a denominada Revolução de 1932 e em sequência a promulgação da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934).

Para o autor, a Constituição de 1934 firmou alguns direitos e garantias, no entanto, não restabeleceu totalmente a descentralização, continuando com uma centralização, porém mais “amena” quando restaurou o Legislativo; devolveu autonomias aos estados; definiu a repartição dos encargos e recursos, e as competências no nível da união; uniformizou as denominações dos cargos de governador e prefeitos; fixou os limites de organização e atribuição dos legislativos estaduais; definiu a repartição de tributos e determinou as ações de cada uma das esferas de governo.

Costa (2008) considera o período como de enfrentamento de oposição político-partidária, da ação organizada do movimento integralista e da ação revolucionária dos comunistas, estimulando o governo a desfechar o golpe de Estado em 1937, denominado Estado Novo. Caracterizado por um período de forte centralização na organização, o Estado brasileiro estabeleceu uma ditadura: fechamento do Congresso Nacional e assembleias legislativas, suspensão das garantias constitucionais, destituição de governadores eleitos, centralização de recursos, abolição das bandeiras e hinos estaduais, prisão daqueles que se opuseram ao governo e a outorga de nova Constituição de 1937 (BRASIL, 1937).

Em 1937 se processa a primeira reforma administrativa no governo Vargas, como forma de assimilação/recuperação dos conflitos sociais, significando a implantação de um modo de organização racional do trabalho, representada pela escola clássica de administração. (SILVA, 1994). Tal reforma é denominada por Reforma Burocrática ou do Serviço Público e afetou nacionalmente a administração das empresas e instituições públicas, inclusive as políticas de transportes.

Segundo Costa (2008), é neste período que se instauram os primeiros passos de uma administração burocrática do Estado Nacional, em que, Estado e mercado, autônomos, configuram as bases da formação social moderna.

De acordo com o autor, após 1937, o momento caracterizava-se pela manutenção da política de proteção à exportação de matérias-primas, pelo lançamento de um projeto desenvolvimentista que criaria as bases para a industrialização (transporte, energia elétrica, produção de aço para produção de bens duráveis); subsidiando a indústria, promovendo a racionalização burocrática do serviço público via padronização, normatização e controle das áreas de pessoal, material e finanças, enfim, uma série de medidas de transformação do aparelho do Estado.

Dentre essas medidas elencam-se ainda a criação de organismos especializados e empresas estatais, totalizando 56 agências (empresas públicas, sociedades de economia mista e fundações) até o ano de 1945. Entre estas estão a Companhia Vale do Rio Doce e a Companhia Siderúrgica Nacional, bem como foram compostas as comissões permanente de padronização (1930) e a de compras (1931), ambas para aquisição de material.

O governo Vargas aponta para a necessidade de mudanças em face do papel do Estado no desenvolvimento econômico do país. Neste sentido, no período do pós-guerra, para regulação dos conflitos sociais e adequar aos interesses do mercado e dos trabalhadores. Uma série de medidas é adotada no sentido de regulamentar as relações de produção (regulamentação do trabalho, sindicalização, criação do Ministério do Trabalho, convenções coletivas, instituição da carteira de trabalho, salário mínimo etc.).

Em 1938, foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), agência de modernização administrativa, com seções em todos os Estados, responsável por efetivar as mudanças relacionadas ao funcionalismo público; tinha como missão “definir e executar a política para o pessoal civil, inclusive a admissão mediante concurso público e a capacitação técnica do funcionalismo; promover a racionalização de métodos no serviço público e elaborar o orçamento da União”, bem como era “encarregado de implantar mudanças, elaborar orçamentos, recrutar e selecionar servidores, treinar o pessoal, racionalizar e normatizar as aquisições e contratos e a gestão do estoque de material.” (COSTA, 2008, p. 845-846). Significa dizer que o órgão tinha como missão executar as medidas de racionalização e de formação técnica (SILVA, 1994).

Neste contexto de mudanças, o governo Vargas providencia a legislação que direcionará toda a política de pessoal dos Ministérios, e tem como foco o Ministério ao qual estavam vinculadas as ferrovias. Entre dispositivos estão os Decreto-Lei nº 204, de 25 de

janeiro de 1938, que “Dispõe sôbre os serviços do pessoal dos Ministérios e dá outras providências” e o Decreto nº 3.082, de 17 de setembro de 1938, que “Regulamenta o funcionamento dos Serviços Regionais de Pessoal (SRP) do Ministério da Viação e Obras Públicas”, se mantendo válidos em alguns aspectos válidos na década de 1970, inclusive na RFFSA (BRASIL, 1938a).

As alusões a tais dispositivos legais foram motivadas pelos primeiros contatos com os Boletins do Pessoal (BP), examinados nos arquivos da RFFSA, nos quais constam logo nas folhas iniciais: “Os atos, comunicações e despachos publicados no BOLETIM DO PESSOAL” serão anotados e cumpridos independentemente de qualquer expediente complementar. (§ 8º do artigo 13, do Decreto nº 3.082, de 17.09.1938). (BRASIL, 1938b). Para tanto, precisei recorrer várias vezes à leitura dos dispositivos legais para compreender como se constituiu a dinâmica na empresa e seus desdobramentos, até o máximo de aproximação com as experiências educativas.

Conforme o Artigo 1º do Decreto-Lei nº 204/1938, cada Ministério teria um órgão responsável por assuntos relacionados à vida funcional “dos funcionários públicos civis e aos extranumerários, bem como da execução e fiscalização de caráter administrativo, econômico e financeiro” (BRASIL, 1938a). No caso dos funcionários dos Ministérios (excluídos os relacionados às forças armadas) a denominação era “Serviço do Pessoal” (Alínea a, Artigo 2º), articulada “com a Comissão de Eficiência, e com o departamento administrativo” (Artigo 3º, previsto no Artigo 67, da Constituição de 1937) (BRASIL, 1937).

No referido estatuto legal, a Diretoria Geral de Expediente do Ministério da Viação e Obras Públicas passou a ser denominada "Serviço do Pessoal" (Art. 9º), devendo “O regimento ser expedido pelo Presidente da República [que] fixará as atribuições e normas [...]”. (Art. 11º), ser observado pelos serviços regionais (Art. 12) e posteriormente regulamentado (BRASIL, 1938a).

Neste sentido, o Decreto nº 3.082, de 17 de setembro de 1938, regulamentou o funcionamento dos Serviços Regionais de Pessoal (SRP), do Ministério da Viação e Obras Públicas no que se referia às repartições:

Estrada de Ferro Central do Brasil (SRP-1); Departamento de Correios e Telégrafos (SRP-2); Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (SRP-3); **Rede de Viação Cearense (SRP-4)**; Viação Férrea Federal Leste Brasileiro (SRP-5); [...] Inspeção Federal das Estradas (SRP-6); [...] Inspeção Federal de Obras contra as Secas (SRP-8); [...] Departamento Nacional de Estradas e Rodagem (SRP-11); [...] (SRP- 46)”. (BRASIL, 1938b, p. 18800, grifo meu)⁷².

⁷²Vale ressaltar que alguns decretos ainda estavam em vigor até a década de 1970 e outros revogados em 1991. (BRASIL, 1938c).

Nota-se que neste dispositivo legal a Seção de Assistência Social (SS) estava atrelada aos Serviços de Pessoal, que por sua vez vinculava os serviços médicos e outros, bem como, no caso específico da Rede de Viação Cearense (SRP-4), estabelecia ligação com o SRP-1 da Estrada de Ferro Central do Brasil e ao SRP-2 do Departamento de Correios e Telégrafos.

Os Serviços Regionais de Pessoal serão constituídos dos órgãos: I - Seção Administrativa (SA); II - Seção de Controle (SC); III - Seção Financeira (SF); IV - Seção de Assistência Social (SS), ressaltando no parágrafo único, que o serviço médico passa a ser incorporado à Seção de Assistência Social.

Cada um dos Serviços Regionais de Pessoal da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (SRP-3), da **Rede de Viação Cearense** (SRP-4) e da Viação Férrea Federal Leste Brasileiro (SRP-5), constituir-se-á de uma única secção, com as atribuições indicadas no artigo anterior para os serviços regionais de pessoal da Estrada de Ferro Central do Brasil (SRP-1) e do Departamento de Correios e Telégrafos (SRP-2). (BRASIL, 1938b, p. 3, grifo meu).

A lei preconizava ainda que cada Serviço Regional de Pessoal devia, portanto, ter seu Boletim do Pessoal, expediente cuja finalidade era divulgar “todos os atos referentes aos funcionários e extranumerários em exercício na repartição, bem como as medidas de caráter geral que lhes forem de interesse” (Art. 13), devendo todos os atos, comunicações e despachos publicados nos BP, anotados e cumpridos sendo, pois “obrigatória a remessa imediata do boletim ao Departamento Administrativo do Serviço Público e ao Serviço do Pessoal pela repartição que o editar, bem como ao SRP-6⁷³ [...] e ao SRP-2 [...]”, visando o “colecionamento metódico e outra para a afixação em local visível à leitura do pessoal”. Provavelmente, o “colecionamento metódico” viabilizou a existência dos Boletins do Pessoal na RVC para acesso de pesquisadores e interessados.

Para Bruno (1991, *apud* SILVA, 1994, p. 104), o Dasp “Imprimiu à reforma administrativa o caráter diretivista, autocrático e impositivo, em conformidade com a política fascista do Estado Novo”, ao mesmo tempo em que contribuiu para divulgar as ideias da administração científica e propiciou a criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Para Costa (2008), o Dasp cumpriu relativamente bem o papel para o qual estava definido, até quando, em 1945, no início da redemocratização, foi dada autonomia para as empresas públicas elaborarem seus estatutos, tornando facultativa a nomeação por concurso público. É, pois, nesse período que o modelo burocrático de Weber perde campo.

O autor afirma ainda que essa reforma administrativa do Estado Novo era baseada no modelo weberiano de burocracia, voltada “para administração de pessoal, de material e do

⁷³SRP-2: Departamento de Correios e Telégrafos e SRP-5: Inspetoria Federal das Estradas.

orçamento, para a revisão das estruturas administrativas e para a racionalização dos métodos de trabalho”, com preocupação maior voltada para a gestão de meios e atividades de administração e em geral”, e menos “com a racionalidade das atividades substantivas”, sendo considerado

[...] o primeiro esforço sistemático de superação do patrimonialismo. Foi uma ação deliberada e ambiciosa no sentido da burocratização do Estado brasileiro, que buscava introduzir no aparelho administrativo do país a centralização, a impessoalidade, a hierarquia, o sistema de mérito, a separação entre o público e o privado. Visava constituir uma administração pública mais racional e eficiente, que pudesse assumir seu papel na condução do processo de desenvolvimento, cujo modelo de crescimento, baseado na industrialização via substituição de importações, supunha um forte intervencionismo estatal e controle sobre as relações entre os grupos sociais ascendentes — a nova burguesia industrial e o operariado urbano (MARCELINO, 1987 *apud* COSTA, 2008, p. 846).

Silva (1994, p. 100) aponta que o período de mudanças da era Vargas são substancialmente marcantes, expressas em:

[...] (i) a aprofundamento e a ampliação da divisão do trabalho, expressos tanto pela distribuição da população economicamente ativa por grandes setores, tais como agricultura, indústria e serviços, quanto pelas profundas modificações na estrutura ocupacional e na estrutura de escassez; (ii) os movimentos migratórios para os grandes centros, impulsionando a urbanização e, ao mesmo tempo, gerando problemas sociais básicos, tais como saneamento, habitação, saúde pública, educação; (iii) o crescimento da mão-de-obra industrial e, por decorrência, de associações sindicais, as quais se viam tolhidas pelo momento político, mas estavam prontas para iniciativas assim que as circunstâncias o permitissem, e (iv) o desenvolvimento de ações mais estruturadas e determinadas por parte do empresariado, especialmente o paulista, destacando-se, dentre as ações, a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que, [...] guardava similitude com a *Taylor Society* norte-americana.” a administração federal deu ênfase à “reforma do sistema de pessoal, a implantação e simplificação do sistema administrativo e das atividades de orçamento. (BRUNO, 1991, p. 38 *apud* SILVA, 1994, p. 100).

No contexto da década de 1950, a questão administrativa dá novos rumos às ferrovias no Brasil. Em 1956, o governo do presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (denominado nacional desenvolvimentismo), ao definir seu Plano de Metas dá destaque para cinco setores importantes: energia, transporte, indústria de base, alimentação e educação.

Propugnava a industrialização celerada, apoiada na associação entre capitais nacionais e estrangeiros, com ênfase na indústria de bens duráveis, dando prioridade à indústria automobilística e ao transporte rodoviário. Seu lema era a realização de “50 anos em cinco” e a meta símbolo era a construção da nova capital do país, Brasília [...]. Era uma fase de grande euforia e de afirmação nacionalista. (MENDONÇA, 1990, p. 335 *apud* COSTA, 2008, p. 848).

Para Silva (1994, p. 105), o período se apresentou como “uma nova ordem relativamente democrática”, em que se deu a “administração de uma ordem social e econômica amplamente regulada”; registam-se grandes distorções decorrentes do crescimento industrial, explicitadas em forma de conflito social, quando têm início, por novos grupos

sociais urbanos e por antigos grupos sociais rurais, os movimentos reivindicatórios. A autora considera que, nessa fase de ascensão das lutas sociais, se configurou o projeto nacional de desenvolvimento do governo federal, simbolizado no Plano de Metas, sendo este considerado a primeira experiência de planejamento governamental posta em prática no país.

Há como que um reconhecimento da ineficiência do aparato administrativo necessário para respaldar a ação do Estado, tendo em vista uma política de industrialização que acenasse com a promessa de realização, no futuro, da elevação do nível de vida da população – já que não seria possível institucionalizar a sua participação – e que, ao mesmo tempo, desse continuidade à conciliação das classes capitalistas pela via da manipulação de incentivos. Era a dinâmica do populismo colocada em jogo para que medidas fossem sendo tomadas tendo em vista o crescimento econômico. O planejamento foi a forma de traduzir, em programas de ação administrativa, as novas premissas. (SILVA, 1994, p. 106).

O Plano de Metas, no que diz respeito à meta inicial para o setor da educação, Lafer (1975 *apud* SILVA, 1994, p. 106-107, grifo do autor), aconselha “*intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento*”, visto que esse se apresenta como um dos fatores fundamentais de geração das condições de desenvolvimento, preparando as bases para a entrada das empresas multinacionais. A inclusão da educação como quinto setor importante a ser contemplado no Plano de Metas se deve ao reconhecimento da educação como “um futuro ponto de estrangulamento de pessoal técnico que resultaria do desenvolvimento das atividades produtivas no quinquênio, como consequência do Plano de Metas”.

Em março de 1957, o governo de Juscelino Kubitschek torna a maioria das estradas no Brasil subsidiárias da RFFSA, em um processo de unificação iniciado em 1951, com Getúlio Vargas. Foi então criada oficialmente em 16 de março de 1957, pela Lei nº 3.115 a nova estatal, a Rede Ferroviária Federal S.A (BRASIL, 1957), englobando 22 ferrovias, das quais somente 18 foram imediatamente incorporadas, entre elas a RVC⁷⁴. A situação das ferrovias, por ocasião da criação da RFFSA era de excesso de pessoal, baixo movimento de transporte de carga, linhas férreas desgastadas e déficit operacional. Na análise de Telles (2011, p. 212), mesmo com a criação da estatal, os problemas não foram totalmente sanados.

Apesar da inegável vantagem que representou a criação da RFFSA. Em termos de melhorias técnicas, administrativas e operacionais, a Rede não conseguiu acompanhar o progresso do país e, principalmente, não conseguiu equilibrar suas finanças, continuando com um pesado déficit que aumentava sem parar. Com a organização da Rede, desapareceram os nomes tradicionais as antigas ferrovias, transformadas em superintendências regionais, 12 ao todo. É verdade que os antigos nomes ficaram na memória da população e são lembrados informalmente até hoje.

⁷⁴No caso da RVC, foi incorporada com seus 1596 km e seus 3275 empregados.

Em 30 de setembro de 1957, a RFFSA teve aprovados seu estatuto e regulamento, que preconizava uma direção colegiada de sete membros, encabeçada pelo presidente da empresa Engenheiro Renato de Azevedo Feio e o vice-presidente Rômulo de Almeida. Para reduzir o déficit, entre outras coisas, precisava reduzir pessoal, suprimir linhas e ramais deficitários, “[...] padronizar e modernizar procedimentos operacionais, administrativos, contábeis etc., e renovar a via permanente, bem como renovar e ampliar, além de uniformizar, o material de tração e de transporte, para permitir o aumento de produção [...]” (TELLES, 2011, p. 230). Ao incorporar as ferrovias, a RFFSA contou com um quadro de pessoal composto por 158.814 empregados, entre os quais 3.275 eram da RVC.

A partir da década de 1960 o setor ferroviário, que já vinha apresentando déficits constantes, vai perdendo espaço para o setor rodoviário. Administrativamente pode ser considerada uma “máquina” burocrática pesada, visto que

[...] as ferrovias enfrentavam um numerosíssimo contingente de funcionários e a complicada burocracia de seus métodos administrativos. A cada ano aumentava seu volume e assustadoramente o desequilíbrio entre a receita e a despesa. A solução que se empunha era a reorganização administrativa e estrutural das ferrovias, através de um modelo de empresa privada, nem sempre a melhor alternativa. (PEREIRA; MUNIZ, 2012a, p. 41).

No início dos anos 60, o modelo de desenvolvimento fica comprometido na medida em que se inicia o esgotamento do modelo de substituições, visto que a meta de industrialização foi alcançada ao custo da elevação da inflação e da dívida externa. Silva (1994, p. 108) explicita as “intenções reais” geradas no decorrer das fases do desenvolvimentismo.

Na fase de assimilação dos conflitos, a bandeira do nacional-desenvolvimentismo uniu empresários nacional e internacional, bem como operariado e forças de esquerda. Numa vez atingida a meta, havia motivo para a partir daí, se explicitarem, as divergências. Para o empresariado, tratava-se de consolidar o desenvolvimento, o que implicava cada vez mais inserir-se no processo de internacionalização da economia. Para o proletariado e para a esquerda, míopes quanto ao caráter transnacional que o capitalismo assumia, tratava-se de reivindicar a nacionalização das empresas estrangeiras, controlar a remessa de lucros e dividendos e proceder a reformas de base, tais como as reformas tributária, financeira, agrária, educacional, entre outras. Uma onda de greves e manifestações públicas, por parte dos operários, estudantes, grupos de esquerda, marca uma nova fase de ascensão das lutas sociais.

Costa (2008), ao situar o período seguinte, no governo de Jânio Quadros, e em seguida de João Goulart, afirma que estes foram perpassados por crise política. Este último, imbuído de implantar reformas de base, no seu programa previa o reconhecimento do direito do analfabeto e dos militares ao voto, no entanto, enfrentou a oposição de determinados setores militares. Para respaldar a reforma administrativa pretendida, foram iniciados os estudos pela comissão Amaral Peixoto, que tinha como cerne promover a descentralização.

Embora tenha havido avanços isolados durante os governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart, o que se observa é a manutenção de práticas clientelistas, que negligenciavam a burocracia existente, além da falta de investimento na sua profissionalização. A cada desafio surgido na administração do setor público, decorrente da própria evolução socioeconômica e política do país, a saída utilizada era sempre a criação de novas estruturas alheias à administração direta e o conseqüente adiamento da difícil tarefa de reformulação e profissionalização da burocracia pública existente (TORRES, 2004, p. 151 *apud* COSTA, 2008, p. 849-850).

Todas as iniciativas anteriormente descritas, como a criação dessas comissões, mesmo que não tenham sido implementadas, não deixaram de inaugurar uma nova visão na administração pública com a introdução de conceitos, diretrizes e objetivos mais racionais, que serviriam de base para futuras reformas no aparato administrativo brasileiro. (COSTA, 2008, p. 849-850).

Com o golpe militar de 1964, além do cerceamento da liberdade, do aprofundamento da repressão e da consolidação do Estado autoritário, Costa (2008, p. 850) destaca a efervescência do período causada pelas reformas, movimentos sociais, mobilizações, revoltas etc., que culminaram com a instauração do regime militar-autoritário; além da deposição do presidente e de alguns governadores, houve a cassação de mandatos eletivos, a suspensão de direitos políticos, a extinção dos partidos e a suspensão das eleições diretas. “Cumpria-se o mesmo programa autoritário de supressão de garantias, cerceamento do Congresso, centralização de decisões, concentração de recursos e esvaziamento da federação”.

Barros (2007), ao se referir ao período do regime, chama a atenção ao explicar o uso do termo “Revolução” para se referir às mudanças ocorridas nas diversas áreas no Brasil em 1964, considerando-o inadequado. Afirma, portanto, que

Foi com uma “compreensão” assim reduzida do conceito “revolução” que a Ditadura Militar de 1964, no Brasil, procurou afastar de si o estigma de que ali se tinha nada mais nada menos do que um articulado “golpe militar” direcionado para a conservação de antigos privilégios e para o abortamento de um movimento social e de consciência política que começava a se fortalecer. Admitidas estas características, o Golpe de 1964 encaixa-se mais na noção de “contra-revolução”, ou pelo menos de “golpe de Estado”, do que qualquer outra coisa. (BARROS, 2007, p. 117-118).

O autor toma ainda as palavras de Gianfranco Pasquino para explicar a distinção entre golpe de Estado e revolução, rebelião ou revolta.

‘A revolução se distingue do golpe de Estado, porque este se configura apenas como uma tentativa de substituição das autoridades políticas existentes dentro do quadro institucional, sem nada ou quase nada mudar dos mecanismos políticos e socioeconômicos. Além disso, enquanto a Rebelião ou Revolta é essencialmente um movimento popular, o golpe de estado é tipicamente levado a efeito por escasso número de homens já pertencentes à elite, sendo, por conseguinte, de caráter cimeiro’. (PASQUINO, 2000, p. 1121 *apud* BARROS, 2007, p. 118).

O regime militar, segundo Silva (1994), era pautado no discurso do desenvolvimento interdependente que substituía o discurso do nacional-desenvolvimentismo, cujo modelo defendido favoreceu

[...] a expansão capitalista de alguns setores, em níveis transnacionais. Na busca de promover, de maneira eficaz, o desenvolvimento, esse modelo priorizou, como estratégia, a descentralização, adotando, como meios, a expansão e a multiplicação de entidades de administração indireta. Era a forma encontrada para evitar o emperramento da administração direta. (SILVA, 1994, p. 109).

Consolidava-se a dualidade funcional com perfis diferenciados e relativamente opostos, na qual de um lado há “[...] uma administração indireta, com características funcionais e com traços tecnocrata, mas submissa aos controles político-administrativo do Executivo, do Legislativo e da sociedade. De outro, uma administração direta, burocrática, formal e defasada.” (SILVA, 1994, p. 109).

A autora informa que, entre as estratégias para conduzir a administração das duas esferas (direta e indireta), foram promovidos cursos para formação de civis que iriam ocupar cargos de direção, ministrados pela Associação dos Diplomados pela Escola Superior de Guerra. A ingerência do exército na várias esferas, tendo inclusive militares no quadro administrativo de muitas delas, favorecia o corporativismo e a melhor articulação das instituições. Isso possibilitado pelo fato de que o exército representava não só o poder político, mas também o econômico e o administrativo.

Posteriormente, criaram-se escolas de administração e outros cursos, com o objetivo de formar um corpo teórico e prático baseado no novo paradigma de administração que viriam a inspirar a proposta de reforma administrativa; principalmente porque “[...] a exigência de uma gestão científica tornou-se aguda à medida que, por meio de acordos e projetos de cooperação internacional, mais especificamente os acordos entre Brasil e EEUU.” (SILVA, 1994, p. 111).

É nesse contexto que os militares reestruturaram a empresa, passando a administração ao interventor-presidente Coronel Afonso Augusto de Albuquerque Lima, tomado uma série de medidas administrativas, operacionais e estruturais, entre elas o fortalecimento da assistência social, traço marcante do período do regime militar (PEREIRA; MUNIZ, 2012a). Em 1995, segundo os autores, o quadro de pessoal da RFFSA contava com apenas 37.441 empregados, apontando para um significativo enxugamento do quadro.

Levando a cabo a Reforma Administrativa, o regime militar cria, já em 1964, a Comissão Especial de Estudos da Reforma Administrativa (COMESTRA); devia realizar

estudos que culminariam no Decreto-Lei nº 200⁷⁵, de 25 de fevereiro de 1967, baseado nos princípios das teorias clássicas, e cujo pressuposto básico era a ideia de que “[...] a administração pública se tornaria eficiente no momento em que fosse dominada, e quando aplicados uma série de princípios e técnicas administrativas.” (SILVA, 1994, p. 111).

Para o autor, essa reforma (a segunda ocorrida no Brasil) estava baseada no modelo de administração para o desenvolvimento no sentido da intervenção do Estado na vida econômica e social e a denomina Administração Tecnoburocrática do regime militar. Vale destacar que o Decreto nº 200/1967 teve especial impacto nas políticas institucionais da RFFSA na década e nas décadas seguintes.

Costa (2008) elenca seis preceitos básicos da lei que regia a organização e administração das empresas e órgãos que compunham a estrutura do governo.

Esse dispositivo legal era uma espécie de lei orgânica da administração pública, fixando princípios, estabelecendo conceitos, balizando estruturas e determinando providências. O Decreto-Lei nº 200 se apoiava numa doutrina consistente e definia preceitos claros de organização e funcionamento da máquina administrativa. Em primeiro lugar, prescrevia que a administração pública deveria se guiar pelos princípios do planejamento, da coordenação, da descentralização, da delegação de competência e do controle. Em segundo, estabelecia a distinção entre a administração direta — os ministérios e demais órgãos diretamente subordinados ao presidente da República — e a indireta, constituída pelos órgãos descentralizados — autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista. Em terceiro, fixava a estrutura do Poder Executivo Federal, indicando os órgãos de assistência imediata do presidente da República e distribuindo os ministérios entre os setores político, econômico, social, militar e de planejamento, além de apontar os órgãos essenciais comuns aos diversos ministérios. Em quarto, desenhava os sistemas de atividades auxiliares — pessoal, orçamento, estatística, administração financeira, contabilidade e auditoria e serviços gerais. Em quinto, definia as bases do controle externo e interno. Em sexto, indicava diretrizes gerais para um novo plano de classificação de cargos. E finalmente, estatuiu normas de aquisição e contratação de bens e serviços. (COSTA, 2008, p. 851).

Para o autor, os princípios fundamentais da Reforma de 1967 já eram previstos em administrações passadas, sobretudo nos estudos das comissões criadas por Juscelino Kubitschek e depois por João Goulart. O Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, estabelecia a distinção entre os entes da administração direta (centralizada) e indireta (descentralizada); “[...] englobando na primeira apenas os ministérios e seus órgãos constitutivos, inclusive os relativamente autônomos e, na indireta, as autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista”, bem como “contribuiu para a consolidação do modelo de administração para o desenvolvimento no Brasil”, em substituição ao modelo anterior — “clássico de burocratização, baseado nas ideias de Taylor, Ford, Fayol e Weber.” (COSTA, 2008, p. 859).

⁷⁵Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências (BRASIL, 1967a).

No entanto, o autor considera que a reforma foi apenas parcialmente efetivada e que permitiu práticas clientelistas, tais como o ingresso sem concurso público, principalmente na administração indireta. No âmbito da administração direta, as mudanças não foram significativas, visto que, entre outras, não houve muitos investimentos na formação de especialistas para o serviço público.

Silva (1994) defende que os processos de reforma foram decorrentes de uma resposta aos conflitos gerados pela forma industrial de produção e acumulação e pela forma monopolista do capitalismo nas últimas décadas, gerando a ingerência do estado no âmbito das relações sociais de produção, estabelecendo regulamentos e ajustes. Destaque-se ainda que, na reforma administrativa de 1967, não se rompem com traços dos modelos das teorias clássicas, mas, em alguns aspectos se consolidam e se fortalecem no contexto do Estado repressivo e autoritário.

No contexto das ferrovias, em meio às reformas que se processavam no Brasil, desde 1967, o cenário era de desesperança para o setor. O Ministro Mário Andreazza compromete-se a recuperar o transporte ferroviário e declarando o ano de 1968 o “ano ferroviário do Brasil” suscita novo alento para os ferroviários, conforme consta registro na página 4, do Jornal Correio da Manhã, de 22 de outubro de 1967, escrito por Murilo Nunes de Azevedo.

Ferroviários, preparem os foguetes. Vão confeccionando as bandeirinhas para dependurar nas estações. Parece que o longo inverno, o abandono, o descrédito, com que governos sucessivos abandonaram as estradas de ferro deste país irá ter, por fim, um fim.[...] Essa é uma data histórica pois marca o raiar na consciência do Governo atual de uma aurora. [...]. Acreditamos, entretanto, pela firmes declarações, que 1968 poderá ser o ano da redenção. (AZEVEDO, 1967, p. 4).

Em comunicação no plenário da Câmara dos deputados, o Sr. Francisco Amaral, advogado do sindicato dos ferroviários, aponta em sua fala as dificuldades enfrentadas pelos ferroviários de São Paulo, principalmente no que concerne à aposentadoria e aos direitos ameaçados; apela para que, antes de findar o ano ferroviário, seja estabelecido o diálogo em resposta às lutas dos trabalhadores (BRASIL, 1968c)⁷⁶.

Porém, em 1970, Milton A. Walter acusa o descumprimento da promessa, em reportagem veiculada no mesmo jornal em 22 de setembro de 1970;isto é, até aquela data o “ano ferroviário” não havia chegado (WALTER, 1970). Passado o “ano ferroviário”, foi criada a Ferrovia Paulista S.A (FEPASA), na década de 1970, com a fusão da Companhia Paulista, Companhia Mogiana, Estrada de Ferro Sorocabana, Estrada de Ferro Araraquara. A Estrada de Ferro São Paulo-Minas foi encampada pelo governo do Estado em 1971 e tal como a

⁷⁶O “ano ferroviário” foi citado em Comunicação do Sr. Francisco Amaral e registrado em Brasil (1968c).

RFFSA, reduziu o quantitativo de empregados e suprimiu linhas e ramais. Os 36.600 empregados em 1971 reduziram-se a 9.500, em 1986.

É, pois, neste cenário de reajuste administrativo, financeiro e operacional, no Brasil e no Ceará, que ocorrem demissões e supressão de linhas e ramais deficitários, orquestrado pela reforma administrativa do regime militar, para culminar na década de 1990, no processo de privatização da RFFSA.

A partir de 1974, com a desaceleração da economia, as novas exigências que demandam do setor público, a dívida externa, as pressões impostas pelas autoridades monetárias internacionais etc., distanciam-se as possibilidades de manter o modelo de administração para o desenvolvimento. É, pois, nesse período que os ferroviários “assistem” ao fechamento das escolas e é sobre esse período em que as professoras “perdem” suas identidades como professoras ferroviárias para construir outros sentidos em suas trajetórias profissionais. Fato este que deixou marcas indeléveis em suas vidas.

Tudo isso se aprofunda na década de 1980 e as empresas da administração indireta passam, a partir de então, a serem responsabilizadas pelo excesso de gastos públicos e privilégios, gerando pressões para privatizações e outras demandas; isso culminou na reorientação da administração pública no bojo de uma nova reforma, ensejando entre outras medidas, a extinção do Dasp⁷⁷ em 1986, e a elaboração da versão que viria a se constituir a Lei Orgânica da Administração Pública Federal, em substituição do Decreto-Lei nº 200, de 1967.

Na década seguinte, em especial o ano de 1995, se dá a Reforma Gerencial, em resposta à crise dos anos 80 e à globalização da economia. É sob a égide dessa reforma que se dá a privatização da RFFSA e, em 1992, inicia-se oficialmente o processo de concessão da RFFSA, já preconizado através do Programa Nacional de Desestatização, Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990 (BRASIL, 1990c) [alterada pela Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997 (BRASIL, 1997)]. A partir de então, o processo de privatização da RFFSA entra em curso em 1996, com a subdivisão em seis malhas regionais (Malha Sudeste, Malha Sul, Malha Centro-Leste, Malha Nordeste, Estrada de Ferro Noroeste do Brasil e Estrada de Ferro Dona Teresa Cristina), sendo a fase da liquidação iniciada em 1997, no governo de Fernando Henrique.

A FEPASA foi extinta e incorporada provisoriamente à RFFSA em 1998 (BRASIL, 1998) através do Decreto nº 2.502 e, em 1999 entregue em concessão à Ferrovia Bandeirantes S.A. (FERROBAN). Em sequência, dezembro de 1999, através do Decreto nº 3.277 ocorre à liquidação da RFFSA (BRASIL, 1999). Sua extinção oficial se efetiva através

⁷⁷Extinto através do Decreto nº 93.211, de 3 de setembro de 1986. Cria a Secretaria de Administração Pública da Presidência da República, extingue o Departamento Administrativo do Serviço Público, e dá outras providências (BRASIL, 1986).

da Medida Provisória nº 353/2007⁷⁸ (BRASIL, 2007c), de 22 de janeiro de 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, convertida na Lei nº 11.483, de 31 de maio de 2007 (BRASIL, 2007b).

É, pois, nessa contextualização que vou percebendo “onde os trilhos se cruzam”; isto é, vão ficando claras as relações no contexto que envolve as questões políticas, econômicas, sociais e administrativas do Brasil e das ferrovias, sob a égide das teorias econômicas e administrativas clássicas, ao mesmo tempo em que se configura o papel da educação atrelada às exigências do sistema produtivo.

3.1.5.1 Elementos das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano nas políticas administrativas da RFFSA

Neste tópico, analiso documentos da RFFSA, que exibem maior clareza as exigências impostas pelo sistema capitalista aos trabalhadores ferroviários e como os princípios das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano norteavam as políticas e as práticas administrativas da empresa, na década de 1970.

Vale esclarecer que, segundo Cavalcanti (2015), o DNEF (Departamento Nacional de Estradas de Ferro) lançou a publicação “Ferrovias do Brasil 1970”, apresentando o Sistema Ferroviário Brasileiro, na qual sintetiza toda a estrutura organizacional da RFFSA: “Poucas palavras. Quase um organograma”.

Início com o Boletim do Pessoal nº 1289, de 27 de janeiro de 1970, em que consta a Resolução da Diretoria nº 37/69 (ANEXO 2), fruto da 645ª Reunião, ocorrida em 19 de dezembro de 1969 (RFFSA, 1970, p. 61-62). O Boletim aprova o anexo intitulado “Regulamento Geral dos Maquinistas e Auxiliares de Maquinistas” (RFFSA, 1970, p. 63 a 72), composto por 60 artigos, com prazo de 90 dias para entrar em vigor, isto é, 27 de abril de 1970. Tal Regulamento foi um dos documentos apontado por Pão de Forma como referência para justificar a necessidade de alfabetização dos mesmos, da qual participaram Baronesa e Cachoeirinha.

RESOLUÇÃO DA DIRETORIA Nº 37/69

Considerando a importância da qualidade do elemento humano na execução das variadas tarefas, principalmente em função ligadas à segurança de tráfego – e que

⁷⁸Decreto-Lei nº 6.018, de 22 de janeiro de 2007. Regulamenta a Medida Provisória nº 353, de 22 de janeiro de 2007, que dispõe sobre o término do processo de liquidação e a extinção da Rede Ferroviária Federal S.A. - RFFSA, altera dispositivos da Lei nº 10.233, de 5 de junho de 2001, e dá outras providências. (BRASIL, 2007a).

evidencia a conveniência de promover a elevação do nível intelectual do pessoal de tração, através de criteriosa seleção; [...], RESOLVE:

1) Aprovar o anexo “Regulamento Regimento Geral para Maquinistas e Auxiliares de Maquinistas” da Empresa que entrará em vigor noventa (90) dias após a data da expedição do presente ato. [...].

ANEXO

Regulamento Regimento Geral para Maquinistas e Auxiliares de Maquinistas

Art. 2 - O ingresso na Carreira de Maquinista será condicionado à aprovação do candidato na seguinte sequência de exames, observados as duas classes previstas no PSCC:

- a) Quando do ingresso na classe Auxiliar de Maquinista;
 - a.1) exame de suficiência – nível de 1º ciclo incompleto (mínimo, conhecimento de Português e Matemática equivalentes ao exame de promoção do 1º para o 2º ano);
 - a.2) exame médico;
 - a.3) exame psicológico (aptidões e adaptabilidade.)
- b) Quando do ingresso na classe de Maquinista:
 - b.1) conhecimentos de suficiência, constando de: conhecimentos gerais de português e matemática (equivalentes aos 1º ciclo completo) e conhecimentos especiais teóricos: locomotivas, sinalização, licenciamento, freios e outros, de acordo com as necessidades e a critério da U.O. a que pertencer, conhecimentos especiais práticos: condução propriamente dita de trens.

[...]

Art. 7 - Será afastado, de imediato, da função, independentemente da penalidade cabível, o Maquinista ou Auxiliar de Maquinista que fôr surpreendido, em serviço, em estado de embriaguez ou que, por qualquer forma, fraudar os dispositivos de segurança, registro ou controle, tais como “homem morto”, tacógrafo, etc., da locomotiva.

Art. 8 - É expressamente proibida a entrada, nas locomotivas, de pessoa estranha à respectiva equipagem, salvo quando devidamente credenciada.

[...]

Art. 10 - O Maquinista e Auxiliar de Maquinista devem comparecer ao serviço convenientemente uniformizados.

[...]

Art. 30 - Não é permitido ao Maquinista reduzir atrazo (sic) dos trens, ultrapassando a velocidade de segurança, estabelecida pela Via Permanente ou pelo Movimento. [...]. (RFFSA, 1970, p. 63-72).

O texto do Regulamento chama a atenção em alguns aspectos, dos quais destaco a questão da “importância da qualidade do elemento humano” e a “elevação intelectual” que, ao que parece estão intimamente relacionados.

A partir da Resolução, para o acesso ao cargo de Maquinista, previsto no PSCC, seria necessário passar pelo crivo da “qualidade” e da “elevação intelectual”, a partir das provas de suficiência (Português e Matemática), conhecimentos teóricos especiais e conhecimentos práticos. Nota-se que as provas de suficiência não são indicadores de “elevação intelectual”, mas de avaliação dos níveis intelectuais voltado para determinados conhecimentos, visando o acesso aos cargos previstos no PSCC e posterior enquadramento.

Para os que almejavam galgar o cargo de auxiliar de maquinista, através das “provas de acesso”, a “qualidade” estava, além das avaliações do nível intelectual, atrelada ao

exame médico e psicológico. Cabe lembrar que entre os auxiliares de maquinistas estavam também antigos foguistas que durante décadas alimentaram as caldeiras das locomotivas a vapor, em situação de permanente insalubridade.

Analisando o Regulamento, encontrei evidências para inferir que as aulas do curso de alfabetização para os maquinistas e auxiliares de maquinistas ministradas pela professora Baronesa visavam à preparação para as provas de acesso; e ainda, que aqueles que já eram maquinistas na prática, pareciam não sê-lo oficialmente, pois, a partir de então tinham de submeter-se a tais provas.

Analisando outros artigos do Regulamento, a “qualidade” parece também estar contemplada e justificada pela questão da segurança do tráfego, quando prevê penalidades em casos de “estado de embriaguez” em serviço; fraude nos dispositivos de segurança, registros e controle das locomotivas; restrição ao acesso de pessoas estranhas; uso de uniformes e ultrapassagem da velocidade de segurança, situações não relacionadas ao PSCC. Destaco que tais pontos elencados no Regulamento já vinham sendo referenciados nos vários processos administrativos, que com alguma frequência apuravam e penalizavam os casos de embriaguez, as causas de acidentes, possíveis “sabotagens”, etc., conforme constato em vários Boletins do Pessoal.

Neste sentido, percebe-se que o alcoolismo parecia muito presente entre os trabalhadores ferroviários. Um dos casos aponta que a “vigilância” em relação ao alcoolismo era de fato realizada, inclusive na vida privada: a Portaria nº 74 de 14 de julho de 1970, aplica suspensão convertida em multa a um trabalhador de linha lotado no Horto Florestal de Antônio Diogo, por falta ao serviço “com a agravante de que naqueles dias fez uso de bebidas alcoólicas”. Sobre este caso surgiram dúvidas se a penalidade foi aplicada pela falta ao serviço ou pelo uso de álcool e indago como se dava essa “vigilância”. É possível que as respostas a tais indagações constem no processo 656/DPV, ao qual não tive acesso.

Cachoeirinha, no seu depoimento, dá pistas sobre como tal “vigilância” do trabalhador era feita e o que significava para as relações conflituosas entre os empregados de diversos níveis hierárquicos. “[...] o Valdir judiou muito com a gente. [...] Vigiava muito a gente. Ele chegava e dizia pro Dr. Amintas o que a gente fazia na linha. Pegava e contava pro Dr. Amintas”.

O Regulamento dos Maquinistas e Auxiliares de Maquinistas supracitado previa, para as condutas em serviço em “estado de embriaguez”, penas que, dependendo da

gravidade, podiam ser, entre outras, de suspensão (até 90 dias)⁷⁹. A pena de suspensão por embriaguez podia ser convertida em multa, conforme assentamento na Portaria nº 30/70, publicada no BP nº 1315, de 28 de julho de 1970, p. 750: “[...] dez dias de suspensão convertida em multa, visto que em 2.01.1970 executou o serviço de manobra em visível estado de embriaguez alcoólica, reincidente”⁸⁰.

A embriaguez habitual⁸¹ e o alcoolismo – termo usado pela primeira vez em 1849, segundo Ribeiro e Resende (2013) – tinham repercussões que afetavam muito negativamente as relações entre engenheiros e trabalhadores, conforme expõe Pão de Forma; eram condutas tidas como prejudiciais à moral dos trabalhadores (segundo os autores, estavam relacionados a desvios morais, até século XVIII), muitos dos quais estigmatizados. “[Os] maquinista... eles não sabiam ler mesmo, não. [Sabiam] beber cachaça!” (Pão de Forma).

No depoimento de Cachoeirinha, ao relatar um episódio de sua vida profissional, relaciona a embriaguez com a expressão “*eu já tava bem alto*”, associando atitudes de violência que denominou “*besteiras*”. Provavelmente não encarava isso como um problema que tinha causas multifatoriais, algumas das quais ele mesmo cita.

[...] Andei fazendo umas besteiras [...]. Minha esposa tinha morrido [...]. Tiraram eu do passageiro e botaram num cargueiro. Aí quando eu cheguei dentro da ponte, o trem quebrou-se. Aí recuei pro depósito. “Hoje o trem não sai mais, que não tem operário, o operário que tem tá de férias, tá viajando”. Era da central. Aí eu comecei a beber umas cana. Lá naquela, eu já tava bem alto, aí chegou um amigo, outro maquinista chamando pra viajar. Aí eu digo: “Rapaz, eu não tenho mais condições de ir, não. Nessa situação, viajar? Vou não”. Aí ele chegou pra mim, cheio de gente dentro do bar e disse: “Sabe por que você não vai? Porque você é um cabra muito sem-vergonha”. [...] Aí eu já meio alto, o pé pra trás, dei um murro aqui nas venta dele, que quebrou as venta dele. E quando oiei [olhei] o sangue aqui em cima de mim, aí endoidei. Aí me prenderam [risos]. Tive preso. Gastei 30 conto naquele tempo, pra soltar, [com] o advogado. [...]. O Capitão, que era o diretor aqui, mandou me buscar lá, escoltado. Aí eu vim pra aqui. [...]. Aí eu contei a história todinha, do começo ao fim. Ele disse: “Essa mesma história que você tá contando aqui, você chega lá no depósito, você conta ao chefe do depósito”, que era o Dr. Mauro Picanço, nesse tempo ainda”. (Cachoeirinha).

⁷⁹ Conforme registro no BP nº 1314, de 27 de julho de 1970, p. 728, Portaria nº 28, que determinava a suspensão de dois dias aplicada a um auxiliar de maquinistas.

⁸⁰ A conversão da penalidade em multa baseava-se no item II do art. 201 da Lei nº 1.711/52, combinado com o parágrafo único do art. 205 da referida Lei, que preconiza “Quando houver conveniência para o serviço, a pena de suspensão poderá ser convertida em multa na base de 50% por dia de vencimento ou remuneração, obrigado, neste caso, o funcionário a permanecer em serviço.” (BRASIL, 1952).

⁸¹ Galvão (2017) esclarece a diferença entre os termos alcoolismo e embriaguez, no âmbito do direito trabalhista, citando a CLT e o Tribunal Superior do Trabalho (TST): “[...] Há diferenças entre o alcoolismo e a chamada ‘embriaguez habitual’, que, segundo a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) pode ser utilizada como justa causa”. Porém, numa decisão do TST, “não pode ser usado como justificativa para demissão com justa causa”, alegando que: “‘O alcoolismo é doença catalogada no Código Internacional de Doenças da Organização Mundial de Saúde sob o título de síndrome de dependência do álcool. A embriaguez habitual deve ser vista como aquela consciente, em que o empregado recorre ao álcool (ou outra substância tóxica) por livre vontade ou total responsabilidade, o que não ocorre no caso do alcoolatra, em que o consumo da substância é inconsciente, compulsivo, incontrolável.’” (GALVÃO, 2017, p. 1).

Sem pretender minimizar os efeitos do uso do álcool entre os trabalhadores e entendendo que à questão ainda não era dada a devida atenção na década de 1970, considero que a encarava o problema muito mais pelo viés econômico, legal ou simplesmente cultural, provavelmente estigmatizando e sem a devida atenção aos prejuízos físicos, mentais e sociais que isso acarretava, tais como violência, absenteísmo, acidentes etc. Não identifiquei nos documentos referências institucionais que tratassem a questão do alcoolismo para além das sanções administrativas. A referência sobre alguma forma de intervenção foi feita por Litorina que informou acerca do funcionamento de um grupo dos Alcoólicos Anônimos (AA).

Eu me lembro que tinha Serafim. Não sei se era Chico Serafim. Tinha o Manuel, que chamava Manuel da Porca. Tinha esse que eu estou te dizendo o nome... da porca. Não sei o que da porca. Tinha um que bebia... tinha vários. [...]Teve um que aproveitou muito bem depois que deixou de beber, Sebastião da Porca. Assim chamam ele, Sebastião da Porca. Era tão feio. Foi suspenso muitas vezes... Sebastião da Porca. Os melhores eram os Serafins... Chico Serafim... eram não sei quantos Serafins, mas só tinha um ou dois comigo. Não lembro o nome dele, mas parece que eu estou é vendo... Chico. [...]. Esse bebia muito, mas foi indo, foi indo e conseguiu. Já morreu, já. O Sebastião tinha uma mania... que na entrada tinha um boteco. Os botecos... acho que era onde ele bebia e comprava uns bolos “vei” [velhos, ruins]... Ele vinha com os bolos tão apertados na mão dele... Eu comia, mas só Deus sabe aquilo ali! Só Deus sabe! Ele apertava tanto aquilo ali, pro bolo chegar ali, estragando [esfarelado]. Aí tinham vários...(Baronesa).

A questão da “segurança” não estava atrelada apenas à operacionalização do tráfego, conforme reza o Regulamento dos Maquinistas e Auxiliares de Maquinistas; expressava-se na “segurança institucional”, a cargo do Departamento de Segurança, Setor de Estudos, Informações e Contrainformações; no período de 2 de agosto de 1968 a 17 de junho de 1970, estava sob o comando do Coronel Eloy Jacintho de Moraes, cuja movimentação para a 6ª Divisão⁸² Central é referida no Boletim do Pessoal nº 1313, de 14 de julho de 1970, p. 703.

É possível que as questões de “segurança” fossem bastante visadas a partir de 1964, uma vez que faziam parte da cúpula da empresa alguns militares de alta patente. As ações de repressão voltavam-se principalmente para o grupo de ferroviários, líderes do movimento sindical, provavelmente alvos do departamento acima citado.

Vale mencionar o estudo de Almeida (2009), em que há registros de acusações de supostas ações de sabotagem sob um grupo de ferroviários, que ensejou perseguição, prisão e morte⁸³ após o golpe de 1964. Lembre-se que a militância política e sindical desse grupo de

⁸²De 1957 a 1969 era RFFSA-Central (Estrada de Ferro Central do Brasil). Entre 1969 a 1973 passa a ser 6ª Divisão Operacional da RFFSA (6ª Divisão - Central). No período de 1973 a 1976 denomina-se 14ª Divisão - Centro Norte, para em 1976 fundir-se com a 5ª Divisão - Centro Oeste, formando assim a Superintendência Regional de Belo Horizonte (SR-2).

⁸³Almeida (2009) considera que o ferroviário José Nobre Parente, preso em 1966, foi o primeiro preso político assassinado nas dependências da prisão, contrariando a versão oficial de que este tenha se suicidado enquanto

ferroviários parecia ser o “calcanhar de Aquiles” da direção da empresa que, justificada sob a acusação de sabotagem, serviu de pano de fundo para as medidas de repressão que vieram a sofrer anos mais tarde. Tais dados constam nos processos de pedido de indenização na Comissão de Anistia Wanda Sideaux e analisados pelo autor.

Na sequência, foi publicado no Boletim do Pessoal nº 1291, de 10 de fevereiro de 1970, o Ato Complementar nº 1978, de 15 de janeiro de 1970 que, entre outras providências, previa a “suspensão de direitos políticos e cassação de mandatos”; ampliava “medidas acessórias” e definia a “situação dos servidores públicos afastados da função pública”, conforme o Ato Institucional nº 5 (AI-5)⁸⁴ e Ato Institucional nº 10 (AI-10)⁸⁵ (RFFSA, 1970). O cerco para inibir/retaliar qualquer ação que ameaçasse o regime ia cada vez mais se fechando e a publicação nas primeiras páginas do boletim deixava isso bem claro.

Qualquer ato considerado “subversivo” era passível de penalidades, através de processo que se arrastavam por longos períodos. Além da publicação no Diário Oficial, a publicação no Boletim do Pessoal era obrigatória (e publicização interna em “local visível”); conforme consta no BP nº 1307, p. 608, de 02 de junho de 1970, pelo então Presidente Médici, cassava a aposentadoria do funcionário do Quadro Extinto da RVC, por “haver praticado graves irregularidades concernentes à emissão de certidões falsas, quando no exercício das funções de Chefe do Arquivo da Rêde de Viação Cearense.”

Mas “Não só de penalidades viviam os ferroviários”. Consta no BP nº 1320, de 01.09.1970 (RFFSA, 1970, p. 884), a publicação das Portarias nº 31, 32, 33, 34, 35, 36, “elogios” aos funcionários que impediram que os trens com carregamentos de farinha de trigo e açúcar fossem saqueados pelos flagelados da seca entre os municípios de Senador Pompeu e Acopiara na noite do dia 21 de maio de 1970. Tal registro mostra como eram grandes as dificuldades no período de seca, a precariedade histórica das condições materiais de vida da população do interior do Ceará e as graves consequências das frágeis políticas públicas para a região.

estava preso. Sobre o ferroviário constam ainda informações no livro História do Ceará, de Airton de Farias (2015).

⁸⁴“O Ato Institucional nº 5, AI-5, baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros.” (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2015c; BRASIL, 1968a).

⁸⁵“Em 16 de maio [de 1969] foi editado o AI-10, determinando que a suspensão dos direitos políticos ou a cassação de mandatos eletivos federais, estaduais ou municipais com base no AI-1, AI-2, AI-5 e AI-6 acarretasse a perda de todos os cargos ou funções na administração direta ou indireta, bem como em instituições de ensino e pesquisa ou em organizações consideradas de interesse nacional. O presidente da República era também autorizado a estender essas sanções a pessoas punidas antes da edição do AI-5. O AI-10 causou grandes dificuldades para a pesquisa no Brasil.” (BRASIL, 1969a; CALICCHIO, 2009).

No *continuum* da análise vou “trilhando” nos documentos e nas falas dos sujeitos aspectos relacionados às Teorias Clássicas de Administração e Teoria do Capital Humano, presentes nas políticas institucionais e na prática administrativa da empresa. Percebo até aqui que os valores e princípios algumas vezes parecem impregnar os sentidos, não só objetivando direcionar a conduta no trabalho, mas também a vida fora dele, levando o trabalhador a assumir e assimilar tais princípios como conduta de vida.

3.1.5.2 *Princípios do controle, supervisão e disciplina (Taylor), da hierarquia (Fayol) e da formalidade e impessoalidade (Weber) nas políticas institucionais da RFFSA*

Sob a “luz” desses ferroviários(as) idosos(as), que apontaram os caminhos que deveria trilhar, consegui ter acesso às normas, regulamentos e outros registros da instituição. Eram trilhas a serem seguidas para conhecer o significado de como o dito e o feito confluíam. A obediência “quase cega” forjava uma mentalidade disciplinadora, que aos poucos era inculcada na maioria dos trabalhadores, exceto de pequenos grupos que transgrediam as normas. A questão da formalidade da Teoria da Burocracia de Max Weber, presente no conjunto das normas, leis e regulamentos da RFFSA estavam no dia a dia da empresa para serem conhecidos, seguidos e obedecidos.

[Sujeito buscando o Regulamento de 1965 na internet] Deixa eu ver aqui... [...] Ele não pode exercer o direito... a função de maquinista... de operador de locomotiva sem conhecer o... [...] Ele não pode fazer isso sem que conheça o Regulamento... Ele pra poder trabalhar precisava conhecer o Regulamento. [...]. (Pão de Forma).

Acerca de como a disciplina, as normas os regulamentos, etc. foram internalizados na cultura dos ferroviários como parte do processo de racionalização, que historicamente direcionava o fazer ferroviário, também são parte da memória dos sujeitos, conforme posto por Possas (2001, p. 242) ao estudar a Companhia Paulista.

A memória construída pelos indivíduos, homens e mulheres que viveram a cotidianidade dos trens e trilhos, reforçou a existência de uma cultura ferroviária, assegurando um consenso mais afetivo do que racional sobre a importância da ferrovia. A aceitação de uma missão civilizadora, saneadora e promotora de riqueza e mobilidade social foi interiorizada e captada por ferroviários ou não, em níveis sociais diferenciados, o que acabou por legitimar sempre sua ação disciplinadora, muitas vezes arbitrária e excludente. A ideia de manutenção da ordem, da hierarquia rígida, quase militar, em funções internas; a presença de distinções de competência, “cada um no seu lugar”, funcionários com letras que distribuíam e reforçavam o papel de cada um, os diversos graus de subalternidade eram constantemente racionalizados.

Baronesa, relatando um diálogo com um ex-aluno do curso de alfabetização, aponta como isso era reforçado e como estava enraizado, apesar da demonstração de como as

relações internas eram difíceis nessa dinâmica interna, talvez por ser hierarquizante, disciplinadora e moralista.

‘Dona Baronesa, a senhora sabia que hoje eu tomo o trem, vou pra casa, eu entro na cabine... sempre que eu vou, vou na cabine... chego na cabine, vejo o maquinista e o auxiliar sem farda... todos dois sem farda, conversando com estranhos lá, conversando. Como eu tenho saudade do tempo do Dr. Amintas. Isso não acontecia. Primeiramente, a gente não andava nem sem o quepe. Hoje, usa a farda quem quer. São poucos, dona Baronesa, os que usam, que eu vejo. Primeiramente, eles tinham que ter a gravata, camisa azul claro’. Aí ele disse: ‘todos eram impecáveis... Dr. Amintas não aceitava... suspendia do trem se não tivesse... Dr. Amintas subia pra olhar como é que tava. E hoje a gente vê, o chefe não tá nem aí. E hoje eu tenho saudade do tempo dele, que a RFFSA... as nossas máquinas eram respeitadas, ninguém subia pra conversar com ninguém... só o maquinista e o auxiliar. [...]’. Uma coisa... ‘mas agora a gente vê a máquina cheia de pessoas pulando em certos lugares, eles amortecendo a...[...] Olhe o Dr. Amintas...’ Era por isso que todo mundo não gostava dele e hoje eu vejo, hoje eu estou vendo que ele é que estava certo. Muito moralista. Sabia que no sinal da linha norte vinha um comunicado, que o maquinista estava numa banca de jogo, a noite toda jogando e de madrugada viajava. Todo o final de coisa tinha jogo. Jogo e mulheres. Aí eles passavam a noite jogando e no outro dia... Ou o auxiliar fazia ou vice-versa. Eles passavam a noite jogando... ‘Quando Dr. Amintas sabia, mandava imediatamente telex, telegrama suspendendo aquele maquinista. Aí eles tinham ódio’. Esse era da minha rua, agora não mora mais lá... (Baronesa).

É interessante notar que, durante a investigação documental na RFFSA, deparei-me com o registro de vários processos administrativos que buscavam apurar as responsabilidades por “sabotagem” das máquinas. Para apurá-las, eram criadas comissões que, dependendo da natureza do caso, envolvia engenheiros e/ou níveis técnicos, apontando que a ordem estrutural e do poder estabelecido da empresa não poderia ser confrontada.

As reações, ainda que individuais, se apoiavam no coletivo, apontando que a lição apreendida no movimento de base sindical, embora retraída, tinha fincados bases de luta e resistência silenciosa. A disciplina, na perspectiva de Taylor, seja ela nos movimentos ou na conduta, era muito clara. Para confrontar o poder e a autoridade os trabalhadores insistiam e resistiam, como muito bem expõe Almeida (2009) ao relatar os movimentos de resistência e as ditas acusações de sabotagem.

Ao me confrontar com as leituras e com os registros nos arquivos, imediatamente indaguei se de fato os trabalhadores sabotavam as máquinas como forma de resistência ou os mecanismos de sabotagem “eram plantados”. Se supostamente fosse de autoria dos trabalhadores, poderia usar o termo *ludditas* contemporâneos, no mesmo sentido usado por Zanatta (1991)?

Keunzer (1989, p. 64, grifo meu) mostra que as formas de coerção do capital terminam por gerar focos de resistência que limitam o próprio desenvolvimento capitalista. “Dentre estas formas de coerção está a organização taylorista do trabalho, que tem gerado

inúmeras formas de resistência, dentre as quais [...] absenteísmo [...] **sabotagem**, [...] e acidentes de trabalho, dentre outras.”

Interessante perceber que nas falas dos sujeitos essa “militância” e as lutas por direitos que historicamente se manifestaram no grupo dos ferroviários não foram muito evidenciados nas falas dos sujeitos, exceto os confrontos individuais de Cachoeirinha. Pareceu que nem mesmo por ocasião da extinção das escolas houve movimento reivindicatório contrário, dando a impressão que o poder da repressão calou os ferroviários e, principalmente, as professoras.

Se considerarmos o período de grande pressão sob os trabalhadores na década de 1960-1970, percebemos como as políticas eram impostas pelo governo, a exemplo da pressão que se fez em torno da opção pelo FGTS, em 1969. Vinculado ao governo federal e cedido para a RFFSA, Cachoeirinha mostra o “drama” da escolha: assinar ou ficar “encostado”.

Era João Peba...[pra decidirem] pra fazer a opção. Aí nós tava sentado lá no banco da avenida, triste. Aí o Dr. Amintas ia passando e disse: “Por que está triste assim desse jeito?”. Eu digo: “É porque o Doutor não deixa mais nós fazer opção, Doutor. Vamo [vamos] ficar tudo encostado. Dr. Zé Maria não deixa mais nós fazer a opção”. Disse: “E por que ele não deixa?”. “Ele disse que nós não faz mais”. Disse: “V’ambora”. Aí levou nós lá no Serviço de Pessoal e disse: “Esse pessoal aqui... faça a opção desse pessoal”. Aí nós fizemo [fizemos] a opção e levemo [levamos] pro juiz assinar.[...] Eu levei azar, porque quando eu cheguei lá no depósito, o finado Chico Mendes pegou nos meu papel e por brincadeira... os papel voou pra uma vala cheia de óleo.[...] Aí eu digo: “Mas rapaz, um serviço desse que eu tive agora que fazer. Como é que eu vou fazer, porque esse aqui não serve mais?”. Aí voltei de novo lá no juiz. Aí eu cheguei, falei com a moça: “Aqui rapaz, ele vai dar uma esculhambação danada. Eu não sei o que que eu vou fazer”. Eu disse: “A senhora leve que eu dou um agradozinho à senhora”. Aí ela levou e eu vi só ele lá falando, dava com a mão. Eu acho que eu levei muito nome de irresponsável. Aí trouxe. Assinei. Naquele tempo tinha ainda... Dei vinte mil réis a ela. Foi uma alegria danada. Aí eu cheguei lá no Dr. Amintas...[...]. Esse favor eu devo a ele [ao Dr Amintas]. E grande!...[Quem não optou ficou] pelo governo mesmo.[...]. Sofreram!...]. O ordenado abaixou.[...]. Depois foi subindo, mas abaixou. [...].

E perdi a aposentadoria da Fazenda. Porque tinha feito opção. Aí eu disse: “Isso é por quem vai por cabeça de muié [mulher]”. Mas se eu não tivesse feito opção, tinha ficado lá embaixo [...] tinha ficado pior. Agora não, eles tão recebendo. (Cachoeirinha).

Sobre essa questão do FGTS, em 1986, por ocasião do discurso de comemoração de um ano da AFAC, Francisco Paiva Lima aponta as motivações da instituição recém-inaugurada, afirmando ser fruto da mobilização e da orientação da base sindical para se reorganizarem. A associação representaria um espaço de reivindicações para os ferroviários optantes, conforme expõe Pereira (2004, p. 115).

‘Os ferroviários cearenses optantes do regime CLT/FGTS [Consolidação das Leis de Trabalho/Fundo de Garantia por Tempo de Serviço], com a obtenção de aposentadoria pela Previdência Social, ao se afastarem da RFFSA ficaram sem a assistência do sindicato da classe, do Serviço Social da Empresa. Sem dispor de um órgão oficial por intermédio do qual pudessem fazer suas reivindicações individuais

e a defesa da classe, nos momentos necessários, um grupo de líderes da classe resolveu, incentivado pelo Presidente do Sindicato dos Ferroviários, em boa hora fundar a Associação Cearense de Ferroviários Aposentados'. (LIMA, Francisco Paiva. Associação Ferroviária: pronunciamento alusivo à comemoração do primeiro ano da Afac. Fortaleza, 10 de junho de 1986).

O drama de quem não optou também foi relatado na fala de Baronesa, afirmando que a condição de não optante trouxe muitas dificuldades para os ferroviários.

Eles já diziam assim: “Ave Maria, estamos ajudando a fulano. Não optou, tá lá morrendo de fome”. Diziam isso às vezes... “não optou”. Era mesmo, quem teve coragem de optar, os que não tinham coragem... Acho que eram os irresponsáveis, sabiam que a RFFSA... Tudo achavam que quando começasse a trabalhar iam pra fora... não foram pra fora, nenhum, a não ser os que pediam, a não ser os que não optaram. (Baronesa).

Ao mesmo tempo em que as mudanças vão ocorrendo, outras políticas internas são apoiadas por normas legais, no sentido de proteger o trabalhador na perspectiva da prevenção de acidentes e riscos. Conforme relato de Charutão ocorriam muitos acidentes e a Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA)⁸⁶ passa a atuar como preventiva. No entanto, a questão não estaria apenas na “negligência” dos operários, nem no uso de EPIs, pois outras condições se faziam necessárias, principalmente em termos de estrutura dos equipamentos e condições de trabalho.

E você vê aqui que nós tivemos a Cipa. A Cipa... era aquele negócio que dava muitos acidentes, quando [então] você começou a ter as comissões internas... ela passou também a ser preventiva... passando, olhando... vê que atividades estavam sendo feitas erradamente sem equipamento de segurança. Sem negligência do operário... a gente tem que derrubar isso... não só em benefício da empresa como também em benefício do próprio empregado. Você preparar um empregado e depois ele ser acidentado por negligência dele é um absurdo! (Charutão).

Além do controle da vida pessoal, há mecanismo de toda ordem no sentido de pressionar o trabalhador para discipliná-lo, incluindo a segurança no trabalho. Kuenzer (1989, p. 59) aponta que a incorporação de hábitos, inclusive com a segurança também é uma forma de disciplinamento.

[...] tendo em vista a incorporação de uma concepção de mundo que conduza a uma ética do trabalho que privilegie os hábitos de ordem, exatidão, submissão, assiduidade, pontualidade, cuidados com o corpo, com a segurança no trabalho, com os instrumentos, com o ritmo, com a qualidade, e assim por diante.

Em relação aos acidentes, para Almeida (2009), a modernidade advinda com o trem também teve seus percalços, tanto no que dependia da perícia humana como da máquina.

⁸⁶A CIPA [Comissão Interna de Prevenção de Acidentes] foi instituída no governo de Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº 7.036, de 10 de novembro de 1944: “Art. 82. Os empregadores, cujo número de empregados seja superior a 100, deverão providenciar a organização, em seus estabelecimentos, de comissões internas, com representantes dos empregados, para estimular o interesse pelas questões de prevenção de acidentes, apresentar sugestões quanto à orientação e fiscalização das medidas de proteção ao trabalho, realizar palestras instrutivas, propor a instituição de concursos e prêmios e tomar outras providências, tendentes a educar o empregado na prática de prevenir acidentes.” (BRASIL, 1944).

O autor cita a obra de Asa Briggs e Peter Burkner (2004, p. 133) “[...] para o fato de que a expansão ferroviária, além da experiência dos engenheiros, dependeu ‘do trabalho duro dos operários’, sujeitos aos ‘muitos acidentes que se tornaram a matéria preferida de periódicos e jornais (e mais tarde do rádio e da televisão)’”.

Interessante ainda foi se reportar a um personagem bastante conhecido em Fortaleza nas décadas passadas. Quem hoje é idoso em Fortaleza que não ouviu falar no “cego Aderaldo”⁸⁷? Como chamar alguém de “Mobral” caso não soubesse ler e escrever, qualquer tropeço em alguém era invocado o nome do cego como uma forma de insulto: “Tá cego, ‘Deraldo’?” e assim a pessoa e o personagem se confundiam. Foi a partir do trabalho de Almeida (2009) que conheci realmente a história do Aderaldo, hoje muito mais que um ícone, mas um ferroviário vitimado em um dos tantos acidentes da “Rede”.

Indagado se as causas dos acidentes estavam relacionadas à baixa escolaridade dos maquinistas, o engenheiro Pão de Forma diz que não tinha relação. As causas eram outras, até porque os maquinistas eram muito experientes. Já a professora Litorina, que depois trabalhou na área de recursos humana, suspeita que sim. Efetivamente não há estudos relacionando a baixa escolaridade ao número de acidentes e não encontrei estatísticas oficiais acerca da quantidade de acidentes por maquinista ou da Rede como um todo, no Ceará. A referência feita por Cachoeirinha pode não coincidir com o real, mas representa o fato de que os acidentes eram constantes.

Viajei mais ele [Cícero Ferreira] foi muito. [...]. Foi o maquinista que atropelou mais gente. [...]. Cícero Ferreira, Pedro Norões e Fernandes. O Pedro Norões atropelou 59, com morte. Eu, pouco tempo que eu passei de maquinista, eu atropelei 18. Aí eu me assombrei de ver só matando gente [tosse]. (Cachoeirinha).

Ao associar as questões de segurança postas no regulamento às questões da qualidade questionável das ferrovias desde as primeiras construções no Ceará; às punições e multas por atraso dos tempos de viagens nos trens de passageiro e de carga; às formas como os condutores decidiam ajustar os tempos e manter o controle do tempo exigido pelo regulamento (“colocar o trem na hora”), inferimos que os riscos eram altos e a “segurança” pesava “no bolso do trabalhador”.

Quanto ao controle do tempo na ferrovia, se compara ao controle do tempo de produção. Nas oficinas tudo era “pra ontem”, a demanda era enorme e a redução das despesas e dos gastos, a falta de peças de reposição, tudo corria contra o tempo para manter o sistema em funcionamento. Bernardo (1985, p. 85-86 *apud* ESTRADA, 2008, p. 4) aponta as

⁸⁷Um dos personagens bem conhecidos na história de Fortaleza é o ‘Aderaldo Ferreira de Araújo, [que] no vigor dos seus 18 anos, perde a visão em desastre quando era maquinista. “Para ganhar a vida, somente depois o ‘Cego Aderaldo’ transforma-se no célebre repentista.” (MOTA, 1978, p. 77 *apud* ALMEIDA, 2009, p. 55).

correlações de forças assumidas na organização e como o poder no capitalismo se manifesta, no controle do tempo de um lado e nas lutas e resistências dos trabalhadores, de outro.

Não há qualquer possibilidade de se compreender a questão da organização e do poder no capitalismo, sem referência à relação central nesse modo de produção que é a mais-valia. Isto significa que capital e trabalho mantém uma relação dinâmica, na qual o segundo busca reduzir o tempo que incorpora no produto e o primeiro busca reduzir o tempo incorporado na força de trabalho. As formas assumidas pela luta dos trabalhadores incluem tanto a resistência e o rompimento da disciplina da fábrica quanto à apresentação de reivindicações de caráter imediato. A resposta capitalista às reivindicações consiste no aumento da produtividade, que pode resultar de uma diminuição do valor dos insumos, bem como de uma reorganização dos processos de fabricação de forma a reduzir os insumos por cada unidade produzida, ou ainda, de diferentes combinações dos dois movimentos.

As políticas, no entanto, não são isoladas, mas muito bem entrelaçadas umas às outras, em especial as políticas de pessoal e assistência social. Geralmente desenvolvidas e supervisionadas por técnicos, e orientadas pelos princípios da Teoria da Administração Científica, quanto ao controle e supervisão, bem como na seleção e treinamento.

Na fala de Litorina é possível perceber que até mesmo a qualificação parecia ser atrelada as normas disciplinares e influenciadas pelas relações internas, como “brechas” para punições e para o controle disciplinar. O “poder de barganha” dos chefes em relação aos trabalhadores se manifestava nas oportunidades de treinamento, visto que estas se atrelavam e traziam melhoria salarial. Nestes casos, as oportunidades de treinamento eram moeda de troca, mostrando que a impessoalidade, como princípio da Teoria da Burocracia, não se fazia valer, muito pelo contrário.

Quando eu fui... queria até fazer uma observação: quando eu fui trabalhar como técnica em desenvolvimento de pessoal, a gente fazia um levantamento de necessidades de treinamento e eu cheguei à conclusão de que muitos chefes, como eles chamavam, colocavam... eles indicavam para ir para o treinamento... eles colocavam por merecimento ou por castigo [para participarem do treinamento]. Às vezes, era um empregado trabalhoso, [que] ele [o chefe] queria se ver livre por alguns dias... ele indicava. Quando eu fui fazer o levantamento, o meu chefe que era engenheiro, disse assim: “Fale com o engenheiro do Departamento”. Ele tinha sido formado lá em Juiz de Fora e a gente não tinha como fazer isso [como fazer o levantamento de necessidades de treinamento]. A gente tinha que conversar com o empregado para saber se ele tinha vontade de ser treinado e tudo mais. Então, eu ia ao engenheiro que chefiava o setor, mas dizia a ele que queria falar com o supervisor-auxiliar e com o empregado da oficina. Botava capacetes e ia pra dentro da oficina. E eles faziam essas queixas: “Olha, só botam aquele que é babão, puxa-saco”. Entendeu? Então, era prêmio ou castigo. E eu tentei mudar [isso]. Essa era a função nossa. E a gente conseguiu mudar. Muitos deles diziam: “Eu tenho tanta vontade de fazer um treinamento desses e nunca fui contemplado”. Então ia conversar com o supervisor-auxiliar, com o supervisor, depois com o engenheiro e dizia: “Olhe, fulano diz que tem vontade de ser treinado e nunca teve a oportunidade, por que não ser dada a oportunidade?”. Então a gente verificava neles, nessa turma de oficina... E assim eles sempre foram muito receptivos aos treinamentos.” (Litorina).

Nas políticas de pessoal estão expressos os direitos, deveres, punições e obrigações dos trabalhadores e nem sempre estes se limitavam as ações diretas do trabalho em si, às operações de produção. Estavam presentes normas de conduta morais que visavam o controle de comportamentos e maior controle da vida do trabalhador. Interessante notar como os princípios são incorporados e assimilados. As regras e as normas ditam as posturas dentro e fora da instituição e, uma vez assimiladas, parecem valer para sempre, como códigos de conduta. O princípio da ordem, da autoridade, da disciplina (Fayol) é bem explicitado no uso das fardas que deviam estar sempre “*impecáveis*”. No diálogo relatado parecia ser a farda uma “indumentária” do trabalhador que também representava um *status* de moralidade, de respeito e seriedade, atrelada à imagem que a própria ferrovia representava.

[Relatando diálogo com um ex-aluno]: “Dona Baronesa, a senhora sabia que hoje eu tomo o trem, vou pra casa, eu entro na cabine... sempre que eu vou, vou na cabine... chego na cabine, vejo o maquinista e o auxiliar sem farda... todos dois sem farda, conversando... com estranhos lá, conversando. Como eu tenho saudade do tempo do Dr. Amintas... que isso não acontecia. Primeiramente, a gente não andava nem sem o quepe. Hoje, usa a farda quem quer. São poucos, dona Baronesa, os que usam, que eu vejo. Primeiramente, eles tinham que ter a gravata, camisa azul claro”. Aí ele disse: “todos eram impecáveis... Dr. Amintas não aceitava... suspendia do trem se não tivesse... Dr. Amintas subia pra olhar como é que tava. E hoje a gente vê, o chefe não tá nem aí. E hoje eu tenho saudade do tempo dele, que a RFFSA... as nossas máquinas eram respeitadas, ninguém subia pra conversar com ninguém... só o maquinista e o auxiliar. Algum recadinho era a quem pertencia ao condutor. Uma coisa... mas agora a gente vê a máquina cheia de pessoas pulando em certos lugares, eles amortecendo a...”. (Baronesa).

Nas narrativas pude observar indícios de que a visão positivista dos engenheiros refletia o acatamento e a aplicação das normas e regulamentos “ao pé da letra da lei”, quando se referia à conduta dos trabalhadores. Para tanto, bastava ter indícios de “*má conduta*”, a partir do que era expresso por uma testemunha para o engenheiro agir como um burocrata que comanda com “*mão de ferro*”. A norma, o regulamento e a lei funcionavam como a “*camisa de força*” de que precisavam os engenheiros para o enquadramento dos trabalhadores não só no processo produtivo, mas ainda no controle do seu tempo de lazer.

[Baronesa, volta a reproduzir o diálogo com ex-aluno:] “Olhe o Dr. Amintas... era por isso que todo mundo não gostava dele e hoje eu vejo, hoje eu estou vendo que ele é que estava certo. [Achavam-no] muito moralista. Sabia que do final da linha norte vinha um comunicado, que o maquinista estava numa banca de jogo, a noite toda jogando e de madrugada viajava. Todo o final linha tinha jogo. Jogo e mulheres. Aí eles passavam a noite jogando e no outro dia... Ou o auxiliar fazia ou vice-versa. Eles passavam a noite jogando. Quando Dr. Amintas sabia, mandava imediatamente telex, telegrama suspendendo aquele maquinista. Aí eles tinham ódio”. Esse da minha rua, agora não mora mais lá... (Baronesa).

A exigência do uso do fardamento parecia valer apenas para determinadas categorias de trabalhadores e para os engenheiros. O fardamento não só homogeneizava como diferenciava, visto que a cor (determinada nas resoluções e portarias) determinava o status, o

cargo, a função, enfim, o prestígio que o empregado gozava na empresa. Ao mesmo tempo em que disciplinava, todas essas normas iam moldando o comportamento e “educavam” o trabalhador para assumir o “espírito” e o lugar de cada um na empresa. Pela farda se definia o controle da “ordem social” (FAYOL, 1981, p. 63), não apenas na indicação do lugar físico do trabalho, mas nos lugares ocupados no “conjunto do pessoal e todos os serviços na empresa com seus titulares.” A farda também representa isso.

Kuenzer (1989) afirma que o desenvolvimento do capitalismo no contexto crescente de industrialização não só determina novas formas de organização do trabalho, mas nova concepção de mundo e formas de comportamentos e atitudes compatíveis com o sistema produtivo; atitudes forjadas nas relações sociais que se dão no próprio processo produtivo, mediadas por empresários e técnicos em nível nacional e mundial e, no nível local (interior da fábrica), por supervisores, contramestres, feitores etc. Estes educam o trabalhador, transmitem valores e comportamentos adequados às exigências do capitalismo, configurando-se uma relação pedagógica que transita da fábrica para a arena social.

É nesse sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume feições de uma reforma intelectual e moral, que se dá ao mesmo tempo pela força e pelo consenso. Justifica-se desta forma, controle da fábrica à vida pessoal do trabalhador, regulando seu lazer, seus costumes, sua prática sexual, suas condições físicas e psíquicas, que deverão ser compatíveis com as exigências de racionalização do processo produtivo.

[...]

Ao mesmo tempo em que a racionalização capitalista tem por objetivo a integração da classe operária pela ação dos aparelhos de hegemonia, criando o novo tipo de trabalhador, essa ação hegemônica não separa a fábrica da sociedade. Não há hegemonia na fábrica se não houver hegemonia fora dela; isto significa que a hegemonia na fábrica vem acompanhada de um conjunto crescente de limitações novas e ideológicas ao nível da sociedade, com o objetivo de regular o modo de vida do trabalhador, disciplinando seus instintos.

[...]

Ao mesmo tempo, a racionalização do processo produtivo exige uma nova moral social e sexual, aliada a um reforçamento da família monogâmica, a padrões de vida ascética, que torne possível o disciplinamento da vida social, dos vícios e dos instintos sexuais, para garantir que as energias não sejam desperdiçadas em outras atividades que não sejam as relativas ao processo produtivo. (GRAMSCI, 1978, p. 394 *apud* KUENZER, 1989, p. 59).

As normas e regras quando transgredidas (infringidas ou rompidas), tinham punições correspondentes. Tais punições envolviam o “enquadramento” normativo, no sentido não só do controle do trabalho, mas como tentativa de dominação do trabalhador. No entanto, as punições não ocorriam sem resistências, sem confrontos.

Era. [ninguém estranho entrava na máquina, só o maquinista e o auxiliar] [...] O Dr. Amintas uma vez fez uma mesa redonda, aí foi e disse: “O maquinista que eu pegar mais o auxiliar, dentro da máquina, é três dias de suspensão”. [...]. Só era pra andar o maquinista e o auxiliar. [...] Botava os outros, né Doutor? Se subir eu boto pra baixo. Quando chegou na minha vez: “E o senhor, seu Cachoeirinha?”. Eu disse: “Doutor, eu posso botar pra fora um colega meu? Se ele vier bebo, eu boto

pra fora, porque pode ele cair, aí vai prejudicar eu e ele. Mas ele tando bom, eu levo pra onde ele for”. “Pois pra você é três dias de suspensão”. “O senhor vai morrer doido dando três dias de suspensão” [risos]. Ele começou a achar graça. (Cachoeirinha).

Motta (1982, p. 12-13) apresenta a obra *Ferrovia e Ferroviários*, de Segnini (1982), que analisa o poder disciplinar na Companhia Paulista de Estradas de Ferro. Ao se referir ao poder disciplinar nas organizações e nas escolas, faz alusão também àquelas destinadas à formação dos trabalhadores. O autor reporta-se ao poder na perspectiva de Foucault, na forma de poder disciplinador, apontando-o como uma forma de controle, para a “produção de corpos dóceis” e afirma que há “correlações de força” nesse processo, citando ainda outros autores, entre os quais Polantzas, Grignon, Goffman, Páges, Lobrot e Weber.

Polantzas em sua referência às organizações ensinou-nos que a organização é poder; como, por outros meios e a partir de outras premissas, já haviam sido ensinado por Max Weber. Se de forma ampla esses grandes teóricos [Foucault, Goffman, Páges, Lobrot e Grignon] de posturas diversas chamaram atenção para esse fato, outros estudiosos vieram nos auxiliar a entender a prisão como poder, a escola como poder, as instituições de formação profissional como poder [...].

Em termos de empresa, reconhecendo que a questão do poder é por demais complexa para ser esclarecida por uma única esfera de determinações, que suas raízes não podem ser encontradas apenas na propriedade, na organização do espaço, no sistema de regras burocráticas, na distribuição e na produção do saber, mas que estão presentes todos esses elementos e até o inconsciente. [...] (MOTTA, 1982, p. 12-13).

Uma das formas de controle disciplinar observadas na RFFSA eram as transferências de local de trabalho. O episódio em que Cachoeirinha estava “*meio alto*” e agrediu violentamente outro ferroviário com “*um murro nas ventas*”, razão pela qual foi preso, ocorreu quando estava lotado em Quixeramobim e a família morando em Senador Pompeu. Além da questão penal, a punição institucional determinada pelo engenheiro Mauro Picanço foi transferi-lo para a cidade de Sobral, fato que lhe traria muitas dificuldades, principalmente em relação à vida familiar, em face da distância entre Sobral e Senador Pompeu.

[Disse Dr. Picanço] “Mas eu vou botar você pra Sobral, que o chefe do depósito de Quixeramobim não quer mais trabalhar [trabalhar] com você. Tá assombrado”. Aí eu digo: “Mas eu não vou mexer com ninguém mais, não”. Aí eu fui e disse: “Doutor, se eu for pra Sobral vai ser muito mais pior”. Aí ele disse: “Por que o senhor tá me dizendo isso?”. Eu digo: “É porque eu gosto de falar a verdade. Tô dizendo pro senhor, se eu for pra Sobral, tem que mandar as coisas pra meus fii [filhos]. Vem pra aqui. Será que daqui, o que trás, vai deixar lá no Senador, onde minha famia [família] tá? Num vai não, Doutor”. Ele disse: “É, vá vê aí”. (Cachoeirinha).

Percebo na fala que diante das punições e das pressões para o disciplinamento, no caso da transferência de Cachoeirinha, havia atitudes de solidariedade e apoio entre os

trabalhadores. São ações que buscam romper com o formalismo das relações, presente em Weber.

Tava uma ruma de empregado esperando pelo detalhe, sentado na ruma de madeira e chegou meus colega lá, que disse: “Doutor [Picanço], se esse cara fosse um cara tão ruim, como o chefe de depósito informou, ele não tinha um colega perto dele ali, não. Pelo jeito que ele fez, não tinha, não. Tudo ali aconselhando [aconselhando] ele”. (Cachoeirinha).

Noto no relato que os trabalhadores tinham várias formas de enfrentamento e de resistência diante das punições. Uma delas era a intervenção coletiva em defesa de quem passava por dificuldade; dependia, de certa forma, do poder de argumentação de companheiros do grupo para, neste caso específico, sensibilizar o engenheiro na tentativa de minimizar os efeitos da punição, isto é, ser transferido, mas não para lugar que trouxesse dificuldades para a família do trabalhador, principalmente em termos de garantia da subsistência (alimentos). A decisão é reconsiderada e Cachoeirinha é transferido então para o município de Cedro. *“Ele [Dr. Picanço] foi e mandou me chamar. “Eu vou lhe botar pro Cedro, você vai?”. Eu digo: “vou sim, senhor. Lá no Cedro eu sempre venho deixar um trem e passo donde tá minha famia” [família]. Aí me botaram pro Cedro. (Cachoeirinha).*

Outro episódio ocorrido com Cachoeirinha após ser transferido para o Cedro mostra que a cooperação, a iniciativa e o trabalho em equipe eram parte do dia a dia dos trabalhadores. No caso citado pelo sujeito, as ações de solidariedade, cheias de criatividade e riscos, ocorriam independentemente das orientações e normas técnicas da empresa, prevalecendo a improvisação na solução de problemas. Em situações como essa, não se seguem protocolos, nem se observam princípios; as habilidades e comportamentos se adequam às condições disponíveis. A racionalidade não comanda os atos; o impulso e a coragem, sim.

[Já transferido para a cidade de Cedro] Aí o chefe lá era o Chico Mula Preta. O inspetor era seu Zé Gomes. Aí houve uma virada lá perto da Santa Helena. Aí nós fomo [fomos] pro socorro. Lá na mata tava escurecendo e eu vi umas faísca de fogo, saindo assim, dos vidro do carro. Eu fui e disse: “Seu Zé Gomes, ali tem um carro pegando fogo”. Aí ele disse: “Rapaz, v’ambora lá. Rapaz, é um carro de proa de lã. E o que é que nós faz?”. Eu digo: “O senhor manda desengatar aqui. Tem a caixa d’agua ali de Santa Helena. O senhor manda furar em cima... O senhor não se incomoda com a carreira daqui pra lá, que é pra carregar a caixa d’água”. Aí embaixo da caixa d’água abri o hidrante, abriu as portas e eu sacudi pra todo o lado do carro. Sapecou isso aqui tudinho. Aí botemo a lã toda fora. Tava toda sapecada. Aí ele foi e ficou acenando pra mim. “Como é que o Zé Gomes perde um homem desse? Um homem trabaiador [trabalhador] desse. Isso não é serviço pra ele, não. Salvar uma situação dessa todinha”. Aí eu fui lá pra máquina. Aí quando chegou no Cedro, disse: “Chico, é pra dar cinco dias de folga a ele. O homem trabaiou [trabalhou] demais. O homem é um jumento pra trabaiar [trabalhar] ou pro trabaio [trabalho]” [risos]. Aí fiquei trabaiando [trabalhando] lá no Cedro. (Cachoeirinha).

Após o episódio de agressão protagonizada por Cachoeirinha em Quixeramobim, sua vida funcional e as relações de trabalho foram afetadas, mesmo não constando registro da ocorrência. Depois de transferido do Cedro, foi novamente deslocado, desta vez para a cidade de Iguatu e lá sua “fama de valentão” talvez tenha influenciado sua progressão profissional.

Do Cedro, aí botaram pro Iguatu... do depósito aí pro Iguatu. Aí nós fizemo [fizemos] as prova de acesso. Aí eu passei na prova. Tirei o 3º lugar. Dado o lugar de maquinista. Aí não me deram o lugar. Aí abafaram. Aí eu fiquei lá. Aí o Zé, disse que não queria trabaia [trabalhar] comigo, foi destacado pra lá, pro Iguatu. Eu ainda trabaiei [trabalhei] uns pouco de dia com ele [tosse]. Aí foi outro pra lá no lugar dele, o Zé Milton. Quando ele chegou lá na casa do Zé Gomes, a minha esposa, sentada assim mais a muier [mulher] dele e ele me escuiambando [esculhambando]. Ele não sabia que era a minha muier [mulher]. “Aqui tem um valentão no depósito, mas comigo ele vai se ajeitar”. Aí começou a desfazer em mim. Aí quando ele terminou de falar, ela foi e disse: “O senhor tem muita raiva desse rapaz, num tem?”. Ele disse: “Só eu em ouvir falar no nome dele, eu já fico com raiva”. “Pois quem não quer ele trabaia [trabalhando] com o senhor é eu. Eu sou a esposa dele”. Aí ela: “Não, eu não quero que ele trabai [trabalhe] um dia com o senhor”. (Cachoeirinha).

Outro tipo de punição prevista na empresa eram as suspensões. O relato de Cachoeirinha sobre outro episódio mostra como se formavam redes de solidariedade entre os trabalhadores quando as condições materiais de sobrevivência mínima eram afetadas pelas punições. Os trabalhadores se cotizavam para garantir o salário dos companheiros, independentemente dos motivos da punição, e resistiam e confrontavam as chefias.

Houve um negócio comigo na estrada. Eu peguei 30 dias de suspensão tando de férias. Eu digo que eu não podia pegar uma suspensão. Uma confusão que houve no carro de bagagem mais eu, João Daniel, que era o condutor do trem. O trem correndo e nós agarrado. Eles me empurraram e eu caí do trem, lá embaixo. Aí tinha uma moita de coentro, aí eu caí em cima da moita. Fiquei me balançado em cima da moita [risos]. Aí eles pararam o trem na frente, recuaram, me botaram em cima do trem e me trouxeram pra salvar minha vida. Na estação eles me deixaram. Aí o trem foi-se embora. Atrasou o trem em 45 minutos. Aí eles deram parte de mim. Em vez de eu voltar lá no Dr. Valdir, que era o nosso [chefe] lá no Quixeramobim, eu não confiei. Era de ferro. Aí quando eu entrei, recebi 30 dias de suspensão”. Aí o seu Chico, que era o chefe do depósito, disse: “Você ainda tem coragem de trabaia [trabalhar]?”. “Tenho”. Toda a vida meu serviço foi grosseiro. “Tem a fábrica do Seu Carneiro”, que era o prefeito, “vou arrumar um serviço pra você trabaia [trabalhar] os 30 dias. Você quer?”. Eu digo: “Quero”. Ele foi e arrumou. Fui trabaia [trabalhar], carregar barro na cabeça [risos]. Pegar água lá do açude. Passei 30 dias trabaia [trabalhando] lá. Recebi o dinheiro e fui me apresentar pra trabaia [trabalhar]. Aí o chefe do depósito foi e disse: “Cachoeirinha, quando for o pagamento nós vamo [vamos] fazer uma cota aqui”. Porque sempre tem cota. Quando tem um assim debaixo, a gente divide. Fazer a cota pra dar o dinheiro dele. Aí [ele disse] “eu vou fazer a cota pra dá...”. Digo: “Não precisa, não, porque eu já ganhei”. [tosse]. “Não, mas é nossa obrigação a gente fazer, porque a gente faz pros outro, né!?”. Aí nosso chefe, que é o Mestre Horácio... tirou um cruzado desses dos grande e foi dando [risos]. Ele disse: “Leve seu cruzado, que ele não tá precisando do seu cruzado, não. Nós já tiramo [tiram] o dinheiro dele”. Aí voltei pro serviço, trabaia [trabalhar]. (Cachoeirinha).

Após relatar a punição de suspensão por 30 dias, Cachoeirinha mostra as sanções para manter a disciplina através das ameaças de transferências como forma de punição e, faz

referência à “turma do Cariré” como o “local do castigo”. Era, pois, um dos espaços indesejados, seja pelas condições de trabalho, seja pelo isolamento. Cariré era como a prisão, o isolamento, o lugar que ninguém queria ir. Por que a transferência para Cariré simbolizava o pior dos castigos?

[Após o episódio da suspensão de 30 dias) Aí transferiram. Fui para trabalhar [trabalhar] numa turma de castigo, no Cariré [tosse]. Aí eu vim pra cá. O diretor era o Dr. Alzir. Aí eu vim me apresentar a ele. Ele disse: “Você só tem ponto na turma”. Aí eu disse: “Doutor, o senhor rasgue minha admissão, que eu não vou, não. Da turma eu já vim”.[tosse]. Ele disse: “Você não vai?”. “Não, senhor”. “Pois eu vou lavar sua demissão”. Eu disse: “Pode lavar”. [...]. Mas meus planos era ruim. No dia que ele lavasse minha demissão, rebolava ele por essas cadeira. [risos, tosse].[...] [Após a ameaça de transferência para a turma do castigo e ameaça de demissão] Aí voltei. Aí o Seu Milton, que era o chefe do tráfego, disse: “Pois eu vou mostrar a ele, que ele só tem ponto no Cariré”. (Cachoeirinha).

Os relatos sobre as punições evidenciam as relações conflituosas entre os trabalhadores e as chefias, podendo gerar situações de violência, o que colocaria em risco o próprio emprego: “*Mas meus planos era ruim. No dia que ele lavasse minha demissão, rebolava ele por essas cadeira*”. Da mesma forma que os engenheiros eram necessários à organização, o trabalhador de nível mais baixo tinha consciência de que seu trabalho era importante na estrutura organizacional da empresa; ou reconhecia seu prestígio junto às chefias ou no jogo de poder, havia uma correlação de forças que envolvia confronto, negociação, barganha e senso de coletividade.

Aí o chefe do depósito já era o Seu Benjamin, aposentado, mas trabalhava [trabalhava] lá como chefe do depósito. Aí ele disse: “Cachoeirinha, eu vou ver se eu tenho prestígio é agora. Você não sai daqui pra canto nenhum, não. Você fica aqui. Destá [deixe estar] que eu vou lá”. Pegou o trem e veio. Trouxe a chave do depósito. “Doutor, se tirarem o rapaz de onde tá, tá aqui a chave do depósito. Não sou mais o chefe do depósito lá, não. O senhor manda outro”. Aí o doutor: “Que é isso Benjamin? Pode ficar com o rapaz lá. Você quer tanto bem a esse rapaz?”. “Porque ele é trabalhador [trabalhador]. Na hora que bate na casa dele, ele tá pronto pra viajar. A qualquer hora do dia ou da noite. Lá, o quebra galho é ele. Às vezes, quando a mulher [mulher] adoecer, ele é quem vai”. Aí eu fiquei lá. Aí foi o tempo que a minha esposa morreu. Andei fazendo umas besteiras [risos]. (Cachoeirinha).

Vê-se, portanto, que as relações não eram fáceis. Tal relato ainda aponta situações em que as relações de amizade também funcionam nos níveis mais baixos da hierarquia da empresa. Na visão do sujeito, a argumentação se baseava no senso de justiça e significava que havia uma rede de solidariedade e resistência, porém para o engenheiro, tais intervenções eram “apadrinhamento”.

Mas tinha o irmão do Juarez, que trabalhava [trabalhava] lá, conhecia o Doutor [Picanço]. “O senhor bota a cabeça pra funcionar, o rapaz tava de férias. Vocês não pode pegar três penalidades dentro de uma só, não. O rapaz, ele tava de férias. Foi suspenso, ainda tá transferido pra trabalhar [trabalhar] na turma [do Cariré]?”. Enviamos [enviamos] pra ele [tosse]... Aí ele disse: “É, esse pessoal sempre tem um padrinho. Manda ele voltar pra Quixeramobim”.(Cachoeirinha).

Outra forma de controle dos trabalhadores parecia vir em forma de vigilância cerrada. O trem, que viabilizava a circulação de mercadorias, de notícias e de conhecimentos, também facilitava o controle da vigilância sobre a vida do trabalhador, fazendo chegar aos chefes, através de algum “encarregado”, tudo o que os trabalhadores faziam na linha. Os chefes tinham olhos e ouvidos na estrada. “[...] porque o Valdir judiou muito com a gente... vigiava muito a gente. Ele chegava e dizia pro Dr. Amintas o que a gente fazia na linha. Pegava e contava pro Dr. Amintas”. (Cachoeirinha).

Em relação à avaliação de desempenho periódica, Motta (1982, p. 12) cita “Lobrot, [que] discorrendo sobre a escola burocrática, e mostra como ela prepara para a docilidade, organizando o espaço, controlando o tempo, instaurando a vigilância e a avaliação periódica, produzindo uma coletividade ansiosa por direção.” As avaliações de desempenho periódicas, atreladas à melhoria salarial, poderiam tornar-se um instrumento de poder “de barganha”, e ainda ser conduzidas considerando as subjetividades de quem avalia.

As avaliações de desempenho na RFFSA estavam atreladas às melhorias salariais e analisando as de Cachoeirinha, por exemplo, não constatei diferenças significativas em dois períodos. Neste sentido, não há como afirmar qual a influência das avaliações de desempenho no cômputo geral da vida profissional do sujeito. Uma particularidade observada na avaliação de desempenho estava relacionada à forma como a chefia avaliava aspectos do comportamento, em relação à obediência à hierarquia, aos comandos e ao disciplinamento.

O controle também é percebido quando Baronesa se manifestou momentos antes da entrevista, em conversa informal. Segundo a mesma, o dia do recebimento do pagamento poderia ser alterado por decisão do Setor de Assistência ao Ferroviário “*Se o dia de pagamento fosse numa sexta-feira... a chefia da assistência social determinava passar para segunda feira, pois na sexta eles gastariam todo com bebidas. Eu achava isso um absurdo!*”.

Ao mesmo tempo percebo como os trabalhadores, reconhecendo o problema do alcoolismo, também tinham estratégias, porém diferentes, para enfrentá-lo. Na fala de Cachoeirinha, ao ser alertado que não poderia “quebrar” a regra de transportar “estranhos” na máquina, confronta a ordem e não se intimida quando questionado, mesmo ciente de que o acesso às máquinas era restrito, conforme determinava o regulamento.

A suspensão para casos de transgressão dessa norma parece ser a ameaça mais presente, uma forma de controle com eficácia mais rápida, visto que suspendia também salário, isto é, ameaçava a parte mais “fraca”, cerceava a questão alimentícia. A forma “rebelde” de enfrentamento reflete que, para aquilo que achavam justo, não havia normas e

regras. A solidariedade falava mais alto. A rebeldia se manifestava no dia a dia. Acostumados historicamente a tantos conflitos e enfrentamentos, o que seria mais uma suspensão? A fala de Cachoeirinha mostra a mesma rebeldia, sinal da resistência e solidariedade em circunstâncias diferentes.

Eu saí daqui [Fortaleza]. Eu cheguei no Baturité pra negócio de nove hora. Tava os trabaiador [trabalhador] de turma que ia pra Quixadá de turma. Ele disse: “Cachoeirinha, e aí, não tem ordem?”. Eu digo: “Rapaz, a ordem é minha e de Deus. Disse até o Dr. Amintas. Pode subir tudinho na banca, não mexa no controle das máquina. Aonde for pra descer dê com a mão”. E o engenheiro do Baturité não tá lá. Quando chega, eu corto em cima da estação, daí a negrada querendo saber, [eu] disse: “Pode ficar em pé. Lá tá o engenheiro ali”. Parei a máquina mesmo de frente a ele. Aí desceu um bocado. Ele chegou pra mim: “Qual é o seu nome?”. Aí eu disse... ele fui e disse: “O Amintas já tinha me falado que você é teimoso. Você vem trazendo esse pessoal todinho do Baturité? Digo: “Venho, Doutor. Esse pessoal receberam o pagamento. Ele tem os fornecimento pra pagar. Ele fica lá no Baturité biritando e gastando o dinheirinho de pagar o cozimento... quando o trem de passageiro vem passar é 9 horas da noite. Pessoal ia gastar o dinheiro... eu trouxe”. Aí o engenheiro do Baturité já tinha dado ordem pro senhor trazer. “Se o senhor não tivesse dado ordem, eu trazia. E vou trazendo” [risos]. (Cachoeirinha).

O trabalho de Almeida (2009) fala sobre a rebeldia dos ferroviários nas lutas cotidianas e das relações historicamente conflituosas entre os ferroviários e a hierarquia, dentro e fora da empresa, a partir das manifestações e nas diversas formas de socialização e de enfrentamentos.

Os ferroviários, portanto, na relação permanente de conflitos que vivenciaram, não apenas romperam com ‘os mecanismos de controle’ estrategicamente planejados, mas tentaram furar o isolamento imposto à ‘multidão anônima’ [...]. Ao demonstrarem que moram, divertem-se, trabalham e lutam na cidade, buscaram quebrar a invisibilidade que lhes tentam envolver, construindo em sua experiência uma Fortaleza rebelde, atrevida, insubmissa, por isso mesmo dicotômica. (ALMEIDA, 2009, p.33).

As lutas dos ferroviários não se voltavam, portanto, apenas para as questões relacionadas à sobrevivência material, mas envolvia lutar pelos bens culturais, pelas oportunidades de lazer, pelo esporte... isso significava a busca por uma socialização mais abrangente.

3.1.5.3 Políticas de Recrutamento e Seleção

Analisando as políticas de pessoal no que se refere ao recrutamento e seleção, há um caminho a percorrer. Antes, o recrutamento de muitos dos trabalhadores braçais, no caso do Ceará, ocorria entre as vítimas das secas ou por indicação nas relações de parentesco entre os demais trabalhadores ferroviários. Estando na “Rede”, nas promoções e nos acessos via planos de cargos e carreiras, na década de 1970, já se utilizavam provas e também testes

psicotécnicos (em alguns casos incluía ainda a prova prática), para avançarem na medida em as vagas iam surgindo.

Percebo no depoimento que a aprendizagem do ofício se dava no dia a dia, nem sempre em instituições específicas; no caso dos maquinistas, por exemplo, cujos saberes incluía a experiência do dia a dia, no fazer da experiência, aprendendo uns com os outros. Mesmo com experiência, esta precisava ser posta à prova, como determinou o Regulamento. Era preciso se submeter aos “testes”. Era “a forma burocrática de ser”, que daria credibilidade ao processo a partir dos princípios do formalismo e o profissionalismo da burocracia de Weber, aliados à cientificidade exigida por Taylor.

Segundo Litorina, foi somente a partir da década de 1980 [1988, com a Constituição], que os concursos públicos passaram a ser obrigatórios para ingresso na “Rede”, impossibilitando-se o ingresso de trabalhadores que não eram alfabetizados. A experiência já não era mais suficiente para ingresso no cargo. Se antes da obrigatoriedade dos concursos o recrutamento para as vagas que surgiam se dava entre os filhos dos empregados, diz Litorina, chegou um momento em que o número de pretendentes aos cargos cresceu ao ponto de se promoverem processos seletivos, tal como aquele de que as professoras participaram.

E outra coisa, pra botar filho de empregado, era filho de empregado demais, as vagas eram poucas, então tinha que selecionar. [Para entrar] tinha que ser as provas. Exatamente! Então, quem fizesse melhor a prova, tivesse a melhor nota e tudo.[...]Aí [depois] a coisa foi diferente, porque tinha gente demais. (Litorina).

Sobre os processos de recrutamento e seleção, Possas (2001) e Zanatta (1991) afirmam que, nas ferrovias paulistas, os “psicotestes” já eram usados para contratação de empregados das ferrovias desde bem antes, bem como para ingresso nas escolas ferroviárias.

Um dos pré-requisitos para a pessoa se inscrever num concurso para auxiliar de maquinista que houve. Eles entravam como auxiliar, porque como maquinista não tinha... eles tinham aprendido a ser maquinista aonde? Então, eles entravam como auxiliar pra aprender e depois passavam pra maquinista. Então, já era exigida uma escolaridade mínima, ter o segundo grau completo. Isso já na década de 80, nos últimos concursos. (Litorina).

Mesmo no caso das ferrovias do sul do país, que já utilizavam os parâmetros da psicometria, não se pode afirmar que eram processos totalmente isentos de práticas clientelistas e que a “objetividade” nos critérios significasse imparcialidade por ocasião da contratação. Possas (2001) cita claramente o exemplo do ingresso na ferrovia de um sujeito participante de sua pesquisa e afirma que “As práticas coronelísticas surtiam efeitos salvacionistas e paternalistas, apesar das críticas contundentes da oposição política organizada em São Paulo, a partir de 1926”. Tais práticas não foram totalmente abolidas nas décadas subsequentes e, como se pode verificar, ainda havia na década de 1970, traços dessa cultura.

D. Hermínia teve acesso à ferrovia em meados dos anos 30 por uma das tradicionais práticas oligárquicas e coronelísticas – o pedido político. A solicitação feita ao político mandatário local, irrecusável, traduzida em compromisso, reciprocidade e garantia política, tecia as relações sociais e se fazia presente nas experiências da vida pública nacional, apesar do processo de modernização com a urbanização e industrialização em intensidade desde os anos 20. (POSSAS, 2001, p. 248-249).

A forma de ingresso dos trabalhadores braçais na década de 1950, no Ceará, não necessariamente considerava o nível de escolaridade ou o fato de ser ou não ser alfabetizado. Para levantar trilhos de ferro, carregar dormentes, alimentar de lenha as caldeiras não precisavam de homens letrados, mas de força física.

Cachoeirinha cita “uma carta” e depois a relaciona ao presidente Getúlio Vargas. Não identifiquei o que seria “a carta”: “*Dr. João Firmino [...] que queria nós tudo escrito na carta, que queria aproveitar nós tudinho lá na estrada*”, se esta era o instrumento [documento] de indicação daqueles que seriam admitidos ou se cada um tinha que escrever uma carga individual solicitando o cargo, não fica claro. Em outro trecho da entrevista, ao que parece, Cachoeirinha escreve uma carta individual ao presidente.

Trabaiano [trabalhando] no variante, no corte lá, que tem um corte grande. Aí nós trabaiva [trabalhava] pelo quadro de obras. Aí teve uma virada muito grande lá na ponte do Fon-Fon, que arrancou até a ponte. Aí nós ia trabaia [trabalhar] na baldeação, aí o chefe da linha, que era o Dr. João Firmino, ele foi e disse pro nosso mestre Luiz Fernando, que queria nós tudo escrito na carta, que queria aproveitar nós tudinho lá na estrada. Aí eu tinha vontade de pegar a vaga do meu pai. Que meu pai era maquinista. Aí fiz uma carta pro presidente da República Getúlio Vargas, pedindo a vaga do meu pai. Aí ele respondeu a carta me dando o lugar no depósito. O chefe do depósito informou que nem me conhecia, onde ele foi folguista do meu pai, Seu Mundico.” (Cachoeirinha).

A formação dos engenheiros estava reservada a outros espaços, isto é, nas universidades, e o ingresso poderia ocorrer quando ainda estudantes, como estagiários, para depois serem efetivados no quadro da “Rede” como engenheiros. “*Ao concluir meu curso de Engenharia, porque eu entrei lá [na RFFSA] no 4º ano como estagiário, eu terminei a parte de estagiário, como estudante, que foi admitido como engenheiro*”. (Charutão).

A ferrovia, conforme afirma Telles (1993, 2011), se configurava para os engenheiros como espaço de formação, visto que era no interior da organização que aprendiam a prática, na convivência com os trabalhadores. No meu entender, era lá também que, em meio aos conflitos e reivindicações dos trabalhadores, aprendiam a ser “chefes”, norteados pelos ensinamentos acerca das teorias da administração aprendidos na escola de engenharia. Tal aprendizagem se dava na prática, tal como os “senhores” aprenderam a ser “patrões” (COSTA, 1976). Era também o momento de assimilarem o papel de “superiores hierárquicos” em relação aos trabalhadores. Neste sentido, as ferrovias também foram

“grandes escolas” para os engenheiros. Eram momentos em que se construía as relações e as práticas sociais no interior da organização e na sociedade capitalista.

Para Litorina, a “Rede”, onde se davam tais relações e práticas sociais, era uma “empresa familiar”. Em qual sentido faz essa afirmação? É óbvio que o sentido não estava atrelado à origem do capital da empresa, mas é possível que seja familiar no sentido das relações, inclusive de como se davam as indicações entre os familiares para ocuparem os cargos, isto é, as relações de parentesco eram frequentes entre os ferroviários. Em outra parte do depoimento ela se refere aos trabalhadores como se formassem “uma família”. Que outro sentido poderia ter?

[Sobre a maneira de ingresso na empresa] Aqui era uma empresa familiar. O pai saía e botava o filho [risos]. Era isso... [aprendiam a ser maquinistas] trabalhando, trabalhando. Eu tenho um irmão... tinha, já faleceu, ele foi maquinista, mas quando ele entrou na RFFSA, ele entrou como foguista, que era o que depois foi chamado auxiliar. Como foguistas, eles aprendiam fazendo, aprendiam na prática mesmo. Era [começavam como foguista], depois passava a maquinista. Agora, o meu irmão, não. Ele tinha estudado. Ele tinha até o 2º grau, mas a maioria não tinha. O pai era maquinista, aí já botava o filho como foguista, como aprendiz... [tal] como os agentes de estação... os agentes de estação... eles [ainda] meninos, o pai era ferroviário e chegava lá na estação e pedia: “Ei bota meu menino pra ser praticante aqui”. Aí o menino aprendia o Morse, aprendia a transmitir os telegramas e tudo. Depois veio a questão do rádio e tudo. Quando eles aprendiam e atingiam a idade, aí tinha a demanda e eles entravam. Os concursos vieram a surgir da década de 70 pra cá. (Litorina).

Segnini (1982), ao investigar a Companhia Paulista de Estradas de Ferro, no período de século 1868 a 1961, afirma que a administração das ferrovias, de norte a sul baseava-se nos mesmos pressupostos, isto é, a forma de organização não era tão diferente e o “paternalismo”⁸⁸ estava presente em todas elas, principalmente ao final do século XIX e início do século XX. Segundo a autora, a administração da empresa paulista, desde os primórdios, foi marcada pela hierarquia⁸⁹ e a dominação⁹⁰. Percebo que essas características não se alteraram muito nas décadas seguintes.

⁸⁸Larousse (1979, p. 630 *apud* SEGNINI, 1982, p. 42) toma como sinônimo de paternalismo a “doutrina segundo a qual as relações patrões e empregados dever ser geridas pelas regras da vida familiar, cabendo aos primeiros decidir, autoritariamente, o que aos segundos convém”.

⁸⁹A hierarquia é “delimitada por diferentes níveis de autoridade, regulados por normas administrativas. Porém, o conteúdo dos regulamentos e normas, das sanções e coerções nelas previstas, modifica-se em função das mudanças que ocorrem na relação capital-trabalho, constantemente”. (SEGNINI, 1982, p. 41).

⁹⁰“A dominação é o objetivo maior da burocracia. Para mantê-la, o conteúdo de suas características se adapta às condições de uma determinada época, mantendo a dinâmica constante nas relações de produção [...]”. (SEGNINI, 1982, p. 41).

3.1.5.4 Políticas de Cargos, Carreiras e Salários

Quanto às políticas de cargos, carreiras e salários da empresa, estavam postas nos vários planos que definiam as regras para as melhorias salariais e a forma de reestruturar a empresa. Conforme informação verbal do funcionário responsável pelo arquivo, a RFFSA contou com sete planos.

Em relação aos maquinistas e auxiliares de maquinistas, bem como alguns outros cargos, fora o salários, a remuneração era reforçada com as diárias, com controle realizado nas cadernetas manuais, que seriam apresentadas para fazer o plano contábil. Os trabalhadores registravam as horas trabalhadas (incluindo o horário dos trens) nas cadernetas para serem apuradas, isto é, o plano contábil, para apuração e revisão das horas trabalhadas. *“Porque trabaiaando [trabalhando], eu tinha três ordenado. Tinha meu ordenado... eu fazia 120 horas de jornada e tinha as diárias. Aí se aposenta, fica só o ordenozinho”.* (Cachoeirinha).

As mudanças de cargo não eram fáceis, principalmente para quem não era letrado. Os testes, além de medirem os conhecimentos das normas e regras da Língua Portuguesa e os conhecimentos técnicos, exigiam um bom nível de raciocínio lógico e outras habilidades. No depoimento de Cachoeirinha, pareceu que havia interferência, como se algo também dependesse das boas relações.

Eu tava trabaiaando [trabalhando] lá pro lado do Cariús. “Quando o Doutor passar aqui, vem subindo, aí eu vou pedir pra ele me levar pra Fortaleza”. Aí o doutor veio subindo, aí ele foi e falou com ele, que eu queria... Contou a situação. “Eu vou ao Crato e vou a Paraíba, quando eu voltar, eu mando ele descer”. Aí mandou eu vir pra cá em 74. Aí abriram o lugar de maquinista no Dasp. Aí passei. O Dr. Milton mandou fazer as provas, mais o Dr Eduardo. E nós fizemo [fizemos]. Eu trabaiei [trabalhei] e caprichei de fazer tudinho certinho. E fiz. E o maquinista disse lá: “Tu é dos primeiro, que tá lá na frente. Passou”. Aí o Dr. Eduardo prendeu, deu lá os outros e não me deram. Aí mandaram de novo eu ir trabaiaar [trabalhar] lá no centro do Crato. Aí eu fui. Aí os maquinistas fizeram pressão em cima dele. “Zé manda ele repetir as prova de novo”. Aí eu fui. Aí eu não fiz nada. Só... ele mandava eu riscar de um jeito e eu riscava de outro. Riscar no papel e parece que eu tava riscando era em cima da mesa. Aí fiz tudo desmantelado. E lá no depósito a negrada perguntava. “Rapaz, o primeiro eu sei que eu fiz direito, mas esse agora eu não fiz nada. Esse agora não vai me botar nem no quadro”. (Cachoeirinha).

Ademais, para galgar ao cargo de maquinista, além dos testes, tinha a prova prática. Mesmo aprovado em todas as etapas havia um período em que as atividades eram acompanhadas por um supervisor quando, somente após o aval deste, poderia conduzir sozinho uma locomotiva.

Aí voltei de novo trabaiaando [trabalhando] lá. Dia de sábado, aí nós larguemo [largamos] o serviço. Eu limpei a máquina. Calcei. Tinha uma festa. Aí eu tô me ajeitando pra ir pra festa, chegou um telegrama pra eu descer urgente. Aí eu fui e disse: “Será que é ele? Não, né não”. “O que vem aí no passageiro fica aqui no seu

lugar e você vai pra Fortaleza”. Aí eu vim. Cheguei aqui era pra tripular um trem, tração tripla, três locomotiva. As máquina tava lá na Marinha e a cauda do trem tava lá na Central. Cinquenta e oito carro. Aí o cabra disse: “Cachoeirinha, botaram o trem que é pra te derrubar lá na frente, na primeira viagem. O lugar de maquinista já tá aí no depósito. Vão te derrubar na primeira viagem”. Aí eu digo: “Não me derruba, não. Só quem me derruba é Aquele lá de cima. Só Deus”. Aí tinha uma festa aí no Km 8, no Núcleo. Tava cheio de engenheiro. Aí o Cabeçudo: “Doutor, repara aí o trem, que o rapaz vai passar”. Eles quase não acabava mais de contar mais carro. (Cachoeirinha).

Note-se que a escolarização ou o fato de ser ou não alfabetizado talvez não fosse o critério principal para galgar a função/cargo de maquinista. O saber da experiência parece ter maior relevância. A formação de um maquinista era demorada e não se dava em escolas especializadas. A prova prática era desafiadora. Essa formação prática requer tempo, principalmente para o cargo de maquinista.

A formação para ser um futuro maquinista se dava mediante aprendizagens que partiam de experiências menos complexas até as mais complexas; na medida em que dominavam tais atividades, passavam pelo crivo de um supervisor, que sinalizava ao engenheiro quem estaria apto a assumir efetivamente a condução de uma locomotiva.

Zorzo (2000) e Ferreira (1989) citam que a formação e a escolarização desses trabalhadores braçais acontecem no dia a dia, isto é, um “saber da experiência”, que no dizer de Paulo Freire precisa ser valorizado. O saber que se dá na troca de experiência, era passado de pais e avós para filhos e netos, pois muitos tinham familiares que eram ou haviam sido ferroviários. Para Segnini (1982, p. 15) “As ferrovias foram ‘escolas’ na formação de hábitos de trabalho, melhor dizendo, de uma concepção capitalista de trabalho.”

A aprendizagem a que se refere a autora não é apenas a aprendizagem de ofícios ou saberes da experiência, nem somente os trabalhadores apreendiam. Os patrões e os engenheiros se “formavam” na dinâmica das relações no interior da organização, na sociedade capitalista.

A dinâmica que se estabelece decorrente desta aprendizagem contínua, acrescida das pressões políticas, econômicas e sociais, vai ao longo da história da ferrovia, proporcionando a esta organização social estruturas que refletem a correlação de forças que se estabelecem no seu interior. (SEGNINI, 1982, p. 15).

Indagado acerca do Dasp, Cachoeirinha tinha noção que era uma “repartição” responsável pelo “pessoal do depósito”, porém o que deixou transparecer é que o poder na prática vinha da hierarquia mais próxima, isto é, dos engenheiros ou dos chefes. Relata que ao ingressar na “Rede”, o quadro de engenheiros era bem reduzido e que, na falta dos engenheiros, os mestres eram os que davam as ordens. Isso aponta para a hierarquia. Havia

uma cadeia de comando que os empregados sabiam como funcionava naquilo que estava mais próximo.

O Dasp? Era uma repartição aí do pessoal do depósito. Quando eu entrei na Estrada só tinha três engenheiros. Quando eu saí, tinha noventa e tantos engenheiros já. No interior, quem mandava era o mestre de linha, não tinha engenheiro. No depósito não tinha engenheiro. Quem mandava era o maquinista, era o chefe do depósito. Quando eu entrei aqui, o primeiro chefe da linha foi o Dr. Guedes. Não. Não, tô lembrado como era o nome dele agora. Dr. Carlos. Aí tiraram o Dr. Carlos. Aí foi o Dr. João Firmino. Ele foi quem aproveitou nós tudinho, foi ele.” (Cachoeirinha).

O poder local da empresa estava na figura dos engenheiros que mantinham contato mais próximo com os trabalhadores. A “Repartição” parecia ser algo distante e burocrático e, possivelmente, os trabalhadores de níveis mais baixos ou que os residiam no interior não tivessem a dimensão do tamanho da empresa, que operava em todo o Brasil.

3.1.5.5 Políticas de Assistência Social

Na RFFSA, as políticas de assistência social atuavam em várias frentes, entre elas a educação. Conforme apontam os estudos de Segnini (1982) tais políticas tinham o viés paternalista. Na Companhia Paulista, os trabalhadores em busca de melhores condições de vida se organizavam em torno da garantia de direitos e, uma vez que já não tendo o total controle dos trabalhadores, novas formas de dominação e diferentes medidas paternalistas se consolidaram, sob o controle da empresa: “Sociedade Beneficente, Associação Protetora das Famílias dos Empregados, Escolas de Aprendizes, Cooperativas de Consumo, Construção de Casas para os Trabalhadores.” (SEGNINI, 1982, p. 42).

Mas não somente em São Paulo isso se tornou realidade. No Ceará, surgem medidas paternalistas nos mesmos moldes, a exemplo do que apresenta Mota (2009) acerca da Sociedade Beneficente do Pessoal da Rede de Viação Cearense⁹¹. A Sociedade Beneficente dos Empregados da Companhia Paulista, fundada em 1885, era tão antiga quanto a Sociedade Beneficente no Ceará, que também contava com a contribuição do salário dos empregados e, da mesma forma, era dirigida e controlada pela empresa. De acordo com o Relatório nº 69, de 30 de junho de 1918, tinha como objetivo prestar

[...] assistência necessária e que tem por fim socorrer o pessoal, sobretudo os menos favorecidos de meios, assim como as respectivas famílias, assim como as respectivas famílias – proporcionando tratamento médico pronto e competente, em domicílio ou em hospitais, e os medicamentos necessários.

⁹¹Antes denominada “Sociedade Beneficente dos Ferroviários de Fortaleza”, para em seguida passar a “Sociedade Beneficente dos Empregados da Estrada de Ferro de Baturité”. Foi inaugurada em “29 de março de 1891”. (MOTA, 2009, p. 39, 155).

É tarefa esta a cargo da Sociedade Beneficente dos Empregados da Companhia Paulista, fundada em 1885, a qual conta, para exercício de sua humanitária missão, não só com as contribuições de seus sócios [...], como também com subvenções de várias ordens prestadas pela Companhia [...]. (SEGNINI, 1982, p. 43).

Outro instrumento de ação na ferrovia paulista para a educação foi a criação, em 1901 da Escola de Aprendizes, onde seriam formados os futuros trabalhadores para a ferrovia. A formação já não era dirigida somente ao trabalhador, mas também à sua família.

Com a Escola de Aprendizes, as crianças seriam treinadas para a tarefa ferroviária, disciplinadas dentro dos padrões ideológicos da cúpula da empresa, garantindo uma mão-de-obra futura identificada com os objetivos da organização. Talvez esteja nesta Escola a origem da formação da ‘família ferroviária’, pois, desde o seu início, a preferência para cursá-la recaía sobre os filhos de ferroviários. Desta forma, a família, já disciplinada dentro dos padrões da empresa, agiria como um elemento reforçador do comportamento proposto pela Escola de Aprendizes. (SEGNINI, 1982, p. 46).

No Ceará, houve a criação de uma escola de aprendizes ligada à Rede, no entanto, desta só encontrei os registros em fichas pessoais de um grupo de alunos, que poderão ser objeto de estudo em pesquisas futuras.

Outras instituições de assistência em São Paulo foram criadas, “patrocinadas” e sob o controle da direção da empresa. Segundo a autora, a questão social expressada na exclusão do processo produtivo e no acesso aos bens de consumo ensejava a criação de tais instituições por grupos de trabalhadores, mas sob o controle das empresas (SEGNINI, 1982).

No Ceará, em especial em Fortaleza, historicamente, as ações assistencialistas se fizeram presentes diante de tantos problemas vividos pela população menos favorecida, tendo sido promovidas tanto pelas elites como pelo próprio governo. Entre os problemas elencados por Jucá (2000, p. 69), está o habitacional: “O aumento populacional de Fortaleza, [...] ampliou-se para 98,8% de 1950 a 1960, constituindo a maior taxa de crescimento das Capitais do Nordeste, explicita o súbito agravamento do problema habitacional, também alimentado pelas secas de 1951 e 1958”. Tal problemática, conforme o autor, também afetava os ferroviários e em 1951, “No bairro Km 8, a Câmara solicitou loteamento de terrenos destinados à venda em longo prazo para os funcionários da Rede de Viação Cearense.” (JUCÁ, 2000, p. 71).

Essa e outras lutas dos trabalhadores ferroviários por melhorias de condições de vida vêm de longa data e sempre foram intensas. Almeida (2009, p. 59) consegue apresentá-las em seu estudo, sem minimizá-las ou arredar da gravidade dos problemas que vivenciavam, porém, o faz com delicada maestria.

À parte esse processo, que parece de conotação irreversível, os ferroviários impregnam suas impressões, algumas delas hoje silenciadas, na geografia da cidade. Labutando no dia-a-dia, seja na Praça da Estação, no Centro, ou na Oficina do Urubu; cortando bairros e movimentando bucólicas estações; penetrando o interior e

ocupando praças para protestar contra a carestia e reivindicar salários; militando em partidos; fundando sindicatos, clubes e sociedades beneficentes; pressionam pela construção da casa própria em vilas operárias e de escolas; criando movimentos, fazendo greves e participando de passeatas. Em suma, torna-se relevante dizer, os trilhos por onde esses trabalhadores ganharam e ainda ganham a vida dividem a cidade. Próximas deles estão as camadas pobres da população, delineando, evidentemente, uma fronteira real.

As questões sociais dos trabalhadores ferroviários na década de 1970 estavam sob a responsabilidade do Setor de Assistência ao Ferroviário (SAF), que administrava os recursos do Fundo Social para os serviços de assistência voltados para: habitação, saúde, moradia, educação, lazer e alimentação etc., de acordo com o “PROGRAMA DE APLICAÇÃO DO FUNDO SOCIAL PARA O ANO DE 1970, ELABORADO CONFORME NORMAS GERAIS ANEXAS À RD 7/68”, de 7 de abril de 1970 (ANEXO C). Tais serviços coincidem, em parte, com as pautas de lutas históricas dos trabalhadores da ferrovia e que integram os movimentos reivindicatórios dos trabalhadores em geral. Almeida (2009, p. 27-28), em seu estudo, tenta

[...] demonstrar que, ao longo de um século, os ferroviários, em diferentes contextos e temporalidades, reagem às investidas de controle da empresa. À medida que os trilhos cortam Fortaleza e penetram o interior do Estado, sertanejos transformam-se em operários. E longe de serem homens pacatos, como conviria às elites, fazem greve logo no início da formação da categoria, integram-se em sociedades beneficentes e ligas de assistência. Anos mais tarde, com o avanço de sua organização, fundam clubes de futebol e de lazer, abrem escolas e brigam por moradia própria, deixando os sinais de sua presença por diversos pontos do traçado urbano.

Em relação às práticas associativas voltadas para o lazer, Litorina aponta o Grêmio e as diferentes formas de associação, entre elas a Sociedade Beneficente e o Núcleo dos Ferroviários, sendo um deles no bairro do Couto Fernandes, quase sempre sob o controle do serviço social.

O Grêmio foi um apoio muito grande pra família ferroviária à época. O Grêmio era o Clube: Grêmio Ferroviário, dos ferroviários, lá na Francisco Sá. [O Grêmio] não [era do time de futebol]. Era o clube social da família ferroviária. Era [do Núcleo]... e o Núcleo... dentro do Grêmio dos Ferroviários também funcionava o Núcleo, toda atenção às famílias de lá. É... abriam [vários núcleos], porque existiam os bairros diferentes onde o pessoal morava. Naquele tempo era muito difícil o deslocamento. [...]. [O Núcleo e a Sociedade] eram instituições [diferentes]... o Núcleo era um Núcleo Social, como o Centro Social Urbano, um Centro Social Ferroviário, era um Núcleo que agregava os ferroviários que moravam lá naquela comunidade. No caso do Couto Fernandes, era Núcleo Social Ferroviário de Couto Fernandes... uma coisa assim... O próprio Serviço Social da RFFSA [criou o Núcleo]. Em todo o Brasil existiam esses Núcleos, que agregavam os ferroviários. Era um Núcleo que dava assistência, era como um Centro Social Urbano que existe na comunidade, que dá assistência social a um bairro. Ele oferecia cursos para as esposas dos ferroviários. Era para agregar a família ferroviária daquele local. (Litorina).

Tendo em vista os fatos apresentados, percebo que o trajeto de vida dos sujeitos expõe o que representa a ferrovia e como se davam as relações e as práticas administrativas e sociais, e a forma como são influenciadas por políticas de toda ordem. Há de se perceber também que as condutas, as crenças e os valores se forjam intrincados, e imbricados nos contextos, com a história e as lutas individuais dos sujeitos e também com as coletivas dos trabalhadores. O serviço social da RFFSA assume, pois, o papel de tutor da educação dos trabalhadores, em um “jogo de fogo cruzado”, porém não sem neutralidade. E assim, neste contexto os sentidos das experiências educativas vão se construindo e ao longo deste estudo, sendo desvelados.

4 A EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES FERROVIÁRIOS: APROXIMAÇÕES COM AS TEORIAS E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS PELOS SUJEITOS

Busco neste capítulo contextualizar os movimentos históricos em torno da educação dos trabalhadores adultos, no processo de industrialização até a década de 1970, no qual se inseriam as ferrovias. Apresento a situação dos trabalhadores ferroviários em relação à escolaridade e experiências educativas vinculadas à RFFSA, em especial a alfabetização dos trabalhadores e as ocorridas nas escolas para os filhos dos trabalhadores, visando à compreensão das falas e dos documentos da empresa no que se refere à educação.

A escuta sensível das falas desses sujeitos permitiu perceber suas crenças, valores, saberes, práticas sociais e como o modo de ser trabalhador “imposto” pela empresa afetou suas vidas, suas condutas e sua visão de mundo, a partir do lugar que cada um ocupou, bem como perceber os sentidos construídos.

A análise dos documentos institucionais, nos quais estavam prescritas as normas, os regulamentos e as leis, me permitiram identificar que os princípios que regiam a administração estavam ancorados nas Teorias Clássicas de Administração e Teoria do Capital Humano; ao mesmo tempo pude perceber que estas serviram de base para formação das mentalidades e das identidades dos dirigentes, pois foi sob seus preceitos que foram educados e instruídos nas escolas superiores e que se afirmaram na prática, no ambiente da ferrovia.

Tomo como suporte teórico os estudos de Knoll (2009), Di Pierro (2008), Ireland (2009, 2013), Furtado (2009), Medel-Añonuevo (2009), Paiva (2005) Paiva (2000), Saviani (2010), Romanelli (2010), Arroyo (2008), Freire (1980), Aranha (1996), Brandão (2003), Fernández (2006), Fávero (2009), Cunha e Góes (1988), Telles (1993), Mota (2009), dados dos Fóruns EJA do Brasil (2009, 2010) e do Fórum Internacional de Sociedade Civil (2008), entre outros.

Compreendo que para entender essas experiências educativas e os sentidos destas é preciso conhecer o cenário e situar as discussões e os movimentos que se davam em nível internacional e nacional, bem como a legislação da época; além disso, relacioná-las com as circunstâncias no âmbito da RFFSA, pois todos esses aspectos são pano de fundo para compreender que não se deram de forma isolada e nem distanciadas do contexto de aprofundamento das desigualdades entre as diferentes regiões.

4.1 A educação e alfabetização de adultos nos “trilhos” do desenvolvimento tecnológico

No período anterior à Revolução Industrial, a maior parte da população da Europa vivia no campo e predominava uma economia baseada no modo de produção artesanal. À medida que o trabalho artesanal era substituído pelo trabalho assalariado, e com a inserção de máquinas no processo de produção, registra-se a fase inicial da Revolução Industrial, primeiramente na Inglaterra, para em seguida expandir-se a outros países como Alemanha, França, Rússia e Itália. Ao longo dos séculos, novas invenções e inovações tecnológicas (motor a explosão, locomotiva a vapor, utilização do aço, da energia elétrica etc.) vão contribuindo para mudanças na dinâmica da vida social, política, econômica e cultural das sociedades.

A Revolução Industrial continuava avançando sem trégua, as mudanças seguiam seu curso e a indústria buscava reduzir mais e mais o custo de produção, de preços, expandindo mercados e conseqüentemente impondo novas exigências aos trabalhadores. Tais transformações não se deram sem o confronto com problemas antigos e sem gerar novos problemas. Por conta da rapidez com que se deram as mudanças, evidenciaram-se graves questões envolvendo os trabalhadores, entre elas, as relacionadas à educação e, em especial, ao analfabetismo, repercutindo desfavoravelmente em relação à demanda de pessoal qualificado para lidar com os novos recursos tecnológicos.

É neste cenário de demandas que a alfabetização cresce em países da Europa, no entanto, ocorreu de forma desigual, conforme aponta Fernández (2006, p. 27).

Com a Revolução Industrial impõe-se a alfabetização massiva, ou pelo menos a escolarização massiva. A partir desse momento considerava-se que o país que não estivesse uma educação massiva lhe seria impossível converter-se numa economia moderna. Em 1850, a França ou a Grã Bretanha tinham 50% da sua população alfabetizada, enquanto em Espanha só estava 25%. (FERNÁNDEZ, 2006, p. 27).

Todo esse movimento contribui, ao longo do tempo, para que a sociedade se firme como uma “sociedade letrada”; o analfabetismo passa a ser considerado "uma doença, um mal, uma epidemia [...]” e como tal precisava ser erradicada para alavancar o desenvolvimento (FERNÁNDEZ, 2006, p. 19).

No contexto dos territórios em que industrialização crescia, necessitava-se cada vez mais de trabalhadores preparados para desenvolver atividades mais complexas, sendo, pois, a alfabetização uma das condições que viabilizaria o desenvolvimento dessas atividades. Neste sentido, a escola não só se destinava a ensino para atendimento das demandas da

industrialização, como também fomentava a formação de trabalhadores disciplinados que incrementassem o processo produtivo.

A escola cumpria estas duas funções: disciplinar e alfabetizar. Disciplinava as pessoas habituadas a uma forma de trabalho artesanal e individual, para que aprendessem a realizar trabalhos coletivos, disciplinava aqueles habituados a viver isolados no campo, para que aprendessem a conviver nos grandes centros urbanos e alfabetizava os operários industriais para permitir que realizassem as operações complexas requeridas pelo modo de produção industrial. (FERNÁNDEZ, 2006, p. 20).

No caso das pessoas adultas, a alfabetização foi se dando nesse processo de massificação, no qual o Estado passou a ter a obrigação de tomar para si, não só para atender ao desenvolvimento industrial, como também para a consolidação e legitimação popular das democracias.

Também os Estados Democráticos, motivados pela necessidade de consolidar democracias através de uma forte legitimação popular, se empenharão nesta tarefa alfabetizadora. Apenas um povo alfabetizado poderia legitimar uma democracia, pois só este poderia receber mensagens e votar em consonância. (FERNÁNDEZ, 2006, p. 20-21).

O Brasil vivenciou problemas de várias ordens, decorrentes do início da industrialização, alguns mais agravados que outros, principalmente por conta dos diversos ciclos econômicos que vivenciou ao longo de sua história, repercutindo em várias áreas, inclusive social e educacional. O desenvolvimento industrial brasileiro ainda era incipiente no início do século e neste contexto se encontravam as ferrovias, que simbolizavam a “marcha” da produção e movimentação das riquezas, com todo o seu fascínio e desafios.

Telles (1993, 2011) ao abordar a história da engenharia no Brasil, incluindo a engenharia ferroviária, mostra que para avançar nos empreendimentos de construção das ferrovias, grandes desafios eram enfrentados, não só no que se refere à geografia do Brasil, mas relacionados à necessidade de se desenvolver sistemas de comunicação, em especial, o telegráfico. Entre outros desafios citados pelo autor, havia falta de pessoal qualificado, inclusive engenheiros, que ensejou a contratação de mão de obra de fora do país. Mas não foram só estes os problemas com pessoal. Ao se referir “ao lado humano das ferrovias”, o autor diz que, por ocasião das primeiras estradas no Brasil, a formação profissional de níveis hierárquicos mais baixos também era preocupante e que, no século XIX, tal formação se dava na informalidade, isto é, na e com a prática. Nesse cenário, a tradição de formação profissional para os trabalhadores das ferrovias se dava na própria ferrovia para, anos depois, serem formalmente criadas escolas de aprendizes.

[...] com os estrangeiros transmitindo diretamente os seus conhecimentos ao nosso pessoal, valendo-se da incrível capacidade de improvisação dos brasileiros, mas, já desde o século passado, haviam criadas, em algumas estradas, verdadeiras escolas

profissionais. Na 'Central', foi organizada em 1887, em Engenho de Dentro (Rio de Janeiro), uma escola prática de aprendizes, para a formação de mão-de-obra especializada; essa escola, modernizada e ampliada, transformou-se na Escola Industrial Silva Freire, inaugurada em 1906. (TELLES, 1993, p. 114).

Entre aqueles que aprendiam na prática, segundo o autor, muitos apresentavam baixa ou nenhuma escolaridade, principalmente aqueles que desempenhavam atividades braçais, geralmente analfabetos. O autor chama atenção para o fato de que, muito embora fosse um dos setores mais desenvolvidos no Brasil à época, nas ferrovias estavam envolvidos muitos trabalhadores nessa situação; ao mesmo tempo, foi uma das áreas que promoveram significativas ações de formação de trabalhadores, principalmente com a participação direta e indireta dos engenheiros.

O mundo não para e continuava efervescentemente buscando cada vez mais o desenvolvimento de novas tecnologias e neste contexto o sistema ferroviário também se expandia. No Brasil o "progresso" caminhava ainda em passos lentos se comparado à Europa e aos Estados Unidos, porém se buscava a todo custo a consolidação do processo industrial.

Com a expansão do capitalismo, o Brasil demandava um tipo de trabalhador formado a partir de pressupostos teóricos que fomentassem o aumento da produtividade; que garantisse a inserção no sistema capitalista industrial com mais solidez e maiores possibilidades de se desenvolver e acompanhar as rápidas transformações que se davam nos países afora e a falta de trabalhadores suficientemente qualificados se apresentava como um entrave nesse processo.

No caso das ferrovias do Ceará, a situação apresenta-se ainda mais desfavorável desde o início da construção das ferrovias. Ao mencionar a escolarização dos ferroviários da Estrada de Ferro de Baturité, por volta de 1900, aponta que seu quadro de pessoal era hierarquizado em quatro níveis e os dois mais baixos eram de operários menos escolarizados: no terceiro nível estavam "os apontadores, ferreiros, torneiros, serralheiros e soldadores, fundidores e diversos trabalhadores jornaleiros, [...] maquinistas, foguistas, guarda-freios e praticantes". No quarto nível, eram aqueles que realizavam trabalho braçal na construção e manutenção da ferrovia, estando entre os ferroviários mais desfavorecidos em termos de educação (MOTA, 2009, p. 87).

Para o autor, os trabalhadores da terceira divisão eram aqueles originários das camadas proletárias e que aprendiam seu ofício na e com a prática, isto é, adquiriam os saberes da experiência. Zorzo (2000) cita a formação e escolarização desses trabalhadores no Brasil, apontando que se davam na experiência do dia a dia, isto é, configurava-se um "saber da experiência". O saber que se dá na troca de experiência, às vezes era passado de pais e

avós, para filhos e netos, tal como ocorreu com muitos dos ferroviários até décadas mais recentes.

Ao analisar o período inicial da ferrovia no Ceará, Mota (2009, p. 157) apresenta os pressupostos da Administração Científica, que relacionavam a necessidade de instrução ao aumento da produtividade e a visão do Henrique Couto Fernandes, inspetor da estrada de ferro e administrador da Rede de Viação Cearense (RVC), no período compreendido entre 1915 e 1922.

A exigência da educação como resposta aos pressupostos dessa teoria desumaniza individualmente e destrói projetos de coletividade dos trabalhadores. No caso das ferrovias, o analfabetismo, a pouca qualificação e a “rebeldia” dos trabalhadores seria, portanto, um entrave à consonância com tais princípios.

Na perspectiva do engenheiro, a instrução dos ferroviários guardava relação com a produtividade, sendo a alfabetização potencializada como adestramento do trabalho. Essa idéia de valorização da instrução como alavanca da produção estava em perfeita consonância com as Escolas Ferroviárias, que pregavam os princípios da organização científica do trabalho, baseada na obra de Frederick Taylor. Tornar-se operário mais aperfeiçoado, como defendido pelo engenheiro Couto Fernandes, significava melhor rendimento no trabalho, mais disciplina e adestramento técnico para as habilidades exigidas no cotidiano das Seções e especializações da Ferrovia. (MOTA, 2009, p. 157).

A “instrução”, no sentido de funcionalidade, relaciona-se com a produtividade, isto é, o aumento de desempenho nas atividades profissionais, considerando os parâmetros definidos pela hierarquia das ferrovias, conforme os princípios da Administração Científica, visando a racionalidade técnica dos processos, repercutindo diretamente na vida e na organização dos trabalhadores, nem sempre sem conflitos.

Telles (1993) também aponta para a existência de trabalhadores analfabetos em outras ferrovias do Brasil no início da década de 1920 e mostra as providências tomadas para superar tal situação, através de iniciativas que se estendem ao longo das décadas. Essa realidade educacional não foi, portanto, apenas nas regiões mais pobres do país, mas também no sul, como se constata nas iniciativas de oferecer cursos de alfabetização aos empregados.

Em outras estradas era precária a situação de treinamento profissional. Sobre esse assunto, referindo-se à ‘Viação Férrea’ gaúcha, dizia o Eng^o Otacílio Pereira: ‘Ao assumirmos (em 1924) a chefia da locomoção, encontramos grande número de maquinistas e foguistas completamente analfabetos, em todas as classes, destacando-se porém, os que já tinham atingido, por seus méritos, a 1^a classe,... É para lastimar que fossem encontrados homens, peritos em sua arte, bons condutores de locomotivas, pela prática de muitos anos, de inteira confiança de seus chefes e preferidos até para os trens especiais da diretoria, e que no entanto não sabiam ler, nem escrever, nem contar...’ [...]. O mesmo Eng. Octacílio Pereira, providenciou a instalação de cursos noturnos de alfabetização, que contaram logo com cerca de 600 alunos. Mesmo assim, a ‘Viação Férrea’ ainda contava, em 1927, com 2.807 empregados analfabetos, ou seja, mais de 29% do total de seu pessoal’ [...]. Em

outras estradas, em regiões mais remotas e atrasadas do país, a situação certamente deveria ser mais grave. (TELLES, 1993, p. 114).

Nas primeiras décadas do século XX, “Com a aceleração do desenvolvimento industrial e das ideias nacionalistas, mais especificamente a partir do início da década de 1920, os jovens e adultos analfabetos passaram a ser vistos como freio à continuidade do desenvolvimento, um ‘mal nacional’; isto é, o analfabeto era visto como ‘inculto, preguiçoso, ignorante e incapaz” (PARANÁ, 2005, p. 14), conforme já deixava transparecer na Reforma João Alves, de 1925 (TUREZO, 2008).

Em termos semelhantes se expressa Fávero (2005), acerca de como era considerado o indivíduo em situação de analfabetismo, visão esta ligada principalmente à corrente higienista, quando o Brasil se industrializava e mudava sua configuração urbana.

Havia uma influência muito grande dos médicos, numa visão higienista do problema. Desde os anos de 1920, Miguel Couto, particularmente, havia chamado o analfabetismo de uma ‘chaga’ nacional. O analfabeto era visto então como incapaz, incompetente para o novo Brasil que se anunciava. ‘Erradicar o analfabetismo’ era quase entendido como ‘erradicar o analfabeto’, como se erradica uma praga – concepção que perdura até hoje, quando são repetidas ações educativas de mera alfabetização. Antigamente, nos bondes, havia anúncios, mais ou menos assim: ‘Nobre senhora, a seu lado está um guapo passageiro. Mas acredite, ele quase morreu. Salvou-a o Rum Creosotado.’ Outro dizia: ‘Ou o Brasil acaba com a saúva, ou a saúva acaba com o Brasil. Use formicida ...’. Parodiava-se: ‘Ou o Brasil acaba com o analfabeto ou o analfabeto acaba com o Brasil.’ (FÁVERO, 2005, p. 2).

No auge da visão higienista, a área da saúde era bastante precária. Mota (2009, p. 129) afirma que há registro de iniciativas da Caixa Sanitária dos Ferroviários, na década de 1920, para reivindicar a assistência médica, a instituição enfrentou dificuldades em angariar as assinaturas dos funcionários analfabetos do quadro da Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité.

Por meio de abaixo-assinados, 254 os trabalhadores associados residentes em cidades do interior promoveram intensa mobilização com o intuito de fundar ambulatorios médicos. Os abaixo-assinados percorriam a linha, integrando vários trabalhadores no esforço de trazer os serviços da assistência médica e os demais benefícios da Sociedade para as cidades onde havia sócios da agremiação. Em muitos casos, essas assinaturas eram recolhidas a rogo, pois a maioria era analfabeta. (MOTA, 2009, p. 129).

Considerando este cenário de baixa qualificação e níveis baixos de escolarização para dar celeridade na produção, segundo Zanatta (1991), grupos de empresários brasileiros começam a se organizar por volta das décadas de 1910 a 1920 para promover a instrução; passam a aplicar as ideias da organização racional do trabalho, principalmente os ligados à Escola Politécnica de São Paulo, com apoio do seu corpo docente, contribuindo para que a instituição se tornasse polo de propagação dessas teorias.

Entre os docentes da Politécnica estava o engenheiro suíço (naturalizado brasileiro) Robert Auguste Edmond Mange (1885-1955)⁹², que cria o Curso de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, em 1923 (transformado em 1925 em Escola Profissional de Mecânica), em convênio com o Estado, para formar mão de obra qualificada. Tal iniciativa se relaciona diretamente às ferrovias, maior campo de aplicação na área.

O Curso de Mecânica inicia-se com a implantação de métodos baseados nos princípios da organização racional do trabalho, utilizando-se da psicotécnica e fomentando a busca de um rendimento “máximo”; foi “a primeira ação coletiva do setor ferroviário para promover o ensino padronizado dos trabalhadores de suas oficinas”, cujas bases tinham inspiração nas experiências e métodos testados em outros países e, em especial, na Escola Imperial Técnica de Moscou. Idealizada por Victor Della Vos, destinava-se à formação de engenheiros e contramestres para atuarem nas estradas de ferro russas. O modelo direcionava parte da formação associada à prática nas oficinas e a outra parte à teoria, com aulas de matemática, física e química. O material didático da escola russa fora criado pelo engenheiro para viabilizar a base científica e metódica do curso (ZANATTA, 1991, p. 93-94).

Apesar dessas iniciativas, a situação no Brasil em termos de formação dos trabalhadores para as ferrovias ainda era de muitas dificuldades, em vários lugares. Telles (1993) ao se reportar à “Viação Férrea” gaúcha, reproduz as palavras do Engenheiro Octacílio Pereira, em 1924, acerca das condições de escolarização do pessoal das ferrovias, afirmando que não se apresentava favorável, principalmente no que se refere à alfabetização,

‘Ao assumirmos a chefia da locomoção, encontramos grande número de maquinistas e foguistas completamente analfabetos, em todas as classes, destacando-se porém os que já tinham atingido, por seus méritos, a 1ª classe,... é de lastimar que fossem encontrados homens, peritos em sua arte, bons condutores de locomotivas, pela prática de muitos anos, de inteira confiança de seus chefes e preferidos até para os trens especiais de diretoria, e que, no entanto não sabiam ler, nem escrever, nem contar...’ [...] O mesmo Eng. Octacílio Pereira, providenciou a instalação de cursos noturnos de alfabetização, que contaram logo com cerca de 600 alunos. (REVISTA BRAZIL FERRO-CARRIL, 1924, p. 327 *apud* TELLES, 1993, p 114).

O autor afirma ainda que, apesar da iniciativa acima, três anos mais tarde, em 1927, a “Viação Férrea” gaúcha contava com 2.807 empregados analfabetos.

Entre outras iniciativas de formação dos trabalhadores ferroviários, o autor cita o caso do Rio de Janeiro, que criou a Escola Industrial Silva Freire, inaugurada em 1906; mas acrescenta que, ainda em 1927, havia deficiência na formação de mão de obra para operacionalização das máquinas da Estrada de Ferro Central do Brasil, sendo esta apontada como a causa principal de acidentes (TELLES, 1993).

⁹²No texto de Zanatta (1991), o nome “Robert” é substituído por “Roberto”.

Diante da necessidade urgente dessa formação e da avaliação positiva do Curso de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, cujo sucesso foi aferido pela absorção de muitos dos egressos nas ferrovias paulistas, o diretor da Estrada de Ferro de Sorocaba, Gaspar Ricardo Júnior, resolveu assumir a formação dos seus empregados. Em parceria com o setor público e privado, organizou o Serviço de Ensino e Seleção Profissional (SESP) da Estrada de Ferro, em 1930, colocando-o em funcionamento em 1931, juntamente com Roberto Mange; os exames psicotécnicos passaram a ser obrigatórios nos processos seletivos da ferrovia, visto que estes eram bastante valorizados no contexto da psicologia experimental na Europa e Estados Unidos. A criação do SESP passa então a representar a inserção da organização racional do trabalho na Estrada de Ferro e, dessa forma, influencia a contratação de pessoal, restringindo as “indicações” de empregados (ZANATTA, 1991).

[...] ‘Com a criação desse Ensino Profissional Ferroviário, baseado na cooperação da Escola Profissional de Sorocaba (estadual) com a Estrada de Ferro Sorocabana, advêm benefícios evidentes para ambas. A Escola Profissional realiza uma industrialização imediata e concreta de seu ensino. A Estrada, por sua vez, vem a possuir um centro de formação profissional e de aperfeiçoamento de seu pessoal, elementos indispensáveis para garantir a manutenção econômica, acurada e racional dos seus serviços de oficina ferroviária moderna’ (RELATÓRIO SOROCABANA, 1934 *apud* ZANATTA, 1991, p. 96-97).

Fonseca (1961 *apud* FRIGOTTO, 1977, p. 21), ao se referir à forma de seleção dos alunos para as escolas profissionais, através de exames psicotécnicos, prática já incorporada ao Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP)⁹³ por Roberto Mange, considera que tal iniciativa “vem tirar do ensino profissional o caráter de assistencialismo que sempre o acompanhou.”

A situação de escolarização dos trabalhadores ferroviários não muda muito com o passar dos anos; as condições de trabalho se agravam por conta das dificuldades econômicas e políticas, gerando a paralisação das estradas com a crise que antecedeu a Revolução de 1930, sendo retomadas parcialmente em 1931, de acordo com informações da Revista Brazil Ferro-Carril (1923, p. 8 *apud* TELLES, 1993).

No campo político, com a chegada de Getúlio Vargas ao governo⁹⁴ em 1930, o poder foi centralizado, criando-se um aparato burocrático administrativo, que dentre outras ações, nomeou interventores para os Estados e criou Conselhos Técnicos, permitindo certa

⁹³O CFESP “foi extinto em 21 de janeiro de 1945, criando-se uma Divisão de Transporte de âmbito nacional vinculada ao Departamento Regional do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), permitindo o aproveitamento de todo o pessoal do CFESP, inclusive seu diretor Roberto Mange, que passa a dirigir essa divisão. Essa divisão, porém, é extinta definitivamente em 1951.” (FRIGOTTO, 1977, p. 21-22).

⁹⁴No primeiro período, governou ininterruptamente por 15 anos: de 1930-1934 (Governo Provisório); 1934-1937 (Governo Constitucional); 1937-1945 (Estado Novo). No segundo período, governou por 3anos e meio (1951-1954).

aproximação com os empresários. Em 1931, empresários e engenheiros patrocinados pela Associação Comercial de São Paulo criaram o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), do qual faziam parte, entre outros, Roberto Mange e Lourenço Filho. O Instituto tinha a missão de discutir a racionalização e modernização do sistema produtivo brasileiro. (ZANATTA, 1991).

Neste contexto de tantas demandas, a educação foi colocada no centro das discussões e das ações, não mais somente para a formação profissional, mas para a educação como um todo. Paralelo ao movimento por formação profissional, outro movimento envolvendo os educadores brasileiros Anísio Teixeira e Lourenço Filho entrou em cena. Inspirados nas ideias de William James e John Dewey, apoiados nos estudos da psicologia funcional, consideravam que as funções mentais eram responsáveis pela adaptação do ser humano ao ambiente. As ideias de Dewey influenciaram não só o Brasil, mas também o mundo ocidental, “desenvolvendo suas teorias em conexão mais direta com os problemas práticos suscitados pela emergência de uma sociedade urbano-industrial”; criando nos Estados Unidos (Universidade de Chicago) uma "escola-laboratório, considerada a primeira escola experimental na história da educação". Esse movimento em torno das novas ideias para a educação e a vasta produção intelectual que privilegiou os temas pedagógicos transformou Dewey no mentor “do movimento de reforma educacional conhecido como Escola Nova”, sendo a 4ª Conferência Nacional de Educação no Rio de Janeiro, em 1931, espaço para discussão das ideias reformistas, culminando em 1932, com a publicação do Manifesto dos Pioneiros (ZANATTA, 1991, p. 81-82).

Mas o movimento Escola Nova não se apartava das discussões relacionadas à formação profissional, ao contrário, se completavam. Conforme as palavras de Fernando de Azevedo, a formalização de um programa educacional estaria, pois, contemplando o ensino profissional, porém a qualificação profissional não era apenas na escola formal, reforçando uma ideia de progresso através da ciência e da técnica.

[...] Mas não se pode desconhecer o progresso humano, nos seus aspectos morais; não há também [como] condenar a ciência nem a máquina pelas suas aplicações na obra de destruição e pelos abusos a que elas têm servido. Apesar das limitações de ambas, estará aí a salvação do homem, na adaptação de sua vida às descobertas e invenções mecânicas, ‘que governam as forças naturais e determinam a marcha dos acontecimentos’ (J. Dewey), e ao ritmo da verdade progressiva que o fará passar do místico ao positivo, pela educação científica do espírito. [...] [para o ensino profissional, itens 3 e 4 do Manifesto, destaca o] Desenvolvimento da educação profissional, de nível secundário e superior, como base da economia nacional, com a necessária variedade de tipos de escolas [...], segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus de hierarquia industrial. [...] Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema de orientação e seleção profissional e

adaptação científica do trabalho às aptidões humanas. (AZEVEDO, 1932 *apud* ZANATTA, 1991, p. 89).

Aproveitando a marcha desse momento, Mange (1924, p. 8 *apud* ZANATTA, 1991, p. 95) defendia que as ideias para formação profissional destinada à indústria deveriam partir de métodos racionais; tal como preconizava Taylor, defendendo a necessidade de “procurar os meios de, por um trabalho acurado, perfeito e rápido, em que todo o movimento inútil seja eliminado, [para] produzir mais e produzir melhor em um lapso de tempo curto”.

Monarcha (1990, p. 127-137 *apud* ZANATTA, 1991, p. 91-92) faz uma crítica ao movimento Escola Nova, apontando que a reforma estava ajustada aos interesses da indústria.

[...]‘A máquina e a fábrica convertem-se em centro de reconstrução do social [...]. O escolanovismo era o instrumento que apertava as porcas, parafusos e arruelas, e azeitava engrenagens. [...] Por fim, as marcas da modernidade apareciam na fisionomia brasileira: entre o passado e o futuro, um presente incendiado de idéias. A máquina, a fábrica, a técnica, a democracia liberal, o sufrágio esclarecido, a educação enquanto dever do Estado, a marcha do progresso, tudo foi aceito e tornado público’.

Ainda segundo a autora, à medida que essas discussões ocorriam, o grupo do IDORT percebeu a necessidade de também formar os dirigentes, fortalecendo a chamada “pedagogia do industrialismo”⁹⁵. Surge então (1933) a escola de nível superior– Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – destinada à formação dos dirigentes, tendo à frente Roberto Simonsen (1933 *apud* ZANATTA, 1991, p. 100), que na inauguração afirma: “A história universal encerra exemplos de grandes civilizações construídas sem base na instrução popular. Mas não há exemplo de civilização alguma que não tivesse por alicerce elites intelectuais sábia e poderosamente constituídas [...]”.

Considerando ainda a década de 1930, no contexto da industrialização, constata-se a situação de um país carente de trabalhadores qualificados e uma significativa parcela de adultos analfabetos, requerendo do Estado esforços concretos que traduzissem em realidade o que estava previsto na Constituição de 1934. Isso significava dizer que as políticas, envolvendo as várias instâncias da vida social, política, econômica, cultural e educacional, estavam orquestradas segundo um projeto maior, no qual a educação tinha centralidade, mas com o papel importante de formar os trabalhadores para atender às exigências da indústria. (BRASIL, 2000). Neste sentido, o IDORT se articula com o Estado visando o fortalecimento da infraestrutura industrial, criando o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional

⁹⁵Tal termo faz parte do modelo educacional desenvolvido pelo Senai, baseado em experiências pedagógicas anteriores de seu primeiro diretor Roberto Mange que, junto a Roberto Simonsen e Euvaldo Lodi são considerados idealizadores do sistema de ensino.

(CFESP), em 1934, voltado para selecionar e preparar os ferroviários, sob a direção de Mange e a tutela do Instituto.

Após a experiência do SESP [Serviço de Ensino e Seleção Profissional], por demonstrar na prática as vantagens da organização racional do trabalho aplicada aos serviços ferroviários, seria ampliada em 1934 com a criação do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP), congregando outras empresas do ramo que atuavam no Estado de São Paulo. Embora fundamentais, operários qualificados não são a única necessidade da sociedade industrial em seu conjunto. Aos novos métodos de aprendizagem e produção devem ser associados ritmos de vida e comportamentos, destinados a reforçar essa “pedagogia do industrialismo”, e isso vai acontecer nas escolas, nas fábricas, nos escritórios, nas ruas e até nas casas. (ZANATTA, 1991, p. 98).

Muito embora essas ações tivessem abrangência limitada, seus responsáveis procuraram sintonizar a educação para formação de mão de obra do Brasil com as “tendências” educacionais [diga-se de passagem, tecnicistas] e às várias ciências (psicologia, sociologia, biologia etc.) que já se expandiam em outros países (ZANATTA, 1991).

No tumultuado período que culminou no golpe de Estado em 1937 (Estado Novo), o governo de Vargas mantém a centralização do poder; fecha canais de participação, consolida uma estrutura corporativista, instala o autoritarismo e governa por decretos. Mas segundo a autora, apesar de tudo isso, a elite industrial se aproxima do poder central, através dos conselhos e comissões técnicas juntos aos ministérios, para promover a modernização mais próxima possível aos moldes desejados pelo grupo dos industriais; é quando o governo assume a posição de investidor em áreas pouco atrativas para a iniciativa privada, isto é, indústria pesada e infraestrutura.

Segundo Telles (2011, p. 201), é neste final da década de 1930, que outro cenário desponta para as mudanças nas ferrovias com a importação das locomotivas diesel, iniciando “timidamente em 1938”, o processo de “dieselização”⁹⁶, constituindo-se uma das grandes mudanças no setor. Porém, segundo o autor, tal processo não ocorreu sem problemas, pois significava a substituição das máquinas de tração a vapor, as “velhas marias-fumaça”, pelas locomotivas diesel-elétricas e demandava formação especializada de pessoal que habilitasse para o uso da nova tecnologia, sendo este um dos grandes desafios.

A dieselização teve seus percalços. Já em 1953, em artigo publicado na Revista Ferroviária, o engenheiro Arthur Castilho lembrava ‘a necessidade de pessoal qualificado para a condução e manutenção das locomotivas diesel-elétricas, bem como oficinas devidamente aparelhadas’ e acrescentava que ‘em muitas estradas de ferro, nada disso existe.’ Por isso os problemas de manutenção logo surgiram, ‘devido a não encomenda de sobressalentes e à deficiência de oficinas e de pessoal’. A **Rede de Viação Cearense** e a Leste Brasileiro viram ‘suas frotas irremediavelmente reduzidas depois de passada a euforia da inauguração’, como

⁹⁶Segundo o autor, em 1961, as ferrovias Paraná, Santa Catarina, Noroeste do Brasil e Goiás todas as locomotivas eram a diesel, porém ainda houve compra de algumas locomotivas a vapor em 1980.

dizia, em 1959, um editorial daquela mesma revista, que concluía: ‘Com as velhas locomotivas a vapor, o pessoal sempre dava um jeito’. (TELLES, 2011, p. 201, destaque meu).

Vê-se que aumentava a necessidade de formação dos trabalhadores para a indústria e a educação; na pauta dos sindicatos e dos empresários, favorecia-se a criação das escolas profissionais para aperfeiçoamento da mão de obra, ao tempo em que o governo procurava uma forma de organizar o ensino industrial, visto que os setores da educação e da indústria tinham visões diferenciadas. Para resolver tal impasse, uma comissão criada por Vargas determinou que cada ministério apresentasse um projeto de regulamentação do ensino profissional; o modelo de educação proposto em 1940 pelo ministro do Trabalho, Indústria e Comércio visava não apenas a formação do trabalhador, mas ainda de seus familiares. Conforme exposto por Zanatta (1991, p. 121), o Ministério sugeriu a criação de “[...] cursos de aperfeiçoamento profissional junto às fábricas e centros de trabalho, mantidos à custa dos próprios empregadores e destinados principalmente aos filhos e irmãos de seus operários, o que não trará ônus financeiro para a União [...]”, ideia rejeitada pelo Ministério da Educação. Almejava o Ministério responsabilizar o trabalhador por sua própria formação e também financiá-la.

Em 1942, segundo a autora, o governo de Vargas termina encampando definitivamente o ideário da industrialização, dando impulso à indústria de base, principalmente com financiamentos externos e legislação voltada para o trabalho. As políticas de transporte também vão sendo definidas, porém na área da educação a situação era desalentadora. Na própria área de transporte ferroviário, a baixa escolarização era incompatível com o que se pretendia em termos de modernização tecnológica e estrutural. Para amenizar esta e outras demandas, após dois anos de contínuas discussões, Vargas assina o Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942a), criando o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), sob a tutela dos industriais. A instituição seria organizada e dirigida pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e estava destinada a organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial, manter cursos de aperfeiçoamento e preparação de aprendizes menores.

Ao analisar o surgimento do Senai, a autora aponta que a criação deste foi resultado de mobilizações dos empresários desde o início do século XX, configurando-se a partir de 1942, uma vitória destes articuladores junto ao governo no sentido de montar um sistema que desse sustentação à aprendizagem industrial nos moldes desejados por eles, cuja

estrutura foi montada em Departamentos Regionais, com dez regiões administrativas, sendo a 1ª Região a dos estados do Maranhão, Piauí e Ceará.

Para Frigotto (1977, p. 13), o Senai é decorrência da incrementação da e para a indústria no Brasil, sendo originalmente vinculado às experiências metodológicas e práticas do ensino industrial de 1868, na Rússia, por Victor Della Vos, assim como inspirou a criação do Curso de Mecânica do Liceu de Artes e Ofícios, com Roberto Mange.⁹⁷

Para o autor, o Senai surgiu em um contexto político, social e, em especial, econômico, que durante o período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), provocou a quebra no abastecimento de produtos industriais e fomentou a criação de “algumas poucas indústrias” brasileiras e, de certa forma fortaleceu “as ideias da elite industrial que, desde 1937, se organizava em sindicatos e federações, na luta pela criação da indústria de base”. É nesse momento que governo e industriais negociam a criação do Senai que serviu ainda, a partir de 1943, de inspiração para outras organizações semelhantes na América Latina.

Segundo Zanatta (1991, p. 131-132), o Senai assume a responsabilidade pela formação técnica de milhares de trabalhadores, sob a égide da Organização Racional do Trabalho, cujo objetivo era “reduzir ao máximo as solicitações quantitativas e qualitativas de trabalho: funções e tarefas deviam ser cada vez mais divididas, atomizando-se as especializações e diferenciando-se, técnica e socialmente, os operários”, baseados em princípios do ensino metódico e racional, representando assim, a diminuição de tempo de formação e conseqüentemente menores custos, conforme consta no próprio relatório do CFESP: “o ensino racional é um fonte de lucros e rende altos juros e dinheiro nele empatado”.

⁹⁷“Do Dr. Mange o SENAI recebeu, como legado, a rigorosa formação matemática e científica das escolas alemãs de nível superior, à qual foi agregada uma metodologia para o ensino técnico e profissional, aliando formação teórica e experimentação prática. A composição desses elementos teóricos e práticos configurou o que foi denominado, na época, de “pedagogia do industrialismo”. [...] [que] está na base da concepção de Educação Profissional desenvolvida pelo grupo industrialista [...] [que] buscaram o apoio do Estado para expandir o parque industrial e também para formar a mão de obra necessária para atender às demandas da nova ordem econômica, marcada pela forte industrialização. [...] A formação de mão de obra com um novo perfil exigia uma pedagogia alinhada com o novo momento [...]. Tratava-se de um conceito bastante amplo, baseado em uma mescla entre instrução e aprendizagem prática, pontuada pelo conhecimento e estudo das aptidões individuais, análise de operações complexas, estudos de tempos e movimentos, exame clínico das condições do trabalhador para verificação de suas possibilidades anatômicas e fisiológicas voltadas ao exercício da profissão e procedimentos de orientação profissional que envolviam as relações familiares e sociais. O conteúdo do aprendizado, dependendo dos objetivos, poderia levar a uma formação completa (profissional) ou parcial [...]. No processo de formação também eram considerados elementos sociológicos, psicológicos, biológicos e de higiene, bem como a fisiologia do trabalho, relacionada à fadiga industrial, diante da necessidade de se observar e projetar o ambiente de trabalho do ponto de vista da iluminação, temperatura, ventilação e umidade. Esses conceitos formavam a espinha dorsal do ensino profissionalizante oferecido por diversas entidades, até serem incorporados à metodologia do SENAI-SP, que seria criado em 1942.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL, 2015, p. 17-19).

Convém registrar que oito dias depois da criação do Senai é assinado o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942b), instituindo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, sob a ótica do Ministério da Educação, depois modificado através do Decreto-Lei nº 8.680, de 15 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946).

Romanelli (2010) destaca que, ao regulamentar a lei sobre aprendizagem industrial, outros decretos tratam da educação dos aprendizes, isto é, voltava-se para a formação dos futuros trabalhadores da indústria. O Decreto nº 4.481, de 16 de junho de 1942 (BRASIL, 1942c), que dispõe sobre a obrigação dos estabelecimentos industriais de empregarem os aprendizes e menores, na proporção de 8% em relação aos trabalhadores da empresa e matriculá-los nas escolas do Senai, também estabelece que a prioridade seria para os filhos e irmãos dos empregados. Talvez se justifique por isso o fato da ferrovia no Ceará ter uma rede de parentesco muito significativa, visto que logo em seguida (novembro de 1942) o Senai passa a atender o setor de transporte. O mesmo decreto estipula dois tipos de escolas: as estabelecidas pelas empresas e as do governo. Nas escolas da empresa, destinadas aos aprendizes, o horário deveria ser o mesmo do trabalho, vinculado à frequência do curso.

O Senai, cuja denominação era Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, passa à denominação de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, conforme Decreto-Lei nº 4.936, de 7 de novembro de 1942 (BRASIL, 1942d)e, o mesmo decreto estabelece a extensividade da atuação do Senai, no seu Art. 2º, determinando que as escolas profissionalizantes do Senai atinjam também o setor de transporte, das comunicações e da pesca, abrindo assim um leque para atuar junto às ferrovias. Além dos cursos de aprendizagem, a lei determinava outros, direcionados para continuação, aperfeiçoamento e aprendizagem. Sobre isso Romanelli (2010, p. 171) afirma

[...] que significava uma ampliação [para ação do Senai] de duas ordens: em primeiro lugar, quanto aos setores de produção, a qualificação de pessoal em vários cursos; em segundo lugar, a ampliação, quanto aos níveis de cursos, com a inclusão do aperfeiçoamento e especialização e, portanto, com a possibilidade de reciclagem profissional e da formação dos professores.

Romanelli (2010) atenta ainda para o posicionamento de parcelas diferenciadas da população que procuravam o ensino profissional. Para aqueles que podiam permanecer mais tempo na escola sem trabalhar, a busca maior era para o ensino secundário; ao passo que aqueles que pertenciam às camadas menos favorecidas e precisavam trabalhar cedo, buscavam as escolas de aprendizagem, geralmente mantidas pelo Senai e Senac. “É preciso não esquecer, por outro lado, que as escolas do Senai e do Senac era as únicas nas quais os

alunos eram pagos para estudar, o que funcionava como um grande incentivo para as populações pobres.” (ROMANELLI, 2010, p. 173).

Vale ressaltar que os cursos de formação rápida e de aperfeiçoamento de mão de obra ofertados pelo Senai eram orientados pelos princípios da Organização Racional do Trabalho, por isso, considerados “eficientes do ponto de vista da fábrica” (ZANATTA, 1991, p. 137).

Se a educação profissional estava no foco das atenções, a questão do analfabetismo sofre as demoras governamentais. Fávero (2009), quando aborda as questões relacionadas ao analfabetismo no Brasil, principalmente dos adultos, afirma que somente se configura “como problema quando se inicia, mesmo timidamente, o processo de industrialização”; aponta que é somente em 1940 que se iniciam as intervenções do governo federal no sentido de solucionar o problema, quando algumas ações são efetivadas: criação e regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (BRASIL, 1942e); elaboração do Plano de Ensino Supletivo para Adolescentes e Adultos Analfabetos; organização da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos Analfabetos (CEAA) e a instalação do Serviço Nacional de Educação de Adultos (ambos em 1947), no Departamento Nacional de Educação. Segundo o autor, tais ações tinham também viés eleitoral.

Justificava-se a educação de adultos pelo poder da educação na construção da sociedade desejada para o Brasil na época e perseguia-se objetivo bastante concreto: a ampliação das bases eleitorais, o que explica as metas basicamente quantitativas dos planos elaborados e a insistência na diminuição das taxas de analfabetismo, bastante altas no período. (FÁVERO, 2009, p. 57).

Além das ações acima citadas por Fávero (2009), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 59) acrescentam outras de âmbito nacional na década de 1950: Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1947), sob a gestão de Lourenço Filho. Beisiegel (1997 *apud* DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59) afirma que a Campanha Nacional de Educação de Adultos, “exprimiu o entendimento da educação de adultos como peça fundamental na elevação dos níveis educacionais da população em seu conjunto” e que Lourenço Filho já “destacava os efeitos positivos da educação dos adultos sobre a educação das crianças”, ambas componentes indissociáveis de um mesmo projeto de elevação cultural dos cidadãos”.

Como consequência da Campanha de 1947, segundo os autores, instaurou-se

[...] no Brasil de um campo de reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e suas consequências psicossociais; entretanto, ela não chegou a produzir nenhuma proposta metodológica específica para a alfabetização de adultos, nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino. Isso só viria a ocorrer no início dos anos 60, quando o trabalho de Paulo Freire passou a direcionar

diversas experiências de educação de adultos organizadas por distintos atores, com graus variados de ligação com o aparato governamental. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60).

Voltando-se para as ferrovias no Ceará, na década de 1940, a problemática do analfabetismo entre os trabalhadores ferroviários no Ceará se evidencia. Há preocupações com a instrução, conforme se pode perceber na Reforma do Estatuto da Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité⁹⁸ em 1943, publicada no Diário Oficial, de 17 de novembro de 1944 (CEARÁ, 1944, p. 2). No entanto, contraditoriamente, constata-se restrições aos analfabetos nos diversos.

Art. 14 – Os sócios menores de 18 anos **artigos**, os contribuintes e os **analfabetos**, não poderão votar nem ser votados. [destaque meu]

Art. 15 – Ao associado efetivo que estiver em pleno gozo de seus direitos é facultativo invocar a proteção da sociedade nos casos especificados, sendo-lhes concedido o direito de:

1º - Votar e ser votado

[...]

10º - Receber os auxílios e benefícios consignados nos estatutos.

Art. 16- Aos sócios menores de 18 anos, aos contribuintes e aos **analfabetos**, não se concede o direito consignado no n. 1º do artigo anterior. [destaque meu]

Art. 17 – Os sócios contribuintes poderão utilizar-se da escola ou de qualquer beneficência, a juízo da administração.

Embora os ferroviários sejam reconhecidamente a categoria com história de associativismo e mobilização importante, não se permitia a participação efetiva dos trabalhadores analfabetos através do voto na Sociedade Beneficente. É possível que tal proibição fosse decorrência legal de uma lei maior, no entanto, é contraditório que os trabalhadores analfabetos fossem discriminados e excluídos no âmbito interno da Sociedade, reproduzindo-se o mesmo que ocorreu oito anos antes da instituição da República (1881), quando os analfabetos foram excluídos do direito de votar através da Lei Saraiva, exclusão ratificada na Constituição de 1891. Vale lembrar que o direito de votar somente foi estabelecido com a Emenda Constitucional (EC) nº 25, de 15 de maio de 1985, sendo este facultativo. A Constituição de 1988 assegura aos analfabetos o direito ao voto de forma definitiva, porém facultativa, diferentemente da situação de ser votado (inelegibilidade do analfabeto) (BRASIL, 2013).

Como é possível perceber, a formação dos trabalhadores ferroviários apresenta altos e baixos, dependendo principalmente dos níveis hierárquicos que ocupam. Empregados dos níveis mais altos, como os engenheiros, têm sua formação em escolas superiores, os de nível médios (os técnicos) aprendiam na prática ou em escola de ensino profissional, enquanto

⁹⁸Fundada em 29 de março de 1891, sob o nome Sociedade Beneficente da Rede de Viação Cearense.

que, entre os empregados dos níveis mais baixos havia os escolarizados, os pouco escolarizados e os analfabetos.

A complexa situação da educação não é problema apenas do Ceará (muito menos restrito aos ferroviários), mas do conjunto da população do Brasil e se mostrava ainda grave em nível mundial, agravada pela devastação de muitas economias após a Segunda Guerra, levando a Unesco a definir um programa de educação fundamental ou de base em 1946, no qual define primeiramente que o enfrentamento da problemática do analfabetismo não tem apenas um foco, mas que

Esta tarefa deve preceder várias outras, sendo nosso princípio geral que a maioria de nossos esforços deve visar, em todos os domínios, a clarear as 'zonas obscuras' do mundo. Ela deve igualmente ter prioridade por uma razão particular: é indispensável que os homens saibam ler e escrever se queremos trabalhar para o progresso das ciências e das técnicas, a melhoria da saúde., uma melhor organização da agricultura, o crescimento da renda industrial, a descoberta e o pleno desenvolvimento das faculdades intelectuais, o aperfeiçoamento da democracia e o progresso nacional, o desenvolvimento da consciência internacional e do conhecimento das outras nações". (UNESCO, 1947, p. 14 *apud* FÁVERO, 2009, p. 58).⁹⁹

A concepção de educação de adultos assumida pela Unesco passa então a ser “entendida como um mínimo de conhecimentos, em termos de necessidades individuais, mas levando em conta também as necessidades e os problemas da coletividade, assim promovendo a busca de soluções para esses problemas por meio de métodos ativos” (UNESCO, 1949 *apud* FÁVERO, 2009, p. 58), tendo vários países, inclusive o Brasil, assumido tal concepção. Entre o “leque” de conhecimentos elencados está o

[...] 2) desenvolvimento profissional (agricultura, trabalhos caseiros, edificação, formação técnica e comercial necessária ao progresso econômico).; [...]; 10) desenvolvimento moral e espiritual; fé nos ideais éticos e aquisição do hábito de proceder segundo o acordo com eles, com a obrigação de submeter a exame às formas de condutas tradicionais e de modificá-las segundo requeiram as novas circunstâncias. (UNESCO, 1947, p. 11-12 *apud* FÁVERO, 2009, p. 58).¹⁰⁰

Neste contexto, apesar de não ter localizado estatísticas oficiais em relação ao analfabetismo nas ferrovias, tomo as indicações de Telles (1993, p. 114) que dão conta de que no Brasil, em 1948, a situação se precarizava ainda mais com a modernização das máquinas nas ferrovias, pois eram “muitos maquinistas semianalfabetos”. O autor cita a Estrada de Ferro Central do Brasil e mostra que a situação não era alentadora no restante do país, aliada à demanda de formação profissional para lidar com a sofisticação das novas tecnologias. No Ceará, é possível que a situação fosse mais grave, dado o contexto de desigualdade entre as diversas regiões do Brasil.

⁹⁹Texto traduzido pelo autor.

¹⁰⁰Tradução de Biesiegel (1974, p. 81-82).

É neste período que a Unesco conclama ao desenvolvimento profissional “necessário ao progresso econômico” e no âmbito internacional, ocorre a primeira CONFINTEA (*Conférence Internationale de Éducation des Adultes*)¹⁰¹ do século XX, abordando as complexas relações entre as exigências que se apresentam nas sociedades capitalistas e a educação de adultos, requerendo a colaboração de todos para promovê-la. Essa primeira Confinteia¹⁰² ocorreu em 1949, em Elsinor¹⁰³, Dinamarca, e teve como tema “Educação de Adultos e entendimento internacional – cooperação necessária para desenvolver EDA” (FÓRUNS EJA DO BRASIL, 2010; FÓRUM INTERNACIONAL DE SOCIEDADE CIVIL, 2008; IRELAND, 2009, 2013; KNOLL, 2009). A lista de discussões se pautava em torno das características da educação de adultos: objetivos, conteúdo, instituições e problemas de organização, métodos e técnicas, colaboração internacional no campo da educação de adultos (UNESCO¹⁰⁴, 1949, p. 7-27 *apud* KNOLL, 2009), sendo estabelecidas quatro comissões de delegados para as discussões, que ao final recomendaram:

[...] que os conteúdos da Educação de Adultos estivessem de acordo com as suas especificidades e funcionalidades; que fosse uma educação aberta, sem pré-requisitos; que os problemas das instituições e organizações com relação à oferta precisariam ser debatidos; que se averiguassem os métodos e técnicas e o auxílio permanente; que a educação de adultos seria desenvolvida com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos e, que levasse em conta as condições de vidas das populações de modo a criar situações de paz e entendimento. (FÓRUM INTERNACIONAL DE SOCIEDADE CIVIL, 2008, p. 1).

¹⁰¹Vale destacar que a UNESCO posiciona-se à frente das discussões internacionais acerca da educação de adultos, inclusive sobre a alfabetização de adultos, realizando eventos especificamente direcionados para esse segmento da população. “As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são, em termos formais da UNESCO, conferências intergovernamentais (categoria II), às quais todos os Estados-membros da Organização são convidados a enviar delegações. As CONFINTEAs (do francês *Conférence Internationale de Éducation des Adultes*, daí a sigla CONF-INT-EA) representam a culminância de processos cíclicos ocorridos a cada dez ou doze anos nas últimas seis décadas, e que, em grande parte, seguiram um padrão semelhante. Tais se iniciaram em 1949 e já somam seis: a I Confinteia na Dinamarca, em Elsinore, no ano de 1949; a II Confinteia em Montreal, no Canadá, em 1960; a III Confinteia em Tóquio, no Japão, em 1972; a IV Confinteia em Paris, na França, em 1985; a V Confinteia em Hamburgo, na Alemanha, em 1997 e a última, a VI Confinteia, ocorreu em Belém, no Brasil, em 2009. Para Fávero (2009, p. 58), “A história das conferências internacionais da Unesco sobre a educação de adultos não tem coincidido com os momentos sociais, políticos e econômicos decisivos”.

¹⁰²A primeira Conferência Internacional da Unesco sobre “Educação de Adultos”, foi realizada no *International People’s College*, entre os dias 19 a 25 de junho de 1949, contando com 106 delegados, 21 organizações governamentais e 27 países (não inclui o Brasil) que, em meio a muitas dificuldades e no contexto de pós-guerra. Essa I Confinteia contou predominantemente com a presença de pessoas do sexo masculino representantes dos governos europeus (MEDEL-AÑONUEVO, 2009).

¹⁰³*Helsingør* (dinamarquês), Elsinor (português), *Elsinore* (inglês), cidade próxima à capital da Dinamarca, Copenhagen.

¹⁰⁴A UNESCO é uma Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*] – foi criada em 16 de novembro de 1945, atuando nas áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Sua criação teve “No pano de fundo de uma guerra devastadora, a UNESCO nasceu como a agência das Nações Unidas destinada a construir as defesas da paz na mente de mulheres e homens, por meio da cooperação em educação, ciências, cultura, comunicação e informação” (UNESCO, 2015, p. 8). Segundo Knoll (2009, p. 26), a UNESCO foi criada para dar impulso à educação popular e a cultura, sendo que, não necessariamente, tenha sempre se referido à educação de adultos.

Paiva (2005, p. 78), ao analisar o relatório dessa I Confinteia, afirma que neste não há uma clara concepção de educação de adultos e aponta o papel da Unesco no evento como “tutora”, no contexto do mundo em transformação.

O que se destaca é o fato de a educação de adultos exigir uma espécie de ‘tutor’, mediando as relações entre países, em um mundo recém-saído da hostilidade e do jugo da ideologia nazista. As tarefas cabem à Unesco não aos países, que embora presentes não parecem assumir diretamente nem responsabilidades, nem metas com a educação de adultos. Observa-se, por exemplo, o fundamento que justifica a responsabilização da Unesco, considerada como entidade que poderia favorecer a aproximação do povo alemão, privado do ‘contato democrático-cultural’. E a educação de adultos, nessa busca de relações democráticas, situa-se como possibilidade, para a qual a própria Unesco tem tarefa relevante a cumprir. Verifica-se, ainda, a atenção dedicada aos sujeitos operários e aos estudantes, estes como voluntários para os esforços que o tema/problema merece. (PAIVA, 2005, p. 78).

Nota-se que, na década de 1950, emerge a busca de conhecimentos para o desenvolvimento profissional, moral e espiritual, aberto as “novas circunstâncias”, no contexto do pós-guerra; as rápidas transformações e o evidente avanço do capitalismo nas economias economicamente hegemônicas, cujos “olhares” se voltam para as economias devastadas pela guerra ou em histórica desvantagem econômica e social.

Pode-se inferir que o analfabetismo se torna uma dificuldade a mais nas regiões menos desenvolvidas, se considerarmos o cenário exposto por Martinho Rodrigues (2001), que mostra a economia do Brasil na década de 1950 marcada por pontos de estrangulamentos nas áreas de transportes, energia e industrialização, situação esta agravada pela crise cambial; escassez de poupança interna, desigualdades regionais e falta de recursos humanos qualificados, gerando aumento da demanda nesse mercado que passa por mudanças na configuração tecnológica no decorrer dos anos, além das dificuldades políticas e sociais.

Apesar de todas essas dificuldades elencadas, na década de 1950, outras ações foram efetivadas, entre elas a criação da Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo por um grupo de pesquisadores do Ministério da Educação e Cultura/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP), sob a direção de Anísio Teixeira (FÁVERO, 2009); ao final dos anos de 1950, organizou-se o Sistema de Rádio Educativo Nacional-Sirena, quando ocorreu a implantação das escolas radiofônicas, cujas emissões eram distribuídas em discos de acetato e o material incluía o livro para alfabetização – a Radiocartilha (COSTA; BRAZ; CAMARINHA, 1960). Vale destacar que não tivemos acesso estudos que avaliam as iniciativas.

As discussões em torno da educação de adultos vão se processando ao longo dos anos, principalmente voltada para o desenvolvimento e o mercado de trabalho. No governo de Juscelino Kubitschek, em 1958, foi convocado o 2º Congresso Nacional de Educação de

Adultos, no Rio de Janeiro, sob a coordenação do MEC. O período era de efervescência em relação à industrialização como base para o desenvolvimento, levando o Presidente da República a ressaltar a importância da educação de adolescentes e adultos, por ocasião da abertura do Congresso:

Cabe, assim, à educação dos adolescentes e adultos, não somente suprir, na medida do possível, as deficiências da rede de ensino primário, mas também e muito principalmente dar um preparo intensivo, imediato e prático aos que, ao se iniciarem na vida, se encontram desarmados dos instrumentos fundamentais que a sociedade moderna exige para a completa integração nos seus quadros: a capacidade de ler e escrever, a iniciação profissional técnica, bem como a compreensão dos valores espirituais, políticos e morais da cultura brasileira. Vivemos, realmente, um momento de profundas transformações econômicas e sociais na vida do País. A fisionomia das áreas geográficas transforma-se contínua e rapidamente, com o aparecimento de novas condições de trabalho que exigem, cada vez mais, mão de obra qualificada e semiquificada. O elemento humano convenientemente preparado, que necessita nossa expansão industrial, comercial e agrícola, tem sido e continua a ser um dos pontos fracos da mobilização de força e recursos para o desenvolvimento. Essa expansão vem sendo tão rápida e a consequente demanda de pessoal tecnicamente habilitado, tão intensa, que não podemos esperar a sua formação regular de ensino; é preciso uma ação rápida, intensiva, ampla e de resultados práticos e imediatos, a fim de atendermos os reclamos do crescimento e do desenvolvimento da Nação. (KUBITSCHKEK, 1958 *apud* FÁVERO, 2009, p. 61)¹⁰⁵.

Desse Congresso participou Paulo Freire como um dos membros representantes de Pernambuco, apresentando “O relatório sobre o problema da educação da população residente nos ‘mocambos’ de Pernambuco”, revolucionando “o entendimento do problema: a miséria da população era a responsável pelo analfabetismo e pelo atraso nas condições de vida em geral e não vice-versa, como se afirmava inclusive nos documentos oficiais.” (FÁVERO, 2009, p. 67).

Os movimentos de educação popular provocam, pois, entre as décadas de 1950-1960, a construção de uma nova configuração para a alfabetização de adultos. Já não basta apenas saber ler e escrever, é preciso novas práticas sociais e a alfabetização

[...] adquire outra qualidade em que a apropriação da leitura se vincula com uma nova condição humana, com a capacidade de se envolver e participar em novas práticas políticas, sociais e culturais. Isto é, de se desenvolver como sujeitos, de se humanizar. Os vínculos de alfabetização de adultos e libertação, emancipação, são marcantes nessas experiências de EJA. (ARROYO, 2008, p. 230).

Em 1960, ocorre a segunda Confinteia¹⁰⁶, em Montreal-Canadá, intitulada “A Educação de Adultos em um Mundo Mutável”. O título já apontava que “pretendia explorar

¹⁰⁵Discurso de Juscelino de Oliveira Kubitschek, na abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos.

¹⁰⁶Realizada na Universidade McGill, Montreal-Canadá, de 22 de agosto a 2 de setembro de 1960. Contou com a participação de cerca de 50 Estados-membros da Unesco, dois estados como observadores, dois estados associados e 46 ONGs (Organizações Não Governamentais), totalizando 200 participantes (África, Ásia, América latina, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e Tchecoslováquia, Romênia e Hungria e Europa Ocidental). (KNOLL, 2009). Cada país-membro elaborou seu relatório nacional com base nos tópicos: “1.

em termos práticos o que era visto como crises que podiam ser resolvidas mediante a educação de adultos.” (KNOLL, 2009, p. 26). No contexto da conferência era apontada a prosperidade econômica e o estado do bem-estar social dos países ricos, conclamando-os a cooperar com os países mais pobres, alegando que a aprendizagem no contexto das novas gerações era tarefa de todos. O resultado foi a elaboração da “Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos” (conhecida ainda como Declaração de Montreal).

Para Knoll (2009, p. 31), diante do que foi discutido, se vislumbrou algo mais promissor para educação de adultos, e considera que “houve inclusive um aumento da aceitação no que se refere à política educativa governamental, o que se viu claramente nas estatísticas” e, de certa forma, tal aceitação é refletida no documento final (UNESCO, 1963 *apud* KNOLL, 2009, p. 32), redigida por Frank Jessup, chefe de Estudos de Extramuros da Universidade de Oxford, expondo oportunidades e caminhos para a educação de adultos, tendo nos seus temas¹⁰⁷ os seguintes focos: “A mudança tecnológica e a educação profissional de adultos”; “A liberalização da educação técnico-vocacional e profissional”; “A desunião moral no mundo”; “A deseuropeização do mundo”; “A obsolescência da guerra”.

Nota-se aqui a ênfase na questão dos avanços tecnológicos nas sociedades capitalistas e a sinalização para que a educação se colocasse a serviço dessas mudanças. Além disso, outros títulos constantes no documento da Unesco foram focados e, em especial, um foi comentando por Paiva (2005, p. 78-79): “Papel do conteúdo da educação de adultos”, apontando para a preocupação com o momento político da década de 1960, considerando:

[...] a relação entre o humanismo e técnica, que a essa altura já avançava dentre os valores estabelecidos para o ato educativo – o aperfeiçoamento profissional de cada um, pareado a valores que dignificassem a condição humana e o progresso social. Para isso, o papel da ciência e da técnica ganhava relevância, sem desconsiderar as diferenças de origem social e profissional que deveriam embasar as concepções sobre o significado de ciência e técnica para o desenvolvimento da sociedade e para o progresso da humanidade.

Segundo Fávero (2009, p. 73), após a II Confinteia, na segunda metade da década de 1960, a Unesco, redefiniu o conceito de “alfabetização” para “alfabetização funcional” e aponta aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos. Vóvio ([2017]), no entanto,

Natureza, objetivo e os conteúdos da Educação de Adultos; 2. Educação cidadã (*in civis*); 3. Lazer e atividades culturais; 4. Museus e bibliotecas; 5. Universidades; 6. Responsabilidade para com a educação de adultos; 7. Urbanização; 8. Educação das mulheres”. (FÓRUM INTERNACIONAL DE SOCIEDADE CIVIL, 2008).

¹⁰⁷Outros temas referidos no documento: “A educação de adultos e a paz mundial”; “Papel e conteúdo da educação de adultos”; “Formas e métodos da educação de adultos (incluindo recomendações sobre a relação da educação de pessoas adultas com cinema, rádio e televisão)”; “Estrutura e organização da educação de adultos (por exemplo, a educação de adultos ‘como parte integrante de cada sistema educativo’)”; “Responsabilidade dos governos na educação de adultos”. (UNESCO, 1963 *apud* KNOLL, 2009, p. 32).

informa que por ocasião do Congresso Mundial de Ministros da Educação, em Teerã, em 1965, afirmou-se que

[...] o objetivo da alfabetização funcional, era o de ‘mobilizar, formar e educar a mão de obra’, fundamentado pelas teorias de capital humano”, de modo que, no contexto de exigências de modernização e desenvolvimento, a alfabetização (ensino de leitura, escrita e cálculo) se daria “articulada à capacitação para o trabalho e ao incremento da produtividade.

Na década de 1960, a Educação de Adultos e, em especial, a alfabetização de adultos vem se constituindo no cenário brasileiro, intrinsecamente relacionadas aos movimentos sociais da década. Paiva (2000) aponta que o período esteve pautado na economia nacional desenvolvimentista e pelo populismo, marcados por posicionamentos diversos. Alguns grupos de intelectuais se colocam a favor do desenvolvimento a partir da entrada do capital estrangeiro e outros com posições ideológicas contrárias e diversas.

A autora critica os movimentos da época, afirmando que, entre as lideranças desses movimentos, havia quem concordasse com o grupo dos isebiano se utilizasse as ideias da consciência e da ideologia para forjar o desenvolvimento e a adesão dos trabalhadores ao plano liberal que defendiam. Essa crítica direciona-se, principalmente a Paulo Freire. Saviani (2010), por sua vez, analisa o período como sendo “de crise da Pedagogia Nova” e articula com a pedagogia tecnicista há muito impregnada nas práticas educacionais orientadas pelos princípios da racionalidade.

Diferentemente dos autores anteriores, Cunha e Góes (1988, p. 16) consideram que os movimentos populares do início da década de 1960, principalmente em Recife e Natal, abrem espaço para o “pensamento renovador em educação”, aliado à Igreja Católica e à União Nacional dos Estudantes (UNE), quando então ocorrem práticas de cultura popular, tais como: Movimento de Cultura Popular (MCP), Recife; Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler, Natal; Movimento de Educação de Base (MEB), na Igreja Católica; Centro de Cultura Popular (CPC), na UNE.

Em relação ao Movimento de Cultura Popular, Cunha e Góes (1988, p. 18) afirmam que “A visão de mundo do MCP não era a da produção de bens culturais para a posterior doação ao povo. Pelo contrário, a participação do povo no processo de elaboração da cultura foi fundamental para os pernambucanos”.

Outra movimentação ocorreu em Natal (RN) em 1961, denominada “Campanha De Pé No Chão Também Se Aprende A Ler”. Foi desenvolvida na administração municipal de Djalma Maranhão, tendo como secretário de educação Moacyr de Góes, cujo funcionamento se deu em galpões de “acampamentos escolares”, enfrentando desafios

relacionados ao espaço, qualificação docente e material didático. Além da alfabetização e das séries iniciais do primário, desenvolveram projetos tais como: “Ensino Mútuo”, “Praças de Cultura”, “Centro de Formação de Professores”, “Campanha de Pé No Chão Também Se Aprende Uma Profissão”, “Interiorização da Campanha”, “Aplicação do Método Paulo Freire”, “Escola Brasileira Construída com Dinheiro Brasileiro.” (CUNHA; GÓES, 1988).

Quanto ao Movimento de Educação de Base (MEB), ocorreu no governo de Jânio Quadros (1961), criado e dirigido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Igreja Católica, utilizando principalmente o rádio. Fávero (1983 *apud* SAVIANI, 2010) afirma que neste período há uma intensificação do processo de mobilização popular, envolvendo questões relacionadas à cultura e à educação popular e apontam o MEB¹⁰⁸ e as iniciativas de Paulo Freire de Educação de Adultos como os mais significativos, tendo o primeiro sobrevivido ao golpe militar de 1964, a partir de convênio com a União (CUNHA; GÓES, 1988).

Já o Centro Popular de Cultura (CPC) teve origem em 1961 e eram considerados pelo próprio Paulo Freire como uma unidade educativa, sendo órgão cultural da UNE. Tinha como referencial teórico os textos: “A questão da cultura popular”, de Carlos Estevam¹⁰⁹ e “A cultura posta em questão”, de Ferreira Gullar¹¹⁰. (CUNHA; GÓES, 1988).

O Método Paulo Freire “nasceu”, segundo os autores, no Centro Cultural Dona Olga, do MCP, em Recife. Primeiramente, em 1962, Paulo Freire propõe alfabetizar adultos com a utilização do método eclético e com recursos visuais. Nesse contexto, já era forte a influência das ideias de Álvaro Vieira Pinto, acerca do nacional desenvolvimentismo do grupo dos Isebianos. Em seguida, a proposta de Paulo Freire toma corpo e a orientação do Método segue etapas a serem executadas, sendo a primeira experiência oficial em Angicos, promovida pelo governo do Rio Grande do Norte (RN) e financiada pela Aliança para o Progresso (FÁVERO, 2009), no período em governo brasileiro de João Goulart:

¹⁰⁸Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961. “Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil”. (BRASIL, 1961a).

¹⁰⁹Carlos Estevam foi o autor da proposta teórica do CPC e também foi o primeiro presidente. A referida proposta foi publicada e no livro “A questão da cultura popular” (1963), onde consta o Manifesto do Centro Popular de Cultura e o conceito “A cultura popular, essencialmente, diz respeito a uma forma particularíssima de consciência, a consciência que imediatamente deságua na ação política. Ainda assim, não a ação política em geral, mas a ação política do povo. Ela é o conjunto teórico-prático que codetermina, juntamente com a totalidade das condições materiais objetivas, o movimento ascensional das massas em direção à conquista do poder na sociedade de classes”. (ESTEVAM, 1963, p. 29-30 *apud* FÁVERO, 2009, p. 64-65).

¹¹⁰Ferreira Gullar foi o segundo presidente do CPC (FÁVERO, 2009).

[...] levantamento do universo vocabular do grupo que vai se alfabetizar; seleção neste universo de vocábulos geradores, sob um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade do engajamento na realidade local, regional, nacional; criação de situações existenciais típicas do grupo que vai se alfabetizar; criação de fichas-roteiros, que auxiliam os coordenadores de debates no trabalho; feitura de fichas de decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. (CUNHA; GÔES, 1988, p. 21).

Paulo Freire teve influência de correntes filosóficas tais como o neotomismo, a fenomenologia, o existencialismo e o neomarxismo; utiliza-se de uma abordagem dialética para desvelar a realidade, considerando que os fatores econômicos, sociais e políticos são determinantes para configurar a situação de exploração em que se encontra o povo. Sua obra mais conhecida é a *Pedagogia do Oprimido*, na qual explica a realidade a partir da divisão de classes. Defende a ideia da vocação humana de ser, mas que foi “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 1980, p. 30).

Independentemente do que os autores colocam acerca das influências recebidas e das críticas aos seus posicionamentos, é certo que Paulo Freire teve participação fecunda na educação popular; tendo sua obra se voltado para o trabalho de politização e libertação, defendeu que esta última precisa ser forjada *com* ele (*Homem e Mulher*) e não *para* ele, como parte da luta de recuperação da sua humanidade; não basta a conscientização crítica da realidade, mas também a determinação para transformá-la, buscando a partir da “práxis” (reflexão e ação dos homens sobre o mundo) a superação da contradição opressor/oprimido. Faz uma crítica ao que chama de “educação bancária” e defende uma pedagogia problematizadora, na qual é instaurada uma relação dialógica, bem como, suas pressupõem mobilização e participação no processo de transformar a realidade (ARANHA, 1996; BRANDÃO, 2002; FREIRE, 1980; SCOCUGLIA, 1999, 2003).

Paulo Freire já havia iniciado seu trabalho com adultos no Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), discutindo notícias ligadas ao trabalho com os operários e construindo uma nova proposta de educação desde o final da década anterior. Na década de 1960, Paulo Freire propõe uma educação que apresenta as possibilidades para a construção de outro tipo de sociedade, a partir de uma proposta mais humanizada e politicamente definida, pautada em saberes que tornem o homem livre para criar e para ser mais, sendo esta uma proposta de alfabetização para além de um método, “[...] instrumento de preparação de pessoas para uma tarefa coletiva de reconstrução nacional. [...] o trabalho de

alfabetizar – parte do trabalho de educar – não subordina o educando à tarefa política para que ele se prepare aprendendo *também* a ler-e-escrever.” (BRANDÃO, 2003, p. 86).

O autor ressalta a importância da alfabetização na proposta de Paulo Freire, afirmando-a necessária e, ao partir de um trabalho formal de aprendizagem, envolve um método e também uma prática de militância popular.

Ninguém acredita que saber-ler-e-escrever faz o militante, porque todos sabem que, desde o passado, muitos dos melhores foram analfabetos. Mas ninguém mais discute que ser alfabetizado equivale a estar bem melhor preparado para o trabalho de libertação popular, ainda mais agora, quando os movimentos de comunidades e de trabalhadores usam com tanta frequência a palavra escrita. (BRANDÃO, 2003, p. 96-97).

Lima (2007) ao se referir à proposta de alfabetização de Paulo Freire, enfatiza-a como processo na qual a palavra toma significado na medida em que se torna instrumento de libertação do homem.

Entende-se, por tudo isso, que a alfabetização de adultos é, em boa parte, um processo socioeducativo com vistas à tomada da palavra. Não da palavra anônima, sem sentido, repetida até à exaustão ou mecanicamente, do tipo “a asa é da ave” ou “a Eva viu a uva”, para citar exemplos clássicos criticados por Freire; ou ainda a palavra manipulada e heterônoma, suporte primeiro de todas as formas de endoutrinamento, mas a palavra enquanto voz, participação cidadã e intervenção cívica, unidade elementar mas fundamental das variadas leituras e escritas – dos diferentes textos às diferentes realidades e mundivivências. (LIMA, 2007, p. 110).

Para Saviani (2010) as ideias de Paulo Freire de Educação de Adultos apresentam pontos comuns com as ideias pedagógicas da Escola Nova (de inspiração pragmática), orientação cristã católica (inspirado no personalismo cristão e fenomenologia existencial) e envolvia jovens ligados ao movimento Juventude Universitária Católica (JUC), embora independente da hierarquia da Igreja. Ao comparar as ideias afirma que, dadas as influências recebidas pelo educador Paulo Freire para estruturar sua proposta “sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação, acabou por surgir também uma espécie de Escola Nova Popular.” (SAVIANI, 2010, p. 303). Acredito, no entanto que, ao fazer tal comparação, o autor não menospreza a importância das ideias de Paulo Freire para a educação de adultos e para a educação popular.

Arroyo (2008) afirma que os preceitos da educação popular tiveram sua essência no período, considerando esta última “um rico legado”, não somente para a educação de adultos, mas também para a educação de jovens e adultos.

Ireland (2013, p. 19) coaduna com o mesmo pensamento em relação ao movimento de educação popular (1950-1960) que esteve associado “à luta pela emancipação e transformação social e firmemente ligado a movimentos sociais e organizações da sociedade

civil em países [da América Latina] onde regimes de extrema direita eram comuns nos anos 1970 e 1980”.

Carvalho (2006, p. 84-85), ao analisar a movimentação política e cultural à época teve grande importância, concluindo que

Todos os movimentos trabalham a valorização da cultura e saberes das classes populares, fomentando um discussão sobre as causas reais da pobreza e desigualdades sociais, tanto no campo como nas cidades. Pela metodologia de alfabetização, teatro e formação de grupos sociais foi desenvolvido um trabalho de Educação Popular que estimulava o projeto de desenvolvimento nacionalista para o país, elaborando uma crítica ao projeto das elites defensoras da associação subordinada do capital internacional.

Neste momento de efervescência dos movimentos pedagógicos, Paulo Freire teve importância crucial, principalmente pela “[...] explícita intenção de transformar o processo mental, despertando as massas para a reflexão crítica a respeito da situação de exploração em que vivem.” (ARANHA, 1996, p. 206).

De fato, os sinais de mudanças na educação de pessoas adultas baseada nos pressupostos da educação popular vão se firmando a partir das iniciativas de Paulo Freire, cujas ideias preconizam a valorização da ética, do diálogo e dos conhecimentos prévios dos educandos; ao mesmo tempo, propõe aos educadores conhecer a realidade dos educandos e seu universo cultural no sentido de, pedagogicamente, problematizarem a realidade, não só para o ensino da leitura e da escrita, mas para a prática social.

Sobre o currículo, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) fazem considerações em relação ao currículo de base tradicional e aquele fundamentado na proposta da educação popular. Sobre o primeiro, os conteúdos são selecionados “do acervo de conhecimentos acadêmicos sistematizados e ordenados pelas disciplinas científicas ao longo da história e socialmente valorizados”. O segundo, influenciado por Paulo Freire, consideram as experiências socioculturais e a abordagem é interdisciplinar.

A escolarização de jovens e adultos informada pelo paradigma da educação popular dialogou criticamente com essa tradição, porque se referiu, sobretudo, ao universo cultural dos educandos e questionou a valorização diferencial do conhecimento científico frente aos saberes construídos nas práticas de trabalho e convivência no meio popular. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.73-75).

No mesmo período de efervescência dos movimentos de educação popular, é promulgada a Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961b), que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e define a estrutura da educação no Brasil.

As disputas ideológicas e políticas se deram em dois campos oposto: a iniciativa privada e a educação pública, principalmente no que se refere à distribuição de recursos.

Moura (2007, p. 52) afirma que, apesar de incluir na formação a qualificação para o trabalho, pouco enfatiza o texto da lei acerca da educação de adultos. “No que se refere ao então Ensino Supletivo se mostrou omissa não lhe dedicando nenhum capítulo específico”.

Para Romanelli (2010, p. 185), a vigência da nova lei poderia ter modificado substancialmente a educação no país, no entanto, fez “prevalecer a velha situação, agora agravada pela urgência da solução de problemas complexos de educação criados e aprofundados com a distância que se fazia sentir, havia muito tempo, entre o sistema escolar e as necessidades do desenvolvimento.”

Conforme Romanelli (2010, p. 190), “Para um país que não tinha recursos para estender sua rede oficial de ensino, de forma que atingisse toda a população em idade escolar [...], marginalizava quase 50% dessa população, [...] era realmente um absurdo o que acabava de ser votado e sancionado.” Tal condição atingia parcela significativa da população já historicamente excluída, configurando-se ao longo das décadas os adultos atendidos pela modalidade.

Cunha e Góes (1988) apresentam então o cenário da educação após o golpe, no qual a “defesa” estaria voltada para a destinação das verbas públicas da educação para a iniciativa privada; isto é, o Plano Nacional de Educação (PNE) elaborado em 1962, é revisado em 1965, já no regime, quando o Conselho Federal de Educação provoca o aumento dos percentuais de deslocamento dos recursos para escolas, universidades e outros estabelecimentos particulares.

O golpe de 1964, além do clima de perseguição política, a repressão aos movimentos populares gestados no governo anterior se impõe “Como resultado da força, [e] o Estado que se reorganizava optou pela coerção (no sentido usado por Gramsci) como caminho para difundir a sua concepção de mundo” (CUNHA; GÓES, 1988, p. 32), tendo, a partir de então, os Acordos MEC-USAID, dado forma às decisões legais e políticas da educação do país que “[...] encerraram essa fase dos movimentos de educação e cultura popular.” (CUNHA; GÓES, 1988, p. 34).

Paulo Freire, com o golpe militar de 1964, teve seu o trabalho interrompido e seu projeto desarticulado, sendo ele obrigado a se exilar do país, retornando apenas depois de decretada a anistia em 1979. A sociedade passa a viver um período de repressão, no qual as liberdades e a democracia são severamente atingidas.

Após o golpe (1964-1970), com a desarticulação dos movimentos voltados para a educação, expandiu-se a Cruzada ABC – Ação Básica Cristã, baseado no Método Laubach, vinculado às igrejas protestantes, funcionando “[...] até o início de 1970, como programa

oficial de alfabetização e educação de adultos, em explícito apoio político e ideológico aos governos militares.” (FÁVERO, 2009, p. 73).

Em sua proposta, a Cruzada ABC não só retoma perspectivas de educação de adultos já superadas, como também reedita o material didático com base no método Laubach, utilizado nos anos 1940-1950. A grande motivação para a criação das classes de alfabetização e simultaneamente o instrumento de pressão para garantir a frequência dos alunos e assiduidade dos professores era a distribuição de alimentos, recebidos do Programa Alimentos para a Paz, e usados também, pelo menos em alguns casos, como pagamento pela utilização dos espaços cedidos para salas de aula.

Como as experiências anteriores, a Cruzada do ABC também desdobrou a ação educativa inicialmente concebida como alfabetização e reposição do antigo ensino primário em alguns Programas Especiais: educação alimentar, com base na distribuição de alimentos e complementada com cursos de preparação desses alimentos e criação de hortas caseiras, e educação para a saúde, trabalhando hábitos de higiene, saneamento ambiental e realizando **inquéritos parasitológicos** e tratamentos de helmintoses. (FÁVERO, 2009, p. 72, grifo meu).

Vale registrar que esses inquéritos eram realizados em escolas públicas municipais, inclusive no Grupo Municipal Paulo Sarasate. Desse, é possível lembrar que foram distribuídos “vasilhas de metal” para recolhimento de fezes dos alunos e que nos dias de recolhimentos encontrávamos nas proximidades do Grupo vários deles descartados pelos alunos nas ruas do entorno.

Segundo o autor, a Cruzada do ABC recebeu influência da Teoria do Capital Humano, por pressões da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), “[...] que defendia a educação voltada para o desenvolvimento da região.” (FÁVERO, 2009, p. 72).

A Unesco, no período da década de 1960-1970, implantou outros três projetos no Brasil, todos experimentais, baseados no conceito de alfabetização funcional: 1) projeto de alfabetização funcional e aperfeiçoamento de mão de obra industrial na Companhia Vale do Rio Doce, na capital do estado do Espírito Santo (Vitória); 2) projeto de alfabetização funcional em bases cooperativas, no Agreste de Pernambuco, no período entre 1968 e 1970, coordenado pela Ancarpe (Serviço de Extensão Rural de Pernambuco); e 3) projeto de assentamento da reforma agrária do Inbra (Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária), em Pernambuco e Paraíba. Todos esses projetos foram encerrados em 1970.

[...] [A Unesco] reviu a ação extensiva das campanhas, cujos resultados na maioria dos países não foram significativos para a diminuição do analfabetismo. Em consequência, redefiniu o conceito de alfabetização, passando a designá-la como alfabetização funcional, entendendo-a como um processo global e integrado de formação profissional e técnica do adulto – em sua fase inicial – realizada em função da vida e das necessidades do trabalho; um processo educativo diversificado, que tem por objeto converter os alfabetizados em elementos conscientes, ativos e eficazes na produção e no desenvolvimento em geral. Do ponto de vista econômico, a alfabetização funcional tende a dar aos adultos iletrados os recursos pessoais apropriados para trabalhar, produzir e consumir mais e melhor. Do ponto de vista

social, a facilitar sua passagem de uma cultura oral a uma cultura escrita, a contribuir para o melhoramento pessoal e grupal, assim como, mediante sua ativa participação, a conseguir um maior grau de integração e o progresso do país em que vivem. A alfabetização funcional compreenderia, pois, uma formação múltipla: cultural, econômica social e política. (SORIA, 1968 *apud* FÁVERO, 2009, p. 73).

Outro projeto realizado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) no período foi o Projeto João de Barro (KREUTZ, 1983; RIBEIRO, 1984 *apud* FÁVERO, 2009), entre 1967-1984, destinado "[...] à população rural do estado [do Maranhão], com o objetivo de inserir o homem rural no processo de desenvolvimento socioeconômico, por meio de educação integral em nível elementar." (FÁVERO, 2009, p. 74-75).

O regime lança no final da década de 1960 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que “Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos” e que preconiza no

Art. 4º - Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRL de duração indeterminada, com sede e fôro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não fôr possível a transferência da sede e fôro para Brasília. (BRASIL, 1967b).

O Mobral foi uma das ações do regime, com a “promessa” de reduzir o analfabetismo sem, no entanto, promover as melhorias de vida da população. Criado em 1967, tendo à frente o Marechal Castelo Branco, com apoio técnico e financeiro para alfabetização, tinha recursos provenientes da Loteria Esportiva (24% da renda líquida) e incentivos fiscais (transferência voluntária de 1% do imposto de renda), sendo considerada uma campanha de alfabetização “farta” em termos de recursos e pessoal. A estrutura organizacional consistia de diretorias, assessorias, coordenações estaduais, comissões municipais, atingindo quase todos os municípios do país.

O analfabetismo, considerado como obstáculo para o desenvolvimento, era também motivo de “vergonha nacional” e por isso devia ser enfrentado. Lançado em 1967, só começou a funcionar efetivamente em 8 de setembro de 1970 (BRASIL, 1967b) e durou até 1972. Tal iniciativa legal preconizava o Plano Nacional de Alfabetização Funcional e Continuada de Adolescentes e Adultos, tendo orientação pautada numa visão funcional de alfabetização no sentido de responder às demandas do desenvolvimento econômico, tendo sido tal modelo a base para a alfabetização dos trabalhadores da RFFSA.

Em 1970, o Mobral foi reformulado por Mário Henrique Simonsen e Arlindo Lopes Correia (presidente e secretário executivo, respectivamente). Teve “uma estrutura paralela ao MEC, fortemente centralizada, inclusive nos aspectos didáticos pedagógicos, estrutura essa que garantia o controle político-ideológico de suas ações”, porém distanciado

da educação básica. (FÁVERO, 2009, p. 75). Na análise de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 61), o Mobral teve expansão em todo o país e suas orientações estavam em parte associadas às propostas da Unesco.

Em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade, contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. Além da legitimação interna, esta iniciativa governamental também visava responder a orientações emanadas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, em especial a Unesco, que desde o final da Segunda Guerra vinham propugnando o valor do combate ao analfabetismo e da universalização de uma educação elementar comum como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz.

Segundo Saviani (2010), tanto as políticas quanto os programas de alfabetização, após o golpe militar de 1964 e no decorrer de toda a década de 1970, estiveram direcionadas para a perspectiva de atendimento às necessidades do mercado no projeto desenvolvimentista da nação, em especial Mobral.

O Mobral tinha programas diversificados e os principais, em termos de recursos e ações eram: PAF (Programa de Alfabetização Funcional); PEI (Programa de Educação Integral) e PIJ (Programa de Educação Infante-Juvenil). Outros programas criados foram: Ação Comunitária, Mobral Cultural (1973); Programa de Autodidatismo, Programa de Saúde e Programa de Profissionalização (1973); este último conveniado com o Pimpo (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra) (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; FÁVERO, 2009).

O Mobral foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação Educar¹¹¹, sendo esta última extinta cinco anos mais tarde. Cunha e Góes (1988, p. 60), consideram que o “saldo” revela uma “política de alfabetização fracassada”. O discurso que se apresentava nos manuais do Mobral colocava a ideia de que o governo daria a oportunidade e o resto era com o aluno,

¹¹¹O Mobral foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar, pelo Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, que “Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências”. A Fundação Educar fica então subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC (BRASIL, 1985). O estatuto da Fundação Educar consta no Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986 (BRASIL, 1986). Tinha como objetivo “orientar tecnicamente e apoiar financeiramente iniciativas inovadoras de prefeituras e de instituições da sociedade civil” (FÁVERO, 2009, p. 78). A Fundação Educar foi extinta no Governo de Fernando Collor de Melo, através de dois dispositivos legais, ambos em 1990: Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990. “Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências”. No seu “Art. 1º - É o Poder Executivo autorizado a extinguir ou a transformar as seguintes entidades da Administração Pública Federal: [...] II - Fundações: [...] f) Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR; [...]”. (BRASIL, 1990b). [Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8029cons.htm> Acesso em: 13 jan. 2017], e através do Decreto nº 99.240, de 7 de maio de 1990. “Dispõe sobre a extinção de autarquias e fundações públicas, e dá outras providências (BRASIL, 1990a). O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990, DECRETA: Art. 1º Fica determinada a extinção das seguintes entidades: [...] II - fundações: [...] f) Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR; [...]”. (BRASIL, 1990b).

devendo este se esforçar para aprender e era sua responsabilidade, estando assim a alfabetização atrelada ao interesse individual do educando.

No dizer de Brandão (2003), a partir de 1964, foram raras as experiências de alfabetização baseadas em práticas pedagógicas libertadoras, visto que os movimentos de educação popular foram reprimidos no Brasil; ao final da década, o regime, para desenvolver as experiências de alfabetização, lança as bases do Mobral, que “[...] foi o próprio inverso dos sonhos e métodos de Paulo Freire.” (BRANDÃO, 2003, p. 90).

Outras reformas são providenciadas. O regime faz as reformas da educação a partir da Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968b), onde “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências”, conhecida como a Lei da Reforma Universitária.

Romanelli (2010, p. 240-241) ao se referir à Reforma Universitária, afirma que a mesma não seria simplesmente para garantir boa organização, direção e a pretensa

[...] modernização da universidade ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de a inovação poderá ser manipulada sem ameaças à estrutura de poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico, apontando este aspecto pelas forças internas e externas interessadas nessas modernização. [...]

Nesse contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornam-se valores absolutos: têm validade em si e por si mesmos. A racionalidade técnica procura sobrepor-se a qualquer opção de caráter ideológico. Essa é uma posição obviamente ilusória, pois a técnica não ocorre no vazio, mas num determinado contexto histórico-político-econômico. A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camufla, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos. A tecnologia, a ciência, as decisões de ordem técnica sempre acontecem numa situação concreta, não numa situação abstrata. E são também decorrência delas e, portanto, utilizadas em função de estruturas políticas, sociais e econômica.

Em 11 de agosto de 1971, foi decretada e sancionada a Lei nº 5.692/71, que “Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”. Reformulou a Lei nº 4.024/61, criando o ensino supletivo e a matrícula obrigatória dos 7 aos 14 anos, substituindo o primário e ginásial pelo ensino de 1º e 2º grau e instituindo a profissionalização compulsória (BRASIL, 1971). A duração do denominado “ensino de primeiro grau” passava de 4 para 8 anos. Ainda na referida lei, para os jovens e adultos, foram definidas as regras para a educação supletiva.

Pela primeira vez, a educação voltada a esse segmento mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu as várias funções: a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62).

Com a Reforma do Ensino de 1º e 2º grau, muda-se a estrutura e o objetivo que passam a ser: “Art. 1º - Proporcionar ao educando a formação adequada ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.” (BRASIL, 1971).

Para Fávero (2009, p. 78), na nova Lei “o ensino supletivo passou a ter destaque especial na política educacional brasileira” e é tratado no Artigo 24, que o definia como suprimimento da escolarização regular para os adolescentes e adultos, bem como previa estudos de atualização e aperfeiçoamento (BRASIL, 1971).

Capítulo IV – Do Ensino Supletivo. Art.24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art.25- O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§2º- Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Vale ressaltar que tal artigo é reforçado pelo Parecer nº 699/72, do Conselho Federal de Educação, que regulamenta o Capítulo IV da Lei 5.692/71, de 6 de julho de 1972, tendo como relator o Conselheiro Valnir Chagas (BRASIL, 1972), “que define suas funções: aprendizagem, qualificação, suplência e suprimimento, prevendo cursos e exames para cada uma delas” (FÁVERO, 2009, p. 79), tendo como consequência, segundo Moura (2007, p. 53-54), o favorecimento da proliferação de cursos, principalmente na região Sul, comprometendo a educação de jovens e adultos.

O aumento da oferta de cursos e exames supletivos para os jovens e adultos nos estados e municípios, bem como na iniciativa privada resultou da massificação da repetência, no ensino de primeiro grau surgindo muitos cursos de qualidade duvidosa. Esses cursos visavam à preparação dos alunos para os exames, se estendendo às instituições privadas de terceiro grau, principalmente no Sudeste do país, trazendo enormes prejuízos, como era de se esperar, para a educação, ao possibilitarem a entrada no mercado de trabalho de professores com qualificação adquirida em cursos aligeirados, com carga horária reduzida. (MOURA, 2007, p. 53-54).

Para Fávero (2009, p. 79), o Ensino Supletivo tinha como justificativa o mercado de trabalho.

Essa definição tem dupla justificativa: em primeiro lugar, a necessidade de formação de mão de obra para o mercado de trabalho que se expandia, nos anos do ‘milagre brasileiro’, fundamentado na teoria do capital humano; em segundo, a perspectiva da

educação permanente que chegava ao Brasil não só pelas propostas feitas na Europa, mas também por uma elaboração da América Latina.

A perspectiva de educação permanente relativizava o papel da escola, defendendo que a função educativa realizada por instâncias da sociedade, de maneira formal ou informal, e nas várias circunstâncias da vida. Como seu desdobramento, começa-se a trabalhar, no mesmo período, com a ideia da educação continuada, hoje traduzida como educação ao longo de toda a vida.

Fávero (2009), no entanto, chama a atenção de que não seria a concepção de educação continuada assumida pelo Brasil no período e, aponta o papel do Senai/Senac e do Departamento de Ensino Supletivo (DSU)¹¹² do MEC.

[...] pensou-se em criar outro sistema escolar, paralelo ao sistema regular de ensino, para atender aos que não haviam por ele sido atendidos. No sistema de ensino supletivo, seriam reunidas todas as ações e experiências que não cabiam no sistema regular. As funções de aprendizagem e qualificação, já realizadas pelo Senai e pelo Senac, nas respectivas áreas, passariam a ser coordenadas pelo Departamento de Ensino Supletivo (DSU) do MEC, criado para atender a gigantesca tarefa vislumbrada. A suplência dizia respeito às ações de reposição do ensino primário, agora estendidos para o 1º grau, com oito anos. O suprimto, por sua vez, atenderia à complementação de estudos em nível de 2º grau e sobretudo à formação profissional.

[...] Sua [do DSU] atuação prioritária, ocorreu por meio do projeto maior de Assistência Técnica aos Estados, pela qual lhe competia assessorar os conselhos estaduais e as secretarias de educação no diagnóstico dos problemas na área do ensino supletivo e na estruturação ou reestruturação dos órgãos encarregados por ele responsáveis, bem como colaborar na definição de projetos e na sua implementação.

[...] a ação do DSU ocorreu em termos de extrema centralização: os vários projetos foram concebidos a nível nacional e implantados nos diferentes estados, com a formação de equipes próprias e financiamentos específicos. (FÁVERO, 2009, p. 79).

Os problemas enfrentados pelo DSU não foram poucos e para enfrenta-los criou os projetos: Andrós, Producere, Auxilia, Logos, Centros de Ensino Supletivo, Acesso e Assistência Educacional ao Atleta Profissional, bem como apoiou o Projeto Minerva e desenvolvia em parceria com a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa o Projeto Conquista. Os dois últimos projetos citados foram inviabilizados em 1980, em decorrência do acordo entre o MEC e a Fundação Roberto Marinho. (FÁVERO, 2009).

O autor ainda cita outras instituições além do MEB que, sob a égide da Lei nº 5.692/71, estavam autorizadas a utilizar os meios de comunicação de massa para promover a educação e a formação profissional de adultos: Fundação Educacional Padre Landell de Moura (RS), Fundação Padre Anchieta/Radio Cultura (SP), Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (Irdeb-1969), Serviço de Radiodifusão Educativa do MEC/Projeto

¹¹²O Departamento de Educação Complementar foi transformado em Departamento de Ensino Supletivo (DSU) através do Decreto nº 71.737, de 22 de Janeiro de 1973, “Transforma em Departamento de Ensino Supletivo o Departamento de Educação Complementar e dá outras providências” (BRASIL, 1973) e extinto em 1973. O Departamento de Educação Complementar (DEC) era parte da estrutura do MEC e foi criado pelo Decreto nº 66.296, de 3 de Março de 1970. “Provê a estrutura do Ministério da Educação e Cultura e autoriza outras providências.” (BRASIL, 1970a).

Minerva (1970), todas sob a coordenação do Programa Nacional de Teleducação (Prontel)/MEC (FÁVERO, 2009).

Além desses, o autor cita o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO)¹¹³, vinculado ao MEC, para funcionar às escolas de ensino técnico-industrial, associações estudantis de empresas industriais, entidades públicas e classistas de empregados a formação profissional. Posteriormente o Programa foi vinculado ao Ministério do Trabalho¹¹⁴ e extinto em 1982¹¹⁵ (FÁVERO, 2009).

Embora tenha sido bastante agressiva a política do Ensino Supletivo do MEC, com os desdobramentos apontados, paralelamente foi sendo reforçada posição do Ministério do Trabalho, no que diz respeito à formação profissional. Também o Senai e o Senac foram levados a rever seus modos de atuação tradicionais (por exemplo, deixavam de assumir classes de ensino supletivo que funcionavam como preparação à aprendizagem profissional, e deslocando progressivamente o melhor de seus esforços para a qualificação, como suporte na introdução de novas tecnologias). Nesses anos, ainda, funcionou o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (Pipmo), ligado ao Ministério do Trabalho, oferecendo cursos para jovens e adultos que associavam a recuperação das últimas séries do 1º grau à formação profissional voltado para um dos três setores da economia (agricultura, indústria e comércio). (FÁVERO, 2009, p. 82-83).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 62), ainda tratando da Lei nº 5.692/71, apontam que a mesma teve o componente da “flexibilidade” como um dos aspectos significativos, possibilitando a organização do ensino em cursos supletivos, centros de estudo a distância; contrapondo cursos em que “frequentemente vigoram a seriação, a presença obrigatória e a avaliação no processo”, bem como teve como “característica diferencial” a aceleração do tempo para a conclusão do ensino em relação ao tempo de conclusão do ensino regular.

Os autores apontam aspectos pedagógicos que de certa forma viabilizam o atendimento a essa parcela da população, já marcada pelo “déficit educativo” em relação ao tempo de escolarização; ao mesmo tempo criticam a limitação imposta pelo governo pela obrigatoriedade da oferta apenas para a população na faixa etária de 7 a 14 anos.

Os centros de estudo oferecem aos alunos adultos material didático em módulos e sessões de estudos para as quais a frequência é livre. A avaliação é feita periodicamente, por disciplina e módulo. As iniciativas de educação a distância dominantes são as que se realizam por televisão, em regime de livre recepção ou (muito raramente) recepção organizada, em telepostos que combinam reprodução de programas em vídeo, uso de materiais didáticos impressos e acompanhamento de monitor. Além dessas modalidades, a Lei 5692 manteve os exames supletivos, como mecanismo de certificação, atualizando exames de madureza já existentes há longa data. Os candidatos, aqueles preparados por meio do ensino a distância ou cursos livres ou ainda aqueles sem preparação específica que desejam atestar seus

¹¹³O PIPMO foi criado pelo Decreto nº 53.324, de 18 de Dezembro de 1963. (BRASIL, 1963).

¹¹⁴O PIPMO passa a ser vinculado ao Ministério do Trabalho através do Decreto nº 75.081, de 12 de Dezembro de 1974 (BRASIL, 1974). Vincula ao Ministério do Trabalho o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra - PIPMO, aprovado pelo Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963 (BRASIL, 1963).

¹¹⁵O PIPMO foi extinto através do Decreto nº 87.795, de 11 de Novembro de 1982. Extingue o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra-PIPMO, e dá outras providências (BRASIL, 1982a).

conhecimentos, se submetem periodicamente – duas vezes ao ano como regra geral – a exames finais organizados pelos estados, por disciplina e sem nenhuma exigência de matrícula ou frequência à sala de aula. A extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, proposta da Lei 5692, representava um enorme desafio, já que colocava em condição de déficit educativo um enorme contingente da população adulta, da qual o ensino supletivo estaria a serviço. Entretanto, essa mesma legislação limitou a obrigatoriedade da oferta pública do ensino de primeiro grau apenas às crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 62-63).

Na opinião de Aranha (1996), tais reformas (de 1968 e a de 1971) como parte dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), visavam, sobretudo, atrelar a educação a características tecnicistas e modelo econômico dependente, assentado em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança e educação e comunidade, tendo tais medidas, repercussões no ensino profissionalizante, principalmente e, por extensão, afetaram diretamente as camadas mais pobres da população.

O que se percebe nos discursos e na literatura é que a educação de adultos foi sendo ressignificada ao longo dos anos, em eventos internacionais que discutem o tema, trazendo impactos nas políticas públicas da área, em especial no Brasil. No século XX, principalmente após a Segunda Grande Guerra até a década de 1970, a educação e a alfabetização dos adultos entram na pauta das discussões internacionais por ocasião das Conferências Internacionais de Educação de Adultos, iniciadas de 1949; do Congresso Mundial de Educação, realizado em Teerã, no ano de 1965, no qual temática sobre a “Erradicação do Analfabetismo” se vinculava às ideias de treinamento para o trabalho e para a produtividade, baseado no domínio das técnicas de leitura, escrita e cálculos, integrados ao desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas (BUARQUE; WERTHEIN, 2003) e; no Seminário Latino-americano de Educação de Adultos, em Havana, no ano de 1972, reforçando o papel funcional da educação. Apesar de se considerar que efetivamente os avanços ainda estão distantes do que seriam de fato necessários.

Neste sentido, a visão da alfabetização de adultos vinculada às necessidades do sistema produtivo é histórica; a questão do analfabetismo, as discussões e as ações voltadas para a alfabetização de adultos vêm se alinhando em torno de uma movimentação que ocorre mundialmente e não de forma isolada; os efeitos produzidos e o conceito de alfabetização, porém, não são os mesmos, vêm se alterando no decorrer dos anos, inclusive para efeito do Censo Demográfico no Brasil.

A concepção de alfabetizado para o IBGE, por volta de 1940, era a de quem declarasse saber ler e escrever e demonstrasse a habilidade de escrever o próprio nome. A

partir da década de 1950, considerando ainda o Censo, era alfabetizado quem confirmava saber escrever e ler um bilhete simples, isto é, no mínimo, fazer uso social da escrita.

Rivero (2009) afirma que o conceito de alfabetização foi sendo redefinido e reinterpretado ao longo dos anos, principalmente por conta das pesquisas e políticas nacionais e internacionais. Na década de 1960, por exemplo, a alfabetização

[...] era concebida como um conjunto de habilidades técnicas que compreendia a leitura, a escrita e a aritmética essencial; com essa concepção, a alfabetização se resumia em estimular a aquisição dessas habilidades básicas além dos conteúdos e modos de ministrá-la. Isso levou a instauração de campanhas em massa que tiveram por objetivo ‘erradicar o analfabetismo em poucos anos’ [Nota 10: O termo ‘erradicar’ é equivocado. Com ele se associa o analfabetismo a pragas agropecuárias ou a enfermidades endêmicas].

O mau uso do termo alfabetização gerou em contrapartida uma compreensão preconceituosa do ‘analfabetismo’, associando-o ou dando-lhe equivalência a ignorância ou desconhecimento de qualquer coisa a partir da não compreensão leitora e escrita. A ideologia que considera aos analfabetos como ‘cegos’ ou como ‘peso morto’, desconhece ou trata de não reconhecer que muitos analfabetos têm conhecimentos de vida próprios, sabem muitas coisas, utilizando a cultura oral, isto é, não são ignorantes. (RIVERO, 2009, p. 24).

Na década de 1970, a concepção de alfabetização se vinculou

[...] ao desenvolvimento socioeconômico, o que deu origem ao conceito de ‘alfabetismo funcional’ associado a melhorar a produtividade. Na sociedade pós-industrial, muitos dos que estavam alfabetizados se transformaram em analfabetos funcionais. [...]

As novas definições de alfabetização funcional a associam a reconceitualização do trabalho produtivo, recuperando o valor educativo, cultural e organizativo do trabalho mesmo. (RIVERO, 2009, p. 24).

Voltando à questão dos transportes, inclusive da ferrovia, o período inicial da década de 1970 representou para o setor de transportes uma fase de reajustes em termos de organização e custos, conforme mensagem¹¹⁶ do Presidente Emílio Garrastazu Médici ao Congresso Nacional em 31 de março de 1970.

[...] o objetivo fundamental a ser alcançado é assegurar a satisfação do conjunto de necessidades da Nação pelo menor custo para a economia. Para isso, está sendo implantada uma concepção unificada dos transportes nacionais com vistas a obter racional coordenação entre os sistemas federal, estaduais e municipais, bem como entre as diferentes modalidades de transporte existentes. [...]. (BRASIL, 1970b, p. 29).

No setor ferroviário, especificamente, o principal objetivo voltava-se para redução do déficit operacional, a partir da “melhor utilização da capacidade existente”. O projeto envolvia futura expansão do sistema, porém, para aquele ano, incluía a supressão de 7.500 km de ramais antieconômicos e de suas estações e a redução do quadro de empregados. O quadro de redução de empregados significaria “melhor aproveitamento” de quem permanecesse na

¹¹⁶Presidência da República Casa Civil Secretaria de Administração Diretoria de Gestão de Pessoas Coordenação – Geral de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca Emílio Garrastazu Médici. Mensagem Ao Congresso Nacional 1970. 31 de março 1970. (BRASIL, 1970b, p. 29).

empresa, no sentido de produzir mais, melhor e com menos. Nesse projeto de reestruturação estava prevista a elevação da escolaridade do trabalhador como fator de crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico.

Foi nesse período de mudanças que se deu a experiência de alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas, bem como a alfabetização do pessoal da Via Permanente e Obras, denominado curso de Conhecimentos Básicos. Além desses, outros cursos foram promovidos em parceria com RFFSA/SENAI, para o desenvolvimento de pessoal e execução de programas que visavam dar corpo às políticas de formação dos trabalhadores ferroviários.

Tais referências permitem compreender melhor o contexto das experiências educativas com adultos na RFFSA, em especial as relacionadas à alfabetização atrelada, sobretudo, à educação voltada para as exigências do sistema produtivo. No entanto, isso não constitui novidade; no meio ferroviário isso não fez diferença, estando intrinsecamente ligado à dimensão econômica, sem necessariamente promover uma educação em sua plenitude que, além de contribuir para sua “humanização”, lhe dê condições e oportunidades de usufruir dos bens materiais e espirituais produzidos socialmente, dos direitos humanos e de participação ativa na sociedade.

4.2 Educação “sob” e “sobre” os trilhos: as experiências educativas na RFFSA

Neste tópico apresento as experiências educativas que ocorreram na RFFSA, em Fortaleza-CE, considerando as dimensões: social e política, administrativa e financeira, bem como as pedagógicas, buscando compreender os sentidos dessas experiências educativas construídos pelos sujeitos e se esses sentidos se relacionam os princípios das Teorias Clássicas de Administração e da Teoria do Capital Humano presentes na forma de administrar assumida pela RFFSA, conforme já exposto anteriormente.

Apresento primeiramente as experiências educativas nas três escolas para, em seguida, expor as duas experiências de alfabetização voltadas para os trabalhadores, ocorridas no ambiente interno da RFFSA, incluindo as repercussões dessas experiências na vida pessoal e profissional de alguns dos sujeitos.

Não localizei na literatura acadêmica dados específicos sobre essas experiências de alfabetização dos ferroviários na década de 1970, em Fortaleza, nem da Escola Artur Câmara e Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, porém localizei registros históricos nos estudos de Mota (2009) sobre a Escola Couto Fernandes, da Sociedade Beneficente do

Pessoal da Rede de Viação Cearense, localizada no Centro de Fortaleza, os quais tomo como referência neste estudo, visto não ter tido autorização em tempo hábil para acessar os arquivos da instituição.

Essas experiências educativas são sintetizadas e apresentadas sob duas vertentes, a saber: as que ocorreram nas escolas, em instituições mantidas pela RFFSA (Escola Artur Câmara, Escola Couto Fernandes e Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate), que denomino “educação sob trilhos”, e as que se deram nas dependências internas da RFFSA (oficinas, treinamento etc.), denominadas “educação sobre trilhos”.

“Sob” indica posição hierarquicamente inferior em relação àquela que se dava no interior da instituição, estava sob comando ou submetida, sujeita a orientação, “debaixo” da autoridade maior da hierarquia da RFFSA, mas não diretamente relacionada à atividade fim da empresa e era destinada aos filhos dos trabalhadores.

Já a experiência que se deu no interior da instituição, sob a tutela do SAF, estava “sobre” a escola, considerando a ordem hierárquica de importância atribuída pela direção da empresa; uma vez que era diretamente direcionada aos empregados, indica sua posição “acima” das escolas, considerando a relação direta com a atividade-fim da empresa. Na ordem de importância, a formação dos trabalhadores estava mais diretamente ligada aos interesses diretos e imediatos do sistema estatal. Vale ressaltar que ambas estavam “sob” a direção da RFFSA.

4.2.1 Educação “sob” trilhos: escolas conveniadas e Centro Educacional Ferroviário

Ao abordar o papel da RFFSA na educação dos filhos dos ferroviários na escola da ferrovia ou nas escolas mantidas por ela, percebo como a empresa vai moldando o atendimento via assistência social e sutilmente acaba por incorporar os princípios da administração, não só na direção como na prática pedagógica.

Ao assumir o caráter racional de suas ações com anuência do Estado, A RFFSA assume também o papel de executor da política educacional de suas escolas, percebida desde a forma de contratação de pessoal até a prática pedagógica e funcionamento das mesmas, com anuência do Setor de Assistência ao Ferroviário (SAF).

Para apresentar os dados das escolas, me apoio nas falas e documentos pessoais dos sujeitos e da instituição.

4.2.1.1 Escola Artur Câmara: comunidade do bairro Couto Fernandes em movimento

Antes de apresentar a Escola Artur Câmara se faz necessário situar o Núcleo Ferroviário Couto Fernandes (doravante denominado apenas Núcleo) ao qual a escola estava vinculada. As informações sobre o Núcleo originam-se dos poucos registros que tive acesso e através da fala da professora Maria Fumaça, que tinha mais conhecimento sobre a instituição.

O Núcleo nasceu da mobilização dos ferroviários que moravam no bairro Couto Fernandes. Maria Fumaça indica quem foi parte da primeira diretoria e aponta que foi criado em 1962 e encerrado em 1975. No entanto, é possível que o encerramento da escola tenha sido em 1975 e não o do Núcleo, visto que depois da entrevista localizei uma referência nos documentos da RFFSA no qual consta que o Núcleo foi encerrado em 1991 (registro do número do processo nº 009173, de 06 de março de 1991).

O Núcleo foi uma instituição legalmente constituída, inclusive inscrita no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ). Dos documentos, foi localizado apenas o livro de registro e o fichário dos empregados nos arquivos pessoais de Maria Fumaça e cópia do convênio com a RFFSA.

Acho que não existe nenhum papel, porque botaram tudo no lixo as coisas da diretoria. A primeira diretoria, o presidente era o Assis de Souza. Depois, foi também Seu Joaquim, Seu Lourival, que também já morreu, foi o que construiu a sala de aula na “marra”. Foi Seu Lourival que botou piso na quadra. O Padre Nauri [Braga] deu uma grande mão, fornecendo material, mas infelizmente já morreu. Quem também fornecia muito material foi Seu Zé Gouveia. [...]. O Núcleo funcionou de [19]62 até... [eu já] estava nessa casa... Acabou a escola e continuou [o Núcleo]... aí começou só festa [no Núcleo]... baldeou de um jeito que a RFFSA veio...[...]. Só existe o livro de empregados, porque quando o Núcleo acabou. [Quando acabou] eu não estava mais lá. Eu abandonei, não quis mais. Apenas tenho o livro dos empregados. Agora, a história eu sei contar: nasceu de rifa, do esforço do Assis. (Maria Fumaça).

A ideia de criar a Escola Artur Câmara foi dos próprios ferroviários, inspirado no movimento dos ferroviários assentados próximo à Oficina do Urubu. Visava inicialmente atender apenas aos filhos das famílias dos ferroviários, a maioria moradores do “Triângulo” [bairro Couto Fernandes] e entorno, cujas condições materiais de vida eram bastante precárias. Primeiramente atendia as crianças [filhos dos ferroviários] no turno da manhã; depois passou a funcionar também à tarde e, à noite atendia às pessoas da comunidade. Vale ressaltar que os filhos de Cachoeirinha estudaram na escola, pois moravam no entorno, na mesma rua que Baronesa e Pão de Forma.

Aqui também começou o movimento no núcleo ferroviário e a ideia de ter uma escolinha para os filhos dos ferroviários. Foi feita a pesquisa e a dona Lúcia, mãe da Lurdinha, que eu tinha ligação com o Assis da estação... [Lurdinha] que sabe muito da história também. Foi aquele

homem [Assis] que deu o pontapé inicial. Eu não participei [da pesquisa], porque não tinha tempo, eu trabalhava, mas a Helena e outros participaram da pesquisa. Os filhos dos ferroviários moravam quase tudo dentro do triângulo, ali. Era pobreza, tudo pobre mesmo. Hoje em dia é melhor. [Quando]eu me transferei para cá, nós e os ferroviários colaborava. Aí eu ensinava à noite não só a ferroviário, mas a rapazinho que não sabia de nada. Eles foram aproveitados sabe onde? Na construção do açude Banabuiú. [A escola, no início foi] Realmente foi [somente para os filhos de ferroviários], mas depois começou a abertura [para outros alunos que não eram filhos de ferroviários]. Naquele tempo, as escolas não eram como hoje, tinha muita escolinha particular, nos anos 60". (Maria Fumaça).

Tal como o Núcleo, a escola também não tinha as condições materiais para o ser construída e depois, para funcionar, contou com quase tudo doado ou emprestado pela comunidade, iniciando suas atividades em 1963. Somente funcionou “oficialmente” quando foi vinculada à RFFSA, que selecionou as professoras e fez convênio. Isso aconteceu quando a parte alvenaria já estava construída, em 1964.

A escolinha nasceu, debaixo da lona. A dona Lúcia cedeu o pátio, era na areia e tinha cadeira e banco que a gente emprestava lá de casa. Eu ensinava à noite, mas consegui [para os outros turnos] muitos cadernos, livro, lápis e borracha com o gerente da cooperativa da construção, porque trabalhava no Comercial e conhecia muita gente importante, comerciante. Por isso arranjei muito material de graça. Os pais nem comprava caderno nem lápis, tudo quem arranjava era eu, com o gerente da cooperativa da construção lá na Floriano Peixoto, o seu Walter. Até 1963 a escolinha funcionou debaixo de lona, [depois] veio à construção do Núcleo [de alvenaria]. O Assis era um baluarte, seu Inácio, João Rosa... já morreu quase tudo. Foi construída uma cobertinha, duas salas de aula, com secretaria, cantina e dois banheiros. Era de manhã e de tarde. [...] Quando me lembro que ali tinha bujão de gás meu, tinha meu trabalho, o almoço que fazia no dia dos mutirões...[...]. Agora quero dizer que a escola surgiu muito do trabalho dos ferroviários e de algumas pessoas que não era ferroviário. Aos domingos, fazendo movimento, bingo de lata de óleo, a gente apurava 300 [cruzeiros] daquela época, em 61. Em 61, ensinei à noite gratuitamente, não era RFFSA, era essa Associação dos Ferroviários, o Núcleo, fazendo barreira com a associação do bairro.

A estrutura física da escola era desde o início muito precária, mas para atendimento da demanda, as professoras se adaptavam como podiam. “[...]Era onde por necessidade, juntavam duas turmas numa sala só, onde ficamos eu e a Baronesa, trabalhando”. (Litorina).

O nome da escola homenageia Artur Câmara, pai de Vanderillo de Castro Câmara, coordenador do treinamento. Não identifiquei relação entre o homenageado e a comunidade na qual estava inserida a escola. Consta apenas que o homenageado trabalhava na Estrada de Ferro de Baturité, desempenhando várias atividades, conforme ficha funcional. Em contato por *e-mail* [em janeiro¹¹⁷ e junho de 2015] com o professor aposentado da

¹¹⁷Nas primeiras buscas sobre a escola, procurei pelo nome e localizei no Google referências da família deste no *blog* do Dr. Ademar Mendes, que apresenta a árvore genealógica da família de sua esposa. A partir de então

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Roberto Jorge Câmara Cardoso¹¹⁸, parente de Artur Câmara, este informou que esteve presente na solenidade de inauguração da escola, junto com outros familiares.

Eu assisti a solenidade de inauguração do colégio Artur Câmara com meus familiares e o superintendente da REFFSA no Ceará na época, Eng. Walter Cavalcante, que conviveu bastante tempo com meu avô. Creio que a escola foi mais uma homenagem a ele, que me parece ter tido mais afinidade com o trabalho técnico da RVC que propriamente educação. Tenho informação que ele foi chefe do tráfego, manutenção de vagões e locomotivas etc.¹¹⁹ (Roberto Jorge Câmara Cardoso, em 16.06.2016).

Para compor o quadro de professores da escola, foi realizada uma seleção: [...] fizemos a prova em 5 de janeiro – lembro até da data – de 1964 (Maria Fumaça). Sete das candidatas aprovadas foram remanejadas um ano depois para o Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate. Não foi mencionado processo seletivo para ocupação das vagas ociosas com a saída das professoras.

Só ensinei um ano aí. Depois entraram outras pessoas [na EAC]. Em 1967, aumentou o quadro, veio Verônica, Ieda e outras aí. Ivone dos olhos verdes, Margarida, a irmã do professor Cristóvão. [Quando] aumentaram a escola lá [CEF, fomos eu, Helena, Erivany e Aldeci, em 65. (Maria Fumaça).

As candidatas foram avaliadas nos conteúdos de Psicologia Aplicada, Didática, Didática Especial (Linguagem, Matemática, Ciências) e Redação, sendo o Vanderillo de Castro Câmara¹²⁰, coordenador de Treinamento da RFFSA, responsável pelo processo seletivo, conforme rubrica em documento.

A seleção teve como resultado a aprovação de 13 candidatas (não identifiquei quantas concorreram), conforme quadro de classificação final: 1º) Maria Gislene de Andrade Araújo; 2º) Maria Erivany Soares; 3º) Helena Maria de Souza; 4º) Maria Gislêda Correia de Andrade; 5º) Aldeci Dedes Sales; 6º) Maria Celestino da Costa; 7º) Veleda Filgueiras de Meneses e Adeilde Eugênio de Sousa); 8º) Ana Maria Brasil Pires; 9º) Laurimar Bonfim Silva; 10º) Lilair Bentemuller Nogueira; 11º) Jucileide Teixeira Leite; 12º) Maria de Lourdes Ferreira.

procurei manter contato, só conseguindo através do Dr. Ademar Mendes Júnior, para em seguida manter contato por *e-mail* com Professor Roberto Jorge Câmara Cardoso.

¹¹⁸ Acerca das informações sobre Vanderillo de Castro Câmara, busquei nas redes sociais e o único registro que encontrei foi que o mesmo é homenageado em Juazeiro do Norte (CE), pelo Centro de Formação Profissional Wanderillo [sic] de Castro Câmara.

¹¹⁹ Recebi do professor Roberto Jorge de Castro Câmara, professor aposentado da UFBA, o texto do historiador Vinícius Barros Leal, publicado no Jornal "A Verdade" de Baturité (não disponho da data de publicação) onde relata passagens da vida de Artur Câmara. Não obtive pistas sobre Artur Câmara e, pelas informações, acredito que a escolha do nome da escola tenha sido sugestão do Engenheiro José Walter Cavalcante que teve relações de amizade com Artur Câmara ou mais provavelmente com Vanderillo Câmara, que o deduzo pela faixa etária de ambos]. (Roberto Jorge Câmara Cardoso, em 16.06.2015).

¹²⁰ Vanderillo de Castro Câmara era do cargo de técnico de administração e exercia a função de chefe do treinamento, conforme ficha funcional e documentos fornecidos por Baronesa.

Após o processo seletivo, as professoras começam as atividades na Escola Artur Câmara em 8 de março de 1964, tendo a Baronesa lá permanecido até 31 de janeiro de 1967 (conforme carteira profissional), quando então foi para outra escola conveniada, a Escola Couto Fernandes da Sociedade Beneficente, lá permanecendo de 1º.3.1967 a 10.2.1971.

Maria Fumaça e Litorina em 1965 foram “aproveitadas” no CEF, enquanto Baronesa esperou mais de seis anos para ir para o “quadro da Rede”, em 9 de junho de 1971. O sentido dessa espera significou “uma verdadeira novela”, conforme as suas palavras. Foi neste ínterim que surgiu a oportunidade para ser professora de adultos.

[À época da alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas] eu não era empregada da RFFSA nem nada. Eu era concursada, mas tava nos convênios [...]. “Aí o que é que o Vanderillo fez? “Olha, eu garanto como a Baronesa vai conseguir, porque eu já fiz entrevista com ela e ela foi a maior nota de Português do concurso e acredito que ela é muito esforçada”. (Baronesa).

Durante todo esse período, Baronesa, enquanto aguardava o desenrolar da “novela”, contou com apoio e orientação do coordenador do treinamento para que não se afastasse do ambiente que a ligava à RFFSA, motivo pelo qual foi para a Escola Couto Fernandes, da Sociedade Beneficente.

No discurso das três professoras não ficou claro, nem localizei em documentos oficiais a quantidade de vagas surgidas em 1965 no Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate e algumas dúvidas surgiram: em que consistia esse “aproveitamento” se a seleção não foi para professores do Centro Ferroviário? O que justifica? Como as vagas surgidas para o quadro efetivo da RFFSA eram divulgadas? Como era a contratação de professores antes das seleções? Quando houve a primeira seleção para preenchimento de vagas por mulheres na RFFSA e para professoras? Como as professoras tomavam conhecimento das seleções? Quais as “normas” ou os fundamentos para que as vagas surgidas no CEF fossem preenchidas pelas professoras aprovadas na seleção de 1964 da EAC?

Litorina informa que a seleção de 1964 foi a primeira para o cargo de professores, porém, ao que parece, não se destinou inicialmente ao preenchimento de cargos efetivos de professores da RFFSA.

Quando cheguei aqui [em Fortaleza], soube do concurso que ia haver e me inscrevi. Fiz e passei e tirei o segundo lugar. [...] Eu não era filha de ferroviário... quer dizer, eu era irmã, mas na época ele não era maquinista, não tinha prestígio... mas houve a prova, eu tomei conhecimento e me inscrevi e fiz a prova. (Litorina).

Segundo informa Baronesa, a divulgação das oito vagas para “aproveitamento” (admissão) no CEF foi feita pelo próprio chefe do treinamento [Vanderillo Câmara] em uma reunião com as professoras na Escola Artur Câmara. Depois de anunciar que as aprovadas na seleção iriam ocupar as vagas, o chefe do treinamento recebeu o comunicado de que estariam

disponíveis apenas quatro vagas para o ano letivo de 1965. As outras quatro vagas restantes seriam preenchidas oportunamente em outra seleção, especificamente para o Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate. Os motivos da mudança de percurso não foram de conhecimento da professora, informando apenas que o chefe ficou indignado e se dirigiu à Estação do Km 8, para confirmar a informação e que, por não concordar, pediu transferência do setor de treinamento da 2ª Divisão Cearense para Recife.

Ao analisar a “novela” do ingresso da professora Baronesa na RFFSA, concluímos que a seleção de 1964, de fato, era para a Escola Artur Câmara e não para o Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate. Litorina e Maria Fumaça tinham consciência de que enquanto estavam na escola do Núcleo, não pertenciam ao quadro efetivo da Rede.

A nova seleção, de fato, ocorreu em 1965, conforme se verificou nos documentos, mas com critérios diferentes da anterior. Entre os critérios constava o da “aparência”, nada objetivo para um processo seletivo. Indago, pois, qual a fundamentação para inclusão de tal critério em um processo seletivo, principalmente por ser este incompatível como os princípios administrativos de racionalidade, impessoalidade e objetividade assumidos pela empresa e o que justifica o mesmo órgão realizar um processo para cargos “semelhantes” com critérios diferentes? Segundo Baronesa, as professoras aprovadas na seleção de 1964 e que não foram “aproveitadas”, não puderam participar da seleção de 1965, pois já tinham feito a anterior.

Aí fiquei Veleda, eu, Lourdinha, ficamos no Km 8, com as outras [que eram do convênio, mas não da seleção] e que aguardavam ser chamadas. Pensavam que iam ser chamadas do mesmo jeito, como as primeiras. Eram da minha seleção. E aí a gente... filhas de ferroviário, a maioria. (Baronesa).

Um dos critérios que realmente consta nos documentos das seleções é o da formação, uma exigência inarredável. Todas as professoras que assumiram na escola EAC, aprovadas na seleção de 1964, tinham concluído o curso normal. Em 1972, segundo Baronesa, a RFFSA passa a exigir o 4º normal.

Na RFFSA veio à obrigação de você fazer o 4º normal. Já era uma coisa assim... imprensando a gente. Eu trabalhava de manhã e de tarde e de noite eu estudava. Eu ia pro colégio já com uma barriga pra acolá, [...] em [19]72. Passando... já sem nem poder passar nas roletas...[...]. Eu fui o ano todinho [pra aula do 4º normal]. (Baronesa).

A verba para pagar as professoras vinha da RFFSA, via convênio com o Núcleo, porém, não incluíam verbas para contribuições previdenciárias. Sobre essas questões previdenciárias, Baronesa informa que, ao sair da Escola Artur Câmara para a Escola Couto Fernandes, da Sociedade Beneficente, foram utilizados recursos que seriam destinados à sua rescisão para quitar dívida com a previdência. Estranhei, ao examinar o livro de registro de

empregados da escola EAC, o fato de Baronesa não constar nesses registros. Tais registros permitiram que posteriormente, todas as verbas rescisórias das professoras fossem quitadas pela RFFSA, segundo Maria Fumaça.

O Núcleo, quando começou, conseguiram uma verbazinha para pagar as meninas, ganhavam pouco. Quando nós entramos em 64, já foi bem diferente, foi uma prova já vinda da RFFSA, aí foi assinado um convênio. A RFFSA só dava tantos salários mínimos naquela época, não davam dinheiro para INPS [Instituto Nacional de Previdência Social] nem Fundo de Garantia. Quando foi em 65 e nós saímos, ficou aquela lengalenga. Em 67, foi legalizado tudo, registrado INPS, no Banco de Crédito Comercial o Fundo de Garantia e folha de pagamento, assinar a carteira delas. Mas veja que tinha o livro de ponto, dele, fizeram um fichário que eu guardei. Por essa ficha que tiramos nosso tempo de serviço. Eu tinha um ano. As meninas têm tudo registrado. Tudo de 67. Aí veio o convênio e eram 20 salários, pagava um salário e meio às professoras. Sempre que saía, eu pagava, recebia o convênio, prestava conta, pagava INPS, Fundo de Garantia. Quando elas foram para fora em 67, pagaram errado, eu fui lá em 75, mostrei por A mais B que estava errado e pagaram mais, receberam mais do que tinham recebido. Perguntaram se eu era advogada. Sou não, mas entendo disso aí. Fiz as contas de uma por uma. [...]. Da escola, porque eu era tesoureira na época, do Núcleo. Elas eram funcionárias do Núcleo Social Ferroviário, não da escola. A RFFSA dava o dinheiro para o Núcleo. [...] Em 75. Foi o último que acabou, porque foi preciso, aí vieram me chamar para fazer as contas e pagar o fundo de garantia. Trabalhei tanto, até que a RFFSA me pagou o fundo de garantia todinho para poder indenizar as meninas. Quando pagaram, pagaram errado, aí receberam tudo direitinho depois que dei baixa nas carteiras. [...] elas eram funcionárias do Núcleo Social Ferroviário, não da escola [Artur Câmara]. [...] As professoras da época eram eu, Inês, Ivone, Verônica, Ana Maria Brasil... eram bem umas oito... Edwirges, Cristina.... (Maria Fumaça).

[...] mas também o pessoal... [as professoras de lá] não eram funcionárias [da RFFSA]. O pessoal... [as professoras] não eram ferroviárias. Não eram. [...]. E lá funcionou a escola, que não foram por muitos anos também. Tanto é que, as outras pessoas que continuaram lá como professoras, elas não eram ferroviárias.... (Litorina).

[...][as professoras que estavam lá também saíram, algum tempo depois] porque o salário rebaixou muito. A partir dali fomos rebaixadas e o INSS [Instituto Nacional de Seguro Social] eles não tinham pago ainda, nem um tostão. O que é que eles fizeram: eles nos demitiram e o dinheiro que a gente tinha por direito [usaram] pra pagar o INSS. Nessa época, nunca tivemos isso pra provar. E o que é que eles fizeram: o Núcleo pagou a dívida do INSS com a nossa indenização. [...]. A Lourdinha, eu... então nós fomos demitidas. Aí quando me demitui, o que era [escola do] convênio... disse que o convênio... Eu fiquei... eu fiquei... continuei no.. ali na [Escola da] Beneficente [situada na rua 24 de maio]. Do Artur Câmara nós fomos pra Beneficente [da escola do Núcleo para a escola da Beneficente]. Eles não queriam perder o vínculo. Muitas se achavam injustiçadas. [...] Fomos quatro [as professoras que saíram da escola Núcleo para a escola da Beneficente]”. (Baronesa).

Em relação à parte pedagógica da escola, Maria Fumaça explica que tudo vinha de doações, inclusive os livros, que eram os mesmos adotados pelo CEF. As escolas eram “independentes”, porém a coordenação era a mesma do CEF e do treinamento. O currículo também era o mesmo para todas as escolas vinculadas à RFFSA.

Cada escola tinha sua independência. Algumas datas eram estabelecidas, porque o coordenador era o mesmo. Primeiramente foi Vanderillo, depois foi o que morreu, [professor] Colares, depois doutor Afrânio e por último, professor Cristóvão.[...] O

Núcleo era mais impactado, o pessoal cresceu [quantitativamente], mas depois que passou até ao doutor Afrânio e ao professor Cristóvão. Vanderillo foi muito pouco [tempo].[...] [O conteúdo a ser ensinado na escola Artur Câmara] Era planejado junto com as professoras da RFFSA, em janeiro, fevereiro. Uma vez foi até ali na [avenida] Leste Oeste. (Maria Fumaça).

Nota-se que as escolas, fruto da luta dos trabalhadores, como no caso da Escola Artur Câmara, e sobrevivia de doações, exceto o salário das professoras que era proveniente dos recursos do convênio com a RFFSA. Contraditoriamente, a dimensão pedagógica estava subordinada à empresa, inclusive o controle via coordenação de treinamento ou SAF.

4.2.1.2 Escola Couto Fernandes: outra frente de ação da Sociedade Beneficente do Pessoal da RVC

Em relação à ECF, não obtive autorização para acessar os documentos na sede da Sociedade Beneficente, apesar de ter ido mais de uma vez. A autorização para a pesquisa somente poderia ser dada pelo presidente da instituição, que sempre estava ausente, com a justificativa de encontrar-se em suas atividades parlamentares.

As informações da maioria dos sujeitos não contemplaram a ECF, portanto, não acrescentaram muitas informações. Apenas tive acesso aos documentos pessoais de Baronesa, a única professora que afirmou ter tido vínculo empregatício com a Sociedade Beneficente, no período em que aguardava ser “aproveitada” no quadro efetivo da RFFSA. Tive acesso a uma cópia do convênio com a RFFSA, mas insuficiente para compreender a dinâmica da escola.

Segundo informação de Baronesa, também davam aulas na Sociedade as professoras Maria Celestino e Noélia, porém sem vínculo. Pelo que depreendo dessa fala, que mesmas já eram do quadro da RFFSA (CEF) à época dessas aulas.

O Vanderillo não queria me soltar e disse: “Baronesa não saia, porque na hora que você sair, você perde o lugar e no dia que tiver uma vaga, entra outra pessoa [...] e eu fiquei numa desses convênios, aguardando[ser “aproveitada” no CEF][...]. Era na 24 de maio... Escola Beneficente da RFFSA – RVC. De lá eu fiquei [até 1971][...]. A Maria [Celestino] às vezes dava aula na [escola da] Beneficente, às vezes à noite... pra eles... pras turmas. Se ela pegasse três turmas, ela dava [aula] pras três turmas [...] Ela e a Noélia. [...]. (Baronesa).

Localizei um documento de 1943, referente à publicação de mudança nos estatutos da Sociedade Beneficente, que mencionava a questão da instrução. O estudo de Mota (2009) abrange o período até a década de 1930, que situa o Ceará no século XIX e se reporta às iniciativas de escolarização dos filhos dos ferroviários, principalmente as ligadas à

Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité¹²¹; cursos de formação, cursos para os trabalhadores e cursos noturnos. Aponta ainda o autor que o nome “Dr. Couto Fernandes” somente foi adotado em 1922.

A missão de instruir foi outro aspecto de importância na Sociedade Beneficente. Para algumas categorias, a educação formal poderia ser meio de redenção social, de ascensão pelas letras, dentro de uma sociedade que valorizava o saber formal. [...] Para a maioria dos trabalhadores ferroviários, a escola tinha pretensões mais modestas. Era a oportunidade de ter acesso às primeiras letras, de ver os filhos irem à escola. Uma chance de alfabetizar, de poder ler o jornal, um livro, de escrever uma carta a um parente distante. Havia poucas escolas na cidade e o material escolar, por simples que fosse, era caro para os trabalhadores. (MOTA, 2009, p. 155).

A Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité¹²² foi inaugurada em 29 de março de 1891. No movimento dos trabalhadores a problemática do analfabetismo era comum e não apenas entre os ferroviários. Segundo seus estatutos, a associação tinha como uma das missões a “instrução”; cria, pois, em 1918 uma escola que representaria “Para a maioria dos trabalhadores ferroviários, [...] a oportunidade de ter acesso às primeiras letras, de ver os filhos irem à escola. Uma chance de se alfabetizar, de poder ler o jornal, um livro, de escrever uma carta a um parente distante.” (MOTA, 2009, p. 155).

A presença de membros da hierarquia mais alta da estrada de ferro na instituição sempre foi uma realidade, conforme aponta Mota (2009, p. 157) ao se referir ao discurso registrado na ata de inauguração da Escola da Sociedade Beneficente. O presidente da Sociedade, Engenheiro Couto Fernandes, afirmou que a escola deveria ficar sob a guarda dos sócios, e destinada à difusão do ensino; não só dos filhos, mas dos próprios trabalhadores ferroviários “que, ocupados durante o dia nos trabalhos da estrada de ferro e suas oficinas, estão ainda mergulhados nas trevas da ignorância”.

Vê-se que a visão de analfabeto como ignorante estava presente e ainda, segundo sugere a análise de Mota (2009, p. 156), a visão de instrução que o representante da RVC tinha se pautava nos princípios do taylorismo (apesar de ser a obra ainda recente nos Estados Unidos) e “guardava relação com a produtividade, sendo a alfabetização potencializada como adestramento do trabalho. Essa ideia de valorização da instrução como alavanca da produção estava em perfeita consonância com as Escolas Ferroviárias” (CAETANO, 1986 *apud* MOTA, 2009, p. 157), isto significa que as ideias de Taylor, provavelmente, estivessem presentes nas ações desenvolvidas na Escola Couto Fernandes.

¹²¹“A ‘Sociedade Beneficente do Pessoal da RVC’ fica na rua 24 de Maio nº 230, esquina com Senador Alencar, nº 596, no centro de Fortaleza. Esta associação foi fundada em 29 de março de 1932 e apesar da RVC (Rede de Viação Cearense) ter sido englobada pela RFFSA a sociedade mantém a sigla RVC.” (PEREIRA, 2004).

¹²²Depois denominada Sociedade Beneficente do Pessoal da RVC (MOTA, 2009).

Inicialmente, segundo o autor, a escola atendia à educação de adultos e tinha 76 adultos matriculados no turno noturno, que frequentavam as salas de aula que funcionavam na Estação Central, porém, não regularmente a semana inteira, visto que às quintas-feiras, o local era reservado para as reuniões da Sociedade Beneficente. Somente em 1920 a escola é transferida para um prédio alugado, próximo à Estação, situado na Rua Castro e Silva para, a partir de 1925, atender nos dois turnos.

A atuação da Sociedade nas escolas é apontada na reforma do estatuto da Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité, em 1943, ao abordar as questões relacionadas à manutenção das duas escolas: “Art. 36: Serão mantidas as Escolas Dr. Couto Fernandes e Dr. Getúlio Vargas, nos moldes regimentais, para o fim de ser ministrada a instrução primária e elementar aos sócios e seus filhos”, reforça a ideia de proporcionar educação aos ferroviários e familiares (CEARÁ, 1944, p. 2). Busquei informações junto aos sujeitos e nos documentos da RFFSA sobre a Escola Dr. Getúlio Vargas, mas nada localizei.

As escolas e as bibliotecas são citadas no Regimento Interno da Sociedade, constante na mesma publicação, tratando de questões relacionadas à manutenção, ao acesso à biblioteca, bem como da contratação dos professores e define que questões pedagógicas (ensino) ficavam a cargo da administração e não dos professores. Consta no estudo de Mota (2009) que a biblioteca foi instalada em 1931 e apresenta uma lista de livros que constam em um documento da Sociedade, do ano de 1931, muitos dos quais voltados para educação moral e cívica.

Art. 24 – Serão mantidas na organização atual das escolas, Dr. Couto Fernandes e Dr. Getúlio Vargas.

Paragrafo Único – Logo que as condições financeiras da Sociedade permitam poderá a administração ampliar e desenvolver os cursos das Escolas.

Art. 25- A Administração escolherá para professores de preferencia, candidatos habilitados que possuam diploma concedido por escola de ensino superior.

Art. 26 – A Administração designará mensalmente um membro do Conselho de Administração para a fiscalização permanente das “Escolas Dr. Couto Fernandes e Dr. Getúlio Vargas”.

Art. 27- A Administração adotará as medidas que julgar necessárias, no tocante a frequência, regime escolar exames e o mais que possa interessar ao ensino.

Art. 28- O associado só poderá utilizar-se da biblioteca, no edifício social, não lhe sendo permitido retirar livros para fora do salão.

Art. 29 – Será permitido aos alunos das Escolas, de bom comportamento, frequentar a biblioteca.

Art. 30- Os livros da biblioteca deverão ser numerados e constarão de catalogo, separadas as obras, quanto possível, de acordo com os ramos de conhecimento de que tratarem. (CEARÁ, 1944, p. 2).

A preocupação demonstrada com a instrução vai além da escola em si, mas aponta para a importância de equipamentos dentro da escola (biblioteca) que contribuíssem para a educação dos ferroviários e nos artigos seguintes definem acerca da manutenção biblioteca.

Art. 33 – O pecúlio não reclamado dentro de dois anos, reverterá em favor da biblioteca social.

[...]

Art. 37- Para a matrícula, na escola, será cobrada a taxa de 1,00, por matéria, importância esta que pertencerá aos fundos da biblioteca social.

Art. 38 – Para fim de melhor concorrer para a instrução e educação de seus associados, será mantida uma biblioteca que funcionará anexa à escola.

Art. 39- Para a biblioteca serão adquiridos, de preferência, livros educativos, principalmente no que diz respeito a instrução moral e cívica.

Art. 40 – Constituirão fundos da biblioteca a renda das Escolas, a proveniente dos pecúlios de que trata o Artigo numero 33. (CEARÁ, 1944, p. 2).

Quanto ao material didático, no início de seu funcionamento, Mota informa (2009) que provinha de doações das empresas, das ferrovias e de comerciantes, tal como ocorreu com a Escola Artur Câmara, apontando que os trabalhadores, apesar dos movimentos associativos, vivenciavam intensamente o assistencialismo “de migalhas”.

Segundo Mota (2009), a Escola Couto Fernandes funcionou até a década de 1980, sendo desativada por dificuldades financeiras da Sociedade.

4.2.1.3 Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate: a “elite” educacional da ferrovia

Sobre a origem da criação do CEF, Maria Fumaça explica que foi fruto das lutas e mobilizações dos ferroviários que se assentavam próximo à Oficina do Urubu e ocorreu a partir da fundação do Grêmio Ferroviário. O Centro foi inaugurado em 2 de setembro de 1972, na Av. Francisco Sá, em frente à Oficina, e funcionou até 1974, quando foi extinta pela RFFSA.

Quando fundaram o Grêmio da Francisco Sá, os ferroviários daqui também começaram a se mexer, a fazer uma entidade também para eles, escola de artes para as mulheres deles. Daí veio a ideia de ter uma escolinha para os filhos, como tinha na Francisco Sá. Lá surgiu da ideia dos próprios ferroviários. O Serviço Social abarcou a ideia, foi quando criaram o Centro Educacional, fundado em setembro de 1962. (Maria Fumaça).

No caso do CEF, tratava-se de uma escola “oficial” da RFFSA destinada somente ao atendimento dos filhos dos ferroviários, em função da lei do Salário-Educação que determinava a oferta da educação para empresas com mais de 100 empregados, seja através de bolsas de estudo ou em escola própria. Não incluía, portanto, o atendimento a quem não estivesse ligado à ferrovia.

Era mantida pela empresa até 1974 [somente o Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate] porque, como a empresa tinha que fornecer escola para os filhos dos ferroviários e o Centro Educacional Ferroviário não atendia a demanda e era lá no bairro Carlito Pamplona, Álvaro Weyne, pra acolá. (Litorina).

Na visão do engenheiro Charutão, a escola era um “benefício”, como um prêmio da empresa para os trabalhadores, no sentido de garantir a satisfação do empregado e com isso

e elevar o nível de produtividade. É essa a lógica que contempla elementos das teorias clássicas, em que o sentido está na produtividade. Fayol (1981) contempla a premiação em espécie, quando para o engenheiro, o prêmio poderia ser qualquer “benefício” que gerasse satisfação. A visão do engenheiro era a mesma em relação à habitação. Ao mesmo tempo em que coloca como benefício, reforça a conduta assistencialista da RFFSA, como forma de conter os conflitos e manter os “corpos dóceis”.

Quer dizer, quando o outro morando numa casa defronte ao seu trabalho, não perdendo tempo de mobilização, mobilidade urbana, não perdendo tempo nem dinheiro de aluguel, tendo seus filhos assistidos em uma escola ajustada, vamos dizer assim, aquilo ali dava um nível de satisfação de trabalhar na empresa, [tanto] que a gente não tinha maiores dificuldades, não. Tudo arrumadinho, tudo assistido, tudo bem. Hoje, as empresas até tem... as maiores. Tem um nível de participação nos resultados. A gente nem sabia o que era isso: lucro e resultado. Era bem estar... Você morando defronte seu trabalho, só atravessar uma rua...[...]. Tinha... [a escola, além da biblioteca e das casas]. Tinha a escola. A RFFSA achava que o seu corpo de empregados quanto mais tranquilos...e que, hoje a gente já sabe perfeitamente, que um empregado assistido, tendo a sua família assistida... aquilo dá uma tranquilidade no trabalho, que a gente pode até dizer que, agregando, transformando isso em benefício, compensava até financeiramente. [...]. [Em relação às vilas de casas no interior] você vê o seguinte: o agente da estação tinha uma casa olhando pra estação, a turma de manutenção da via permanente tinha a casa do feitor e as casas dos trabalhadores. Então era uma situação social muito avançada. Não era?”(Charutão).

O CEF era considerado pelas professoras como muito bem estruturado, física e materialmente, inclusive em relação à alimentação escolar (convênio do MEC, Programa Nacional de Alimentação Escolar). Organicamente assumia uma estrutura administrativa hierarquizada, não diferentemente das escolas dos dias de hoje, com as funções de direção e vice-direção etc. Vale ressaltar que houve ainda a exigência de formação para exercer a função, isto é, da especialização, tal como preconizam as Teorias Clássicas de Administração.

[As condições de trabalho no Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate] eram muito boas. A gente não tinha do que reclamar, não. Tinha uma estrutura física muito boa, tinha área para os meninos brincarem e tudo. Era uma área muito grande. Não tinha do que reclamar, não. Certo?[..] E a estrutura [física] era muito boa. Tanto é que, ainda hoje, a gente encontra ex-alunos e eles dizem: “Uma escola como a nossa...”, como eles diziam, “de graça, [risos], não existe”. O Estado ficou muito aquém... hoje as do Estado e Município ficaram muito aquém... do que era [antes]. [...] Tinha o lanche que era oferecido de excelente qualidade, tinha uma merendeira contratada pra fazer. (Litorina).

Ela fazia comigo... nós frequentamos [juntas] muito foi o curso de direção. A Prefeitura teve uma época, que foi ali na Unifor [o curso de direção]. Ai então, o que que a Prefeitura fez? Todas as vices diretoras e diretoras [tinham que fazer o curso]... nós tínhamos aula de manhã... tinha uma de manhã e outra de tarde. Mas [tinha que fazer o curso] não era porque não era formada, não. Era porque tinha aquela reciclagem, não é? E a dona Ione, uma das vezes, ela fez na minha turma. [A dona Ione era a diretora] do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate. (Baronesa).

Não tenho informações acerca de como foi constituído o quadro de professores do CEF por ocasião de sua inauguração em 1962. Segundo Baronesa e Litorina, as professoras mais antigas entravam sem seleção e citam: Ana Angélica, Noélia, Safira, Rute, Ritinha, Maria José Julião, Raimundinha, Anunciação e Simone, tendo entre elas apenas um homem, professor Girão.

Agora... antigas, como a Anagélica e outras, que não entraram por concurso, no tempo que entrava... Noélia, Safira, Anagélica... só ficou a Anagélica [depois que as escolas da RFFSA fecharam], parece. Girão saiu... Girão também não era do nosso concurso. Girão... Girão quis coisa melhor lá fora. Quando estava no município.... (Baronesa).

Mas antes não tinha... as primeiras professoras, a Anagélica, a Rute, a Ritinha, que já faleceu, a Maria José Julião que depois estudou, saiu como advogada e tudo mais, essas aí entraram sem concurso. Abriu a escola, então chama os filhos dos ferroviários. Todas as primeiras professoras eram filhas de ferroviários. A Ritinha não era filha, mas era irmã da Lindalva, que foi ser secretária da escola. Então, existia a demanda? Chama os filhos dos ferroviários que são professores. Então exigia a escolaridade. As primeiras que entraram, se não me engano, foram estas: Anagélica, Ritinha, Rute, Maria José e Mundinha. E a Francina, que não era filha de ferroviário, mas o cunhado, irmão do marido, foi superintendente aqui. Acho que foram essas seis primeiras. Não houve concurso pra professora. Elas eram professoras, normalistas, fizeram o curso, que antes não era pedagógico, era normal... as escolas normais. Então elas eram professoras e foram trabalhar. Já na nossa época... [...]. [Das primeiras professoras] tem [as que estão vivas] a Anagélica, que você conheceu... Só quem morreu foi a Mundinha e a Ritinha. Tem viva: a Anagélica, a Maria José, a Rute, a Anunciação. A Anunciação também foi dessa época. [Ela foi] uma das escolhidas pra ser a diretora da escola [Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, por] que era da escola profissional, a escola que funcionava lá nas oficinas. Era dona Simone, que era tia da Anunciação. Então a Anunciação entrou [sem concurso]. (Litorina).

À medida que a escola se expandia, houve a necessidade de contratação de outros professores, porém não identifiquei em documentos oficiais qual era a demanda. Depreendo que poderiam ser oito vagas anunciadas em 1964, devido ao relato da reunião convocada por Vanderillo Câmara para comunicar que oito professores da EAC iriam para o CEF no ano letivo de 1965. Porém, do processo seletivo de 1964, foram primeiramente para o CEF, em 1965, “Aldeci, Helena, Erivany, Maria Celestino e Girlêda”. (Baronesa).

A não convocação de Baronesa para o CEF é referida como uma “injustiça” e o chefe do treinamento, Vanderillo de Castro Câmara, reivindicou junto ao engenheiro José Walter Barbosa Cavalcante para que ela fosse contratada, tal qual foram as outras professoras da seleção de 1964, justificando que ela tinha sido muito bem avaliada.

Na ocasião da interpelação do chefe de treinamento, segundo Baronesa, o engenheiro, usando de pressão moral e de intimidação, indaga quais “outros interesses” o moviam. Para Baronesa, tal postura é a representação do caráter do engenheiro: “foi malicioso o que ele fez”. Tal insinuação teria provocado reação imediata de indignação do chefe do

treinamento, alegando que o interesse estava em “fazer justiça”, já que as outras professoras da seleção de 1964, que estavam na Escola Artur Câmara já tinham sido “aproveitadas” no CEF e que ele (o engenheiro José Walter Barbosa Cavalcante) sabia que a vaga existia.

Tal situação mostra que as formas de enfrentamento dos conflitos, respaldados em assédio moral e intimidação, aparentavam ser muito frequentes nas disputas internas com os ferroviários, da mesma forma como aponta Almeida (2009, 2012).

As marcas do nepotismo, por exemplo, são evidentes nesta fala. Nas disputas dos jogos de poder, “vence” quem tem maior prestígio (inclusive político) e laços mais fortes de parentela. Tais traços pareciam estar muito presentes na instituição. É interessante notar ainda, na fala de Baronesa, o significado do que era ser mãe solteira na década de 1960-1970, sendo “uma moça de família”.

Dr. Zé Walter quis colocar a sobrinha e a sobrinha dele [que]era gaga... meio gaga. Tinha dificuldade de falar. Aí ele [Vanderillo] disse: “ele...”. [O Dr. José Walter] botou [a sobrinha dele] e depois ela deixou... depois de muito tempo. Ela teve filho, era mãe solteira e naquela época... [era] de família. Zuleide, menina boa. Fiquei na classe dela. Foi depois da morte da menina [professora Raimundinha]... e a saída da Zuleide pra ter menino... e quando voltou, depois de muito tempo, ela deixou [saiu da RFFSA]. (Baronesa).

Essa “novela”¹²³ envolvendo a admissão de Baronesa na RFFSA expõe como o nepotismo se consolidava nas relações hierárquicas, nas trocas de favores e nas relações de amizade. O poder para contratar um empregado parecia não depender apenas das chefias técnicas. Havia outros tipos de “sabotagens” nos escritórios, tal como acusavam os maquinistas em relação às máquinas, nas oficinas? Havia os *ludditas* dos escritórios, das repartições, cujas “sabotagens” não se conseguia provar? Conforme explica Baronesa sobre o que ocorria nos “bastidores da Rede” e como se davam as articulações, é possível que a resposta seja sim!

O chefe era o Zé Walter. Dr. José Walter, ex-prefeito de Fortaleza. [...] aí a vaga veio do Rio de Janeiro, mas deram aos outros, às mulheres dos outros, dos engenheiros, não sei [a] quem mais. Só sobrou eu... [digo] eu e a Velela, [que depois] foi pro Serviço Social [do atual INSS] e a Lourdinha. [...]. O professor Colares fez uma viagem pra ir dar uma aula no Limoeiro [...] e morreu na curva. Aí eles foram e tiraram meus documentos. [No lugar do professor Colares, entrou um] médico. Nesse tempo ele era enfermeiro. [Tinha] duas colegas minhas. Uma era [a] Inês... mas não foi pra [colocar a] Inês [que ele tirou os documentos], não. Foi pra Luiza. O nome dela [era] Luiza. [...] O Zé do Carmo Gondim [foi] quem mandou abrir a gaveta e tirar meus documentos. Ele namorava com essa menina [a Luiza] e ele tirou meus documentos. [Eles] foram tirados. [...].(Baronesa).

Os relatos apontam que as práticas clientelistas eram uma realidade e que o poder não está ao alcance de todos. Participar ou compactuar com tais práticas era comum, parecia

¹²³Foi possível perceber que, ao detalhar todo esse processo, a professora Baronesa revela que às vezes rememorar é um exercício doloroso, como manifestou nesta e em outras em partes da entrevista.

fazer da parte da cultura, não só da cultura interna da empresa, mas da própria sociedade, em que os interesses privados se sobrepõem aos direitos coletivos.

A pobre da Baronesa sempre foi... eu nunca me meti, porque não podia me meter. [...] Só que algumas foram promovidas e a Baronesa não foi. As outras foram promovidas como professoras de ensino básico. [...] Eram do quadro da RFFSA muito antes da Baronesa. A Baronesa foi depois. (Pão de Forma)

Ruth conseguiu entrar não sei através de quem. Luiza entrou na minha vaga quando entrei de licença em [19]67 e quando voltei ela continuou. A Inês já estava lá, porque era irmã do doutor Jeová [médico]. (Maria Fumaça).

Para Baronesa, a “reparação de injustiça” só ocorre em 1971, ano em que conseguiu entrar no quadro da RFFSA, na vacância decorrente do falecimento da professora Raimundinha, mas não sem antes recorrer ao superintendente José Rêgo Filho, com a intermediação de suas relações de parentesco que tinha acesso à direção da empresa. Vale destacar que, à época, o Dr. José Rêgo já estava há dois anos na superintendência, uma vez que assumiu a direção da RVC em 28 de janeiro de 1969, no lugar do Dr. Elzir Cabral, conforme consta em Azevedo (2005b).

Antes da missa de sétimo dia [da Raimundinha], o Vanderillo mandou me chamar, [para avisar] que a Raimundinha tinha falecido e [que] a vaga ia ser preenchida. [...] Mas aí a minha sogra foi falar com a segunda pessoa do superintendente. [...] O nome dele era Celso Leal. Era chamado de Lealzinho... [...] [O Dr. Celso prometeu à sogra da professora:] “pois olhe [...] que eu vou lutar por essa vaga”. Aí quando foi... tava nas festas de 100 anos da RFFSA [124], o Dr. Zé Walter tinha saído e quem tava assumindo era o Zé Rego. [...] O Leal marcou pra gente ir conversar com ele [Dr. Zé Rêgo]. [...] Aí o Vanderillo me chamou e disse: {Conte tudo o que aconteceu}, “Não deixe nem uma vírgula, [conte] tudo... o que você puder, você diz”. [...] Isso em 1971. Dr. Leal nos colocou na sala de espera. [...] O Zé Rêgo entrou com um secretário. [...] Antipático ele. Fiquei com medo... assim..., mas vou contar tudo. Ou tudo ou nada, porque eu já estava desde 64 [esperando]. Isso, desde 64. Aí eu fui e disse... aí contei... contei toda a história. Tudo, tudo, tudo. [...] Conte tudo e contei também as pessoas que tinha assumido e as que tinha interesse por uma vaga pra outra pessoa. [José Rêgo disse]: “eu até estava pensando na vaga pra uma pessoa, onde eu estou trabalhando[...] mas eu vou fazer justiça”. [...] (Baronesa).

Dessa forma, o modo como se apresenta a “trama”, mostram neste estudo evidências de como se davam as articulações que envolviam as contratações e outros privilégios e, mesmo se tratando de uma empresa estatal, culturalmente parecia que tais práticas estavam arraigadas.

A rigorosidade das normas, o discurso do profissionalismo e da impessoalidade tal como preconiza a Teoria da Burocracia distancia-se do mundo real. Há de certa forma uma contradição entre o escrito e o vivido. Neste sentido, considero que as incorporações das

¹²⁴25 de julho de 1970. Centenário da Rede de Viação Cearense (RVC). Disponível em: http://www.ceara.pro.br/fatos/MenuHistoriaVerbete.php?pageNum_leituraslecao=2576&totalRows_leituraslecao=31963&leituras.

teorias não se dão à margem da cultura de uma instituição e da sociedade. Da mesma forma que o alto escalão se articula para as disputas nas arenas sociais, os trabalhadores também se articulam e se movimentam, mas os resultados nem sempre lhes são favoráveis.

Retomo a questão dos processos seletivos, desta vez analisando a seleção de 1965 para preenchimento de vagas do CEF. Os princípios que se apresentam nas teorias dão ênfase aos critérios definidos científica e objetivamente. O que percebo nos documentos apresentados na seleção de 1965 são fatores estatisticamente calculados, baseados na psicometria, conforme o resultado divulgado em 10 de março de 1965. Baseado na “Análise Fatorial”, o relatório apresenta percentuais de acertos no teste sobre aspectos psicopedagógicos:

% de acerto no teste sobre psico-pedagogia: Compreensão verbal, Inteligência lógica, Fator numérico, Fluides [sic] verbal [Fluidez verbal], Memória, Imaginação, Aptidão estética, Atenção, Atitude docente, **Aparência** [grifo meu], Perspectiva sobre métodos de ensino (metodologia educacional)”, tendo por base os conceitos (legenda): MB (muito bom); B (bom); R (regular); S (sofável); O (ótimo). (RFFSA, 1965, p. 1).

O resultado final ¹²⁵ apresenta a classificação na seguinte ordem: 1º) Maria Rita de Cássia Sanford Frota; 2º) Ivone Paiva Bezerra; 3º) Isabel Safira Araújo; 4º) Maria Zulena Pereira Cordeiro; 5º) Dirce Botelho Macêdo; 6º) Maria Marise do Carmo Moura; 7º) Maria Mirtes Meireles; 8º) Maria José Gurgel; 9º) Maria Deusimar Dantas Bezerra; 10º) Maria Luilza Lima Lopes; 11º) Rita de Cássia Farias Borges; 12º) Hilma Gonçalves da Silva; e 13º) Adelaide Godofredo dos Santos.

Questiono, no entanto, como o critério da “aparência” foi avaliado? Qual o “peso” do critério para definição do resultado final? A meu ver, tal critério implica uma “brecha” para que a subjetividade do avaliador interfira no resultado final e neste caso específico da “aparência”, pode gerar discriminações, dependendo do que se julga ser a “aparência ideal”.

Analisando o relatório, identifico que três das candidatas apresentaram resultado “bom” no quesito “aparência”: Maria Rita de Cássia Sanford Frota; Isabel Safira Araújo e Maria Marise do Carmo Moura (melhor nota no critério da aparência), tendo as mesmas obtido resultado final: 1º lugar, 3º lugar e 6º lugar, respectivamente.

No Relatório constam ainda as seguintes observações:

A candidata (nº 2) IVONE PAIVA BEZERRA não possui diploma de normalista, não podendo ser classificada. A prof.^a MARIZE DO CARMO MOURA embora com menor percentagem de acerto no teste, tem maiores **qualidades** de

¹²⁵Na relação das professoras primárias de 1971, não localizei os nomes de todas as professoras que constam na lista do resultado final da seleção. Ivone Paiva Bezerra, Maria Marise do Carmo Moura, Maria Mirtes Meireles, Maria José Gurgel, Maria Deusimar Dantas Bezerra, Rita de Cássia Farias Borges, Hilma Gonçalves da Silva e Adelaide Godofredo dos Santos.

PROFESSORA que a prof.^a DIRCE BOTELHO MACEDO. Entretanto a prof.^a DIRCE BOTELHO MACEDO, no decorrer da entrevista, demonstrou excelentes **qualidades** de SUPERVISOR. (RFFSA, 1965, p. 1, grifo meu).

Em relação à formação das professoras, um dos fatores considerado condição *sine qua non* para o exercício do magistério é terem feito o curso normal, conforme se observa no relatório e nos depoimentos e todas as aprovadas nas duas seleções atendiam a essa exigência.

O que observei em tais relatórios (1964 e 1965) é que os critérios que constituíram a seleção destinada à contratação de professores primários de 1965 para o Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, da 2^a Divisão Cearense, pareceram mais subjetivos, se comparados aos da seleção de 1964 para professores da escola do Núcleo dos Ferroviários (Escola Artur Câmara), ambos coordenados pelo Setor de Assistência ao Ferroviário (SAF) e pela coordenação do treinamento.

O que me chamou atenção em relação ao depoimento de Maria Fumaça foi que o pessoal da segunda seleção era “diferente”, inclusive na opção pelo turno, e que a diferenciação se dava na denominação dos grupos de professores (“*as meninas*”) por turnos, sendo o grupo da manhã composto pelas “*humildes*” vindas do Km 8, que chegavam e saíam da escola de “*ônibus ou de trem*” e, o grupo da tarde “*eram as chiques*” e “*ricas*”. Constituíam a “*elite*” entre os professores.

Lá [no Paulo Sarasate] a gente chegou e era considerada pobre, tudo era as meninas da manhã, porque parece que escolheram rico para tarde e pobre para manhã. Pobre não, humilde. A gente já era funcionária, tinha uma vida mais ou menos, não era tão pobre como elas pensavam. As de manhã não tinham carro, nada, chegava de ônibus ou de trem. (Maria Fumaça).

Um episódio relatado por Maria Fumaça mostra as agruras em que o grupo das professoras “*humildes*” podia se envolver nesse trajeto de ida e volta no trem, as dificuldades do transporte, os riscos e como o alcoolismo estava presente no dia a dia da ferrovia.

[A história “do sinal” do trem envolvendo as professoras] Acho que foi em maio de 73. Eu estava doente, não fui trabalhar e elas vinham. Ela, Helena, Audedir, Baronesa. A gente esperava o trem e elas vinham na passagem da Francisco Sá. Então, ali, o trem passava e tinha uma guarita com um guarda e o sinal do trem. Nesse dia, vinha o trem, elas estavam esperando e eu não estava. O maquinista ia e o guarda, que estava bêbado, não abria o sinal. A Baronesa diz: “Valha-me Deus do céu!”. Ela correu, abriu o sinal, mas [as outras] subiram no trem. Foi aquele alvoroço, tudo falando do sinal. Joaquim dos Santos estava na frente, sentado, era o inspetor. Na superintendência, ele disse: “Joaquim dos Santos Lopes”... aí ele ouviu, mandou intimar todo mundo. Até eu fui. Não sabia nem o que dizer. Só sabia da história, porque as meninas me contaram, não fui nem trabalhar nesse dia. O trem passava na passagem de nível, não podia ficar em cima, mas o guarda não ligou o sinal. Era um perigo ali. Eu acho que foi em 73. Em maio, quando eu estava doente. Não foi 76, porque não tinha mais escola. (Maria Fumaça).

Segundo Baronesa, em conversa informal sobre o assunto, o episódio gerou inclusive um processo administrativo e que, no dizer de um empregado oriundo de uma

ferrovia do Rio de Janeiro, tal atitude de Baronesa teria gerado um ato administrativo de “elogio”¹²⁶ para assentamento em sua ficha funcional caso tivesse acontecido lá, e não teria sofrido a pressão que ela afirma ter sofrido, como se tivesse cometido um crime.

Apesar da “divisão” do grupo e dos “critérios” diferenciados nos processos seletivos, a percepção de Litorina em relação ao grupo dos profissionais da escola, era de muito comprometimento e, o reflexo disso se manifestava no “sucesso” profissional dos egressos do Centro.

[O grupo de] professoras [do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate] tinham umas 24, eu acho. [...] realmente nós éramos um grupo comprometido. Nós realmente... nós trabalhávamos nossos alunos. Hoje a gente encontra ex-alunos, tem médico, advogado, enfermeiro, tudo no mundo, sabe? (Litorina).

Em relação à dimensão pedagógica, material pedagógico e de expediente era tudo fornecido pela RFFSA, contribuindo para o que Litorina aponta como sendo uma escola de estrutura muito boa para atendimento aos filhos dos ferroviários, diferentemente das escolas vinculadas aos movimentos associativos dos trabalhadores, que se mantinham com doações.

O material didático, tudo... era fornecido. [Quanto aos livros] Tinha um período em que a gente se reunia para fazer a escolha de todo o material, as editoras mandavam os livros, era tudo bem organizado, com planejamento e tudo, escolhia os livros, a própria empresa comprava. (Litorina).

[Os materiais da escola] vieram tudo da RFFSA, toda papelada, material de expediente, era da RFFSA. (Maria Fumaça).

Quanto ao método, não localizei nos documentos examinados nada em relação a isso. A definição de em qual turma as professoras eram lotadas era decidido pela diretora a partir das habilidades demonstradas. No caso de Baronesa, suas habilidades manuais e a experiência anterior de alfabetizar adultos na RFFSA contribuíram para que alfabetizasse também crianças, utilizando o mesmo modelo do Mobral, só que confeccionado com pincel atômico, mas não usava as mesmas palavras que utilizava com os adultos. “Era a pessoa certa, no lugar certo”, como determina o fayolismo.

Quando eu cheguei [já nomeada para o Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, da RFFSA], sabendo... sabendo que eu tinha um jeito... calma... E... [aqueles que] não conseguiam ler... e dona Yone, porque eu era professora novata, vinha chegando... [dona Yone disse:] “Vamos, quero botar Baronesa...”. Me colocou... [...] eu fui pra classe de 1ª série, dos que não sabiam ler. Geralmente, os meninos da 1ª série não sabiam ler. Aí eu usei esse método na escola, da RFFSA. [Em relação ao material]foi a mesma coisa, o mesmo [modelo de] material [dos adultos]. Eu fazia com cartazes[...]. Eu construía. [...]. [Já para as crianças] eu cortava... [escrevia com] pincel atômico, eu fazia os quadradinhos. [...] As crianças era aprender a ler. Começava primeiro os grupos... a gente chamava grupinho, o nome daquela... daquele quadrinho era grupinho. [...]Eu consegui que todo mundo lesse, com esse mesmo método. O mesmo método [dos adultos]... fazendo

¹²⁶Constam nos documentos analisados ato administrativo de “elogio”, através de portaria, por ocasião em que um grupo de ferroviários impede o saque de trem em por “flagelados” da seca de 1970.

colagem...[...]. [Daí] Ninguém queria que os meninos estudassem com ninguém [na primeira série]. [...] O menino da Maria Celestino veio pra mim, porque ele era gago e não conseguia ler [...]Aí com esse método... A Maria disse que ela chegava no trem e [o filho] dizia assim... [lendo] nas placas... porque eu comecei a ensinar placas... “ME... MEDICO”. A Maria disse que ele não dizia MÉDICO. [Dizia] “MEDICO”. “Mãe, ARUBU” [risos]. Ainda hoje me lembro. Eu tenho vontade de conversar com a Maria, que a Maria lembra... ninguém se lembrava: “Baronesa, tu ensinou meus filhos a ler”. Era uma das professoras... “ARUBU”... [...]hoje] o menino da Maria é engenheiro [da Coelce]. Ele e a Socorro [filhos da Maria Celestino]. (Baronesa).

Em relação ao currículo, seguiam o que estava definido legalmente pela Secretaria de Educação do Estado, coordenado por uma pedagoga, porém, com o acompanhamento da RFFSA.

[Em relação ao currículo, aos conteúdos e a metodologia etc.] isso aí era decidido... era a mesma coisa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Tanto é que, quando nossos alunos saíam de lá, eles já eram encaminhados para uma escola do Estado [...]. E a parte, digamos, de coordenação pedagógica, que hoje a escola moderna tem... houve uma época que era supervisora, coordenadora pedagógica que ainda existe... tinha [no caso das escolas da RFFSA] a equipe pedagógica que dava suporte. [...]. [Como responsáveis pela parte pedagógica e pela organização do Centro Educacional] existia toda uma equipe pedagógica que dava suporte, do órgão de recursos humanos. Existia uma equipe pedagógica que dava suporte, suporte. Então nós tínhamos as nossas formações, os nossos planejamentos, tudo. [...]. Toda ela [todas as escolas da RFFSA conveniadas ou não, tanto a escola Artur Câmara com o Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate] tinha essa equipe pedagógica. (Litorina).

[A] orientação pedagógica era do coordenador. [...]. Só o Vanderillo que foi no começo coordenador lá do Centro Educacional [Ferroviário Paulo Sarasate]. [...]. Depois inventaram de ser a pedagoga a Elizabete. (Maria Fumaça).

[O planejamento da 1ª série]Porque tinha a Anunciação que era do Jardim da Infância. A Helena era igual comigo, a Helena também usava. A gente preparava até as tarefas juntas... porque a gente copiava as tarefas nos cadernos deles. (Baronesa).

Mesmo entendendo que a categoria dos ferroviários, pioneira em lutas sindicais e por direitos, naquele momento, década de 1970, não se contrapôs a exercer controle da educação ofertada pela RFFSA, mas aparentemente dela usufruiu sem grandes questionamentos. A forma como as decisões acerca dos currículos e das práticas pareciam passivamente aceitas.

É certo que a luta dos trabalhadores ferroviários por educação e acesso à escolarização foi uma realidade, porém não identifiquei nas falas reações que não fossem de conformidade com a decisão de fechamento da escola, por exemplo. No meu entendimento, a escola sendo no espaço institucional da RFFSA, também comporta as lutas dos sujeitos.

4.2.1.4 Vida que segue: extinção das escolas e o fim dos trilhos para as professoras da RFFSA em Fortaleza-Ceará

Na década de 1970 inicia-se o desmonte da educação nas escolas vinculadas à RFFSA. Em 1973, é determinada a extinção do Centro Educacional Ferroviário, que perde a identidade e o prédio é entregue em regime de comodato ao governo do Estado. Atualmente foi anexado ao local onde funciona a Escola Estadual José Waldo Ribeiro Ramos¹²⁷. Na década de 1980, fecha a Escola Couto Fernandes da Sociedade Beneficente. Porém não identifiquei quando se encerraram as atividades da Escola Artur Câmara, provavelmente em 1975.

[...] a Beneficente continuou, Artur Câmara continuou... o Artur Câmara continuou, mas foi [transformada em] escola do município, mas as [professoras] vinculadas lá mesmo foram pra fora. Foram todas pra fora. Todo mundo foi pra fora. Só não foi pra fora nós... [porque] era... [da Escola Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate e] pertencia ao quadro da RFFSA. (Baronesa).

Os dados acessados nos documentos e os depoimentos das professoras me permitem mostrar aspectos da extinção deste processo de encerramento do CEF com a supressão do ensino fundamental na Rede. Verifico nos depoimentos que não foi algo discutido, mas planejado nos gabinetes da direção, a partir de comissões técnicas formadas para tal fim, tudo “cientificamente” elaborado e formalizado.

Na fala de Maria Fumaça, a razão do fechamento da escola foi econômica, a empresa tomou a decisão de recolher o salário-educação e “coincidentalmente” foi no mesmo período em “*que veio a onda para a gente optar pelo Fundo de Garantia*”.

É isso aí [o fechamento da escola e a suspensão do salário-educação] foi um processo que durou pela RFFSA, durou muito, até que chegou a ordem do Rio de Janeiro. A RFFSA ia pagar o salário-educação. (Maria Fumaça).

A hierarquia tinha tudo guardado a “sete chaves”. O elemento “surpresa” não permitiu aos professores e ferroviários qualquer mobilização a favor da manutenção da escola. Tratava-se de um momento traumático e de muitas incertezas para os professores. Tudo seria resolvido pela “burocracia” e pelos acordos judiciais para permanecerem nos cargos na área administrativa.

¹²⁷A Escola Estadual José Waldo Ribeiro Ramos está localizada à Rua Pedro Américo, 100 - Carlito Pamplona, Fortaleza – CE. “A EEFM José Waldo Ribeiro Ramos foi fundada em 1964, inicialmente como anexo do Liceu do Ceará, tendo mudado para o prédio da RVC (Rede Viação Cearense), em 1965”. Informação constante no site da escola (ESCOLA ESTADUAL JOSÉ WALDO RIBEIRO RAMOS, 2009). Não confere com dados da RFFSA que extingue a escola em 1973. “A RVC dá o nome de Paulo Sarasate ao Centro Educacional Ferroviário (REVISTA INSTITUTO DO CEARÁ, 1985).

Para a empresa as repercussões políticas e econômicas não afetaram sua trajetória. Na visão do engenheiro a justificativa era simplesmente racional. Promover a educação dos filhos dos trabalhadores somente enquanto fosse útil e vantajoso para a empresa.

[Sobre o Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate] Foi [fechado]! Ela [a RFFSA] fechou essas escolas... por quê? Primeiro, a sua estrutura de professor foi se aposentando; segundo, o objetivo dela começou a ser transporte e [com] o crescimento [da população em idade] escolar, passou a ser [responsabilidade] da Prefeitura... do Estado. Não havia mais a necessidade de ela estar tendo uma superposição, já que o público municipal e estadual tinha os ensinos [...] [mas lembra que] estava... [no período em que as professoras foram reclassificadas]. É... [com o fechamento das escolas, as professoras tinham que ser reclassificadas]. A reclassificação era só de título, porque não havia prejuízo financeiro e tinha que ser também compatível com os conhecimentos delas... Quer dizer... uma pessoa da área de educação teria que ir pro escritório... Não é!? Exato! [Elas] foram [para área administrativa]. (Charutão).

Para as professoras o que estava em jogo era, além das suas necessidades materiais, também suas identidades como professoras. As repercussões foram mais de ordem pessoal, sem que talvez tivessem a dimensão do impacto disso para os trabalhadores ferroviários. O drama se reconstitui nas narrativas de Baronesa, Litorina e Maria Fumaça e pode ser sintetizado nas expressões: “Foi um choque!(Baronesa)” “Foi traumático”(Litorina)! “Veio o medo”(Maria Fumaça)! Foi choque, foi trauma, foi medo, em todos os “sentidos”!

4.2.2 Educação “sobre” trilhos da RFFSA: Alfama, Cobalfa e outros cursos

Denomino educação sobre trilhos aquela cujas experiências para formação dos trabalhadores se deram no interior da instituição ou através de cursos e formações promovidas por ela através de convênios. Tais experiências de educação têm sua estrutura e conteúdos gestados pela administração da ferrovia para ser operacionalizado em cada Divisão. Vale ressaltar que a estrutura da empresa em 1970, além da Administração Central com sede no Rio de Janeiro, contava várias Superintendências, entre elas a Superintendência Regional Nordeste, com sede em Recife-PE, à qual estava subordinada a 2ª Divisão Cearense.

Exponho as duas experiências de alfabetização: o curso de alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas, denominado Alfama, e o curso de conhecimentos básicos do pessoal da via permanente de obras, denominado Cobalfa. Cito ainda alguns cursos que constavam registrados nos Boletins, dados pelo setor de treinamento e em convênio com o Senai.

Além de apresentar as questões administrativas, financeiras, pedagógicas dos cursos, aponto as repercussões que tiveram na vida pessoal e profissional dos ferroviários a partir da perspectiva dos sujeitos entrevistados. Este estudo não nos permite analisar as repercussões econômicas de tais cursos para a empresa, mas permite fazer algumas inferências em relação às reestruturações administrativas posteriores e, conseqüentemente, abordar alguns aspectos políticos.

4.2.2.1 *Alfama: curso de alfabetização para maquinistas e auxiliares de maquinistas*

Início abordando primeiramente os aspectos administrativos e financeiros a partir do período de realização do curso Alfama. Ao iniciarmos a coleta de informações sobre o curso, não identifiquei ao certo, na primeira entrevista com Baronesa, o período do curso, sendo as primeiras referências ao ano de 1969. No entanto, um evento marcou a memória da época: “*o nascimento do Gustavo, filho do Dr. José Maria*”. Busquei saber através dos contatos na ferrovia a data, 8 de novembro de 1970, para assim me situar e buscar as pistas das fontes. Tal episódio foi referência para suas lembranças, visto que visitou a criança por ocasião das idas e vindas ao local das aulas, no mesmo transporte que deslocava os engenheiros, conforme tinha sido acordado, como contrapartida para a Baronesa ministrar as aulas aos ferroviários. Isso significa dizer que o curso, supostamente ocorreu depois dessa data, no período em que as professoras do CEF já se encontravam de férias: entre dezembro de 1970 e janeiro de 1971 ou no máximo, antes do período letivo de 1971.

Era esta, pois, a única referência de tempo para identificar o período em que alfabetizou maquinistas e auxiliares de maquinistas e que, posteriormente foi confirmada por Litorina. “[*O período em que Baronesa trabalhou com alfabetização*] *Eu acho que não foi na década de 60, não. Acho que foi na década de 70 mesmo*”. Tais confirmações alteram a delimitação do período a ser pesquisado, quando então passo a examinar documentos da década de 1970.

Busquei identificar as motivações que a levaram a alfabetizar os trabalhadores depois de um extenuante ano de trabalho na Escola Couto Fernandes e na escola da Prefeitura e das atividades do trabalho doméstico no terceiro expediente; conhecer na prática as motivações da empresa, os detalhes administrativos e pedagógicos, bem como as repercussões da experiência para sua vida e dos trabalhadores. Remontando tal “quadro”, mais me pareceu montar um “quebra cabeça”, tomando por referência a ordem cronológica do tempo. Encontro nessa experiência relações imbricadas com as experiências nas escolas, já descritas

anteriormente, e daí vou como que “decifrando” os sentidos que essa experiência teve para a professora.

Já mencionei que o analfabetismo entre os ferroviários era uma problemática antiga, principalmente entre os de níveis ocupacionais hierarquicamente mais baixos. Mesmo na condição de analfabeto, um trabalhador braçal pode não ser afetado no desempenho de suas funções, caso mobilize apenas operações pouco complexas e que dependam basicamente da força física e de movimentos repetitivos, como era o caso dos foguistas (das locomotivas a vapor) ou dos empregados do quadro de obras. Já para alguns grupos de profissionais da ferrovia, cuja atividade de maior complexidade demandava mais tempo de aprendizagem prática, as dificuldades poderiam ser maiores; mesmo assim não eram inviáveis para um trabalhador analfabeto, como o caso dos maquinistas, de quem se exigiam longos períodos de prática, e observação e manejo de tecnologias mais complexas, principalmente depois da substituição das máquinas a vapor pelas locomotivas a diesel.

De cerca de 200 homens sob a chefia de Pão de Forma, consta que fizeram parte da turma de alfabetização de maquinistas e auxiliares de maquinistas, em torno de 12 a 15 homens, que em termos percentuais seria menos de 10%.

Os motivos da formação da turma ficam bem claros na fala de Baronesa e Pão de Forma: as exigências oriundas da Direção Geral da estatal provocaram a mobilização dos engenheiros responsáveis pelo tráfego para promover a alfabetização dos condutores das locomotivas e auxiliares, a partir de uma “Resolução” e a ordem expressa via telegrama para suspender maquinistas e auxiliares de maquinistas analfabetos. A suspensão desses trabalhadores provocaria problemas irremediáveis para o transporte ferroviário na 2ª Divisão. Identifiquei posteriormente que a “Resolução” era a mesma que trazia como anexo o já citado Regulamento dos Maquinistas e Auxiliares de Maquinistas. Tal documento passa a ser portando outra referência para conhecer a experiência alfabetizadora.

Entendo que o “pano de fundo” para tal experiência parece ter sido mesmo a publicação no Boletim do Pessoal (BP) nº 1. 289, de 27 de janeiro de 1970, da Resolução da Diretoria (RD) nº 37/69, aprovando o Regulamento dos Maquinistas e Auxiliares de Maquinistas (denominado neste estudo apenas por “Regulamento”) e o anexo IV – Regulamento da Melhoria Salarial, do Plano Simplificado de Classificação de Cargos (PSCC), em vigor desde 1/1/69, conforme RD nº 29/68 de 20/12/1968.

Para o enquadramento no PSCC nos cargos de maquinistas e auxiliares de maquinistas estavam previstas provas de acesso envolvendo proficiência em Português e Matemática e, para os de maquinistas, acrescida a prova de Conhecimentos Específicos, prova

prática e de saúde física e mental. Para a aprovação na prova prática, o candidato já deveria ter experiência na condução de trens, visto que tal aprendizagem não se dava de um momento para o outro, mas demandava tempo.

O objetivo do curso, segundo Baronesa e Pão de Forma, estava associado apenas à “ordem” vinda da Direção Geral para “*retirar os analfabetos das máquinas*”. Entre esses estava Cachoeirinha, cujo relato mostra a compreensão de que a alfabetização lhe daria melhores chances de aprovação na prova de acesso, conforme as condições expostas no Boletim do Pessoal, de 15 de setembro de 1970 (ANEXO D). “*Pra pegar o lugar do maquinista tinha que saber mais alguma coisa*”. Vale lembrar que Cachoeirinha tinha o desejo de ocupar o lugar de maquinista um dia exercido pelo pai, conforme constatado no livro de registro escrito manualmente (Livro nº 7), o mesmo que também registra a vida funcional de Artur Câmara (nome dado à escola do Núcleo Ferroviário do bairro Couto Fernandes).

O que me chamou atenção foi o fato de que, para serem aprovados, deveriam ser considerados “aptos” no exame de saúde física e de capacidade mental, provavelmente a partir dos exames psicotécnicos, baseados na psicologia experimental. Esses exames já eram realidade desde quando Roberto Mange assume a direção do Serviço de Ensino e Seleção Profissional da Estrada de Ferro Sorocabana (1930) e o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – CFESP (1934), para preparação e seleção do pessoal ferroviário, sob a égide da organização racional do trabalho.

Voltando à Resolução nº 37/69, indago: o que significava à época ser considerado minimamente alfabetizado? Na década de 1970, de acordo com o Censo, era alfabetizado quem confirmava saber escrever e ler um bilhete simples. Mas para a RFFSA isso não seria suficiente. Para se manter nas máquinas e passar nas provas de acesso aos cargos de maquinistas e auxiliares de maquinistas era preciso saber ler, escrever, contar e fazer as quatro operações, além de obter aprovação nos exames prescritos na Resolução.

Havia ainda a determinação para informar quantos e quem eram os maquinistas e auxiliares de maquinistas analfabetos, levando à chefia da Divisão Cearense, conjuntamente com engenheiros e coordenação do treinamento, a tomarem a decisão de alfabetizá-los.

Para fazer o levantamento, Pão de Forma afirma ter ele próprio aplicado “testes” para identificar quem eram os analfabetos, deixando claro que essa não era sua maior preocupação, mas o prejuízo que isso acarretaria para o tráfego caso os profissionais fossem suspensos. Naquele momento, o foco estava mais voltado em atender uma exigência posta na

“letra da lei”, motivo pelo qual afirma: “*A lei é que foi obrigada a ser cumprida. Chegou [a lei], aí eu implantei [cumpri].*” (Pão de Forma).

Na verdade, a convivência diária já dava ciência aos engenheiros de quem era ou não alfabetizado, porém necessitavam de algo concreto que pudessem “provar” perante a Direção geral. Nesse sentido, a forma de identificá-los foi submetê-los a avaliações (“provinhas”, “testes”) individuais de leitura, escrita e do domínio das operações básicas de matemática, a cargo da chefia, cumprindo assim o determinado. A questão posterior era então como resolver o problema.

Vou explicar... [...] o Picanço é quem deu a ordem. Vamos lá... o Picanço e o Zé Rêgo. [...] Tinha muita gente que não era alfabetizado. [...] Eu que fazia os testes tudinho. Como era feito: [Eu] fazia as provinhas pra saber se o cabra sabia ler, escrever, fazer as contas, as quatro operações. Pronto! Fazia as quatro operações, fazia conta e sabia ler, já estava liberado. Não precisava mais fazer nada. (Pão de Forma).

A direção geral e local tinha ciência do quadro de escolarização dos empregados e conhecia bem as estratégias utilizadas pelos não alfabetizados para fazer os registros. Segundo Baronesa, eles recrutavam e remuneravam entre os que sabiam ler e escrever alguém que preenchesse os formulários, as cadernetas, os telegramas e as licenças, que podia ser o auxiliar mais jovem ou trabalhadores das estações escolarizados ou os próprios filhos. “[*A exigência de aprenderem a ler telegrama era*] porque eles não se comunicavam [*de outra forma, senão por telegrama*]. Passavam o telegrama e eles [*os chefes*] sabiam que não eram feitos por eles”. (Baronesa).

Litorina descreve em sua fala, revelando os constrangimentos e humilhações a que estavam sujeitos os ferroviários analfabetos (ou semialfabetizados), que trabalhavam na locomoção das máquinas, confirmando as estratégias de enfrentamento desses dilemas no mundo letrado do trabalho.

Mas não tinham realmente o conhecimento para entender sequer uma licença para eles operarem o trem. Muitos deles contavam pra gente que liam... eles olhavam pra licença e pediam para o agente de estação explicar pra eles o que estava escrito ali, pra eles poderem saber o que eles iriam fazer naquela nota, como eles iam trabalhar. (Litorina).

Baronesa, diante dos diversos níveis de aprendizagem, não difere a condição de “analfabeto” da de “semianalfabeto”. O fato é que ambos tinham o significado, isto é, de quem somente “sabia” o nome.

Foi assim: a Rede tinha muito maquinista analfabeto. Eles apenas assinavam. Eles tinham uma carteira, um bloco de telegrama [e] quando chegava na cidade, já tava preenchida os horários que o trem saía. Eles não sabiam ler, mas sabiam assinar. Todos eles sabiam assinar. Então, a pessoa preenchia e eles assinavam. [...]Aí chegou uma lei... [...] Eu sei que chegou pra suspender todo mundo analfabeto e

eles eram semianalfabetos, [por]que eles apenas sabiam o nome, então eram considerados analfabetos. (Baronesa).

Depreendo que, para estes ferroviários não alfabetizados, a atividade de ler e escrever o telegrama ou qualquer outro documento sujeitava-os a depender dos outros. Para a leitura provavelmente não demandasse tanta dependência, pois alguns elementos dos textos poderiam ser mais facilmente inferidos, devido à familiaridade com a linguagem utilizada (siglas, números etc.) e o tempo de experiência. Já a comunicação nos telegramas, por exemplo, em que precisavam registrar a mensagem escrita, dirigida a outros leitores, ensejava maior dependência do outro mais letrado para exercer o papel de escriba. Utilizar-se de escribas os expunha e os rebaixava. A condição de analfabetos suplantava até mesmo sua competência técnica: “*os antigos eram bons maquinistas, mas eram analfabetos*” (Baronesa).

O conceito de analfabeto, pois, não é o mesmo nem entre as professoras. Litorina considera a condição de alfabetizado como fundamental para desempenho do cargo.

Porque você já pensou o que é um maquinista analfabeto! Quando ele chegava na estação, ele recebia do agente de estação uma licença para ele prosseguir. Essa licença estava por escrito. E na verdade muitos deles não sabiam ler aquela licença. Eles pediam para o agente de estação: ‘o que está escrito aqui?’. Dizia... então eram todas as recomendações do trecho daquela estação até a próxima. Em determinado trecho tinha que reduzir a velocidade... por isso... trecho em quilômetro tal está em obra, tem que ter cuidado. Na próxima estação, tem que ir para o desvio pra dar passagem pra outro trem, outra composição e tudo o mais. Então, era muito importante que eles soubessem ler e muitos deles não sabiam. (Litorina).

Charutão não concorda que havia trabalhadores analfabetos entre os maquinistas e auxiliares de maquinistas, alegando que eles não foram alfabetizados nesse curso, pois já eram alfabetizados. Para ele a experiência foi apenas uma “reciclagem”. Na sua concepção, era alfabetizado, pois o maquinista conseguia identificar e compreender uma autorização de tráfego, Neste caso, não poderia ser considerado analfabeto, pois além de tudo tais trabalhadores tinham domínio prático de suas atividades, utilizando-se de tecnologias bastante complexas.

Agora vamos para o tema aqui, que eu soube que você tinha abordado: da alfabetização dos maquinistas, que eles eram analfabetos... [Eles] não eram [analfabetos]...[...] Por isso que quando me disseram... [que o assunto da entrevista era sobre o curso de alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas], eu disse... não, eu vou me preparar, porque o maquinista não era analfabeto! [...]Então vamos pegar aqui o maquinista: o maquinista quando ele saía da estação A para a estação B, ele recebia do agente da estação uma licença e na licença estava escrita assim: ‘no quilômetro tal tem uma turma trabalhando: Precaução!’ Ou então ‘Pare e apite!’... aguardando a chegada do mestre de linha para você continuar. Então, se ele tinha que ler tudo isso, ele não era analfabeto. Tá certo? Ele não era analfabeto.[...]Aí ele chegando da estação A à estação B... então ele chegando na estação B, ele parava. Ele só podia sair dali pra estação C se o agente da estação desse a licença a ele e ele com a licença lia e, se não tivessem nenhuma observação, ele seguia. Então ele era alfabetizado. (Charutão).

Justificou ainda que a “reciclagem” ocorreu com a mudança de tecnologia para poderem compreender o novo funcionamento das máquinas, se referindo aqui a uma “alfabetização” não comum à época: a “alfabetização tecnológica”.

Ele foi reciclado para sair de um sistema de tração a vapor para um sistema de tração mecânica.[...]Então vamos pegar o pessoal do tráfego... vamos pegar o pessoal do tráfego: maquinistas, certo? Maquinistas... eles foram maquinistas em dois momentos: em locomotivas a vapor e em locomotivas mecânicas.[...]A locomotiva a vapor era aquela que tinha a parte principal, com a caldeira e a cabinezinha do maquinista e o tender que era rebocador, onde colocavam-se a lenha. A lenha era alimentada pelo foguista nas caldeiras para a água ser aquecida, gerar vapor e aquele vapor era a parte de energia que movimentava as rodas e essas rodas movimentadas era que andavam. Certo? [...]E qual foi o momento que o maquinista foi reciclado na sua alfabetização? Quando as locomotivas a vapor começaram a ser substituídas pelas locomotivas mecânicas, eles tiveram que ser reeducados na parte mecânica. Então! Aqui não tinha mais vapor, não tinha mais foguista, não tinha mais nada. Ele sabia que a condução de uma locomotiva mecânica era diferente. O que ele tinha lá na frente dele era um motor a diesel. O que ele tinha no mostruário dele, na cabine dele era um registro de temperatura do motor, óleo, volume de combustível, velocidade etc, aí ele passa a ter um ajudante de maquinista.[...] Então aí, nenhum maquinista era analfabeto! Como também nenhum agente de estação não podia deixar de ser um telegrafista e conhecer o sistema Morse, porque ele recebia a licença e a resposta era concedida pelo telégrafo, porque tinha que ficar registrado na fita a troca de mensagem... (Charutão).

O “nível de alfabetização” parece estar atrelado à atividade intelectual e à prática profissional referida, isto é, à complexidade da tarefa. No entender de Charutão, para os trabalhadores braçais cujas atividades exigiam pouca ou nenhuma complexidade intelectual, não tinha tanta importância ser alfabetizado, citando o caso dos foguistas (das locomotivas Marias Fumaça); porém, reafirma ao final, que ambos eram alfabetizados. “Aí você diz: e o foguista? Obrigatoriamente não [precisava ser alfabetizado], porque o foguista era só pegar a lenha, não competia a ele nenhuma decisão de tráfego”. (Charutão).

A concepção de analfabeto exposta por Cachoeirinha (que antes de ser maquinista foi auxiliar de maquinista e foguista) aproxima-se da concepção de Charutão, porque não se considerava totalmente analfabeto, visto que ambos sabiam aquilo um “*pouquinho*”; talvez o “suficiente” para o desempenho das atividades profissionais e reitera que a alfabetização foi uma exigência da “lei” (Regulamento), porém o sentido dado à experiência de alfabetização estava voltado para possibilitar o acesso ao cargo de maquinista no PSCC, preparando-se para prova de proficiência.

[Nós fomos pra alfabetização] é porque ele [Dr. Amintas] mandou e fomos tudinho. Que era pra dar o lugar à gente. O sujeito aprender, porque tinha deles que só sabia assinar o nome. Foi... [houve suspensão das máquinas daqueles não sabiam ler].[...]Porque nós era analfabeto quase completo. E sabia pouquinho. (Cachoeirinha).

Charutão reconhece, tal como Pão de Forma, que a formação dos ferroviários desse grupo se dava na prática, na troca de experiências; na interação entre eles, maquinistas e auxiliares de maquinistas e expõe como se dava essa formação através da aprendizagem com o outro mais experiente, principalmente, quando se tratava de atividade que exigia algum manejo técnico mais complexo.

[O ajudante de maquinista] não, não era o foguista. Esse ajudante de maquinista era, vamos dizer assim... um novo companheiro que tinha sido preparado para ser um futuro maquinista. Porque ele ia aqui com o maquinista e ele tinha o ajudante dele ali. Tá certo? [...][A nomenclatura, à época] eu acho que... não sei bem [se era ajudante ou auxiliar o] nome da função, mas isso daí talvez a gente pega já. Então, esse ajudante de maquinista... acho que era ajudante de maquinista... ele já vinha se preparando para ser um futuro maquinista ou numa necessidade imediata ali, ele podia fazer uma manobra. Na estação, manobra é retirar vagão, botar vagão, compõe a composição. Ele já sabia fazer essa atividadezinha básica. Então, nenhum dos dois era analfabeto! [...]Os foguistas [quando a ‘Maria Fumaça’ deixou de ser utilizada], eu acredito, que eles devem ter sido aproveitados numa atividade muito primária. Ou então, aqueles que possam ter sido selecionados, que tenham sido identificados como alfabetizados no nível mínimo, pode ter sido até reaproveitado. [...]. (Charutão).

A meu ver, a estrutura orgânica da instituição articulava o desenho de novos cargos, para o enquadramento dos empregados, à medida que ocorriam mudanças significativas de tecnologia das máquinas, mantendo os espaços de trabalho articulados como “espaços de formação”. Isso significa que mesmo por ocasião das alterações das tecnologias a aprendizagem se dava de forma muito mais rápida na interação do trabalhador com o outro mais experiente. Por exemplo: quando já não precisava do trabalho braçal do foguista para alimentar as caldeiras da locomotiva a vapor (Maria Fumaça), mantiveram o foguista (com outra nomenclatura para o cargo) em interação com um maquinista que já conhecesse a tecnologia da locomotiva diesel; assim, nessa interação o antigo foguista ia se formando para ser um futuro maquinista. Tal movimentação fazia funcionar na ferrovia uma “cadeia de formação” entre os trabalhadores, que “se formavam uns com os outros”, tendo sido, portanto, os maquinistas mais experientes formadores de muitos outros futuros maquinistas.

Considerando às aprendizagens na prática, Pão de Forma reforça a importância dos “saberes da experiência” e chama de “expeditas”¹²⁸ esses que constroem seus saberes na prática. Mesmo valorizando “os expeditas”, considera que nenhum maquinista pode conduzir uma locomotiva sem ser alfabetizado.

[...] Fiz a consideração lá. Achei que nenhum maquinista poderia dirigir uma locomotiva sem saber ler nem as horas. Só que tinha um cara que chegava na hora... no trem... na estação. Era para chegar às 4:01, ele chegava 4:01h, sem relógio, sem nada, só vendo a sombra dos paus na estrada. Isso é a vivência. [...]

¹²⁸Expeditas eram aqueles que aprendiam na prática.

Eles eram expeditas. Expeditas, expeditas! [É a] pessoa que usa da experiência... usava a experiência. (Pão de Forma).

Retomando o problema advindo com a “ordem de suspender” os analfabetos, para os engenheiros responsáveis que estavam na “ponta” do sistema, importava cumprir a lei, mas tinham consciência dos transtornos que isso poderia causar, isto é, provocaria um “colapso” ou uma sobrecarga de trabalho aos demais, acarretando sérios problemas ao tráfego.

A solução era, portanto, alfabetizar os maquinistas e auxiliares de maquinistas para que não se precisasse suspendê-los, evitando assim um problema maior. Ocorre que tal empreitada somente poderia ser “regimentalmente” e “financeiramente” assumida por uma das professoras primárias efetivas do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, habilitadas com o curso normal para alfabetizar. Sendo, pois, final do ano letivo de 1970, as professoras do Centro encontrando-se de férias, a emergência da situação exigiu uma solução mais rápida.

[...] A ordem chegou pra suspender. [...]. O Amintas disse: “nós não podemos suspender!”. Era ele, com o José Maria, com o Dr. Zé Rego que ... tinha assumido a superintendência. [O Amintas disse:] “Nós não podemos suspender esses homens de máquina. São os melhores maquinistas!”. Foi na época do Sonho Azul. Sei que foi uma época em que não podiam... Os melhores [maquinistas] eram analfabetos. [...]. Aí veio um telex... Em 71. Em 70 ou 71. Não sei se era telex ou uma Resolução retirando todos os maquinistas e auxiliares analfabetos da linha. Não importa se era bom, [ou] como era. Aí o Dr. Zé Rêgo chamou o Amintas e disse: “temos tantos meses pra retirar todos [analfabetos] da linha, porque eles passam o telegrama... porque chega na estação a pessoa preenche, então eles não leem... eles leem os trechos... porque eles já conhecem tudinho, mas eles tem que ler alguma [outra] coisa, escrever alguma [outra] coisa, pelo menos eles vão assinar uma coisa que eles tem que saber [o que é]”. [...]. [Isso porque] Em toda estação eles passavam um telegrama [...]. Aí eles não sabiam fazer. Ou os auxiliares que sabiam ler faziam, ou outro... um condutor. [...]. O Amintas ficou preocupado, porque talvez fossem retirados os melhores. E eram os melhores. Poucos eram os que sabiam ler mesmo. Acho que não tinha nenhum que tivesse até a quinta série completa, não. Mas os problemas deles não eram esses, eram os analfabetos. Aí o Dr. Zé Rêgo teve uma reunião com o Amintas [que pergunta ao Vanderillo:] “O que vamos fazer?”. [Vanderillo responde:] “Não sei. Estão todas [as professoras do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate] de férias. As professoras não podem também... tem que ter uma capacitação pra ser rápido, é uma coisa rápida”. E o Vanderillo ainda estava em Fortaleza.” (Baronesa).¹²⁹

O problema envolvia, pois, questões financeiras. Segundo Baronesa e Pão de Forma, o problema se complicou porque as professoras do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate estavam de férias e não havia previsão orçamentária para pagamento das aulas dadas por outra pessoa, portanto, o trabalho seria voluntário.

Chamei a Baronesa. E ela foi lá sem nenhum compromisso da Rede. Falei: ‘Minha irmã me ajude aqui, que eu vou dar um dinheirinho aqui pra você’. [...] Todo dia eu

¹²⁹O “Sonho Azul” surge na década de 1970, com nível maior de conforto para viagens mais longas, como para Recife, por exemplo.

mandava o carro buscar ela. [...] Ela nunca recebeu nada, não. [...] Esse trabalho foi voluntário! (Pão de Forma).

A saída neste caso foi “convidar” a professora Baronesa para “voluntariamente” assumir a tarefa de alfabetizá-los, razão esta que advém da impossibilidade de pagamento de instrutores/professores com os recursos do convênio RFFSA/SENAI.

[Havia] como se fosse tipo convênio: RFFSA e Senai. Tanto que tinha as professoras [do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate], efetivas do quadro da RFFSA, [e só elas] que podiam dar aulas recebendo pelo convênio [RFFSA/Senai]. Eu não pertencia a nada. (Baronesa).

Apesar de se configurar trabalho sem remuneração, creio ter a oportunidade se apresentado como alternativa para dar visibilidade à situação da professora que estava aguardando “ser aproveitada” no quadro da RFFSA, como assim o foram as outras professoras que participaram da seleção de 1964.

Então, eu não poderia ir dar essas aulas [de alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas], porque eu era de outras escolas conveniadas. Aí o que o Amintas faz? Me chama e aí diz: “Baronesa, estamos passando um problema sério. Conversei com o Zé Rego...” com não sei mais quem... E o chefe do serviço de pessoal era o Vanderillo Câmara. Aí conversaram com o Vanderillo, aí o Vanderillo disse assim: “É, rapaz, no momento a gente não pode tirar... não tem nenhuma professora que vá dar de imediato, não.” [as professoras do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate já estavam de férias]. [Amintas disse:] “Pois é, [pois] tem que afastar os homens. Vai ter um problema”. Aí o Amintas disse assim: “Eu poderia fazer uma coisa: chamar minha irmã”. Isso sem me consultar”. [...] Aí ele foi e disse: ‘Amintas, a RFFSA não pode pagar’. Não é que ela não tivesse, ela não podia assumir. Tinha que assumir com um pessoal dela [RFFSA], da escola. Aí ele [Amintas] disse: ‘então, deixa eu conversar com ela. A única solução.’ [...] Aí a RFFSA não podia pagar. Disse que não podia fazer nenhum... não era que não tivesse verba, era porque ali era uma coisa que não entrava... No orçamento. Aí o Amintas disse que: ‘Não [tem problema], ela vem de graça. Ela vem... Ela vem como voluntária. Porque é muito bom até pra ela...’. (Baronesa).

Acredito que estar no meio dos ferroviários trabalhando na Escola Couto Fernandes da Sociedade Beneficente dos Ferroviários da Rede de Viação Cearense, já a mantinha com certa visibilidade. Ser professora alfabetizadora de adultos a aproximaria ainda mais, mantendo-se por perto para tentar a vaga. Já conheciam como se davam as articulações nos “bastidores” da empresa em relação às vagas que iam surgindo, as “brechas” que se abriam.

A alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas pode ter sido percebida por Pão de Forma como “oportunidade” para ser vista, para ser lembrada. A ideia agora era convencê-la a aceitar o desafio, apesar de nunca ter trabalhado como alfabetizadora, nem mesmo com crianças. “Mas o Amintas disse assim: ‘Zé Rêgo, eu tenho uma solução. [...] Eu tenho uma irmã, é essa que você sabe que ela foi lá do Km 8 [e] é [agora] da Beneficente.

[...]. Eu vou conversar com ela'.[...] O Amintas me perguntou se eu queria, se eu aceitava". (Baronesa).

O “convite” foi inicialmente recebido pela professora com certa desconfiança, uma vez que as outras professoras que haviam se submetido à mesma seleção para a Escola Artur Câmara já tinham sido nomeadas para o quadro de professoras primárias do Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate, ficando ela e mais duas professoras de fora. Outro aspecto é que, além da descrença e sem nenhuma garantia de que sequer teria reconhecido seu trabalho, ainda seria trabalho voluntário. “[...] [Amintas]Aceite, dê um pouquinho mais [de tempo]”. *De qualquer maneira, para você é bom isso’. Só que eu já tava tão... com tanto engano, tanta coisa. Mas ele disse: ‘isso é um convite’. (Baronesa).*

Além da desconfiança e do fato de trabalhar sem ganhar, outro aspecto também foi considerado pela professora, ao relutar aceitar o convite. Mesmo sendo uma oportunidade, enfrentaria outra dificuldade, esta de cunho moral: ser professora em meio a homens adultos não nada fácil. Estar lá, ser jovem e mulher entre os trabalhadores, significava também romper com barreiras em casa. Sua decisão incluía estratégias de convencimento do cônjuge.

[Vanderillo disse:] ‘Amintas, vamos... mas rapaz, não é justo...’. Aí começaram... aí teve outro engenheiro também no meio, não me lembro quem era, outro engenheiro... [O Vanderillo achava que não era justo] eu ficar sem ganhar, mas aí eu fui. O Amintas me chamou na hora do almoço [e perguntou]: ‘Minha irmã, você topa?’. Eu disse: ‘Vixe, Amintas, vai ser ruim, porque Cid não vai aceitar’. Mas aceitou. Aí eu fui. (Baronesa).

Nas narrativas da experiência de alfabetização de Baronesa e Pão de Forma, percebo que essa ação educativa específica (não localizado o registro em nenhum dos documentos examinados), foi uma “solução doméstica” encontrada internamente para resolver um problema da instituição; apresentou-se, ao mesmo tempo, como uma “oportunidade” de “mostrar serviço” e ser “reconhecida”, uma “estratégia” baseada no ditado que diz: “quem não é visto, não é lembrado”, dando assim visibilidade à situação da professora Baronesa, ainda indefinida na Rede.

É possível que para ela, a oportunidade de alfabetizar os trabalhadores, representasse mais uma de suas “lutas” pelo que achava ser um direito: ser efetivada no “quadro” da Rede, e a alfabetização, uma possibilidade de corrigirem o que considerava “uma injustiça”. Mesmo sendo um trabalho, seria voluntário e a professora não sendo contemplada com vantagens financeiras, não se pode afirmar que foi motivada por “puro altruísmo”. O trabalho voluntário poderia ser uma brecha para o reconhecimento do seu trabalho e do seu esforço pela necessidade de manter-se por perto para não perder a vaga, poderia ser uma “troca de favores”.

A experiência, sob a responsabilidade do engenheiro chefe do DIT e do chefe do treinamento, autorizada pelo superintendente, teve breve duração, isto é, segundo Baronesa durou em torno de 40 a 45 dias. O período poderia ser considerado exíguo se não se considerasse os conhecimentos prévios dos educandos. A duração foi determinada não só pelo programa em que se baseou [Mobral], mas também pelo prazo dado aos ferroviários para retornarem às atividades.

[...] [O curso de alfabetização] foi muito rápido, porque eu tinha que voltar pra minha escola pra dar as minhas aulas. Não [era férias deles]. Eles deram tantos dias pra tirarem o pessoal da... porque foi estipulado o número de dias pra eles voltarem... mas eles aprenderam mesmo. Muito depois... [...] Começamos com TIJOLO e depois pra frase e aí foi o tempo que terminou. Nós não chegamos a concluir tudo, porque não dava tempo. Eram só os 40 dias... trinta e tantos dias.[...] Eu ia e dava minha aula. [...] Acho que foi uns 45 dias... Não sei se foi uns 40 dias, mas foi de muito proveito. Porque tinha aluno tão feliz... ” (Baronesa).

O local escolhido foi uma sala de aula no Depósito Diesel, na Oficina do Urubu: “[Era] lá no depósito [local onde se realizava a alfabetização]... me lembro [da professora Baronesa]. Trabalhava [trabalhava] mais nós lá”. (Cachoeirinha).

As condições de trabalho eram precárias e o ambiente inapropriado, isto porque se localizava em meio ao barulho dos trens. A sala estava equipada com o mínimo de material possível (cavalete para cartazes, mesa, carteiras, cadeira do professor).

Criaram uma sala que é uma... assim... um pouco fora da oficina... assim... dentro da oficina. Passando o trem, com aquele barulho, mas não tinha problema. Tinha que ser ali. Não podia ser lá no treinamento, na frente da rua, não. A entrada era por trás, por dentro da oficina e na janela o trilho passava bem beirando.[...] Mas não era numa sala do treinamento, era noutra sala, uma sala de aula mesmo. [Tinha] a lousa... aquela lousa verde e aquilo da gente botar os... como é o nome da gente botar as grades... os cartazes? (Baronesa).

As aulas ocorriam no período da manhã, no horário do expediente, nos mesmos moldes das capacitações em serviço.

Tinha que ser na hora do trabalho. Eles saíam do trabalho e vinham, pra eles não perderem os horários deles, porque eles recebiam horas trabalhadas. As carteiras eram todo o tempo assinadas. Contava ponto naquelas carteiras. O problema deles não era não quererem estudar comigo ou com ninguém. É porque perdiam aquela... no interior principalmente... perdiam aquela diária.[...] [Eles eram dispensados do trabalho para irem às aulas da alfabetização], por exemplo: se eles fossem trabalhar hoje de manhã, eles eram dispensados de manhã e só iam trabalhar à tarde. Mas não podiam mais viajar. (Baronesa).

O quantitativo de trabalhadores que participaram da alfabetização era entre 10 e 15 trabalhadores divididos em duas turmas. Cachoeirinha afirma que eram 15 ou mais. Pão de Forma achava que fosse entre 10 ou 12.

Eram 10. E eram os melhores maquinistas... [analfabetos] e eram os melhores. Só tirava o Celestino, que sabia ler muito bem, irmã da Maria Celestino; o irmão da Erivany... mas os antigões tudo era analfabeto... eram mesmo analfabetos. Eram

uns 10 mais ou menos. Eu acho que não tinha mais de 10, não. Não me lembro, não. Era classe cheia, não. (Baronesa).

À medida que narravam, busquei nomes para uma possível participação na pesquisa, isto é, davam “pistas” acerca de quem eram os alunos e as outras pessoas envolvidas. Alguns foram lembrados pelos nomes de família e outros pelos apelidos. Tais apelidos, às vezes, estavam relacionados às “peças” dos trens ou aos instrumentos de trabalho. Havia ainda alguns que eram conhecidos pelos “causos”.

Teve o Serafim... bem dois eram Serafim. Um era o Sebastião, que chamavam o Sebastião da Porca.[...] Um dia, há pouco tempo, eu me encontrei com um que falou do tempo em que estudou comigo. É da família Serafim. Serafim eram vários: tinha o Chico Serafim... [...]Teve um que aproveitou muito bem... depois que deixou de beber, Sebastião da Porca. Assim chamam ele, Sebastião da Porca. [...] Foi suspenso muitas vezes... Sebastião da Porca. Os melhores eram os Serafins... Chico Serafim... eram não sei quantos Serafins, mas só tinha um ou dois comigo. Não lembro o nome dele, mas parece que eu tô é vendo.... (Baronesa).

Clodomiro Rosa [foi um dos alunos da alfabetização].Tinha um [que o apelido era Zé Priquito, conforme lembra a filha]... eu não tô lembrado agora de tudo. Era muito. Nome? Lembro... muito já morreram. Eu conhecia tudinho era por apelido. [...]Lembro [do Cícero Ferreira]. Viajei mais ele foi muito. Foi o maquinista que atropelou mais gente. Cícero Ferreira, Pedro Norões e Fernandes. O Pedro Norões atropelou 59, com morte. Eu, pouco tempo que eu passei de maquinista, eu atropelei 18. Aí eu me assombrei de viver só matando gente. [tosse]. (Cachoeirinha).

Segundo a professora Baronesa, havia uma relação dos nomes dos participantes, mas não localizei tal relação nem a professora lembrava-se de todos os nomes. Dos nomes lembrados, localizei apenas um deles (Cachoeirinha), que à época era auxiliar de maquinista, e depois teve acesso ao cargo de maquinista. “Aí ela [a professora Baronesa] veio pro depósito [risos]. Ela [a professora Baronesa] foi ensinar no depósito. [...]” (Cachoeirinha).

Quanto à participação no curso, não era algo fácil de ser conquistado. A frequência era irregular, mesmo que a consequência de não se alfabetizar significasse a retirada da locomoção das máquinas e mesmo sendo em serviço, recebendo diárias (no caso daqueles que eram lotados no interior).

Só sei que quem não queria... aí não teve nenhum que terminasse até o último dia [sem faltar], sabe? [...] Uns faltavam e eles enredavam uns dos outros... porque não veio porque não quis. Era aquela confusão. Olhava [Vanderillo]. Tinha que saber quem veio, quem não veio. Sempre eu fazia assim: “Ah! não quis vir, não?”. [Os outros alunos falavam:] “Não, ele disse que não queria vir hoje, não”. Era aquela coisa! [...]Tinha dia que não tinha quase ninguém, mas tinha dias que a sala tava cheia. Acho que eles iam até sem ser [aluno], sabe? [Iam] assistir... [já] que era dentro da oficina. Mas eram vários auxiliares e vários maquinistas. Auxiliares e maquinistas. Não eram operários. Não tinha operários.[...] Eles faltavam muito, eles faltavam porque iam pras manobras [no pátio]. Muitos tinham obrigação de ir [para as manobras], porque se eles faltassem era cortado [o ponto]. Os da escala eram obrigados. Os da manobra iam... (Baronesa).

O controle da frequência era feito pelo treinamento, mesmo tendo sido fornecida uma lista à professora, visto que recebiam diárias aqueles que vieram do interior para serem alfabetizados. “*E a gente que vinha do interior ganhava diária pra [ir pra] aula. Os que moravam no interior vinham tudinho.*” (Cachoeirinha).

O material foi viabilizado pelo Senai, o mesmo do Mobral. Baronesa, embora não tendo participado do curso de formação de alfabetizadores, assumiu todos os seus pressupostos e direcionamentos metodológicos, sob a “tutela” do Senai. “[*O curso de alfabetização dos maquinistas e auxiliares de maquinistas*] não, não [teve vínculo com o Mobral]... [e não teve] nenhum vínculo também com o Senai”. (Baronesa).

Além da utilização do material do Mobral, os ferroviários adquiriam “cartilhas do ABC” (FIGURA 6), por opção dos próprios trabalhadores, que as adquiriam nas “bodegas”. Na avaliação de Baronesa, o material do Mobral era de boa qualidade, tendo ela recebido os cartazes, os manuais do professor e o dos alunos.

[O material usado no curso de alfabetização de maquinistas e auxiliares de maquinistas] Eu recebi [impresso do Senai]. [Era] um material tão bom. Brilhoso... O homem... [...]. [Porque] não dava tempo [construir manualmente o material]. O Vanderillo trouxe esse material. [...]. [Do material] tinha os cartazes. [...] Não me lembro quantos... cinco... eram poucos cartazes.[...]. Eles ganhavam todo o material. [...] A maioria sabia a carta [cartilha] do ABC. Até a carta do ABC eles traziam. Na época, eu não pedi, mas aí eles traziam. [...] Eles andavam com a cartilhinha na mão. Parece que eles compravam na bodega. Eles tinham também o manual da gente, coisas que eles recebiam. (Baronesa).

Figura 6 – Cartilha do ABC



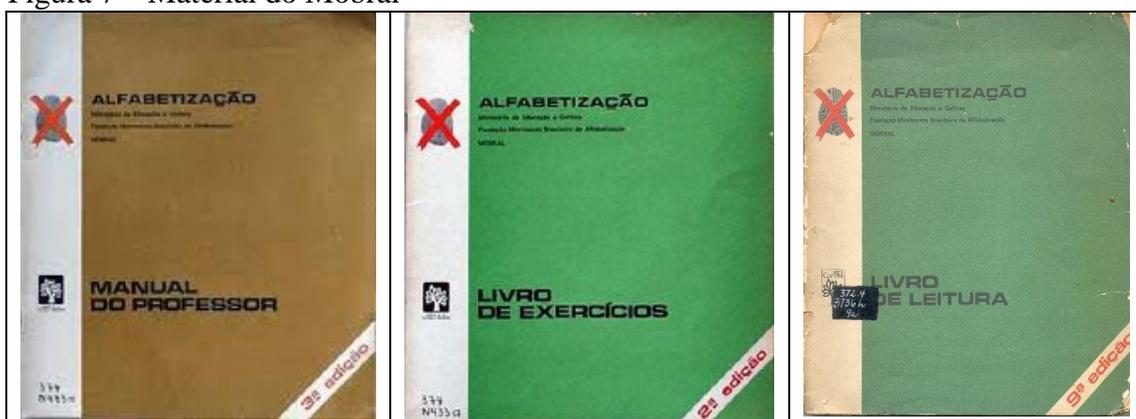
Fonte: Mecostart (2012).

Estavam em plena vigência na década de 1970 as práticas pedagógicas tecnicistas, e a utilização do material do Mobral (FIGURA 7) atendia as perspectivas de racionalização técnica da empresa, seja em relação aos custos, ao tempo e a urgência.

Para a utilização do material e do método do Mobral, havia um curso de formação de alfabetizadores do qual não houve tempo para participação da professora. A alfabetização de adultos era uma atividade muito específica e o material muito técnico e direcionado, além do que a professora Baronesa não tinha formação nem experiência para trabalhar com adultos. A preparação para ministrar as aulas foram subsidiadas pela leitura do manual e algumas orientações de técnicos do Senai.

E o Vanderillo era do Senai e no Senai tinha um curso de preparação para [ensinar] os analfabetos, Mobral. [...] E a mulher do Vanderillo, ela me deu umas explicações...[...] Aí ele foi e disse: ‘Eu vou arranjar o material. [...] A mulher do Vanderillo... eu acho que ela era orientadora no Senai. [...] Aí o que é que acontece: ele ... a mulher dele se encarregou com ele... porque o Mobral... ou o Senai tinha contato com o pessoal do Mobral. Mas tinha terminado o curso de [formação de professores para a] alfabetização... porque precisava que eu fizesse o curso pra receber o material e eu não fiz, eu não fiz.[...] Aí o que é que o Vanderillo fez? Arranjou o manual. Arranjou o [material], [...]bem grande, pra botar naqueles cavaletes [os cartazes]. O material era brilhoso. [Arranjou] o manual... os manuais tudinho [professor e aluno]. Aí o Vanderillo me deu.[...] Eu apenas recebi [o material]. [...] Tudo... me deu os cartazes, o manual... [...] Eu não podia receber aquele material, porque não era inscrita [no curso de formação dos alfabetizadores do Mobral], mas o Vanderillo conseguiu com a esposa e eu vim pra casa. [...]. Eu levei pra casa e ele disse: ‘Baronesa, estude! Você vai pegar esse método’. [...]Mas o Mobral, ele não entrou na RFFSA, não. Entrou comigo [no curso de alfabetização], mas não tiveram [continuidade pelo Mobral]. Não, não tiveram nada com o Mobral [nem funcionários, maquinistas, nem professores]. Apenas eu consegui o material do Mobral. Eu alfabetizei [os maquinistas e auxiliares de maquinistas] através do Mobral, mas [só] do material do Mobral (Baronesa).

Figura 7 – Material do Mobral¹³⁰



Fonte: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2017).

O material básico do Mobral parece ter sido o aporte que de fato subsidiou a ação da professora, no entanto, a julgar pela experiência com crianças, a professora recorreu a outros recursos, ou seja, aos “joguinhos” com os quais tinha familiaridade e que supunha contribuir para a aprendizagem dos ferroviários.

¹³⁰Material do Mobral, reconhecido pela professora a partir de gravuras apresentadas.

Eu tinha muita aflição, porque nunca tinha alfabetizado ninguém. Ensinava a terceira série. Quando ele me deu aqueles cartazes, todo material...[...]. [Na época da alfabetização foi] só o material do Mobral. E eles aprenderam a ler com o material do Mobral. Agora nós fazíamos... eu fiz muito isso... muito cartaz. Na aula [do Mobral] também. Eu pegava a cartolina e fazia muito joguinho. (Baronesa).

A exposição do método utilizado pela professora, incluindo as técnicas do Mobral, aponta como realizava o trabalho de leitura e escrita. Antes, no entanto, considerava que era preciso trabalhar com as vogais e direcionar para a “junção” das mesmas, utilizando os cartazes (FIGURA 8).

[...]aí eu li as instruções [do manual], que [indicava que] você começava, por exemplo, com a palavra... o primeiro... na primeira aula... [...].[Método do] Mobral. [Iniciava com] a palavra...TIJOLO. A primeira palavra era TIJOLO.[...]. Primeiramente, eles tinham que saber o alfabeto... Não era o alfabeto, não. Eram as vogais. Mesmo que eles soubessem o alfabeto, eles tinham que aprender a juntar as vogais. Foi a primeira coisa que eu ensinei. Que você sabe que isso ajuda muito. Isso aí foi o Vanderillo que me deu essa dica: ‘Baronesa, olha... [faça assim]: AI, EI, UAI... porque eles conhecendo isso, essa parte aí...’. [...] A partir daí, eu pegava de acordo com o manual. Eles tinham um manual, tinham os módulos... a gente começava primeiro com a palavra TIJOLO. Eu ainda me lembro dos cartazes. Tinha o desenho de um tijolo e um pedreiro começando com a colher... então tinha TIJOLO. O que tinha que fazer? Tinha que primeiro começar pelos pedaços. Começava com A... mas era tijolo. Aí a gente... Mas tinha as vogais. O que é que eu fiz? Eu tive a ideia... a ideia era essa mesmo de... todos sabiam o alfabeto”. (Baronesa).

Figura 8 – Cartaz do Mobral



Fonte: Blog Acervo histórico do livro escolar (MOBRAL, 2011).

A linguagem usada para se referir às vogais era a mesma usada para ensinar as crianças. As relações entre vogais e “famílias” era estratégia para facilitar a compreensão de vínculo, de que as consoantes, na maioria das palavras, não formavam sílabas sem as vogais.

A ideia provavelmente seria para facilitar a diferenciação entre consoantes e vogais e letras, sílabas e palavras, bem como a formação dessas últimas.

E outra que eu me entusiasmei... eu comecei a desenvolver primeiro... eu comecei primeiro a palavra TIJOLO. Mas o que que eu fiz? Eu comecei sabendo que eles já sabiam o alfabeto. Fiz revisão. 'Olha, mas nós vamos começar a conhecer primeiro cinco famílias...' Como é? 'Cinco irmãos' [...]. Fiz tudo direitinho com os cartazes. 'Com essas cinco letras, nós vamos aprender a ler tudo na nossa vida, porque a nossa leitura, a nossa escrita depende de cinco letras' [risos]. Aí eu disse que era o A, E, I, O, U. Aí eu disse: 'você não vai encontrar nenhuma família, nenhum pedaço da família, sem uma dessas letras. A família... tá aqui... nós temos TIJOLO. É uma família. São... é uma palavra. Agora nós vamos dividir em pedaços. Em cada pedaço desse vai formar uma família e nenhuma família vai se desligar das irmãzinhas, das cinco irmãs. O A, o E, o I'. Aí pronto. Isso aí pra entrar, foi assim uma coisa. Eles discutindo porque a cartilha do ABC... Digo: 'se vocês encontrarem uma palavra que não tenha uma irmã do lado ou antes, não consegue formar palavra'. Aí depois... Aí eu comecei: 'Então vamos primeiro usar as cinco letras...'. Não sei por quantos dias. 'Vamos juntar o A e o I... vamos juntar AI, vamos juntar AI, AI, AI...'. Começou o E e o I. Depois o O e o U. Depois foi que eu comecei com a palavra mesmo. Então... Todos eles conheciam as letras. 'A palavra TIJOLO tem o T, o I, J, O, o L e o O'. Aí embaixo do cartaz tinha TA TE TI TO TU. Aí eles foram... recebiam material. 'V'ambora. Vamos agora trabalhar... ver os cinco irmãos. Vamos ver se vocês me mostram um sem estar segurando a mão das cinco letrinhas'. Aí eles começaram: 'família do TA...', depois do JA e o LA. Depois dali, a gente trabalhava muitas palavras. Cada um... faziam mesmo. Daí eles começaram a ver, a perceber que não era U. Não fui logo dizendo TIJOLO, BA, BE, BI, não. 'Olha... v'ambora tirar essa primeira aqui, esse primeiro pedaço'. Depois eu cortei, fiz um joguinho. 'Vamos tirar esse TA e juntar com esse TU. O TU tem o som de que, heim?'. Aí eles diziam: 'tatu'. Aí eles ficaram empolgados. Muitos sabiam escrever, mas não ler. Uns sabiam escrever sem saber o que estavam escrevendo. Logo, que era pra poder, na hora de distribuírem, virarem... iam virando... 'V'ambora formar palavra...'. [Jogava] com as sílabas. Também nós dávamos, por exemplo... depois a gente cortava as consoantes e as vogais. 'Vamos formar pedaços'. Eles trabalhavam muito... eles gostavam... eles se entusiasmavam... parecia... nem todo menino era tão interessado como eles. (Baronesa).

Na medida em que iam avançando na sequência do material do Mobral, a professora aponta que os ferroviários “iam tendo o maior gosto”.

[A orientação do Vanderillo foi] só assim... que eu fosse jogando... Tá aqui a página [faz com a mão, demarcando o formato de uma página, os desenhos e as palavras]... Era esse material brilhoso assim... Aí tinha os tijolos, um pedreiro com a colher colocando os tijolos... Aí tinha uma palavra: TIJOLO. Então tinha família do T: TA, TE, TI... A primeira palavra era TIJOLO. Eu não sei porquê, porque TIJOLO já é no fim. TA, TE, TI, TO... JA, JE, JI, JO... LA, LE, LI, LO, LU. Aí dessa palavra TIJOLO... Então eles, eles dominaram logo a palavra TIJOLO. “Então, vamos agora fazer as famílias”. Da palavra TIJOLO você fazia várias famílias. Como CASA, CA... [Dizia aos alunos:] “SA, SE, SI, SO, SU. CA... se você trocar o CA e o SA, vai ficar assim SACA... ASA. Não é assim?”. Na palavra TIJOLO a gente fazia TIJOLO, TIJELA... Todas as palavras a gente ia fazendo. Aí eles iam tendo o maior gosto...[...] Aí... dessa aí, você fazia muita coisa só com a palavra TIJOLO, TIJOLO...[...] Aí pronto! A gente foi fazendo, fazendo, depois foi que nós passamos... (Baronesa).

Utilizando-se do uso da letra de imprensa, era preciso “avançar” para o uso da letra cursiva e isso “também” fazia parte do papel da alfabetizadora, que minuciosamente conduzia as mãos calejadas para dar outra forma às letras, tal como fazia com as crianças.

Traçar a letra cursiva era a possibilidade de ter uma caligrafia “boa” (letrinhas boas). O treino era a “ferramenta/caminho”, tal como preconizavam os princípios da racionalidade.

Aí eu dizia: ‘Puxe, vá puxando, vá puxando pra fazer bem redondinho, sem tirar do local, sem tirar’ [mostrava como fazia na lousa]. Isso eu também ensinei as minhas crianças, porque eles não sabiam, só sabiam fazer o A assim [mostrou o formato da letra de imprensa com o dedo]. [...] Era [ensinado a fazer a letra cursiva na lousa]. *Aí eu dizia: ‘O ponto é assim, ponto... vai... vamos fazer o a pequeno, que se chama minúsculo, primeiro... pra [depois] fazer o maiúsculo... Puxa assim... B, o B... v’ambora começar o B’.* *Aí eu fazia com eles: ‘Vamos. Primeiro o traço. Não vamos tirar o lápis do lugar, não. Vamos voltar. Vamos voltar. Vamos fazer assim agora’ [sempre traçando com o dedo o formato das letras]. [Ia Fazendo] na lousa e eles me acompanhando. ‘O C. ’. Todo mundo sabia fazer o C. ‘Não solta... depois o c pequeno... o D... D... depois o d pequeno, sem soltar’. Fazia a bola, ia e vinha... mas depois eles não ficaram com essas letrinhas boas, não. Foi só por enquanto... pra treinar... só pra irem treinando.’ (Baronesa).*

Para desenvolver tal habilidade, os ferroviários, acostumados ao trabalho duro, apresentavam dificuldades, resistências e acanhamentos. As justificativas das “munhecas duras” era o argumento para resistirem aos exercícios de coordenação motora fina. Homens acostumados ao trabalho braçal, agora tinham que desenvolver outro tipo de coordenação dos movimentos para escrever.

A maioria deles dizia que velho não aprendia, que não sei o que. ‘Olhe, já estou com minha munheca...’, chamavam isso aqui de munheca [mostrando o punho], ‘a munheca dura’. Eu disse: ‘mas temos jeito’. [...] Diziam que as munhecas eram... era a cara deles.. [...]. ‘A senhora sabe que velho não aprende mais a ler’. Eu que sou velha agora. E naquele tempo eles já diziam isso. (Baronesa).

Quebrar a resistência das “munhecas duras” não estava só nas mãos. Mas também na “vergonha” produzida a partir de experiências escolares anteriores mal sucedidas, nas quais os educandos eram desvalorizados e castigados mental e fisicamente. Tais situações poderiam estar na gênese dessas resistências. A ideia de que “velho não aprende” justificava os bloqueios e reforçava a descrença na aprendizagem. “*Ora, eles [os alunos]... eles diziam assim... querendo dizer que velho não aprendia mais. Eles tinham raiva porque a RFFSA tinha feito essa obrigação. A gente depois de velho...*”. (Baronesa). Se neste caso, a experiência não fosse bem conduzida, as resistências poderiam ter sido exacerbadas. “*Às vezes [os alunos] chegavam até meio assim queimados [embriagados], sabe? [Eles tinham] o maior gosto, porque eles procuravam a... Cada um queria...* *Aí diziam: ‘A minha munheca é dura. Não dá, não dá, é teimosa’.* (Baronesa).

Na medida em que iam avançando, davam conta de aprenderem todas as letras e os grupos silábicos e, entusiasmados, retomavam a crença de que era possível aprender, mesmo depois de “velhos”.

Eu li, eu li o manual [e] seguia, porque o manual era simples, mas o manual, por exemplo, tinha aqui [fazendo o formato da palavra com o dedo] TIJOLO, CASA. No fim eu já estava usando as palavras. Depois que eu terminei todos os grupos, os

grupinhos, aí o que eu também fazia? [...]. Então com aquele método... eu jogava todinhos [sílabas] e a gente ia ver quem fazia mais palavras. Às vezes eles [maquinistas e auxiliares de maquinistas] passavam [as palavras] pra aqueles cadernos velhos deles, porque... eram uns cadernos velhos, uns borrões... aí eles passavam.[...]Uns iam tendo um entusiasmo danado, sabe? Aí eles... Mas eles ficaram felizes quando eles começaram a ler. (Baronesa).

Na visão da professora, escrever parecia mais difícil para os trabalhadores, principalmente as sílabas não canônicas, apesar de terem familiaridade com os formulários de registro (caderneta com carbono) das saídas e chegadas dos trens. Nota-se no discurso da professora que os conteúdos eram relacionados com a realidade dos trabalhadores.

Escrever foi mais difícil, mais do que ler, mas como eles já sabiam fazer os telegramas... Não... Como eles eram acostumados a saber... Partiam do... era assim... Aí eu comecei a ensinar essas palavras depois. Depois que eles dominaram a leitura, os pedaços... como era o nome, meu Deus? [...]. [Depois que eles dominavam] os pedaços... depois que eles dominaram tudinho...[...]. Quando nós passamos pra... por exemplo: ARANHA. Que aí o N, o H e o A. Aqui eles queriam dizer: “tá aqui o N. Tá só”. Mas eu disse: “mas ele fez um pedaço, ele não tá... o N e o H, o N não vai ficar em canto nenhum, não. Ele fica agarradinho com H e o H com o A”. Aí a gente ia estudar esses pedaços. O T, o R e o A – TRA... Como eles conheciam muito em ordem alfabética... (Baronesa).

Apesar do processo de leitura e escrita não ocorrer de forma separada e envolver o próprio material escrito com que trabalhava, a professora afirma que fazia muito “treino ortográfico”, prática pautada na memorização e na repetição, mostrando ainda como trabalhava a coordenação motora na escrita da letra cursiva.

Agora eu fazia muito ditado, porque com os adultos... porque os adultos tinham uma outra cabeça. Ele [o adulto] não tinha como a criança. Com a criança você consegue, com os adultos você começa a fazer os trabalhos... Aí eles diziam que tavam com a munheca dura. Era a história que eles não queriam escrever. Eu mandava eles repetir, por exemplo, eles repetiam várias vezes cada cartaz daquele. [...]. A gente repetia muito, muito mesmo, até eles... memorizarem. Aí eles memorizavam. Eles eram adultos e tinham vontade e conseguiam. Eles conseguiram ler mesmo, a ler...[...]. Não [não só ficava na leitura]... todo dia tinha escrita, todo dia. Eles sabiam as letras, as letras eles escreviam. Eu escrevia na lousa bem redondinho. Às vezes, eu dizia pra eles: “Vocês peguem, já que a munheca tá dura, você começa o A, põe o ponto, põe o lápis...” [demonstrava como fazia na lousa]. [...]. (Baronesa).

O “ditado” apresentava-se como auxiliar para a memorização. Sua trajetória nessa experiência mostra como foi se construindo alfabetizadora de adultos na medida em que seus saberes se entrelaçavam com os saberes da experiência da prática dos maquinistas, mostrando uma esteira de interesses e necessidades, usando a linguagem do dia a dia dos trabalhadores.

Aí o Vanderillo também concordou... depois que eles dominaram aqueles grupos... depois passou pros grupos de palavras com dois RR... A, E, I, O, U... A, B, C... BA, BE, BI, BO, BU. E muitos traziam cartilhinha das bodegas. Aí eu adorei aquilo ali, porque ajudou muito pra eles. Aí o que é que a gente fazia? Eles dominaram bem aquilo ali. Aí que é que eles foram fazer? Eles foram pra... eles pegavam o caderno das anotações.[...]Aí a gente... iam aprendendo a fazer, aprender nos grupos a ditar... eu fazia muito ditado com eles. Por exemplo: os que iam pra Crateús: ‘CRATE-ÚS. Vamos! A palavra CRATEÚS quantos grupos tem?’. Eles não sabiam muito

bem, não. Aí a gente separava CRA-TE-ÚS... a palavra todinha. Depois embaixo, botava em separado: 'CRA – TE- ÚS'. Aí depois: 'Vamos agora fazer o grupo do CRA: CRA-CRE-CRI-CRO-CRU', que a gente já tinha visto. Aí eles iam juntando. Por exemplo: eles iam pra Iguatu... 'Vamos fazer quilômetro...', eles não usavam a palavra quilômetro, eles usavam Km, eles já sabiam que Km era quilômetro... 'quilômetro tal, até...'. (Baronesa).

O treino era a tônica, e parte dos objetivos do curso era voltada para preenchimento de formulários e outros documentos da empresa. Isso reforça a questão do conhecimento utilitarista. Não restam dúvidas de que, independentemente dessa perspectiva, o fato dos conteúdos estarem relacionados à realidade do trabalho facilitava bastante.

Tão engraçado, eles saíam com os livros debaixo do braço. Agora eles têm treinamento... tinham que sair, mas aí eles já estavam... já pra o fim, era uma das coisas que a gente tinha que fazer... eu tinha que dar a cada um, um bloco e a gente ia treinar... depois, já no fim, no fim da alfabetização nós tivemos um treinamento... dias, que o Vanderillo sugeriu. Sugeriu não, fazia parte [treinar fazer telegramas]. Como eles... o manual deles... eles tinham uma caderneta, era que... tinha que apontar. Ave Maria, aquela caderneta era uma coisa!. Eram brigas e mais brigas se não contasse aquelas horas extras deles, àquelas horas. Aí aquela caderneta tinha sempre uma pessoa que fazia e cada um deles tinha o bloco do telex, do telegrama. Eles chegavam numa estação, eles tinham que passar toda a vida. Aí então nós fomos treinar e eles sabiam tudo. Porque a gente fazia assim, as siglas. Os locais eles sabiam mais do que eu: CRA, DCT, tudo tinha as siglas. Aí a gente... quem era mais da linha norte... fazia as tarefas pra passar um telegrama. Fizemos cada um passar um telegrama pra mim, avisando... por exemplo: eu dava sempre a sugestão: 'vamos dar um trecho... um trecho tá interditado, se tiver com a manutenção, com o pessoal do campo...', davam bem direitinho. Logo eles trabalhavam toda a vida com lápis. E eles, olha, passavam o telegrama... teve uns que não ficou tão... mas tinham uns interessados.... Tinha um que dizia: 'ninguém passa mais a mão em mim'. Talvez diminuíssem até àquelas horas. [...]Eles [os alunos] tinham três coisas e eu trabalhei nessas três coisas depois: eles tinham o plano contábil, eles tinham que dar todo dia, todo dia... era uma folha, aí entregava... não sei se na estação... se da estação vinha pra...; a caderneta com os 30 dias... de hora extra... o dia em que ele trabalhou; e o telex. Eles tinham a obrigação de andar com esses três. O telex e a caderneta em que eles apontavam... aí eles andavam com ela. Às vezes suja, mas eles tinham cuidado. Era uma ruma assim [faz com as mãos a altura das cadernetas empilhadas]... o Amintas olhava uma por uma... ele olhava [todas] as cadernetas. (Baronesa).

A orientação era avançar para o que tivesse significado, preparar para o que tinha utilidade no trabalho, aproximando da realidade, mas sem problematizar, visto que “*não podia questionar*”; diferentemente do que defendia Paulo Freire. A aproximação da realidade se referia apenas ao que já era familiar aos sentidos e ações do trabalho, isto é, a visão utilitarista em relação à alfabetização. Neste caso, seria considerado alfabetizado após o curso aqueles que tivessem domínio de habilidades mínimas de ler, escrever, contar e realizar operações fundamentais, numa perspectiva utilitária, isto é, seriam “conhecimentos” necessários para serem aplicados ou utilizados em situações de trabalho nas ferrovias.

A jornada de trabalho dos ferroviários, mesmo sendo dispensados de um turno para frequentarem as aulas, não era fácil. O cansaço também se fazia notar, talvez aliado à

tensão provocada pela situação de pressão, já que teriam que se alfabetizar para se manterem nas máquinas e ainda para as provas de acesso no PSCC. A estratégia foi então aplicar formas mais dinâmicas com o grupo, através de jogos coletivos. Mesmo acreditando que não havia outras intenções por parte da professora na escolha do referido jogo, o mesmo poderia representar a própria pressão sobre os ferroviários no momento. De fato, se não alfabetizassem [se não aprendessem a ler e a escrever], “a força”.

Depois nós fizemos o trabalho. Aí na hora eles diziam que estavam cansados. Eles tinham o café. Uns tomavam café, outros fumavam. No fim, eu dizia: ‘vocês estão cansados, guarda o material e vamos fazer uma brincadeira aqui na lousa’. Saí... contei isso pra ela... [risos]. ‘Eu vou fazer uma força’ [risos]. Eu fiz a força. ‘Eu vou botar uma palavra aqui. Eu não quero que adivinhem. Vamos estudar essa palavra aqui, que tem tantas letras. Vamos botar logo TIJOLO pra poder...’. Eu sempre colocava pra eles aprenderem. Aí eles colocavam direto a gritar. Um dizia que acertava. E realmente a gente fazia os trabalhos e as tarefas. Tinha uns que não fazia tarefa de casa. A tarefa de casa sempre era essa mesmo, era repetição daquilo ali. Mas eles saíram lendo.’ (Baronesa).

A prática pedagógica não é um caminho de uma só via. Ao exercê-la, aprendem educador e educandos. Houve, portanto, um aprendizado por parte da professora sobre a realidade dos ferroviários adultos, já que só tinha trabalhado com crianças; dos conteúdos relacionados às ferrovias e das suas práticas de ensino voltadas para os adultos. Tais conhecimentos foram facilitadores quando, ao ser reclassificada para o cargo administrativo, por ocasião da extinção das escolas da rede, foi trabalhar exatamente com um dos documentos utilizados na alfabetização, para treiná-los. “Aí eu aprendi [antes o que era] dando aula a eles mesmo... mas tínhamos... Isso era o percurso que eles faziam... BCK, o que quer dizer BCK? Já sabiam, BCK era Crateús. BCT, BCP... era tudo assim, sabe? Depois eu fui trabalhar com isso aí com eles [nas aulas]”. (Baronesa).

A professora Baronesa já tinha ouvido falar em Paulo Freire, já então exilado (setembro de 1964); no entanto, sua proposta não poderia ser posta em prática, nem mesmo pensada, dado o contexto repressivo que atravessava o país, como assim expressa: “Não podia questionar. Porque estava ensinando dentro do...”.

A prática pedagógica da professora não se dava “solta”. Os “avanços” nos conteúdos referidos pela professora, não tinham acompanhamento do Mobral, mas estavam sendo coordenados e supervisionados de perto pelo coordenador do treinamento, mesmo que com certa sutileza, sem que a professora se desse conta de que não era uma “mania”, mas prática comum da pedagogia tecnicista, tal como ocorria a supervisão no setor produtivo.

Era [o Vanderillo quem acompanhava essa turma]. Mas aí, como [eu] não tinha nada a ver... [eu] não era da RFFSA nem nada, o Vanderillo quando... mais de uma vez ia na classe. [...] Quantas vezes eu tava dando a minha aula, virada [de costa para os alunos]. Aí tava bem encolhidinho lá atrás, bem encolhidinho, o Vanderillo.

Ele chegava de surpresa. Eu não sabia que ele tinha essa mania. Depois a gente descobriu que ele tinha, sabe? Em todas as escolas ele fazia isso. Aí o Vanderillo ficava atrás, escutando.[...] E uma das vezes... mais de uma vez... ele era magrinho assim como o Valdir.[...] Aí uma vez eu tava assim... aí eu olhei e fiz que não vi. Olhei. Bem baixinho [o Vanderillo]. Acho que ele foi mais de uma vez assistir as minhas aulas... (Baronesa).

Acerca de como se dava avaliação dos educandos nesse processo nada foi revelado, exceto a avaliação diagnóstica realizada pelo engenheiro antes da formação da turma. É possível inferir, conforme relatos anteriores, que o planejamento do curso e das aulas seguia de acordo com o que estava posto no manual do Mobral. Fora isso, as atividades diversificadas e complementares, ou seja, tudo o que era proposto e efetivado para além do “manual” foi acordado verbalmente e *a priori* com o coordenador.

A seleção dos conteúdos não foi feita pela professora, visto que já estava tudo no manual. No entanto, foi orientada a aproximar os conteúdos à realidade do trabalhador da ferrovia. “*Nós só usávamos [na alfabetização] tudo o que era em relação a telex, à máquina e...*”. (Baronesa).

Considerando a dimensão pedagógica envolvendo a relação professor/aluno, estas se referem às relações sociais que se davam no âmbito da sala de aula. Convém tecer algumas considerações em função do que foi relatado sobre o acirramento das relações internas na empresa a partir da decisão de alfabetizá-los. As relações na empresa não eram isentas de conflitos, nem mesmo entre os departamentos. Com a “ordem” para suspender os maquinistas e auxiliares de maquinistas, isso se torna mais contundente. “*Tem é uma história macabra [...]. Esses cabras queriam me matar com a chave de grife, aí eu esculhambei uma assistente social lá, que ela fosse pra frente de batalha pra poder fazer a coisa*”. (Pão de Forma). Como é possível perceber, a “ordem” provoca o agravamento das relações entre trabalhadores e engenheiros. A “culpa” por terem se afastado das máquinas para serem alfabetizados recai sobre quem executa a ordem.

A referência ao termo “*beber cachaça*” reflete um dos principais problemas na Rede, detectado também em vários documentos examinados – o alcoolismo – é muito comum no contexto dos ferroviários, conforme explicita a professora. Conviver com o problema em sala de aula também era desafiador e, apesar disso, manteve relações cordiais e respeitadas. Percebo, no entanto, que a professora alimentava a crença de que o magistério tem algo de “doação”, de “assistência” e de “aceitação”. A figura do professor representada por características próprias do sacerdócio: bondade, humildade e a caridade.

[...] Alguns deles já iam queimado [bêbados]... queimado. Aí tinha um engraçado... bebia antes de chegar. [...] “Esse bebia muito, mas foi indo, foi indo e conseguiu. Já morreu, já. O Sebastião tinha uma mania... que na entrada tinha um boteco. Os

botecos... acho que era onde ele bebia e comprava uns bolos “veis” [velhos, ruins]... Ele vinha com os bolos tão apertados na mão dele... Eu comia, mas só Deus sabe aquilo ali! Só Deus sabe! Ele apertava tanto aquilo ali, pro bolo chegar. [...] Um bolo tão imprensado... porque tinha o café. Aí ele trazia pra eu tomar café. Mas só Deus sabia, mas tinha que aceitar porque numa situação dessa a gente não pode... tem que ser boa, humilde, fazer caridade com eles também”. (Baronesa).

Iniciadas as aulas, as relações entre professora e trabalhadores se mostram favoráveis. Segundo a fala da professora Baronesa, se estabeleceram vínculos no processo de alfabetização, apesar das relações acirradas entre os engenheiros e ferroviários: “*Havia muita revolta... Primeiro eles começaram a gostar de mim. Eu não sei se eles tiveram alguma simpatia ou o que foi [...]. Acho que foi assim que eu criei um vínculo muito grande com eles*”.

Segundo a professora, sua relação de parentesco com o engenheiro responsável e o fato de ter conseguido criar um vínculo positivo em sala de aula, pode ter contribuído para amenizar os ânimos e estabelecer uma relação mais amistosa entre o engenheiro e os ferroviários.

Tinha um que bebia muito. Ele disse que se arrependeu muito, porque... esse que veio me falar depois de muito tempo: “Dona Baronesa a senhora ainda se lembra quando nós fomos obrigados a estudar, que o Dr. Amintas tirou a gente de cima da máquina?”. Aí eu disse: “Sei, me lembro”. Aí eu disse: “Olha, não foi o Dr. Amintas que tirou você de cima da máquina, não. Foi uma ordem que veio”. Nesse tempo eu trabalhava com ele[ex-aluno], já no DIT. Aí ele disse assim: “A senhora sabe que eu mandei um recado pro Dr. Amintas, que eu queira falar com ele? Dona Baronesa, eu comprei um revolver pra matar o Dr. Amintas”. Aí eu disse: “Você!?! O que você tá me dizendo!?”. [...] Aí eu disse: “Rapaz...”. Aí ele era muito polido... [...]. Ele disse: “Dona Baronesa, a senhora sabe por que eu não matei o Dr. Amintas? A senhora sabe a quem devo isso?”. Eu disse: “Não. [Mas rapaz] ele não merecia morrer, porque ele queria tudo muito direito”. Ele disse: “A senhora... eu não sabia que a senhora era tão boa, sendo irmã do Dr. Amintas... depois eu passei a gostar dele”. Aí tudo bem. (Baronesa).

As relações eram favorecidas também pela disponibilidade da professora em reforçar a aprendizagem na residência dela, que localizava próxima à estação do Km 8, no bairro Couto Fernandes, um dos espaços de moradia de muitos ferroviários. Ou, quem sabe, quando extrapolava o horário em sala de aula, às vezes ficando “*sozinha com alguns*”. Isso, em um meio predominantemente ocupado por homens se constituía um receio.

Às vezes ficava com alguns sozinho, sabe?[...] Muitos tinham interesse e iam lá pra casa estudar, lá em casa, na minha casa. [...] iam tirar dúvidas, [iam] porque queriam... porque queriam aprender, porque gostou e aí facilitou. [...] Teve mais de um que foi lá em casa. Ele ficou tão empolgado e quando tinha as dúvidas. Depois ele... quando respondeu a dúvida... as dúvidas só cresceram mais [...]. Tinha um que, até o Amintas disse que já faleceu, ele ia na minha casa pra completar... e eu às vezes até assim... Sempre a folga que tinha... ele sempre queria mais. Ele era solteiro, mas era um senhor de idade. [...]. [Em sala] eu ficava com muita pena... eu mesmo... chegava a hora da gente ir embora... até eles estavam gostando, sabe? Gostavam... [...] Às vezes, um chegava já no meio. Aí eu tinha que repetir, porque eu tinha pena. (Baronesa).

Concluída a alfabetização, segundo a professora, a direção geral foi informada que todos estavam alfabetizados (ou eram alfabetizados), visto que não tem conhecimento que algum deles tenha ficado afastado de suas atividades definitivamente. Supõe-se que algum documento tenha sido expedido, apesar de não constar na ficha funcional dos alunos a escolarização ou a passagem pela alfabetização de adultos. É possível que no documento encaminhado ao Rio de Janeiro, o engenheiro chefe tenha atestado que todos estavam alfabetizados, porém, se tal documento existiu, não foi localizado.

Pois é... aí como eu tava lhe dizendo... Pronto! Aí eles começaram a ler [maquinistas e auxiliares de maquinistas], mas eles não tiveram assim... documentação... certificado, porque eu não era professora da Rede [...]. [Eu] não [podia assinar documentação, porque não era professora da Rede]. [Essa situação] foi [resolvida] entre eles. Foi... os engenheiros, porque aí eles tinham que provar que o pessoal tava alfabetizado. O Vanderillo [deve ter dado o documento]... deve ter sido [ele]. Não me lembro bem a causa... [...] Aí nesse período... Acho que era o Amintas [que dava o documento]. Quem era o chefe era o Amintas. Esse documento com essa [informação]... Depois eu soube que o superintendente ia devolver [o documento] ao Rio de Janeiro... não sei aonde. Era no Rio. Não. Era em Brasília. Não... [O documento era] pra dizer quem... [estava alfabetizado]. Quem podia ficar ou não. Mas não ficou nenhum fora de linha, não. Não lembro que tenha ficado nenhum. (Baronesa).

Os relatos não me permitem dizer se as repercussões para a empresa foram ou não positivas, pois não tive acesso a informações tais com os resultados econômicos e financeiros; e, mesmo que o tivesse, não possibilitaria inferir relação direta com a experiência, visto que uma gama de fatores complexos do sistema influenciava nos resultados. O parâmetro que poderia ter seria a quantidade de aprovações nas provas de acesso, porém não localizei sequer a quantidade exata dos participantes para analisar isso, nem as avaliações de desempenho. Não sei quais dos auxiliares de maquinistas conseguiram acesso para o cargo de maquinista.

É possível inferir que, o mais positivo, conforme os depoimentos foi que nenhum deles foi afastado das máquinas por serem analfabetos. Outro aspecto positivo está na menor dependência de outros para preenchimentos de formulários utilizados no dia a dia; pelo menos naquilo que era o básico, tal como hora de chegada dos trens nas estações, além de não precisarem mais “pagar” ninguém para tal fim.

Aí ninguém precisava mais ensinar pra eles. Olha... ‘saí tantas horas; cheguei tantas horas. [...]. [Os alunos] aprenderam [o preenchimento das cadernetas nas aulas de alfabetização]. Logo tudo era assim... tudo era BCK, quilômetro KM tal, BCK eles sabiam que era Crateús. Então pra eles foi fácil, fácil. Foi até um estímulo pra eles”. (Baronesa).

A questão da valorização também passou pelo processo de alfabetização, mesmo que inicialmente não tivessem aceitado bem a obrigatoriedade de irem às aulas. A percepção da professora é que os trabalhadores passam a ter outra visão acerca da sua própria condição

de não terem tido acesso à escola, apesar de não reconhecerem nisso um direito negado na infância, mas responsabilizaram os pais por não terem frequentado a escola. Mesmo assim reconheciam a condição de pobreza que os leva a trabalhar cedo, geralmente no meio rural e reforça a concepção de que quem é analfabeto é “cego”. Não há nos depoimentos qualquer menção à continuidade dos estudos no ensino regular, apenas a formação nos treinamentos.

Eles não podiam viajar. Eles achavam ruim, mas depois uns acharam bom, porque eles saíam também da... Se sentiram... Valorizados”. [...]. Depois eles achavam bom. Tinha até uns que diziam: ‘como é engraçado, se eu tivesse aproveitado’. Tinha uns que dizia assim: ‘meu pai, se não tivesse me botado logo pra trabalhar na lavoura e em outras coisas...’. Outros eram filhos de funcionário, que botavam na linha pra trabalhar. Eles diziam era muito: ‘E hoje, eu tinha estudado. Como é bom estudar’.[...][Depois da alfabetização] não [continuaram para terminar o ensino primário]. Acho que não. Mas aí eles estavam satisfeitos porque sabiam ler. Não eram mais cegos. Eles [antes] diziam que eram cegos. Tinha uns que dizia assim [nas aulas]: ‘Ah! dona Baronesa, a gente é cego mesmo. A gente é cego mesmo.’” (Baronesa).

Mas mode pra nós foi bom demais. Porque eu aprendi também. Aprendi muita coisa que não sabia. Aprendi a redigir um telegrama. Eu redigi um telegrama do atropelamento lá... ali no Mucuripe. Ainda hoje esse telegrama roda por lá. Quando esse pessoal ia entrar pra passar pra maquinista, aí dizia: ‘Rapaz, basta você redigir um telegrama do tipo desse daqui’. Justamente o telegrama que eu dei do acidente. Agradeço a ela. Sabia redigir um telegrama... a dar o telegrama certo. É... [sabia informar o quilômetro certo], aonde foi o acidente. Tudinho tinha que dá. Pegava lá na estação, entregava ao agente, aí o agente se encarregava daquele cadastro e levava pro depósito. [...]. [As aulas da professora Baronesa] ajudou muito, ajudou pra mim foi tudo, ajudou em tudo pra mim. É tanto que, quando o Dr. Amintas mandou, que ela botava em cima da gente [risos]. [...]. Depois tiraram ela de lá. (Cachoeirinha).

Para a professora, há evidências de que, de fato, a experiência lhe deu visibilidade; no entanto, o fato de ter sido efetivada como professora da Rede no semestre seguinte parece-me ter sido por outros fatores, tais como: estar “vigilante” para o surgimento de vagas no quadro; o apoio e a insistência do coordenador do treinamento para que não desistisse, visto que parecia conhecer bem os trâmites; intervenção junto ao superintendente através das relações de amizade e parentesco (sogra); a abertura de processo administrativo junto ao Superintendente, dando ciência do que sabia estar acontecendo nos “bastidores” em relação às vagas ocupadas e apontando para a prática de clientelismo.

Para a empresa, não se percebe os ganhos a partir das falas, a não ser o fato de não provocar um colapso pelo afastamento dos “melhores maquinistas analfabetos”, visto que o tempo de treinamento para substituí-los era muito maior que o tempo de alfabetizá-los (tempo de uma vida profissional de longos anos). Não houve análise para verificar se houve ganho de produtividade.

Outro aspecto é que, considerados alfabetizados, daquele momento em diante, podiam ser totalmente responsabilizados por aquilo que dependeria unicamente dos registros deles e não mais de outrem.

Não foi possível também estabelecer as relações entre analfabetismo e as causas dos acidentes, visto que não consultei documentos que apontassem nesse sentido, mas encontrei referências bibliográficas que apontam, entre outras causas dos acidentes, a péssima qualidade das vias.

Nota-se que na fala do engenheiro, os acidentes causados não eram provocados porque fossem analfabetos ou que não tenham tido conhecimentos, nem mesmo por causa da má qualidade dos trilhos e sua conservação, mas cita um dos casos relacionado a comportamentos morais. “[*Os acidentes que ocorriam de madrugada*] aquilo... era virada de trem, aquilo... Não, não [*tinha nada a ver com o fato deles não saberem ler*]. Aquilo é que às vezes... teve um que parou o trem pra raparigar. Quando saiu, foi tirar o trem e o trem virou”. (*Pão de Forma*).

Considerando o tempo exíguo para alfabetizá-los, este foi apenas o suficiente para, apoiados na proposta oficial do regime militar (Mobral), cumprir uma determinação administrativa objetiva e factual. Provavelmente, os maiores ganhos foram os pessoais (autoestima, por exemplo) para os maquinistas e auxiliares de maquinista.

4.2.2.2 *Cobalça: curso de conhecimentos básicos para a alfabetização do pessoal da via permanente e obras*

A formação dos trabalhadores incluiu o curso de Conhecimentos Básicos, destinado aos funcionários adultos que tinham pouca escolaridade. As professoras que ministraram as aulas foram Maria Fumaça e Litorina. Tal curso foi pensado no sentido do “suprir” a pouca escolaridade dos ferroviários, no caso os trabalhadores da Via Permanente e Obras, responsáveis pela conservação das linhas férreas¹³¹. No entanto, não conseguimos

¹³¹A área tem “O objetivo da conservação da via é manter o seu traçado em planta e perfil, sem defeitos que prejudiquem o tráfego, mantendo-se uma plataforma estável e bem drenada, um lastro limpo, um alinhamento e nivelamento perfeitos, com curvas bem ‘puxadas’ e com a superelevação correta. Em resumo, o objetivo da conservação da via é: a) manter a linha em boas condições técnicas; b) manter constante vigilância contra acidentes fortuitos”. (BRINA, 1983, p. 233). Há dois tipos de conservação: eventual e racional. “Conservação eventual: Esse método consiste na reparação de defeitos à medida que vão aparecendo. Os serviços são saltados, e não há uma programação prévia a cumprir. [...]. Conservação Racional da Via ou Conservação Metódica: Esse método de conservação, também chamado de conservação ‘científica’, é aquele em que se obedece a uma programação dos serviços e a um controle rigoroso de produtividade e custos. É a substituição da administração direta pela administração científica, controlada pelos dados estatísticos de produtividade dos serviços. [...]. Esse método de conservação é também cíclico, isto é, os trabalhos programados obedecendo a

verificar quantos trabalhadores foram atendidos e nem o período exato em que esse curso ocorreu. O único indício é que ocorreu na década de 1970, quando as professoras já não estavam na escola.

Os ferroviários não tinham, principalmente o pessoal de oficina... o nível era muito baixo de aprendizagem deles. Conservador de linha nem se fala, era analfabeto. O melhor pessoal da RFFSA era da estação. Tinha que saber! Até o pessoal daquela época, todos sabiam Morse. Depois é que veio o [processo] seletivo. Hoje em dia o agente da estação não sabe nem o que é Morse. Meu irmão é craque. Ele tem um trem, um manipulador, tudo da estação. Tem toda a composição. [...]. Considere que 60% daquela época eram analfabetos. Agora, todos, tudinho assinava o nome e quando assinava tinha a letra boa. (Maria Fumaça).

Isso foi para os trabalhadores de via permanente [...]era só para os que trabalhavam na manutenção da via. Era o pião chamado da empresa. A função mais baixa da empresa, inclusive de remuneração. Era o trabalhador [braçal] de via permanente [...] também com o pessoal que trabalhava na via permanente, trabalhadores de vias permanentes [...]. Foi aí a nossa experiência, trabalhando com os empregados que não tinham... é... muitos deles eram realmente semianalfabetos, não é? Porque, às vezes... quer dizer, eles assinavam o nome... podiam ler alguma coisa [...]. (Litorina).

Litorina informa que o curso abrangia as disciplinas de Português e Matemática e sua proposta era promover a alfabetização em turmas pequenas; até o tempo em que tais cursos não seriam mais necessários – ou porque a demanda foi atendida, ou porque os concursos para o provimento dos cargos passaram a exigir escolarização mínima.

[...] tanto é que houve esse programa de alfabetização de maquinistas [Alfama], [por]que na verdade eles não eram realmente alfabetizados. Muitos deles tinham estudado em casa com a mãe. E tudo o mais... Era muito elementar o nível de conhecimento deles, daí a necessidade da própria empresa ter programado estes cursos de alfabetização... E não apenas de alfabetização. Existia um curso, um pouquinho... Claro, como não era um ensino regular, não existia toda aquela sequência, mas existia como se fosse um aprofundamento em Língua Portuguesa, pra que eles pudessem se expressar e interpretar etc e também a parte de Matemática. Realmente, o nível de conhecimento deles era muito elementar. [...] [Os cursos acabaram porque] porque como foi... os empregados não aumentaram... À medida em que eles iam fazendo alguns concursos... que esse povo [antigo] entrou sem concurso. Então, à medida em que foram abertos os concursos, esse problema [de ter funcionários que não sabiam ler e escrever] deixou de existir, porque já exigiam uma escolaridade. [...] Quando se alfabetizou, se atingiu o número de pessoas que tinha necessidade daquilo, então... esses cursos foram acabados por isso... não existia mais demanda, não é? (Litorina).

O curso apresentava-se como solução para a baixa escolaridade do pessoal de conservação e tinha como objetivo alfabetizar os trabalhadores para que os conhecimentos fossem utilizados no trabalho, tal como preconizava a Teoria do Capital Humano. “[...] trabalhamos com alfabetização e também fazendo com que eles melhorassem a sua capacidade de ler, de saber interpretar [...]” (Litorina).

ciclos de repetição das operações. Podem-se distinguir, no método racional de conservação da via, as seguintes fases: programação, organização, execução e controle” (BRINA, 1983, p. 236). O sistema de controle é feito através dos “boletins de serviços para gerar os índices de produtividade.” (BRINA, 1983, p. 237).

O período de realização do curso parece situar-se no final da década de 1960 e início da década de 1970, sem podermos precisar o ano exato de início e final das turmas. O planejamento do curso precedeu de uma pesquisa para levantamento dos ferroviários analfabetos e, segundo Litorina, tais cursos tinham abrangência nacional.

E depois de tudo isso... Uma época a RFFSA formou duas equipes para viajarem de troler, uma pra linha sul, outra pra linha norte pra fazer um levantamento ao longo da linha dos trabalhadores de via permanente que eram analfabetos. Eu participei da equipe que foi pra linha sul. Nós passamos uma semana viajando. E lhe digo uma coisa: depois disso, aí foram programados, foi feito todo o diagnóstico e tudo, os relatórios programados treinamentos pra eles. Esta pesquisa nós fizemos no ano... pera aí... foi em 70...acho que foi em 71... ou 72. Até no período de férias nossas. De férias nossas. Nós ainda estávamos na escola... E o resultado foi excelente. [...] [Esse curso de aprofundamento de Português e Matemática] foi na década de 70. Não! Até 80 ainda tinha, porque quando eu fui ser técnica no treinamento, ainda existia... só que à medida em que começaram a cortar as despesas da RFFSA... muita coisa foi... acabou, acabou. Porque a tendência já era mesmo acabar [...] A gente... quando eu fui pro treinamento foi em 76, já não exista. (Litorina).

Foi em 68/69, mas a RFFSA continuou. Chamava-se Conhecimentos Básicos o nome do curso. [...] Pegava aqueles funcionários, mecânicos... Eu dei muita aula a mecânico, a mestre de linha, com o pessoal trabalhador de linha, em 68, até quando saí da RFFSA, em 87. Em 1988 ainda dei aula, já aposentada. [...] A RFFSA deu dois anos ou mais, era curso o dia inteiro, em 1968/69, aos mestres de linha. (Maria Fumaça).

As aulas eram ministradas em salas no interior da RFFSA, em tempo integral para alguns grupos e para outros, em um só turno.

A gente até tinha duas salas de aula lá no setor que o Amintas chefiava, lá no DIT, DVT, nos depósitos que tinham. Tinha duas salas de treinamento. [...] Houve uma época em que eu trabalhava o dia todo. Por exemplo, eu trabalhava no escritório de serviço social e eu era liberada 2 horas...[antes do término do expediente], uma coisa assim, para dar essas aulas. (Litorina).

[O curso de Cobalfa] era lá na RFFSA, em um departamento que cuidava da linha [onde se dava as aulas para os trabalhadores da via permanente]. [Era no lugar] onde constrói e conserva [o material da linha férrea]. Na eletrotécnica dava aula também depois das cinco horas da tarde para melhorar o nível. [...] [Nessa época eu era] da escola [Centro Educacional Ferroviário Paulo Sarasate]. No outro expediente eu dava aula do convênio RFFSA/SENAI. Agora, em 1968/69, fui retirada da sala de aula porque eu dava integral. Depois, eu dava aula no outro expediente. [...] Só quem não trabalhava eram os mestres de linha, que era o horário [do curso era] integral. (Maria Fumaça).

Alguns nomes e os apelidos dos participantes do Cobalfa foram mencionados na entrevista com as professoras Litorina e Maria Fumaça, no entanto não localizamos nenhum deles para entrevista: Chico da Viúva, Carlos Almir Mascarenhas, José Almir, Prancha Velha [Raimundo Nascimento], Pé Roxo, Samuel Aires Leitão, Noé e Manoel Pedro.

No depoimento da professora Litorina, “*aprender o nome*” significava uma das aprendizagens mais importantes, visto que usar a digital no lugar da assinatura simbolizava o

registro da “ignorância”, do “estigma” de analfabeto. Relata, pois, o caso de um dos trabalhadores que ao aprender a escrever seu nome no curso, passou a escrevê-lo nos vagões, parecendo querer dar visibilidade à condição de alfabetizado, como sinalizado no caso de Prancha Velha. No depoimento de Maria Fumaça percebo o quanto a estética da letra era valorizada, mesmo que essa representasse apenas o desenho do nome.

Vixe Maria! [Não lembra o nomes dos alunos do curso de aprofundamento de Língua Portuguesa e de Matemática] É porque tem tanto apelido... do Chico da Viúva... ele quase todo dia tá aqui. Hoje entrou um da via permanente, Zé Almir...[Esses] foram... José Almir... Zé Almir hoje esteve aqui... ele estava de manhã ali... Não lembro se o nome dele [do Chico da Viúva] é Francisco Batista. Acho que é Francisco Batista, não lembro. Tem outro também, Almir Mascarenhas... vem muito aqui... [esse] foi meu aluno. Deixa ver... O Almir Mascarenhas foi [aluno] e o José Almir também. O Chico da Viúva já foi dessa turma lá, que tinha o Prancha Velha, [aquele] que eu lhe disse que foi lá do depósito, do DIT, da turma de mecânica [que escrevia com giz o nome dele nos vagões][...]. Eu lembro... queria me lembrar o nome dele... o apelido dele era... acho que era Prancha Velha... era Seu Raimundo... não sei o quê do Nascimento. O nome dele era bem grande. Ele não sabia nem assinar o nome e ele aprendeu. Quando foi um dia, eu cheguei lá pra dar aula e disseram assim: “O Dr. Amintas tá atrás da senhora”. Ai... tá, tá. Ai lá vem o Amintas: “Dona Litorina, pelo amor de Deus, não deixe mais o Prancha Velha sair com giz, não, que ele tá escrevendo o nome dele nos vagões tudinho” [risos]. Ele ficou tão feliz, porque aprendeu... [por]que até então ele assinava com o dedo. E no dia da conclusão do curso, ele fez uns versinhos... e disse na hora... só sei que no final ele dizia: “Dedo já era” [risos]. Ele aprendeu a escrever o nome dele. [Ele] faleceu, já era idoso. [...] [Serafim, Seu Almir] esses não são maquinistas. Foram [do curso aprofundamento]... Quem vem muito aqui é Seu Carlos Almir. Esse que é Mascarenhas. Carlos Almir, o nome dele. Ele anda muito aqui. Eu tenho certeza [que foi ex-aluno do curso de aprofundamento]... [...]. [O Prancha Velha] morreu... o Prancha Velha e o Pé Roxo, tudo morreu. Era tudo cheio de apelido... Como é o nome daquele? Samuel. Samuel Aires Leitão foi também meu aluno. Ele sempre vem por aqui e ainda me chama “minha professora”. “Professora”. Deixa ver... Foi tudinho [do curso de aprofundamento]. Samuel hoje tem os filhos todos formados. Tem uma filha que é jornalista e tudo mais. Deixa ver se ainda tem mais alguém vivo aqui que eu me lembre... A maioria deles já era mais velho do que eu. Já tenho 71 anos, imagine! Acho que a Baronesa é da minha idade”. [...] Deixa eu ver aqui se tem mais alguém que eu me lembre... Não, seu Antônio Serafim não foi meu aluno, não. Ele foi da Baronesa... acho que ele foi da Baronesa. Jesus! Lembro mais não. Assim... os que estão vivos... Até outro dia o Seu Noé, mas eu soube que ele morreu, [ele] também foi dessa turma do pessoal da via permanente, foi da alfabetização do início mesmo. (Litorina).

Às vezes, o cabra não era sabido, mas tinha boa letra, como o Manoel Pedro, que foi meu aluno. Já morreu. Era mestre de linha. Tinha uma assinatura que era uma beleza, mas em termo de conhecimento, lia muito pouco. (Maria Fumaça).

Rivero (2009, p. 16) afirma que “a alfabetização ajuda a liberá-lo de uma relação de dependência e de um sentimento de inferioridade [...]”, elevando o sentido de valor do indivíduo.

O Cobalfa tinha um custo que ia além do pagamento das professoras. Para fazerem os cursos, os ferroviários recebiam diárias, bem como alojamento e alimentação. O curso parece ter sido parte do convênio RFFSA/SENAI.

Eles vieram pra cá ganhando diária e tudo. A empresa pagava diária e tudo. Eles dormiam no dormitório que fica aqui em cima, aqueles dormitórios de tripulantes de trens. Certo? Eles dormiam aqui. A empresa fornecia o ticket pra eles almoçarem no restaurante e a gente dava aulas para eles. (Litorina).

[Eles] receberam [um certificado] em Conhecimentos Básicos pelo treinamento, no SENAI. Tinha um convênio do SENAI, porque a gente ganhava uma bolsa. [...] Já teve aula também que eu dei foi de graça, na via permanente não sei quanto tempo, não ganhei um tostão”. (Maria Fumaça).

Quanto ao recrutamento de profissionais para dar aulas nessas turmas, os depoimentos indicam que eram professoras [Noélia, Maria Celestino, Erivany, Dirce] do Centro de Educação Ferroviário Paulo Sarasate que, mesmo após o fechamento das escolas, também davam aulas no convênio RFFSA/SENAI, nas áreas de Português e Matemática, aos diversos segmentos de trabalhadores, mas eram chamadas instrutoras e não mais professoras.

[Esse aprofundamento] também [foi feito] pela empresa aqui. Nós trabalhamos com isso, eu e outras colegas. Acho que a Baronesa também trabalhou. [...] Mas depois que a gente saiu da escola, é que eu... como eu sempre era convidada para ser instrutora... muitas vezes... [...]. [Das professoras que trabalharam com alfabetização só no período] teve, a Maria Celestina, a Dirce... as outras que, não aceitavam... outras não tinham disponibilidade. O fundamental mesmo... eu trabalhei muito com a Maria Celestino. Ela era muito boa em Matemática. Eu era professora de Português e ela de Matemática... Parceria... [com Maria Celestino] muito, muito. (Litorina).

Na época em que fui professora, eu não dei aula à maquinista, só [para os trabalhadores] da via permanente e dei aula a alguns mecânicos do depósito. [...] Também em [19]72 eles vieram, os auxiliares, que não eram mais mestres de linha. [O curso para os] Mestre de linha só foram duas turmas. [...] Todas as categorias da RFFSA, menos o pessoal do escritório e o pessoal de trem, os mais letrados, os condutores, esse pessoal não teve [o curso] conhecimentos básicos, mas maquinistas e pessoal de oficina, principalmente o pessoal da reconstrução de linhas, a linha [da via] permanente, quase todos eles receberam reforço escolar ou então aula de conhecimentos básicos. O nome do curso da RFFSA se chamava Conhecimentos Básicos. Esqueci a música. A musiquinha dos conhecimentos básicos que a gente cantava. Eu acho que tenho guardada [a letra] por aí, até com a letrinha da Noélia. Tem uma música engraçada, mas feita para brincadeira, tem até no Maneiro Pau. (Maria Fumaça).

Analiso a dimensão pedagógica do curso Cobalfa, em relação aos métodos, ao currículo/seleção dos conteúdos, coordenação/supervisão e à avaliação/planejamento. Quanto aos recursos, eram visuais, com correspondências com as palavras. Iniciavam com sílabas e depois as palavras usadas no cotidiano. Havia uma programação específica para cada uma das categorias de trabalhadores.

Então, naquela época, a gente trabalhava mesmo com... só com as imagens... nomes e imagens... como eles já tinham, de qualquer maneira, um certo traquejo, eles faziam muita... como é que se diz... [faziam a] ligação [com a realidade deles]. No momento em que eu mostrava a [figura de uma] bola, ele mostrava a palavra BOLA. Se você... às vezes, mostrava só a palavra, eles se confundiam”. [...] [Das palavras trabalhadas nas aulas] nós trabalhávamos muito quando... elementar... No início, não, era bem elementar. Aquelas questões do... das sílabas... aquela época era assim... das sílabas, das palavras do dia a dia... [das sílabas] soltas. Ai nesse

tempo era assim... Hoje se parte do texto. Naquela época, não. Mas depois, quando eles iam melhorando, nós íamos... nisso... vinha toda uma programação, de acordo com a categoria. Nós íamos pra aquelas palavras usadas no dia a dia deles, certo? No dia a dia... (Litorina).

A parte de Português não era com eles, mas aprenderam a ler bem e em Matemática, os que eu ensinei, aprenderam de uma maneira tal que calculava o volume até de uma tampinha. [...] Mesmo os que aprenderam a ler, [os que] sabiam alguma coisa, [os que] sabiam o alfabeto... mas [para] alguns eu dava a palavra TIJOLO, por exemplo, eles liam $T + A = TA$. Quando eles diziam $TÊ-A-TÁ$, eu deixava, porque foram criados assim na cartilha. Uns traziam até uma cartilhezinha de A, B, C. (Maria Fumaça).

Em relação aos conteúdos programáticos do Cobalfa, vinha determinado pela administração geral para o professor seguir a linha da pedagogia tecnicista.

Eu trabalhei sempre na área de Português. Sempre tinha um instrutor na área de Português e outro na área de Matemática. [...] Eles foram alfabetizados, tiveram aulas [aprofundamento] de Português e Matemática. [...]. Bom! Vinha toda a programação... [desse aprofundamento], vinha da administração geral. Porque isso foi a nível nacional. Então, tinha uma equipe muito bem formada... é... dessa equipe pedagógica vinha toda a programação para a gente desenvolver. Certo? Para os instrutores desenvolverem. [...]. As letras geralmente eles já conheciam, letras e tudo, mas... a gente ia muito mais com as palavras... A maior dificuldade deles era com a escrita. Eles tinham mais dificuldade em escrever até do que em ler. Sabiam ler, mas aquela leitura assim... pode-se dizer, no sentido literal. Eles não sabiam dar uma interpretação do que estavam lendo. Não sabiam. Então, vinham pequenos... no próprio programa já vinha o conteúdo pra gente trabalhar. [...] Então já vinha todo aquele conteúdo a ser trabalhado. E muitas vezes era muito engraçado, porque às vezes alguns deles tinham apelido de palavras, de peças que eles utilizavam, instrumentos de trabalho, que eles diziam errado... Aí davam apelidos a eles daquilo... relacionado àquela peça. Tinha uma que... eu estou esquecida do nome... que eles diziam o nome completamente diferente. Não estou lembrada agora. Ele dizia o nome lá de um instrumento de trabalho dele, ele dizia completamente diferente e eles apelidaram o cara por esse nome. [...] Era assim, tudo que a gente fazia era exatamente... era feito lá. A empresa fazia em função do bom desempenho deles no trabalho... [O material] geralmente era elaborado na administração geral no Rio ou então em Recife... Eu não sei o que foi feito [do material] quando saiu ali do treinamento. Eu não estava mais lá. Eu não sei, não. Era... tudo... [lá, na época do treinamento]. (Litorina).

A gente levava eles, primeiro e segundo ano primário, na linguagem antiga, à quinta série. A gente conseguiu, eu e Noélia conseguimos isso. [Essas aulas eram] para eles aprenderem, principalmente, a Matemática. Porque o mestre de linha mexe muito com o sistema métrico. (Maria Fumaça).

No material havia pequenos textos relacionados ao dia a dia dos trabalhadores.

[Sobre o método no trabalho de alfabetização] às vezes, no próprio planejamento já vinha pequenos textos, pequenos textos mesmo, do cotidiano deles, até mesmo licenças, sabe? Assim, como se fossem licenças, alguma coisa que eles precisassem ler, assinarem e tudo o mais. (Litorina).

A coordenação/supervisão era responsabilidade do pessoal do setor de treinamento que, orientados pelo material vindo da direção geral, realizavam o planejamento e organizavam a programação do treinamento; o curso não previa a avaliação formal da aprendizagem.

Eles não faziam prova, não [após o período de aulas]. Então... tanto é que, quando a gente se reunia... tinha o Etevaldo, que era um dos que faziam o trabalho que eu fiz depois, era o técnico de desenvolvimento de pessoal, e... a gente... quando a gente definia que ia ser dado no treinamento, a gente se reunia para fazer toda a programação, todo o planejamento. (Litorina).

O curso era por conta da gente, só fiscalizado pelo Edevaldo e o Odair. (Maria Fumaça).

As relações entre professores e alunos eram cordiais e resultavam em laços de amizade, tendo representado algo gratificante para a professora Litorina, provavelmente por conta do reconhecimento do trabalho realizado.

Esta foi uma experiência muito gratificante. A gente convivia com eles e esta amizade ainda hoje existe. Quando eles vêm aqui, eles procuram: “a senhora lembra do curso tal, etc.?”. Hoje chegou um aqui, tá com uns quinze minutos que ele saiu. Era até artífice eletricista e trabalhou no setor com a Baronesa, na Eletrotécnica. (Litorina).

Nas falas de Litorina e Maria Fumaça, as repercussões do Cobalfa são apontadas apenas para os trabalhadores, não havendo nenhuma alusão à empresa ou aos professores.

[...] como quando eles eram convocados para fazer um curso, eles também achavam isso muito importante, providencial. Porque muitos deles, com esse curso inicial, essa alfabetização na empresa, eles resolveram estudar depois. Muitos deles chegaram até a fazer 1º e 2º graus de estudo, que era a nomenclatura da época. (Litorina).

[A repercussão destes cursos de conhecimento básicos, que eram um reforço da alfabetização] Foi muito boa. Eles queriam muito, ficaram muito felizes. Eu lembro do Seu Gabriel. Perguntaram: o que o senhor achou desse curso? “Ah, foi ótimo, uma maravilha!”. Eles se sentiram satisfeitos com o que tinham aprendido principalmente aqueles que estudaram o ano inteiro como os mestres de linha. (Maria Fumaça).

É possível inferir que a prática pedagógica das professoras nos cursos Alfama e Cobalfa seguiam práticas tecnicistas, cuja orientação se baseava nos princípios da racionalidade do trabalho, do treino das habilidades. De certa forma consideraram, sob a orientação de Vanderillo Câmara, que a “ensinagem” ou o “treino” para desenvolver as habilidades de leitura e escrita e os conteúdos de matemática deveriam partir dos conhecimentos prévios dos trabalhadores, sem perder o caráter de funcionalidade; isto porque deviam utilizá-los na prática cotidiana e “aplicá-los” de acordo com as exigências do trabalho, não sendo, pois, considerado isso uma contradição propriamente dita.

4.2.2.3 Outros cursos na formação profissional dos trabalhadores

Quanto as atividades relacionadas a outros cursos promovidos pelo setor de treinamento, as referências nas falas das professoras sobre as dimensões administrativa e

financeira se relacionam ao espaço físico onde aconteciam, ao horário, ao público alvo, aos custos e aos professores. Os cursos de maneira geral ocorriam em salas destinadas ao treinamento, localizadas em vários espaços físicos da RFFSA, fato que facilitava o deslocamento e alguns poderiam ser considerados treinamentos em serviço, visto que se davam dentro da jornada de trabalho.

Achavam muito engraçado... eu dava aula dentro mesmo da Eletrotécnica. [Lá] tinha uma sala... ali onde eu trabalhava, na rua da Emcetur. [...] porque a RFFSA tinha na Central, tinha [uma sala] de treinamento, na central, onde eu trabalhava... todo setor tinha... o nosso tinha. (Baronesa).

Pronto! Alguns [desses treinamentos] eram dentro do expediente. No caso dos maquinistas, muitos eram dentro do expediente. Então, aquele período em que eles iam fazer o curso, eles não estariam trabalhando, estariam sendo formados. A importância... assim que eu acho... da própria empresa... a parte positiva, era isso. Ele era liberado do trabalho para fazer aquela formação. (Litorina).

O objetivo dos cursos era sobretudo qualificar para o trabalho (atualização tecnológica), bem como preparação para as provas de acesso.

Eu dei muita aula pra eles depois. Depois não foi mais na diária, foi aula. [...] Dei muita aula. De outras coisas. Exatamente pra eles se desenvolverem pro concurso, pra eles entrarem como artífices. (Baronesa).

O que eu quero dizer que o sistema de educação da RFFSA não foi só para maquinista, não. Quer dizer, a gente tinha sempre cursos. Um curso aí, de atualização de metalurgia... aí se preparava lá com o Vanderillo a montagem do curso e aí a gente ia reciclando as turmas. Um curso de soldagem... aí o soldador... não significava que esse núcleo de treinamento fosse só para alfabetização, não. Era também para atualização, para reciclar nas técnicas modernas. Sempre tinha... tinha para todos os níveis... Tinha [inclusive para os engenheiros], tinha sim. (Charutão).

Os treinamentos eram organizados por categorias de trabalhadores e ao que parece alguns cursos eram formatados pelos engenheiros responsáveis, de acordo com as necessidades.

Então, trabalhei com algumas categorias. Maquinistas, artífices mecânicos, artífices eletricitas [...]. (Litorina).

Os maquinistas eram treinados antes de entrar. Depois eu produzi treinamentos. O cara fazia a seleção e eu que preparava os maquinistas. (Pão de Forma).

Em relação aos custos, os treinamentos eram realizados em parceria com o Senai, cujos instrutores poderiam estar vinculados a qualquer uma das duas instituições (RFFSA/SENAI). As ex-professoras continuavam dando aulas no treinamento, através do convênio RFFSA/SENAI, porém em suas respectivas áreas de conhecimento. O pagamento dos instrutores era repassado via convênio.

[O Vanderillo] tinha, tinha uma ligação com Senai. A mulher dele era do Senai. Ele também era do Senai. E existiu o convênio, o convênio toda vida existiu: RFFSA/SENAI. [...] Eu era de cursos [depois que foi efetivada professora da Rede].

Eu fiquei apenas na Eletrotécnica. [...]. Porque a Noélia... e a Maria Celestino em Matemática e a Noélia ensina a ler. [...]. A Noélia era alfabetizadora e dando aula e dando... [aula pelo convênio RFFSA/SENAI, treinamento]. Uma das mais antigas... tanto na Prefeitura como no coisa... [...]. [Depois do curso de alfabetização] não, teve não [continuidade]. Depois eles... tiveram uma continuidade assim... porque lá tinha a equipe: a Maria Celestino e essa Noélia, que dava muita aula pelo Senai... Depois eu... Como a Maria dava aula de matemática... e o Dr. Zé Maria foi e disse assim... falou com o professor... o menino... pra mim ficar dando as aulas pelo Senai, dentro da Eletrotécnica. [...]. Não, mas essas outras aulas não era toda a vida, não. Não era... por exemplo: vamos dizer que a RFFSA vivia fazendo o que chamava de reciclagem. Eles faziam sempre. Aí era a Noélia e a Maria, que davam disciplinas [português e matemática] no Senai. A Erivany era do treinamento. A Erivany era professora e era... depois foi pro serviço social... ela ficou trabalhando lá no serviço social. Ela fez [curso] serviço social [...]. (Baronesa).

[...] mas no decorrer do meu tempo como professora e como agente da administração, trabalhei no Serviço Social. Eu trabalhava... eu trabalhei também como instrutora... de ensino para os empregados da RFFSA. [...]. [As professora do Centro Educacional] não [trabalhavam no SENAI]. Nós éramos da RFFSA, mas trabalhávamos dentro do acordo [dando aulas pelo treinamento] que era, por sinal, o acordo RFFSA/SENAI que promovia muitos cursos, porque existia uma verba exclusiva para isso. [...] Existia um acordo RFFSA/SENAI. Porque o Senai fazia a parte profissional, mas isso não muito em maquinistas, mais das áreas de mecânica, de eletrotécnica. De metalurgia... que eles faziam algum... o Senai... existia o acordo da RFFSA/SENAI... que o Senai também mandava seus instrutores, aqueles especializados em cada área: de mecânica, de eletrotécnica e de metalurgia... também eles vinham dar curso na própria empresa para os empregados... [Havia um vínculo] com o Senai, sim. Existia um acordo RFFSA/SENAI. (Litorina).

O SENAI é que pagava os treinamentos dos ferroviários, porque o SENAI dava o dinheiro pra pagar os professores na escola [que davam aulas no treinamento]. (Pão de Forma).

Havia muito intercâmbio entre RFFSA e Senai, porque o Senai também encontrava na RFFSA: sala de treinamento, gente pra ser treinada, professores ajustados à filosofia do Senai... Então havia... devia ter à época uma oficialização disso. Ou então, para determinado curso, se fazia a consulta e assinava o contrato. (Charutão).

[...] e o Gurgel, que era o ajudante do Valdir, ensinava como é que coisava as máquina, era isso. Era outra aula lá nas Oficina [acompanhante acrescenta que era aula sobre freios e ferramentas]. Era... [...] Aí fizemo [fizemos] outros cursos, mas só esse negócio de máquina. Como é que tripulava um trem? Como é que engatava o trem? Como era que a torneira estava? Fechada ou aberta? Era o Gurgel, que era a segunda pessoa do Valdir... (Cachoeirinha).

Assim como o Cobalfa, alguns cursos tinham os conteúdos programáticos definidos pela administração geral ou provavelmente fossem definidos pelo Senai, especificamente para a RFFSA, de acordo com as realidades locais.

Agora lá, depois que eles já sabiam ler... tinha que usar era nomes de peças. Era nomes diferentes [conteúdo dos cursos dados depois na Eletrotécnica]. [...] [Havia outros cursos] Era como se fosse um social, tudo... Vinha assim os módulos... Agora, tinha os de Matemática, mas de Matemática era separado. Eu dava Português, desenvolvimento de leitura... de tudo. (Baronesa).

É interessante notar que além dos cursos na área técnica, outros voltados para o “social” também era ministrados, como no caso do curso de “Educação social”, cuja proposta

não conseguimos identificar. Não fica claro, no entanto, se a professora, ao referir-se a “um social”, alude à proposta em relação aos conteúdos, ou se a empresa se preocupava com as questões sociais advindas da baixa escolaridade e por isso proporcionava cursos de aprofundamento nas áreas de Português e Matemática.

A formação proporcionada pelo treinamento diferia consideravelmente entre as várias categorias hierárquicas da empresa. De cursos aligeirados a viagens internacionais para congressos, era a grande distância entre os “investimentos” de formação do “capital humano”.

Keunzer (1989, p. 63-64), na sua pesquisa, mostra que os engenheiros e alguns outros profissionais, por exemplo, estavam

[...] comprometidos exclusivamente com os aspectos técnicos da educação dos trabalhadores, como os engenheiros de processo, os engenheiros de qualidade e os instrutores. Estes desempenham predominantemente um conjunto de ações especificamente pedagógicas, com o objetivo de treinar os operários, o que se dá por um processo de distribuição desigual do saber. Ao lado, existem outros intelectuais, que representam sua função como ‘administrativa’, cujo trabalho de disciplinamento da força de trabalho por intermédio de um projeto pedagógico mais amplo, que, extrapolando os aspectos exclusivamente técnicos, objetiva a obtenção da conformidade, pela persuasão ou pela força. No caso específico em estudo, estes seriam: o gerente e o pessoal do Departamento de Relações Industriais, que elaboram, veiculam e controlam a política de recursos humanos; a assistente social, os gerentes de segurança e os supervisores de área. Estes desempenham uma ação pedagógica de sentido amplo, ao nível da transmissão dos valores, das atitudes e dos padrões de comportamento socialmente elaborados segundo os interesses do capital.

Algo semelhante ocorreu na RFFSA, embora “aparentemente” tais profissionais não tivessem consciência de que eram “agentes pedagógicos” que faziam acontecer o “projeto educativo” da empresa.

Como já referenciado anteriormente, a coordenação/supervisão dos cursos, bem como o recrutamento e a seleção, eram de responsabilidade do setor de treinamento.

[O Vanderillo] era professor, ele era da educação. O mais culto que a RFFSA teve em Fortaleza. Os concursos, os concursos eram com ele. Ele era chefe do setor de treinamento. (Baronesa).

Trabalhei como técnica em desenvolvimento de pessoal e depois, com a mudança no Plano de Cargos e Carreiras da empresa, passou a ser analista de desenvolvimento de pessoal e trabalhei na época coordenando todos os treinamentos para os empregados da empresa em todos os níveis. (Litorina).

O planejamento e a avaliação dos cursos envolviam uma equipe pedagógica, provavelmente de fora do Estado, para que fosse operacionalizado no treinamento local pelos instrutores e profissionais do setor.

Sempre teve uma equipe pedagógica relacionada. Esses cursos eles eram planejados a nível nacional, então a equipe pedagógica era treinada e os professores, os instrutores eram treinados. [...] [Eles] eram [avaliados]... formalmente avaliados [desempenho no trabalho] e [os cursos] pontuavam, sim. Pontuava para as promoções. Então, quando o chefe imediato fazia a avaliação para ele ser promovido por merecimento, eles eram avaliados em uma ficha.

Quando eu fui trabalhar na coordenação do treinamento, eu acompanhava isso. Eles eram avaliados um a um... tinham uma ficha de avaliação. Então, nesses vários itens [da avaliação formal de desempenho], existiam aqueles em que foram treinados. Eram avaliados... se realmente valeu a pena, se eles aproveitaram ou não aproveitaram [...]. (Litorina.).

As repercussões dos cursos, segundo Charutão e Litorina, foram colocadas para os trabalhadores no âmbito profissional e muito mais relacionadas às questões salariais, isto é, para as promoções. Litorina afirma ainda que repercutiu na vida pessoal dos trabalhadores, melhorando sua autoestima.

[Os treinamentos, capacitações e a alfabetização] tinham [repercussão na vida profissional e pessoal], porque quando você tinha aquelas progressões de promoção salarial ou de sair de uma categoria pra outra, tudo isso pesava. Nós estávamos, vamos dizer aqui, disputando uma ascensão para o nível 44 de metalurgia: se ele tinha mais cursos que o seu, o peso era meu. Por isso é que dava o interesse de todos em querer se capacitar e crescer profissionalmente dentro da empresa. Então quando tinha... olha... o curso tal, assim, assim... Então não havia dificuldades de encontrar alunos, treinandos... os treinandos. (Charutão).

[Repercussão das aulas de alfabetização e do aprofundamento tiveram repercussões] pra empresa e pra eles porque, quando a empresa tinha dois tipos de atuação para promover os empregados: em um ano ela promovia por tempo de serviço, em cada categoria tinha tantos empregados para passarem de nível ou por antiguidade e essa antiguidade incluía a idade e o tempo que ele tinha na empresa.; e no outro ano era por merecimento. Então, essa formação ajudou muito a muitos empregados terem uma justa promoção, porque eles tinham... eles eram treinados e eram acompanhados pela equipe pedagógica, pela equipe de recursos humanos, juntamente com as pessoas que eram seus supervisores, seus chefes, os chefes imediatamente superiores. Eles eram acompanhados para saber exatamente se o curso que eles haviam feito, tinha feito com que eles melhorassem no seu trabalho. Isso ajudou muito. Foi muito bom, inclusive, pra melhorar a autoestima deles. Eles se sentiram muito valorizados, porque tinham aprendido alguma coisa, tinham feito o curso. No dia da conclusão do curso, que se entregava aquele certificado, eles levavam a esposa, levavam a família pra aquele local, pra aquele momento de conclusão do curso. Eles se sentiam muito valorizados e claro que isso aí melhorou muito no trabalho deles, no resultado do trabalho. Uma melhora positiva! [...]A gente percebia neles a vontade de ser treinados, não apenas pensando na promoção, mas pensando em aprender mesmo. E muitos deles diziam no curso... e eu acho que a Baronesa também teve essa experiência [de ouvi-los dizer]: “Ah, agora vou dizer ao meu filho que eu aprendi isso”. Muitas vezes, eles não sabiam nem orientar um filho numa tarefa de casa. Eles não tinham conhecimento e quando eles adquiriam esse conhecimento... eu tenho certeza, que melhorou a relação familiar e a relação profissional. (Litorina).

Consideramos que as Teorias Clássicas de Administração, embora datem de décadas bem anteriores às décadas de 1960-1970, tinha seus princípios bem arraigados na realidade da estatal à época das experiências educativas estudadas. Já a Teoria do Capital Humano se insere bem próxima ao período estudado e as experiências de treinamento, principalmente, se realizam objetivando “investir” em mão de obra.

As experiências se distanciaram no tempo e no espaço para os sujeitos, mas os sentidos dessas experiências se fizeram conhecer quando estes, ao rememorar-las, refletiram

sobre elas. É nisso, pois, que consiste o processo de construção dos sentidos: reflexão e ressignificação das experiências. Os sentidos se dão na articulação de palavras e pensamentos e não envolvem apenas operações mentais cognitivas (de memória e linguagem, por exemplo), mas lançam mão de suas emoções, dos sentimentos, dos significados e das interações que se deram naquele contexto, articulados com as situações atuais, decorrentes de tais experiências.

Os sentidos dessas experiências são construídos e também influenciados pelos contextos histórico, político, cultural e social no qual se deram essas experiências.

Os sujeitos não confluem para a mesma direção e se traduzem nos movimentos dialéticos de luta dos trabalhadores no sentido da mobilização-desmobilização, dominação-resistência, controle-ousadia. O que todos têm em comum é o viés econômico e utilitarista de todas as experiências, relacionando-as ao trabalho, como possibilidade de garantia das condições materiais de vida.

A experiência da alfabetização para Cachoeirinha toma o sentido da conquista, do cargo e das aprendizagens aplicadas às exigências do trabalho, e orgulha-se disso. As escolas dos filhos não foram enfatizadas e o sentido das experiências de treinamento (somente uma relatada), pareceu não ter agregado valor ao que já conhecia muito bem na prática.

Baronesa dá sentido diferenciado às próprias experiências; cada uma assume a direção do que representaram suas lutas. O sentido da experiência de alfabetização de adultos remete à valorização da prática pedagógica em si, visto que agrega novos conhecimentos à vida profissional. As experiências nas escolas não tomam a mesma direção, porque refletem a luta pela sobrevivência, a melhoria das condições materiais; a insegurança, a dúvida, a revolta por ter sua vida profissional submetida as práticas clientelistas; a perda da identidade profissional, enfim, a labuta pesada de ser professora em tempo integral. O sentido das experiências nos treinamentos se direciona para aquilo que pode agregar para si em termos de melhoria das condições materiais.

Para Maria Fumaça, os sentidos das experiências na escola Artur Câmara tomam a direção da importância política da mobilização dos trabalhadores em relação às causas com as quais eles se importam, muito relacionada ao senso de coletivo. Já a experiência no CEF significou o sentimento de ser realmente ferroviária, em todos os sentidos que isso implica: segurança, salário, estabilidade etc. Em relação aos cursos de conhecimentos básicos, expressa a ideia de educação como meio de conhecer a explicação do mundo na prática e a aplicabilidade dos conhecimentos à vida real.

O sentido da experiência produzido por Litorina relacionado à Escola Artur Câmara representam o que ela chamou do momento de “ser aprendiz” de professora, isto é, o aprendizado na experiência sendo professora. No CEF, aponta para o sentido pleno de realização como professora e como ferroviária. Nas experiências de treinamento, assume o sentido das oportunidades de formação, no entanto, sem questionar para quem servia e para quê. A vida segue como ela é, inserida nos movimentos políticos dos idosos, adequado à realidade atual.

Para o engenheiro Pão de Forma, a experiência de alfabetização ganha o sentido de oportunidade, mas insere-se muito mais no sentido do dever cumprido, onde os interesses da empresa estão acima de quaisquer outros.

Charutão orienta o sentido dessas experiências como “doação” da empresa aos trabalhadores. As “oportunidades” são favores que exigem uma contrapartida, uma relação de troca.

Muito embora todos apontem para o significado prático das experiências, nenhum deles situa a reflexão em termos políticos, como conquistas, fruto das históricas de lutas dos trabalhadores ferroviários, nem mesmo para o sentido político da extinção das escolas e o que isso representou para os trabalhadores; aparentam pouca consciência do sentido institucional de tais experiências na sociedade capitalista, marcada principalmente pelo aprofundamento das desigualdades.

Não expressam a ideia de que na luta dos trabalhadores há ocasiões de ganhos e de perdas, de vitórias e derrotas, mas expressam muito mais do sentido da nostalgia dos tempos passados. Estabelecem claramente as relações com os princípios das teorias clássicas de administração e da Teoria do Capital Humano, mas sem a consciência desses princípios e dos determinantes que orientam as práticas. Não situam as experiências no contexto da sociedade capitalista, permeada de interesses antagônicos.

Vale ressaltar que, o período vivenciado na década de 1970 era de grande repressão política e perseguição pelo regime militar, estando os ferroviários entre as categorias mais visadas. Neste sentido, até mesmo a atuação dos sindicatos foi aquebrantadas, com as principais lideranças presas, nem mesmo assim menos combatentes. .

Apesar de todas essas contradições, fica o sentido “do fazer” e do “se fazer” ferroviário nas práticas sociais e, mesmo por trilhos tortuosos, construíram uma identidade que representa o sentido “do ser” ferroviário.

5 OS SENTIDOS CONSTRUÍDOS SOB A ÉGIDE DA RACIONALIDADE: CONCLUSÃO

Neste estudo busco responder a questão norteadora, que é: quais os sentidos das experiências educativas da RFFSA construídos pelos sujeitos? Subsidiariamente, investigo se esses sentidos se relacionam com os princípios das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano, norteadoras das práticas administrativas e educacionais da empresa.

O percurso da investigação está norteado pelos pressupostos de pesquisa qualitativa, que permite maior aprofundamento dos fenômenos e é caracterizado como estudo de caso histórico, pois visa uma organização específica – a Rede Ferroviária Federal S.A., no período da década de 1970. Para alcançar os objetivos propostos recorro à análise de documentos no intuito de compreender a dinâmica da empresa e as políticas institucionais, bem como as falas dos sujeitos envolvidos nessas experiências educativas, a partir do resgate de suas memórias. A compreensão dos sentidos construídos pelos sujeitos acerca dessas experiências leva em conta as subjetividades, as emoções, as interações, os contextos e suas histórias de vida.

Início buscando conhecer essas experiências de alfabetização dos ferroviários – maquinistas, auxiliares de maquinistas e pessoal da via permanente e obras – bem como o ensino regular para os filhos dos ferroviários em escolas vinculadas à empresa, as circunstâncias em que se deram e o contexto em que foram planejadas e executadas.

A situação política do país na década de 1970, sob o regime militar, se caracterizava como momento de autoritarismo, período em que as liberdades foram cerceadas e os movimentos em torno das demandas sociais, em especial as voltadas para educação de adultos, foram reprimidos.

O regime, focando o desenvolvimento econômico, cujas ações confluíram, dentre outras coisas, para investimentos nos setores industriais, almejava, em linhas gerais, o aumento da produtividade, baseada em princípios da racionalidade. Isso gerou demandas para a educação de forma a garantir a consolidação do seu projeto sociopolítico e econômico. Para tanto, impôs mudanças nas políticas educacionais de adequação em todos os níveis do sistema de ensino, sob a mesma perspectiva e baseados nos mesmos princípios, sobretudo para a formação de mão de obra dos trabalhadores, cuja orientação pedagógica era tecnicista.

No caso das experiências educativas na RFFSA, voltadas para a educação dos trabalhadores via treinamento e para suas famílias, nas escolas vinculadas à empresa, constato

que as orientações pedagógicas eram as mesmas, tendo como pano de fundo as Teorias Clássicas de Administração e a Teoria do Capital Humano, no sentido de qualificarem e alfabetizarem os ferroviários para atender as exigências do trabalho e formarem os futuros trabalhadores, inclusive em parceria com o Senai.

Outro aspecto constatado é que estas experiências educativas ocorreram sob a égide da pedagogia tecnicista, de visão utilitarista, presente nas políticas e nas práticas administrativas, cobram um retorno em produtividade e lucro; uma educação moral ou de viés comportamental que controle os corpos, as mentes e as condutas para que não atrapalhem ou facilitem o alcance dos resultados.

Na investigação identifico que as políticas institucionais, em especial as de recursos humanos, que coordenavam as experiências educativas, estão relacionadas aos pressupostos do modelo clássico de administração, evidenciando a racionalização burocrática que visando à eficácia, planejamento/programação; seleção e treinamento, controle/supervisão (Taylor); cadeia hierárquica de comando e direção, autoridade, separação de poderes; centralização e ordem (diagramas organizacionais, reuniões e relatórios), controle e previsão (sistema de contabilidade), divisão de trabalho e responsabilidades, disciplina (Fayol); eficiência (Ford); formalidade (deveres e responsabilidades, hierarquia, formalização, burocracia, regras e normas padronizadas escritas), impessoalidade (distanciamento entre níveis hierárquicos, divisão vertical; formalismo, autoridade, funções claras, decisões centralizadas nas chefias, eficácia, visando alcance dos fins propostos - Weber). Porém se percebeu práticas clientelistas.

Passadas muitas décadas após a divulgação das Teorias Clássicas de Administração (taylorismo, fordismo, fayolismo e burocracia), percebo que no limiar da década de 1970 algumas de suas características ainda eram presentes nas políticas institucionais da RFFSA, em especial nas políticas administrativas, bem como a educação do trabalhador era assumia viés economicista, como coadjuvante do capitalismo no incremento da produtividade.

Acerca dos desdobramentos dessas experiências de alfabetização, não obtive dados que permitissem analisar, por exemplo, impactos financeiros na empresa; para os participantes da turma, porém, a alfabetização contribuiu para a elevação da autoestima, uma vez que saem da condição estigmatizada de analfabetos; para melhoria no desempenho das atividades relacionadas ao trabalho que envolviam a leitura e a escrita e; aumentou as possibilidades de acesso a novos cargos. Para as professoras que atuavam com crianças, agregou experiência com a educação de adultos e possibilidades de melhoria de renda. Não se

evidenciaram repercussões políticas que contribuíssem com a luta dos trabalhadores, uma vez que, baseada no Mobral e em materiais preparados no interior da empresa, não permitia questionar a realidade e suas contradições.

Em relação às repercussões da oferta da educação regular, até as escolas serem extintas em 1974, representa acesso à educação aos filhos dos trabalhadores, mesmo com diferenças das condições materiais de oferta em escolas conveniadas e escolas da própria RFFSA.

Apesar de proporcionar aos filhos dos trabalhadores o acesso ao ensino regular, não foi possível analisar em que sentido e o quanto se distanciavam as concepções de educação do projeto político-pedagógico dessas escolas em relação às propostas defendidas pelo movimento dos trabalhadores ferroviários; isto porque não tive acesso aos representantes sindicais da categoria. O que foi possível aprender das falas foi que, no momento da extinção das escolas, não houve nenhuma movimentação pela defesa do direito à educação e à supressão dos cargos dos professores.

A crítica mais contundente às experiências de alfabetização e aos treinamentos se relaciona ao aligeiramento dos mesmos e à descontinuidade das escolas; a extinção dessas últimas e a supressão dos cargos das professoras primárias demonstrou que as experiências educativas atendiam aos interesses da empresa e não às demandas dos trabalhadores.

A RFFSA também atuava como elaboradora e executora das políticas “educacionais”, no âmbito da formação profissional, em convênio com o Senai, no âmbito interno da instituição. Tais políticas eram voltadas para formação dos trabalhadores, via Departamento de Desenvolvimento de Pessoal, ao qual estava vinculado o SAF. A instituição tinha políticas bem definidas também voltadas para o âmbito externo, direcionadas às instituições associativas dos trabalhadores, mas sob o comando direto ou indireto de dirigentes da RFFSA, que se envolviam na dinâmica política, social e cultural dos mesmos, dando respostas às suas reivindicações, ao mesmo tempo mantendo-os sob controle.

Os sentidos das experiências educativas não se direcionam para todos os sujeitos na mesma direção, diferenciando-se entre as categorias de sujeitos entrevistados (trabalhador, professoras e engenheiros).

Cachoeirinha não direciona o sentido da experiência apenas como soluções ou respostas às imposições internas ou externas da empresa ou de pessoas; não compreende os princípios que gerem essa experiência, mas sabe que respondem aos seus anseios individuais de superação da condição de analfabeto como um sujeito sem valor para a sociedade, gerando

satisfação pessoal, resultado da aprendizagem significativa que elevou a autoestima, não só dele como de outros trabalhadores.

Para Charutão, os sentidos das experiências educativas que ocorreram nas escolas são como “dádivas” da empresa para os trabalhadores e suas famílias, tal como a habitação, o clube etc.; são oportunidades “benéficas” que proporcionam aquisição de conhecimentos para adequação aos avanços tecnológicos e científicos, bem como para a manutenção dos postos de serviço, formando um trabalhador mais qualificado, e garantindo a educação dos futuros trabalhadores; “ofertas” que requerem do trabalhador uma contrapartida, isto é, melhor atuação e aumento da produtividade, sem, no entanto, reconhecer que ao largo dessas experiências se davam relações conflituosas e as medidas de controle da empresa para contê-los. No momento em que já não eram interessantes em termos de custo x benefício para a empresa e da abertura dada na lei, as escolas foram extintas. Quando é para tirar direitos os argumentos usados pelas empresas quase sempre buscar se apoiar em bases científicas, em resultados econômicos e distanciados da visão antropológica de que a educação é direito humano.

Para Baronesa, o sentido da experiência da alfabetização de adultos tem valor de “troca”, isto é, seu trabalho (voluntário), mesmo não estando agregado à recompensa financeira tal como uma mercadoria, tem valor de troca. Possibilitava gerar como compensação, a contratação futura na escola da RFFSA que lhe garantisse estabilidade, segurança, melhor remuneração, e reparava “uma injustiça”, além do sentido “sacerdotal” dado ao exercício do magistério.

Para Litorina, o sentido se traduz em oportunidade de aprendizagem de saberes pela experiência, no estar sendo professora também é aprendiz. A experiência do treinamento para qualificação completa do sentido do novo saber voltado para a qualificação profissional dos trabalhadores, dando uma ampla visão das necessidades dos mesmos e do que era exigido naquele período.

Para Maria Fumaça, os sentidos das experiências, em especial, da escola Artur Câmara, aponta para a luta pelo direito à educação da comunidade na qual estava inserida e não só para a categoria ferroviária. Mostra que as lutas por educação nem sempre estão postas na literatura, nem sempre tem visibilidade, pois ocorreram nos bastidores das casas, da igreja, enfim... da comunidade que se reconhece à margem dos direitos. Só quem lutou “essa luta” reconhece o quanto essa significou. Há, pois, um sentido político e social no que vivenciou Maria Fumaça, quando transita nas duas atividades profissionais, mas sem perder o foco no

coletivo e na defesa dos direitos dos trabalhadores, como bem demonstrou por ocasião da demissão das professoras na escola do Núcleo.

O sentido da experiência nas escolas, para as três professoras, era satisfazer as necessidades educacionais dos filhos dos trabalhadores, mas também garantir remuneração digna para si e para sua família.

Pão de Forma não direciona o sentido apenas voltado para a aquisição da leitura e escrita como solução imediata para resolução de um problema atrelado ao processo produtivo, uma vez que a alfabetização dos trabalhadores era condição *sine qua non* para que as máquinas não parassem. Não se direcionava para a educação como um direito.

O norte comum dos sentidos de todos os sujeitos: não (re)conhecem que havia um projeto político, social e econômico que impulsionava a reestruturação da empresa para adequação às exigências do sistema capitalista, conseqüentemente a reorganização da educação sobre as mesmas bases; atribuem a importância das experiências educativas ao atendimento das necessidades do trabalho e como “benefícios” para os trabalhadores e suas famílias; apontam a função utilitarista das experiências, mas não as denominam como tal; não têm a clara compreensão da dimensão política de tais experiências, principalmente no que se refere aos mecanismos de controle e adequação; não reconhecem que pouco ou nada significou para transformação da estrutura desigual da sociedade capitalista, pois não foram plenamente satisfatórias como resposta às demandas de melhoria das condições de vida dos trabalhadores.

Considero relevante conhecer os sentidos das experiências educativas na RFFSA, construídos pelos sujeitos, pois que, é mais um esforço em preencher lacunas e lançar outro olhar em torno da história da educação no Ceará; da história da alfabetização, em especial a de adultos; da história ferroviária no Ceará, não só relacionada às máquinas e aos trilhos, mas principalmente às ações voltadas para a educação dos trabalhadores ferroviários e de suas famílias. Não é possível apenas um olhar sob a perspectiva econômica e administrativa, mas envolve as dimensões política, social, cultural e humana, em tudo o que isso implica.

A meu ver, o atendimento parcial das reivindicações dos trabalhadores e o contexto de repressão do regime ajudavam a empresa a “negociar” com eles, “por livre e espontânea pressão”, os diversos espaços de socialização; assim seriam mais facilmente forjados os mecanismos de controle, configurando uma relação política entre trabalhadores e a empresa, baseada no “toma lá, dá cá”, visto que poder e controle eram “moeda de barganha” na “conquista” de direitos.

A educação se dá nas interações entre os sujeitos, nas relações sociais, enfim, na prática social e não se processa apenas na dimensão individual, mas também no coletivo, nas lutas sociais. É influenciada por teorias, estruturas e legislações que vão interferindo na dinâmica da vida cotidiana, determinando posturas de resignação ou de resistência.

O controle através das punições, da supervisão, da vigilância cerrada, não se restringia aos processos de trabalho, mas abrangiam a vida privada e os “benefícios” eram “moeda de troca” com pesos desiguais ao que era exigido do trabalhador e muito aquém das suas reais necessidades. Os trabalhadores ferroviários de nível hierárquico mais baixo, nas décadas de 1960-1970 apresentavam precárias condições de vida, facilmente constatadas nos bairros onde se concentravam a maioria dos ferroviários, em especial os do bairro Couto Fernandes e Álvaro Weyne.

O foco na produtividade estava atrelado aos programas de formação do trabalhador, viabilizados pelo acordo RFFSA/SENAI, não como algo solto e desfocado, mas integrando todas as dimensões tais como recursos, objetivos, estrutura, currículo, público e o retorno através dos resultados. Nos próprios programas de formação no âmbito do trabalho estava inserido um projeto de sociedade, nos quais valores e atitudes eram incutidos e fomentados para construção de novos sentidos e mentalidades em relação ao trabalho e ao desenvolvimento do país, a partir da visão dos industriais.

As experiências de formação visavam não só atuar na dimensão técnica, mas política e na formação dos membros de suas famílias, seja nas escolas primárias, nos secundários, nos ensinos, nos núcleos etc., atreladas ao aumento da produtividade que supostamente ensejava melhorias de condições de vida, nem sempre reais e imediatas. Muito menos visava o compromisso com a transformação social e, menos ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica do indivíduo no sentido de problematizar a realidade e reconhecer os determinantes das condições de vida dos trabalhadores e da sociedade.

Na política de pessoal, no que se refere à contratação e por vezes à promoção e capacitação, percebe-se a influência de escalões de mais prestígio na hierarquia da empresa; relações patriarcais e de parentesco, atribuindo-se aos engenheiros maior peso entre os agentes sociais envolvidos, muitas vezes determinavam sua política interna.

O contexto político da época ensejou a retração dos valores de luta nos professores ferroviários, fazendo desmoronar a “segurança em relação ao emprego” por ocasião da supressão da educação escolar básica e com o fechamento das escolas. Não há qualquer referência à mobilização e manifestação dos representantes sindicais da categoria em

defesa dos professores e da manutenção das escolas, possivelmente acuados pela forma repressiva com que a empresa enfrentava os conflitos.

A desmobilização das professores e dos sindicatos dos ferroviários, forjada no elemento “surpresa”, retrata outra estratégia do “desmantelamento” das organizações dos trabalhadores, principalmente após o AI-5 e AI-10, ocasião em que os trabalhadores dos serviços públicos são dominados, encurralados, acuados, imobilizados pela ditadura militar e pela própria empresa para não reagirem. Os sindicatos se distanciaram e os militantes perseguidos, como foi o caso de significativos grupos de ferroviários.

Minha tese é de que as experiências educativas não se deram de forma isolada; eram orquestradas com as reformas de regime militar em curso desde 1964, inclusive nas áreas administrativa e educacional, para viabilizar o projeto econômico que impõe à educação (historicamente negada à totalidade da população) a preparação de mão de obra, acenando claramente que não havia espaço para os “analfabetos” ou para trabalhadores “desqualificados”.

Expressam-se na prática, motivados, efetivados e vinculados aos princípios das Teorias Clássicas da Administração, sob a orientação da racionalidade (técnica, econômica e administrativa); fundamentavam-se na Teoria do Capital Humano, que considera o homem e os investimentos na educação como capital humano e, nesse contexto, os ferroviários precisavam ser “alfabetizados e treinados” para não serem excluídos. A educação direcionada aos filhos dos ferroviários nas escolas vinculadas à RFFSA baseava-se nos mesmos princípios.

Os sentidos construídos pelos sujeitos apontam para a relação com a administração clássica, porém não o reconhecem como tal, isto é, não têm consciência acerca dessa relação, pois não decodificaram os significados implícitos do modo racional de administrar a empresa e a escola.

A análise dialética dos sentidos das experiências para os sujeitos me permitiu concluir que este não são únicos, são contraditórios e que são dependentes do posicionamento dos sujeitos na hierarquia da empresa e da perspectiva de quem luta de fato pelo direito à educação e, mesmo que nem sempre seja uma luta explícita, esta é sempre maior e mais significativa para os trabalhadores, pois não busca apenas da dimensão pedagógica, mas da dimensão antropológica, na qual o acesso ao conhecimento e à educação integral é um direito humano, independente das necessidades que o sistema capitalista impõe.

As contribuições pessoais se configuraram na oportunidade de tomar conhecimento das mulheres como educadoras na ferrovia e seu papel nessa árdua jornada de

trabalhadoras na escola e em casa, numa tripla jornada; significou muito para o meu crescimento pessoal, pois me permitiu construir outro sentido; lançar um novo olhar sobre esse contexto, dos relatos dos sujeitos, em especial os das professoras, minimizando a visão “romanceada” da ferrovia, para vê-la como espaço de lutas sociais e políticas, de lutas por direitos, entre os quais, a educação.

Contribuiu especialmente porque me permitiu refletir sobre minha prática profissional e reforçar mais ainda a crença de que, no exercício do magistério se não podemos tudo, podemos fazer a diferença ou fazer diferente; cada vida marcada positivamente por nossa presença terá valido a pena se contribuímos para formar consciências que permitam ler o mundo e enxergar suas contradições; se formos mediadores no processo de aprendizagem da leitura da palavra; e se, depois de tudo isso, tivermos contribuído para a melhoria das condições de existência, de pelo menos um educando. Acredito que podemos mais! Incentivamos os educandos a problematizarem a realidade para desvelá-la, portanto devemos também nós, professores, problematizar nossas vidas, nossas experiências e a realidade que nos cerca e, assim, desvelando a realidade, devemos nos alimentar da esperança freireana de que é possível transformar! Não é fácil, mas não é impossível!

As contribuições para a academia se constituem em maior fortalecimento da preservação da memória histórica da alfabetização de adultos, sendo mais uma fonte que se agrega às pesquisas do NEJAHM e à história ferroviária do Ceará.

Considero que a contribuição para os elaboradores das políticas públicas e institucionais é mostrar que em si mesmas, e vindas por decretos, não mudam a cultura e os valores, pois demandam tempo de discussão, reflexão, mobilização e participação.

Enfim, no âmbito da educação dos ferroviários são muitas as possibilidades de futuras pesquisas, entre elas as relacionadas à escola de aprendizes, ao ensino industrial, às escolas instaladas no interior do estado e principalmente, conhecer os posicionamentos dos representantes sindicais em relação à educação dos ferroviários e se, por ocasião do fechamento das escolas, se estes se deslocaram ou se distanciaram dos interesses das bases.

Vale ressaltar que, entre as limitações deste estudo, está o fato de não ter incluído sujeitos de outros cursos, outras professoras e alunos egressos das escolas, bem como não abranger outras escolas do Ceará.

Tais experiências podem traduzir a efetivação dos interesses da empresa, mas também o resultado dos movimentos constantes de luta dos trabalhadores nos âmbitos da mobilização-desmobilização, dominação-resistência, controle-ousadia.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução Ivoni Castilho Beneditti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALCÂNTARA NETO, Pedro de. **Engenheiros graduados pela Escola Polytécnica de Pernambuco**. Universidade de Pernambuco, EDUPE, Recife, 2005. Disponível em: <http://www.poli.br/index.php?option=com_phocadownload&view>. Acesso em: 1 ago. 2016.

ALMEIDA, Jane Soares de. Imagens de mulher: imprensa educacional e feminina nas primeiras décadas do século. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 79, n. 191, p. 31-41, jan./abr. 1998. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1041/1015>>. Acesso em: 8 out. 2016

ALMEIDA, Nilton Melo. Fortaleza Rebelde: cartografia das lutas dos trabalhadores ferroviários em Fortaleza. Fortaleza: Edições SECULT, 2012. Resenha de: GONÇALVES, Adelaide. Rastros de histórias ou as Mortes de José. **Revista História Oral**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 255-260, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=253&path%5B%5D=286>>. Acesso em: 8 out. 2016.

ALMEIDA, Nilton Melo. **Os ferroviários na cartografia de Fortaleza: rebeldes pelos caminhos de ferro**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ANUÁRIO de Fortaleza: 2012-2013. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2012. Disponível em: <<http://www.anuariodefortaleza.com.br/administracao-publica/ex-prefeitos-de-fortaleza.php>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARARIPE, J. C. Alencar. A comunicação pelos caminhos de Ferro. **Revista do Instituto Histórico do Ceará**, Fortaleza, p. 267-277, 1973. Disponível em: <<http://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentacao/RevPorAno/1973/1973-AComunicacaopelosCaminhosdeFerro.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2016.

ARAÚJO, Ariella Silva. O Nepotismo no Brasil e alguns conceitos de Max Weber. **Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidisciplinar**, Maringá, n. 18, p. 101-109, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ojs.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/4775/4046>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

ARAÚJO, Ludgleydson Fernandes de; LUCENA E CARVALHO, Virgínia Ângela M. de. Aspectos sócio-históricos e psicológicos da velhice. **Mneme - Revista de Humanidades**, Caicó, v. 6, n. 13, dez. 2004/jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/278/254>>. Acesso em: 7 jan.2017.

ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]**, Coimbra Portugal, v. 79, p. 95-111, 2007. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/728>>. Acesso em: 14 maio 2013.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, 2008. p. 221-230.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014.

ASSIS, Raimundo Jucier S. de; SAMPAIO, José Levi Furtado. **Os primórdios da modernização do território do Ceará**: as estradas de ferro re-anunciam a civilização ocidental (1870-1930). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. Disponível em: <<http://enhpgii.files.wordpress.com/2009/10/raimundo-jucier-s-de-assis.pdf>>. Acesso em: 1. maio 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRANSPORTE FERROVIÁRIO. **Cronologia histórica ferroviária**: informações do setor. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.antf.org.br/index.php/informacoes-do-setor/cronologia-historica-ferroviaria>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

AUST, Willian. **19 fotos mostram que, mesmo em dias difíceis, o amor sempre esteve em alta**. Reprodução Bored Panda. [S. l.], 17 maio 2016. Disponível em: <<http://www.megacurioso.com.br/guerras/98924-19-fotos-mostram-que-mesmo-em-dias-dificeis-o-amor-sempr-esteve-em-alta.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

AZEVEDO JUNIOR, Manuel Ursino Tenório de. **Os caminhos de ferro**: patrimônio histórico e turismo cultural no entorno da antiga estrada de ferro de Ilhéus. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2007.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958. Tomo 1.

AZEVEDO, Fernando de. **Um trem corre para o Oeste**: estudo sobre a Noroeste e seu papel no sistema de viação nacional. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948. (Obras completas, v. 12).

AZEVEDO, Miguel Ângelo de (NIREZ). **Cronologia ilustrada de Fortaleza**: roteiro para um turístico histórico e cultural. Fortaleza, 2005a. Disponível em: <http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10213&catid=297&Itemid=101>. Acesso em: 24 jan. 2017.

AZEVEDO, Miguel Ângelo de (NIREZ). **Cronologia ilustrada de Fortaleza**: roteiro para um turístico histórico e cultural. Fortaleza, 2005b. Disponível em: <http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5207&catid=297&Itemid=101>. Acesso em: 13 jan. 2017.

AZEVEDO, Miguel Ângelo de (NIREZ). **Cronologia ilustrada de Fortaleza**: roteiro para um turístico histórico e cultural. Fortaleza, 2005c. Disponível em: <http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6046&catid=297&Itemid=101>. Acesso em: 13 jan. 2017.

AZEVEDO, Murillo Nunes de. Trilhos e dormentes: 1968, ano ferroviário. **Jornal Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 22 out. 1967. Caderno 2, f. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/hotpage/hotpageBN.aspx?bib=089842_08&pagfis=11745&pesq=1968+%22ano+ferrovi%C3%A1rio%22&url=>>. Acesso em: 9 set. 2013.

BARROS, João Paulo Pereira *et al.* O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 174-181, Aug. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010271822009000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petropolis: Vozes, 2007.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a Secadi. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais...** Londrina, 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Português: Porto Editora, 1994.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembrança dos velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire**: educação e transformação social. São Paulo: Centro Paulo Freire-Estudos e Pesquisas, 2002.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da alfabetização de adultos**: de 1960 até os dias de hoje. 2005. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/12005/CristianeCostaBrasil.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por Sua Magestade o Imperador D. Pedro I. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm> Acesso em 19 jan. 2017.

BRASIL Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 19 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 jan.2017

BRASIL. Ministério dos Transportes, Portos e Aviação Civil. **Evolução cronológica do Ministério dos Transportes**. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://www.transportes.gov.br/conteudo/137-evolucao-cronologica-do-ministerio-dos-transportes.html>>. Acesso em: 11 out. 2016.

BRASIL. Ministérios dos Transportes, Portos e Viação Civil. **Transportes no Brasil: síntese histórica**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://www.transportes.gov.br/conteudo/54-institucional/136-transportes-no-brasil-sintese-historica.html>>. Acesso em: 1. jul. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 204, de 25 de janeiro de 1938. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 1589, 27 jan. 1938a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-204-25-janeiro-1938-344833-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 3.082, de 17 de setembro de 1938. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, seção 1, p. 18800, 20 set. 1938b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-3082-17-setembro-1938-348861-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 set. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, 1942a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em 2 set 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 2 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.481, de 16 de junho de 1942.** Dispõe sobre a aprendizagem dos industriários, estabelece deveres dos empregadores e dos aprendizes relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4481.htm>. Acesso em: 2 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.936, de 7 de novembro de 1942.** Amplia o âmbito de ação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4936-7-novembro-1942-414954-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942.** Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1942e. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 7.036, de 10 de Novembro de 1944.** Reforma da Lei de Acidentes do Trabalho. Rio de Janeiro, 1944. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-7036-10-novembro-1944-389493-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.680, de 15 de janeiro de 1946.** Dá nova redação a dispositivos do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial). Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8680.htm>. Acesso em 2 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951.** Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, DF, Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 2 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 1.711, de 28 de outubro de 1952.** Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União. Brasília, DF, 1952. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1711.htm>. Acesso em: 1 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 3.115, de 16 de março de 1957.** Determina a transformação das empresas ferroviárias da União em sociedades por ações, autoriza a constituição da Rêde Ferroviária S.A., e dá outras providências. Brasília, DF, 1957. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3115.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961.** Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Brasília, DF, 1961a.

Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963. Aprova o Programa Intensivo de Preparação da Mão-de-Obra Industrial e dá outras providências. Brasília, DF, 1963. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53324-18-dezembro-1963-393393-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964. Institui o Salário-Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4440.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.

BRASIL. Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF, 1967a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0200.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Brasília, DF, 1967b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19501969/L5379.htm>. Acesso em 19 abr. 2014.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. “São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências”. Brasília, DF, 1968a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm>. Acesso em: 3 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. O ano ferroviário. Diário do Congresso Nacional, Brasília, DF, Seção I, p. 4, 16 out. 1968c. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD16OUT1968SUP.pdf#page%3D1>>. Acesso em: 9 out. 2013.

BRASIL. Ato Institucional nº 10, de 16 de maio de 1969. “Dispõe sobre a aplicação de penas acessórias em virtude de cassação de mandatos eletivos ou de suspensão de direitos políticos, com fundamento em Atos Institucionais”. Brasília, DF, 1969a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-10-69.htm> Acesso em: 03 nov. 2016

BRASIL. **Decreto nº 66.296, de 3 de Março de 1970.** Provê a estrutura do Ministério da Educação e Cultura e autoriza outras providências. Brasília, DF, 1970. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66296-3-marco-1970-407656-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRASIL. Emílio Garrastazu Médici. **Mensagem ao Congresso Nacional em 31 de março de 1970.** Brasília, DF, 1970. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/emilio-medici/mensagens-ao-congresso/mensagem-ao-congresso-nacional-de-1970>>. Acesso em: 19 abr.2014.

BRASIL. **Lei nº. 5.692. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. **Parecer nº 699/72, de 6 de julho de 1972.** Conselho Federal de Educação Pública. Regulamenta o Capítulo IV da Lei 5692/71. Brasília, DF, 1972. Mimeografado.

BRASIL. **Decreto nº 71.737, de 22 de Janeiro de 1973.** Transforma em Departamento de Ensino Supletivo o Departamento de Educação Complementar e dá outras providências. Brasília, DF, 1973. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-71737-22-janeiro-1973-420370-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 75.081, de 12 de Dezembro de 1974.** Vincula ao Ministério do Trabalho o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra - PIPMO, aprovado pelo Decreto nº 53.324, de 18 de dezembro de 1963, e dá outras providências. Brasília, DF, 1974. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-75081-12-dezembro-1974-423489-norma-pe.html>>. Acesso em: 18 nov. 2016

BRASIL. **Decreto nº 76.923, de 26 de dezembro de 1975.** Regulamenta o Decreto-Lei nº 1.422, de 23 de outubro de 1975, que dispõe sobre o Salário-Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 1975a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-76923-26-dezembro-1975-425617-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.422,** de 23 de outubro de 1975. Dispõe sobre o Salário-Educação. Brasília, DF, 1975b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1422.htm>. Acesso em: 24 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 87.795, de 11 de Novembro de 1982.** Extingue o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra-PIPMO, e dá outras providências. Brasília, DF, 1982a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-87795-11-novembro-1982-437704-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRASIL. **Programa de Preservação do Patrimônio Histórico do Ministério dos Transportes:** agosto de 1982. Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 1982b.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985.** Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, DF, 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 93.211, de 3 de setembro de 1986.** “Cria a Secretaria de Administração Pública da Presidência da República, extingue o Departamento Administrativo do Serviço Público, e dá outras providências”. Brasília, DF, 1986. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D93211impresao.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 99.240, de 7 de maio de 1990.** Dispõe sobre a extinção de autarquias e fundações públicas, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99240.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017].

BRASIL, **Lei nº 8.029, de 12 de abril de 1990.** Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8029cons.htm>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990.** Cria o Programa Nacional de Desestatização, e dá outras providências. Brasília, DF, 1990c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8031impresao.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997.** Altera procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização, revoga a Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9491.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 2.502, de 18 de fevereiro de 1998.** Autoriza a incorporação da Ferrovia Paulista S.A. - FEPASA pela Rede Ferroviária Federal S.A. - RFFSA e dá outras providências. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2502.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 3.277, de 7 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a dissolução, liquidação e extinção da Rede Ferroviária Federal S.A. - RFFSA. Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3277.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL Ministério da Educação. **Tarso Genro participa da formatura do Brasil Alfabetizado em SP:** notícias de 04 de maio de 2005. Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2843:&catid=204&Itemid=86>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.018, de 22 de janeiro de 2007.** Regulamenta a Medida Provisória nº 353, de 22 de janeiro de 2007, que dispõe sobre o término do processo de liquidação e a extinção da Rede Ferroviária Federal S.A. - RFFSA, altera dispositivos da Lei nº 10.233, de 5 de junho de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6018.htm>. Acesso em 2 nov. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.483, de 31 de maio de 2007.** Dispõe sobre a revitalização do setor ferroviário, altera dispositivos da Lei nº 10.233, de 5 de junho de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11483.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 353,** de 22 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o término do processo de liquidação e a extinção da Rede Ferroviária Federal S.A. - RFFSA altera dispositivos da Lei nº 10.233, de 5 de junho de 2001, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Mpv/353.htm>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.** Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Voto na República. Série Inclusão: a luta dos analfabetos para garantir seu direito ao voto na República. **Notícias**, Brasília, DF, 15 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/noticias>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Apresentação.** Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/institucional/historia>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia:** de Gutemberg à internet. Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRINA, Helvécio Lapertosa. **Estradas de ferro.** Rio de Janeiro: LTC, 1983. v. 1.

BUARQUE, Cristovam; WERTHEIN, Jorge. Apresentação. *In:* UNESCO. **Alfabetização como liberdade.** Brasília, DF: MEC, 2003. p. 7-10. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2013.

CABRAL, Vaneide. **Metodologia do trabalho científico:** MBA em gerência de projetos. Fortaleza: Universidade Christus, 2012. Apostila mimeografada.

CALDAS, Célia Pereira; THOMAZ, Andrea Fernandes. A velhice no olhar do outro: uma perspectiva do jovem sobre o que é ser velho. **Revista Kairós Gerontologia**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 75-89, 2010. ISSN 2176-901X. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/5367/3847>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

CALICCHIO, Vera. **Atos institucionais**. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

CAMÕES, L. de. **Os Luzíadas**. [S. l.], 2013. (Discurso do Velho do Resteto. Canto IV. Verso 94). Disponível em: <<http://www.tabacaria.com.pt/lusiadas/restelo.htm>>. Acesso em: 18 maio 2013.

CARDOSO, Cancionila Janzkovki. Cartilhas escolares: a construção de acervos para o estudo da história da alfabetização. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, p. 27- 45, v. 18, n. 1, jan./jun. 2011.

CARVALHO, Daniel; CARNEIRO, Rafael; MARTINS, Helen Fernanda Alves; SARTORATO, Eduardo. **Pesquisa Bibliográfica**, Goiânia, 16 jun. 2004. Disponível em: <<http://pesquisabibliografica.blogspot.com.br>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do campo**: Pronera, uma política em construção. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

CAVALCANTI, Flávio R. **Ferrovias do Brasil 1970 - DNEF**: índice das ferrovias. [S. l.], 2015. Disponível em: <<http://www.vfco.brazilia.jor.br>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

CEARÁ. Estatuto da Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité. Dispõe da reforma do estatuto da Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 17 nov. 1944. Disponível em: <http://legislacaoestadual.pge.ce.gov.br/arquivos/legislacao_estadual/legislacao_antiga/1944/5733.pdf>. Acesso em: 1 maio 2013.

CENTRO-OESTE. **Ferreomodelismo, trens e ferrovias do Brasil**. [S. l.], 2016a. Disponível em: <<http://www.vfco.brazilia.jor.br>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

CENTRO-OESTE. **Locomotivas no Brasil**. [S. l.], 2016b. Disponível em: <<http://www.vfco.brazilia.jor.br/locomotivas.shtml>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CHAIU, Marilena. Apresentação. In: BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e missão**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

CORTI, Ana Paula Corte. Estado Novo (1937-1945): a ditadura de Getúlio Vargas. **Especial Pedagogia & Comunicação**, [s. l.], 2005, p. 3. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/>>

disciplinas/historia-brasil/estado-novo-1937-1945-a-ditadura-de-getulio-vargas.htm>. Acesso em: 7 out. 2016.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. **O educar-se das classes populares oitocentistas no Rio de Janeiro entre a escolarização e a experiência**. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.panapress.com/UNESCO-satisfeita-com-anuncio-de-4,5-biloes-para-educacao--3-429014-51-lang3-index.html>>. Acesso em: 16 maio 2013.

COSTA, Elisângela André da Silva. **A educação de jovens e adultos e o direito a educação: concepções e olhares de educadores e gestores escolares a partir das políticas educacionais do município de Horizonte/Ceará**. 2014. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

COSTA, Frederico da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 829-874, set./out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a03v42n5.pdf>>. Acesso em: 2. jan. 2017.

COSTA, Ribas da; BRAZ, Maria; CAMARINHA, José. **Radiocartilha**. Rio de Janeiro: SIRENA, 1960. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/radiocartilha_sirena.pdf.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

COSTA, Wilma Peres. **Ferrovia e Trabalho Assalariado em São Paulo**. 1976. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 1976.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacir de. **O golpe na educação**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CUNHA, Wanderley Martins da. Da memória ameaçada pelo esquecimento ao “homem capaz” assombrado pela falibilidade: breve recapitulação de alguns aspectos da antropologia filosófica de Paul Ricoeur. **SapereAude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 169-188, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/viewFile/6357/6010>>. Acesso em: 7 out. 2016.

DESTEFANI, Cid. Maria Fumaça. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 22 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, 2008. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAN, Timothy Denis. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: UNESCO, 2008. p. 17-30.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Mazagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

DODEDEI, Vera Lucia Doyle. **O sentido e o significado de documento para a memória social**. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

EL AMOR en los tempos de guerra: 15 emágenes que te conmovéran, Londres, 1940. [S. l.], 15 mayo 2016. Foto: Topical Press Agency. Disponível em: <<http://peru.com/actualidad/sabias-que/amor-lo-tiempos-guerra-15-imagenes-que-te-conmoveran-noticia-455307>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ WALDO RIBEIRO RAMOS. **Histórico da escola**. Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.escolajosevaldoramos.blogspot.com.br/2009/11/historico-da-escola_24.html>. Acesso em: 3 jan. 2017.

ESCOLA POLITÉCNICA DE PERNAMBUCO. **Histórico**. Recife, 2012. Disponível em: <http://www.poli.br/index.php?option=com_content&view=article&id=589&Itemid=265>. Acesso em: 1 ago. 2016.

ESTRADA, Adrian Alvarez. Escola e organização burocrática. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2008, Cascavel, PR; SEMANA DA PEDAGOGIA, 20., 2008, Cascavel, PR. **Anais...** Cascavel, PR: Unioeste, 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2022.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. 7. ed. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2015.

FARIAS, Francisco Pereira de. Clientelismo e democracia capitalista: elementos para uma abordagem alternativa. **Revista de Sociologia e Política**, Teresina, v. 15, p. 49-65, nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n15/a04n15.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas. *In*: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina**: direitos e desafio de todos. Brasília, DF: Unesco, 2009.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/osmar_favero_dvd_educacao_popular_47_67.pdf>. Acesso em: 17 maio 2013.

FAYOL, Henry. **Administração industrial e geral**. Tradução Irene de Bojano e Mário de Souza. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz. **As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas**. Lisboa: Educa, 2006. (Cadernos Sísifo, 2).

FERREIRA, Benedito Genésio. **A estrada de ferro de Baturité: 1870-1930**. Fortaleza: UFC/NUDOC, 1989.

FOCUS. [S. l.], 2017. Disponível em: <<http://significado.ws.focus>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

FORTALEZA. Portaria nº 46/2013. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, n. 14.990, p. 6-7, 6 mar. 2013a.

FORTALEZA. Portaria nº 78/2013. **Diário Oficial do Município**, Fortaleza, n. 15.015, p. 10, 16 abr. 2013b.

FÓRUM INTERNACIONAL DE SOCIEDADE CIVIL. **Preparando-se para a VI Confintea**. Belém, 2008. Disponível em: <<http://confinteavibrasil.blogspot.com.br/2008/06/historico-das-confinteas.html>>. Acesso em: 31 maio 2013.

FORUMEJA. Portal dos Fóruns de EJA. **Fóruns EJA Brasil**, [S. l.], 2010. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/brasil>>. Acesso em: 3 mar. 2010.

FORUMEJA. Portal dos Fóruns de EJA. **Relatório Síntese do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos: a EJA pensada pela via das identidades dos Fóruns de EJA: conquistas, desafios estratégias de luta**. Belém, 2009. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/RelatórioFinal.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Ricardo. **Expresso da Mantiqueira**. Mogi das Cruzes, 2013. Disponível em: <<http://ricardfferromodelista.blogspot.com.br/2013/05/rdc-budd-expresso-da-mantiqueira.html>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

FREITAS, Sônia Maria de. Prefácio da segunda edição. In: THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 14-19.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Efeitos cognitivos da escolaridade do Senai e da escola acadêmica convencional: uma pedagogia para cada classe social?** 1977. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Instituto de Estudos Avançados, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2544>>. Acesso em: 5 out. 2016.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A Era Vargas**: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro, 2015a. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/DASP>>. Acesso em: 7 out. 2016.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **A Era Vargas 2**: biografias: Luis Simoes Lopes. Rio de Janeiro, 2015b. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/luis_simoes_lopes>. Acesso em: 1 ago. 2016.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. **AI 5**. Rio de Janeiro, 2015c. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>>. Acesso em: 3 nov. 2016

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Entendendo o salário educação**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em: 10 out.2016.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Outras informações relevantes**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/2493857272890798>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. Políticas públicas de EJA no campo: do direito na forma da lei à realização precária e descontinuidade. **Cadernos de Pesquisa**, Curitiba, v. 4, p. 83-96, 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/5_politicas_publicas_cp8.pdf>. Acesso em: 1 maio 2013.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; LIMA, Kátia Regina Rodrigues. EJA, trabalho e educação na formação profissional: possibilidades e limites. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 187-206, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11025/7196>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

GALVÃO, Luciana. **Alcoolismo não pode ser argumento de justa causa**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.jurisite.com.br/doutrinas/Trabalho/doutrab41.html>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

GATO, Rui Pedro Madeira. **N. F. S. Grundtvig e as escolas populares dinamarquesas: contributos para a educação de adultos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/6310>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

GE U23C. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. San Francisco, 2016. Disponível em: <https://www.pt.wikipedia.org/wiki/GE_U23C>. Acesso em: 1 ago. 2016.

GERONDETTI, João Emílio; CORNEJO, Carlos. **As ferrovias do Brasil nos cartões-postais e álbuns de lembranças**. São Paulo: Solaris Edições Culturais, 2005.

GIMENEZ, Stênio. **Dicionário ilustrado**. [S. l.], 2012. Disponível em: <<http://www.portaldotrem.com.br/ferreomodelos.html>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Questões da nossa época, v. 123).

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2016.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Dicionário do Aurélio on line**: dicionário português. [S. l.], 2017. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/patrimonialismo>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

IRELAND. Timothy Denis. O marco legal da educação de jovens e adultos. *In*: CONVERGÊNCIA. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

IRELAND. Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/241>>. Acesso em: 2 maio 2013.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. **Verso e reverso do perfil urbano de Fortaleza (1945-1960)**. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado do Ceará, 2000.

KNOLL, Joachim H. A história das conferências internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos – de Elsinor (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. *In*: CONVERGÊNCIA. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 25-44.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção primeiros passos).

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LIMA, Ana Cristina Pereira. **“Obreiros pacíficos”**: o Círculo de Operários e Trabalhadores Católicos São José (Fortaleza, 1915-1931). 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2843/1/2009_Dis_ACPLima.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2015.

LIMA, Lucínio C. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LONGO, Waldimir Pirró. **Ciência e tecnologia**: evolução, inter-relação e perspectivas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 9., 1989, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 1989. v. 1, p. 42.

LOPES, Ângela Maria Eugênio. **Avaliação educacional no ensino fundamental sob o olhar dos professores: estudo de caso.** 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

LOPEZ JÚNIOR, Felix Garcia. A meritocracia possível. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 21, n. 3, p. 773-779, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v21n3/a11v21n3.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2017

MACHADO, Maria Margarida. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de Educação de Jovens e Adultos: "o saber de experiência feito" Camões e Paulo Freire!!!** Palestra proferida no 9º ENEJA, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/files/conferenciaeneja.doc>>. Acesso em: 16 maio 2013.

MACHADO, Marília Pacheco. **Superquadra: pensamento e prática urbanística.** 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/18/TDE-2008-01-17T091621Z-2200/Publico/Dissert_MariliaPachecoMachado_ate_pag150.pdf>. Acesso em: 27 maio 2013.

MACHADO, Rosemeire Vieira. **Meritocracia no serviço público brasileiro: alguns tópicos para reflexão.** 2011. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1206/1/CT_GPM_I_2011_70.PDF>. Acesso em: 19 jan. 2017.

MARTINHO RODRIGUES, Rui. **Talvez, em nome do povo... uma legitimidade peculiar.** 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

MARTINS, José Murilo. **Minha escola tem nome e tem história.** Fortaleza: PMF: Poligraf, 2000.

MECOSTART. **Da cartilha do ABC novamente.** [S. l.], 2012. Disponível em: <<http://mecostarte.blogspot.com.br/2012/10/da-cartilha-do-abc-novamente.html>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

MEDEL-AÑONUEVO, Carolyn. As possibilidades de transformação da aprendizagem e da educação de adultos: o desafio da CONFINTEA VI. *In*: CONVERGÊNCIA. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 65-72.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Materiais didáticos para Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos.** 2010. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 2015. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/creditos/>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MINOSO, João Manuel. **Os Lusíadas, de Luís de Camões**. [S. l.], 2013. 1 Audio MP3. Disponível em: <http://www.tabacaria.com.pt/lusiadas/canto_4_94.mp3>. Acesso em: 18 maio 2013.

MOBRAL. **Blog Acervo histórico do livro escolar**. [S. l.], 2011. Disponível em: <http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html>. Acesso em: 25 jan. 2017.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 27 maio 2013.

MOTA, Kleiton Nazareno Santiago. **Mutualismo ferroviário: prover e proteger na Sociedade Beneficente do Pessoal da Estrada de Ferro de Baturité de 1891 aos anos 1930**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Prefácio. In: SEGNINI, Liliana R. Petrilli. **Ferrovias e ferroviários: uma contribuição para a análise do poder disciplinar na empresa**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. p. 12-13.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de Jovens e Adultos: que educação é essa? **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p. 51-64, jan./jun. 2007.

OBSERVATÓRIO JOVEM. Grupo de Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. **Mais de 85 milhões de estudantes da educação básica estão com atraso escolar de dois anos**. Niterói, 9 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/mais-de-85milhoes-deestudantes-da-educacao-basica-estao-com-atraso-escolar-de-dois-anos>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

OLIVEIRA, Cláudia Freitas de. **O asilo de alienados São Vicente de Paula e a institucionalização da loucura no Ceará (1871-1920)**. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

OLIVEIRA, Cláudia Freitas de; MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. Asilo de alienados São Vicente de Paula, no Ceará do século XIX: entre fontes e teorias. **O Público e o Privado**, Fortaleza, n. 13, p. 84, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=106>>. Acesso em: 21 maio 2013.

OLIVEIRA, Wellington Martins de; ROSA, Luís Gustavo Dalla. **Locomotivas a vapor**. Campinas, 2016. Disponível em: <<http://www.fem.unicamp.br/~em313/paginas/locom/locom0.html>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

ONG AMIGOS DO TREM. **Locomotiva Litorina Budd RDC-1**. Juiz de Fora, 22 set. 2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ONGAmigosdoTrem/photos/a.487104607967683.117278.241751085836371/869019069776233/?type=3&theater>>. Acesso em: 27 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Conheça a ONU**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 5 out. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). *In*: IRELAND, Timothy Denis; SPEZIA, Carlos Humberto (Org.). **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília, DF: UNESCO: MEC, 2012. p. 78-84. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

PAIVA, Jane. **Educação de adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. São Paulo: Graal, 2000.

PARADELA, C. L. **Desestatização da Rede Ferroviária Federal S/A: impactos sobre os recursos humanos da Administração Geral**. 1998. Dissertação (Mestrado) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1998.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares estaduais da EJA**. Curitiba: SEDUC, 2005.

PEREIRA, Daniela Márcia Medina. **A próxima estação: trabalho memória e percursos dos trabalhadores aposentados da ferrovia**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

PEREIRA, José Hamilton; MUNIZ, Túlio de Sousa. **Os descaminhos de ferro do Brasil**. Fortaleza: Associação de Estudos e Pesquisas da Subjetividade: Expressão Gráfica Editora, 2012a. v. 1.

PEREIRA, José Hamilton; MUNIZ, Túlio de Sousa. **Os descaminhos de ferro do Brasil**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2012b. v. 2.

PESSOA JÚNIOR, José Raulino Chaves. **Entre as bases e o governo: trajetória política de deputados estaduais da região dos Inhamuns (1970-2010)**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.academia.edu/10268664/Entre_as_bases_e_o_governo_trajet%C3%B3ria_pol%C3%ADtica_de_deputados_estaduais_da_Regi%C3%A3o_dos_Inhamuns>. Acesso em: 12 jan. 2016.

PESSOA JÚNIOR, José Raulino Chaves. Território dos deputados: dinâmica eleitoral e participação política em Tauá-CE. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL PARTICIPAÇÃO, DEMOCRACIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: APROXIMANDO AGENDAS E AGENTES, 2013, Araraquara. **Anais...** Araraquara: UNICAMP: UNESP, 2013. Disponível em: <<http://www.flar.unesp.br/Home/Pesquisa/GruposdePesquisa/participacaodemocraciaepoliticaspublicas/encontrosinternacionais/pdf-st16-trab-aceito-0315-12.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2016.

PINHO, Érika Bezerra de Meneses. **O tempo bom do Farol: transgressão, sociabilidade e afeto nas trajetórias de ex-prostitutas idosas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) -

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3562/1/2012_Dis_EBMPinho.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

POSSAS, Lídia Maria Vianna. **Mulheres, trens e trilhos**: modernidade no sertão paulista. Bauru: EDUSC, 2001.

POSSE na superintendência da RVC do engenheiro José Valter Cavalcante, que recebe o cargo das mãos de José Auri Sampaio. **Revista do Instituto do Ceará**, Fortaleza, 1982. Disponível em: <http://portal.ceara.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15542&catid=307&Itemid=101>. Acesso em: 12 jan. 2017.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. Estado, igreja, mídia e escola: alianças e disputas pela educação. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; QUEIROZ, Zuleide Fernandes de; ARAÚJO, José Edvar Costa de; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho (Org.). **História da educação comparada**: discursos, ritos e símbolos da educação popular, cívica e religiosa. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 27-51.

RAMOS, Marcos Fadanelli; ROMAN, Artur (Org.). **Educadores sociais**: a importância da formação na implementação de tecnologias sociais. Brasília DF: Fundação Banco do Brasil, 2011.

REFSA. **Boletim do Pessoal nº 1291**. Rio de Janeiro, 1970.

REFSA. **Portaria nº 013/VPA/75, de 31 de janeiro de 1975**. Fortaleza, 1975.

REFSA. **Relatório da RFFSA**. Fortaleza, 1965.

REFSA. **Resolução da Diretoria Nº 37/69**. Rio de Janeiro, 1969.

REVISTA INSTITUTO DO CEARÁ. **Datas e fatos para a História do Ceará**. Fortaleza, 1982. Disponível em: <<http://www.institutodoceara.org.br/revista/Ver-apresentação/RevPorAno/1982/1982-DataseFatosparaHistoria.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

REVISTA INSTITUTO DO CEARÁ. **Datas e fatos para a História do Ceará**. Fortaleza, 1985. Disponível em: <<http://www.institutodoceara.org.br/revista/Rev-apresentação/RevPorAno/1985/1985-DataseFatosparaHistoria.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

REZENDE FILHO, José Marcelino *et al.* Um olhar sobre os indicadores de analfabetismos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>>. Acesso em: 14 maio 2013.

RIBEIRO JÚNIOR, Raimundo Gomes. **As escolas elementares rurais no Ceará**: paisagens e protagonismo na Fazenda Almas – Cariré (1940-1950). 2013. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7561>>. Acesso em: 8 out. 2016.

RIBEIRO, Marcelo; RESENDE, Elton Pereira. Critérios para diagnóstico de uso nocivo, abuso e dependência de substâncias. *In: ZANELATO, Neide A.; LARANJEIRA, Ronaldo (Org.). O tratamento da dependência química e as terapias cognitivo-comportamentais.* Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 33-42.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução Alain François *et al.* Campinas: Editora Unicamp, 2007.

RIVERO, José. Alfabetização e educação de jovens e adultos na América Latina: direito humano fundamental e fator essencial de equidade social. *In: RIVERO, José; FÁVERO, Osmar. Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direitos e desafio de todos.* Brasília, DF: Moderna: Unesco, 2009.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2010.

SÁ, Gildásio. **Portal da História do Ceará.** Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.ceara.pro.br>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

SÁ, Gildásio. **Portal da História do Ceará:** a estrada de ferro de Baturité - EFB. Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.ceara.pro.br/fatos/MenuHistoriaVerbete.php?pageNum_leituraslecao=282&totalRows_leituraslecao=31963&...2789>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SALVADOR, Mariléa B. L. **Do saber da conquista a conquista do saber:** educação e autonomia no campo. Fortaleza: UFC, 1998.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões.** Tradução de J. Oliveira e A. Ambrósio de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SANTOS, Carlos Augusto Pereira dos. **Entre o porto e a estação:** cotidiano e cultura dos trabalhadores urbanos de Camocim-CE 1920-1970. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufpe.br/bdt/d/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3399>. Acesso em: 1 mar. 2013.

SANTOS, João Benjamim dos. Educação, desenvolvimento e empregabilidade. **Revista FAE**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 65-69, set./dez. 1999. Disponível em: <http://www.unifae.br/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v2_n3/educacao_desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 5 out. 2013.

SANTOS, Jovelina Silva. **Círculos operários no Ceará:** “instruindo, educando, orientando, moralizando” (1915-1963). 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp020460.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHOPPA, Renê Fernandes. **Para onde caminham nossas ferrovias**. Rio de Janeiro: Jurema & Costa Velho Editores, 1982.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de 60**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SEGNINI, Liliana R. Petrilli. **Ferrovias e ferroviários: uma contribuição para a análise do poder disciplinar na empresa**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL. Departamento Nacional. **Método de adequação de curso para inclusão da pessoa com deficiência**. Brasília, DF, 2015.

SILVA, Júlio César Lázaro da. Breve história das ferrovias. **Brasil Escola**, [S. l., 2016]. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/ferrovias.htm>>. Acesso em: 11 out. 2016.

SILVA, Maria Aparecida da. **Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais)**. 1994. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000083883>>. Acesso em: 7 maio 2014.

SILVA, Reinaldo Oliveira da. **Teorias da administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SOARES, Oscar de Macedo. **Código penal da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Superior Tribunal de Justiça, 2004. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/496205>>. Acesso em: 7 out. 2016.

SOUSA, Carla Gardênia Oliveira; GONÇALVES, Luiz Antônio Araújo. O processo de evolução urbana da cidade de Fortaleza/CE: análise a partir da malha ferroviária – Tronco Norte. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO; 3; ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA HISTÓRICA, 1., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: IGEO – UFRJ, 2012. Disponível em: <http://www.3hpg1gh.net/gt_3/GT%203-%20379%20-%20SOUSA_GON%C3%87ALVES.pdf>. Acesso em: 8 out.2016

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAVARES, Leandro Anselmo Todesqui; HASHIMOTO, Francisco. A alienação mental e suas (re) produções na contemporaneidade. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto, v. 9, n. 2, p.

4-10, dez. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702008000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2 jan. 2017.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios de administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TELLES, Pedro Carlos da Silva. **História da engenharia ferroviária no Brasil**. Rio de Janeiro: Notícia & Cia, 2011.

TELLES, Pedro Carlos da Silva. **História da engenharia no Brasil (Século XX)**. Rio de Janeiro: Clavero Editoração, 1993. v. 2.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 233-246.

TRAGTENBERG, Maurício. **Burocracia e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUREZO, José Geraldo. **Um passo a mais na alfabetização de adultos trabalhadores: um estudo sobre os programas do Mobral na Escola Estadual Macedo Soares (Campo largo – Paraná, décadas de 1970 e 1980)**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2008. Disponível em: <[http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/.../JoseTurezo\[10461\].pdf](http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/.../JoseTurezo[10461].pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2013.

UNESCO. Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Programa Brasil Alfabetizado: uma pequena introdução**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.ipc-undp.org/pub/port/PRB59PT_O_Programa_Brasil_Alfabetizado_uma_pequena_introducao.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2017.

UNESCO. Prefácio. Irina Bokova. *In*: _____. **De ideias a ações: 70 anos da UNESCO**. Tradução de Guilherme Teixeira. Santos: Editora Brasileira de Arte e Cultura; Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002350/235065m.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Mobral**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos**. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/397/1/Jaqueline_Pereira_Ventura.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2013.

VIEIRA, Lêda Rodrigues. Caminhos ferroviários: um balanço da historiografia ferroviária brasileira. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v. 2, n. 4, p. 191-202, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com/rbhcs>>. Acesso em: 3 nov. 2013.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e palavra. *In*: _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Alfabetização funcional**. *In*: GLOSSÁRIO Caele: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, [2017]. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

WALTER, Milton A. Transporte: ociosidade domina setor ferroviário no Brasil. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, f. 6, 22 set. 1970. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/hotpage/hotpageBN.aspx?bib=089842_07&pagfis=97302&pesq=1968+%22ano+ferrovi%C3%A1rio%22&url=<http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em: 9 set. 2013.

ZANATTA, Marisa (Org.). **Homens e máquinas**: Roberto Mange e a formação profissional. São Paulo: SENAI, 1991. (Acervo Roberto Mange, Projeto Memória SENAI-SP, v. 2).

ZORZO, Antônio Francisco. Retornando à História da Rede Viária Baiana: o estudo dos efeitos do desenvolvimento ferroviário na expansão da rede rodoviária baiana. **Revista Sitienbus-UEFS**, Feira de Santana, n. 22, p. 99-115, 2000. Disponível em: <<http://www.andromeda.uefs.br/sitientibus>>. Acesso em: 1 ago. 2012.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
ROTEIRO DE ENTREVISTA****A. Identificação**

Nome do entrevistado(a): _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Data: _____ Hora: _____

Local: _____ Nº de ordem: _____

Apresentação da pesquisa/sujeito.

B. Temas

1. Vida pessoal/escolar/acadêmica.
2. Experiência profissional do sujeito (dentro e fora da RFFSA/RVC).
3. Escolaridade/formação/experiência de alfabetização dos maquinistas/auxiliares de maquinistas/pessoal da via permanente.
4. Continuidade da formação/escolarização dos maquinistas auxiliares de maquinistas/pessoal da via permanente.
5. Políticas institucionais da RFFSA/RVC.
6. Repercussões das experiências de alfabetização na vida pessoal/profissional e da empresa.

C. Outras considerações

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ-UFC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ESCOLA “SOBRE” OS TRILHOS DAS TEORIAS CLÁSSICAS DA ADMINISTRAÇÃO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO: O CASO DA REDE FERROVIÁRIA FEDERAL S.A. – RFFSA, NO CEARÁ, DE 1970-1975**, que tem como objetivo: analisar os sentidos das experiências educativas da RFFSA construídos pelos os sujeitos e sua relação com os princípios das Teorias Clássicas da Administração e da Teoria do Capital Humano, norteadoras das práticas administrativas e educacionais da empresa.

Neste estudo será realizada uma entrevista constituída de questões abertas acerca da temática, que será gravada e posteriormente transcrita. Dessa forma, peço sua colaboração nesta pesquisa, participando da entrevista sobre o tema proposto, ressaltando que não será efetuado nenhum pagamento por participar da pesquisa e que a mesma não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno.

Destaco, ainda, que a qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento. Garanto que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, podendo os resultados serem veiculados através de artigos científicos, livros e revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Eu, abaixo assinado _____, CPF: _____, declaro que é de livre e espontânea vontade que estou participando como sujeito da pesquisa: **EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ESCOLA “SOBRE” OS TRILHOS DAS TEORIAS CLÁSSICAS DA ADMINISTRAÇÃO E DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO: O CASO DA REDE FERROVIÁRIA FEDERAL S.A. – RFFSA, NO CEARÁ, DE 1970-1975**. Declaro que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas e que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Ângela Maria Eugênio Lopes sobre os procedimentos envolvidos. Declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo.
 Fortaleza, ____/____/____

 Assinatura do participante

 Assinatura do pesquisador

Endereço dos (as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: Ângela Maria Eugênio Lopes (doutoranda)	Telefone: (85) 987753465
Email: angelaeugeniolopes@gmail.com	
Orientador: Prof. PhD. José Ribamar Furtado de Souza	Telefone: (85) 986302329
Email: riba.furtado@unilab.edu.br	

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC – Rua Coronel Nunes de Melo, 1127 - Rodolfo Teófilo, Fortaleza-Ceará, Telefone: (85) 3366-8344

ANEXO A - BOLETINS DE PESSOAL

BOLETIM DO PESSOAL		Pág. 64	
Portaleza, (Ce)		05 OUT 1971	
CLASSE: PROFESSOR DE ENSINO PRIMÁRIO			
CÓDIGO: S - 26 (17/30)			
Nº DE CARGOS APROVADOS: 25			
	N O M E S	MATRÍCULA	NÍVEL
	Francisca Dantas Sampaio	13 441	26
	Maria José Lúcia Costa	7 463	25
	Rita de Cássia Godofredo	13 440	25
	Maria José Siqueira Julião	13 442	25
	Maria José Siqueira Julião	13 444	25
	Ana Angélica	13 631	19
	Maria da Anunciação Peixoto de Alencar	13 632	19
	Maria Giselda de Andrade Bastos	13 634	19
	Inez de Maria Lopes	13 635	19
	Carmona Célia Parente Cardoso Miranda	13 637	19
	Maria Noélia Freitas de Alencar	13 633	18
	Maria Elizabeth Ponte de Sousa	13 636	18
	Rute Pinheiro Costa	13 639	18
	Maria Rita de Cássia Sanford Diógenes	13 640	18
	Isabel Safira Araújo Holanda	13 641	18
	Maria Zulena Pereira Cordeiro	13 642	18
	Dirce Botelho de Macedo Barbosa	13 643	18
	Maria Erivany Soares da Silva	13 644	18
	Aldecy Sales da Costa	13 645	18
	Helena Maria de Souza	13 646	18
	Maria Celestino Pontes	13 739	18
	Maria Luíza Lopes Sacamoto	12 876	17
	Francisco Monteiro Girão	13 887	17
	Adeilde Eugênio de Sousa Andrade		
	V A G O		
	V A G O		
CLASSE: PROFESSOR DE ENSINO PROFISSIONAL			
CÓDIGO: S - 32 (26/36)			
Nº DE CARGOS APROVADOS: 3			
	N O M E S	MATRÍCULA	NÍVEL
	Aldair Cordeiro da Silva	7 201	26
	Etevaldo Pereira dos Santos	10 480	26
	Mariah Diógenes Carneiro da Cunha	13 638	26
CLASSE: TÉCNICO DE LABORATÓRIO			
CÓDIGO: S - 41 (26/36)			
Nº DE CARGOS APROVADOS: 5			
	N O M E S	MATRÍCULA	NÍVEL
	José Felix da Silva	6 588	2
	Moisés Batista dos Santos	12 774	2
	Antônio Galas de Carvalho	13 419	2
	V A G O		
	V A G O		

Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - SUPLEMENTO DE 05.10.1071, p. 64. RELAÇÃO DE PROFESSORES E OUTROS CARGOS

BOLETIM DO PESSOAL

Pág. 70

05 OUT 1971

Nº 1 377 (SUPLEMENTAR) Fortaleza, (Ce)

CLASSE: PROFESSOR DE ENSINO SECUNDÁRIO
CÓDIGO: U - 26 (I)
Nº DE CARGOS APROVADOS: 6

Nº DE CARGO	N O M E S	MATRÍCULA	NÍVEL
001	Maria Simone Studart Gurgel de Alencar Moura	533	I
002	Maria Stela Serra Lins	10 029	I
003	Eugrécia Chagas Cavalcante	10 054	I
004	V A G O		
005	V A G O		
006	V A G O		

CLASSE: PROFESSOR DE ENSINO INDUSTRIAL
CÓDIGO: U - 31 (I)
Nº DE CARGOS APROVADOS: -

Nº DE CARGO	N O M E S	MATRÍCULA	NÍVEL
001	Maria Ione Bessa Bastos	2 841	I

CLASSE: QUÍMICO INDUSTRIAL
CÓDIGO: U - 41 (E-I/E-III)
Nº DE CARGOS APROVADOS: 1

Nº DE CARGO	N O M E S	MATRÍCULA	NÍVEL
001	Eilson Gaspar de Oliveira e Silva	13 401	E-III

CLASSE: TÉCNICO DE ADMINISTRAÇÃO
CÓDIGO: U - 51 (II/IV)
Nº DE CARGOS APROVADOS: 10

Nº DE CARGO	N O M E S	MATRÍCULA	NÍVEL
001	Hermano José José Paiva	7 394	IV
002	Júlio César Vieira Lima	6 210	III
003	Afrânio Saraiva Leão	6 946	III
004	Amândio de Almeida	584	II
005	Flávio Espíndula Cavalcante	7 310	II
006	José do Carmo Gondim	10 022	II
007	Antônio de Pádua Castelo Branco Ponte	12 063	II
008	Wanderlê de Castro Câmara	13 620	I
009	V A G O		
010	V A G O		

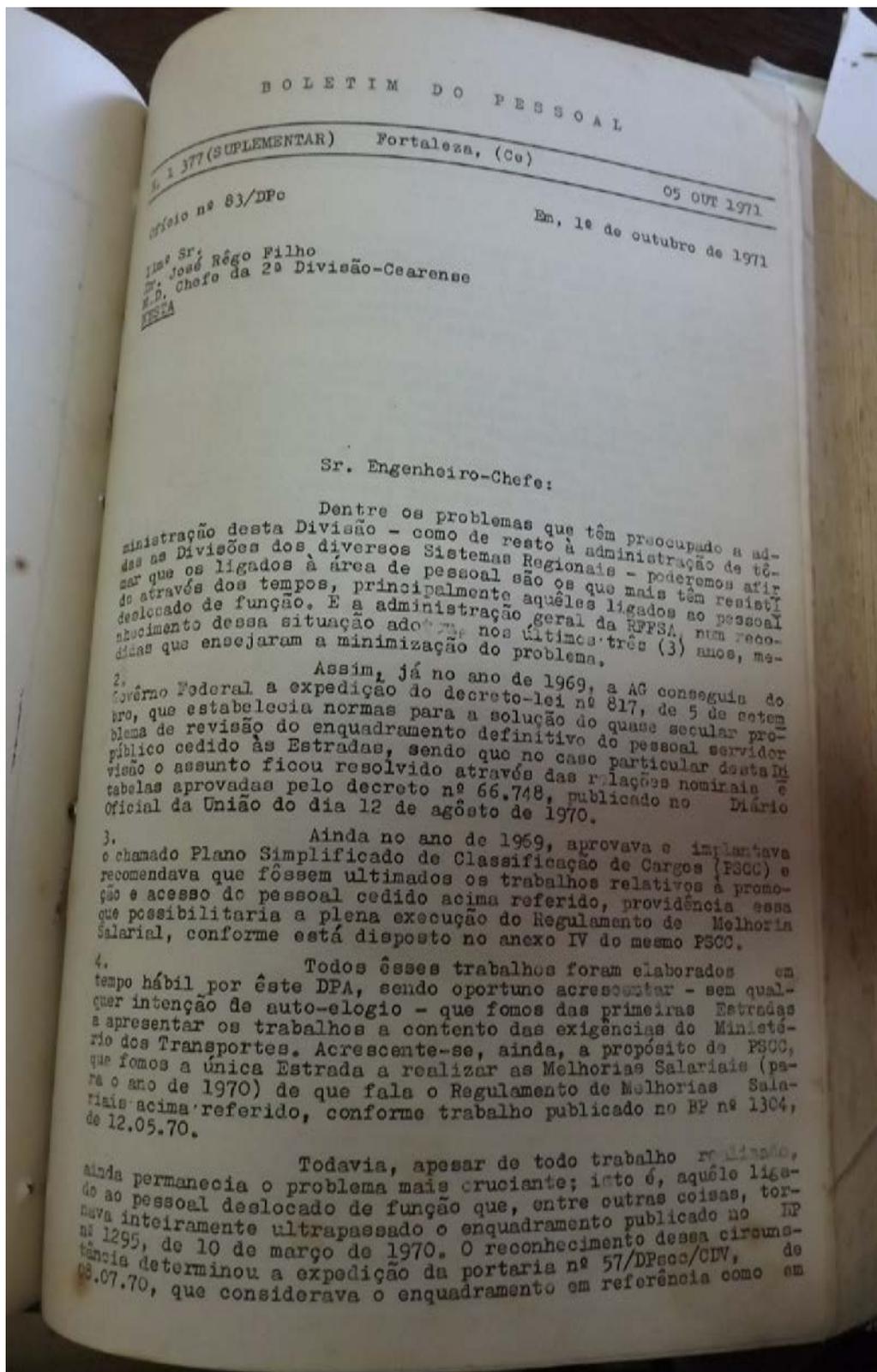
Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - SUPLEMENTO DE 05.10.1071, p. 70. RELAÇÃO DE PROFESSORES E OUTROS CARGOS

BOLETIM DO PESSOAL		Pág. 26	
Fortaleza, (Ce)		05 OUT 1971	
SUPLEMENTAR)			
Orlando Sales Pereira	10 584	24	
Antônio Sales Braga	10 585	24	
Antônio Joaquim do Nascimento	11 414	24	
Francisco Alves do Araújo	12 544	24	
Francisco César Bezerra	12 545	24	
João Pedro Rodrigues	12 549	24	
Francisco da Silva Filho	12 566	24	
Cláudio Monteiro de Lima	6 264	23	
Cláudio Nunes Diniz	6 671	23	
Antônio Nogueira de Almeida	7 455	23	
Antônio Nogueira de Alcântara	7 204	22	
Antônio Florêncio Monteiro	7 454	22	
Antônio Pinheiro Magalhães	10 340	22	
Francisco Soares Cavalcante	10 547	22	
V A G O	11 143	22	
V A G O			
V A G O			
V A G O			
V A G O			
CLASSE: AUXILIAR DE MAQUINISTA			
CÓDIGO: F-32 (15/19)			
Nº DE CARGOS APROVADOS: 100			
NOME		MATRÍCULA	
001	José Fernandes da Silva	5 526	
002	Luiz Almeida de Andrade	6 754	
003	José Marques da Silva	7 413	
004	Massul Gomes Mauriti	7 424	
005	Francisco Soares de Araújo	7 456	
006	Cláudio Rosa	10 374	
007	Eramo Belizário de Almeida	10 378	
008	Francisco Cristino da Silva	10 383	
009	Francisco das Chagas de Sousa	10 384	
010	Francisco David de Sousa	10 385	
011	José Rodrigues	10 403	
012	Júlio Araújo de Freitas	10 405	
013	Miguel Sampaio de Abreu	10 412	
014	Francisco das Chagas Lopes Bernardo	10 525	
015	Aluísio Rodrigues de Souza	10 528	
016	Raimundo Ferreira Lima	11 071	
017	João Bernardino de Azevêdo	11 240	
018	José Lindolfo Filho	11 241	
019	José Raimundo de Araújo	12 402	
020	José Tavares dos Santos	12 723	
021	José Ferreira Lima	6 361	
022	Francisco de Paula Lisboa	7 095	
023	Francisco de Oliveira Filho	7 128	
024	Raimundo Nonato de Mesquita	7 457	
025	Antônio Nogueira da Silva	10 369	

Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - SUPLEMENTO DE 05.10.1071. RELAÇÃO DOS AUXILIARES DE MAQUINISTA E OUTROS CARGOS, p. 26.

BOLETIM DO PESSOAL		Pág. 27	
SUPLEMENTAR) Fortaleza, (Co)		05 OUT 1971	
071	Afonso Pedro de Lima	10 370	10
072	Armando Militão de Lima	10 377	10
073	Francisco Ataliba de Araújo	10 380	10
074	Francisco Celestino da Costa	10 382	10
075	Francisco Furtado Rodrigues	10 387	10
076	Francisco Militão de Almeida	10 390	10
077	João Justino Descerra	10 399	10
078	João Mendes da Silva	10 400	10
079	Yanacelau Celino Arrais	10 541	10
080	João Augusto Ferreira	11 456	10
081	Afonso Falhano	12 035	10
082	Luís Descerra Filho	12 038	10
083	Raimundo Moreira de Souza	12 039	10
084	Antônio Gomes do Carmo	12 039	10
085	João Primo Dleasby	12 361	10
086	Marcos Gonçalves Ribeiro	12 407	10
087	Marcos Francisco	12 410	10
088	João Barbosa Filho	12 527	10
089	Francisco Jovino Costa	12 529	10
090	João Marreiro de Lima	12 530	10
091	Antônio Lopes Filho	12 531	10
092	João Maria dos Santos	12 534	10
093	João Ferreira de Andrade	12 535	10
094	Grizmar Nunes	12 537	10
095	Luís Raimundo da Silva	12 538	10
096	Expedito Garcia Souza	12 543	10
097	Expedito Antônio	12 548	10
098	Vicente Rodrigues de Oliveira	12 550	10
099	Marcos Antônio Caetano	12 552	10
100	João Alves Barbosa	12 557	10
101	Antônio Alves Barbosa	12 558	10
102	João Viana Rodrigues	12 560	10
103	Luís de Souza Filho	12 571	10
104	João Domingos do Nascimento	12 760	10
105	João Nogueira de Almeida	12 709	10
106	Raimundo Serafin	12 837	10
107	João Deuszimar Valdivino	12 850	10
108	João Evangelista da Silva	12 871	10
109	Valdonor Pinheiro Ferreira	12 872	10
110	Abdon Gonçalves Ribeiro	13 068	10
111	Breno Marcondes de Oliveira	13 306	10
112	Carlito Paz	13 307	10
113	Garardo Venâncio	13 308	10
114	João Francisco	13 311	10
115	João Ferreira de Lima	13 312	10
116	João Gomes do Carmo	13 319	10
117	João Gonçalves de Almeida	13 320	10
118	João Teixeira de Castro	13 322	10
119	Antônio Pereira da Silva	13 325	10
120	13 477	15	
121	V A G O		
122	V A G O		
123	V A G O		
124	V A G O		
125	V A G O		
126	V A G O		
127	V A G O		
128	V A G O		
129	V A G O		
130	V A G O		
131	V A G O		
132	V A G O		
133	V A G O		
134	V A G O		
135	V A G O		
136	V A G O		
137	V A G O		
138	V A G O		
139	V A G O		
140	V A G O		
141	V A G O		
142	V A G O		
143	V A G O		
144	V A G O		
145	V A G O		
146	V A G O		
147	V A G O		
148	V A G O		
149	V A G O		
150	V A G O		

Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - SUPLEMENTO DE 05.10.1071. RELAÇÃO DOS AUXILIARES DE MAQUINISTA E OUTROS CARGOS, p. 27.



BOLETIM DO PESSOAL

N.º 1 377 (SUPLEMENTAR) Fortaleza, (Ce)

05 OUT 1971

Ofício nº 83/DPc

Em, 1º de outubro de 1971

Para Sr.
Sr. José Régio Filho
M.D., Chefe da 2ª Divisão-Cearense
DESTA

Sr. Engenheiro-Chefe:

Dentre os problemas que têm preocupado a administração desta Divisão - como de resto à administração de todas as Divisões dos diversos Sistemas Regionais - poderemos afirmar que os ligados à área de pessoal são os que mais têm resistido através dos tempos, principalmente aqueles ligados ao pessoal deslocado de função. E a administração geral da RPPSA, num reconhecimento dessa situação adotou nos últimos três (3) anos, medidas que ensejaram a minimização do problema.

2. Assim, já no ano de 1969, a AG conseguiu do Governo Federal a expedição do decreto-lei nº 817, de 5 de setembro, que estabelecia normas para a solução do quase secular problema de revisão do enquadramento definitivo do pessoal servidor público cedido às Estradas, sendo que no caso particular desta Divisão o assunto ficou resolvido através das relações nominais e tabelas aprovadas pelo decreto nº 66.748, publicado no Diário Oficial da União do dia 12 de agosto de 1970.

3. Ainda no ano de 1969, aprovava e implantava o chamado Plano Simplificado de Classificação de Cargos (PSCC) e recomendava que fossem ultimados os trabalhos relativos à promoção e acesso do pessoal cedido acima referido, providência essa que possibilitaria a plena execução do Regulamento de Melhorias Salarial, conforme está disposto no anexo IV do mesmo PSCC.

4. Todos esses trabalhos foram elaborados em tempo hábil por este DPA, sendo oportuno acrescentar - sem qualquer intenção de auto-elogio - que fomos das primeiras Estradas a apresentar os trabalhos a contento das exigências do Ministério dos Transportes. Acrescente-se, ainda, a propósito de PSCC, que fomos a única Estrada a realizar as Melhorias Salariais (para o ano de 1970) de que fala o Regulamento de Melhorias Salariais acima referido, conforme trabalho publicado no BP nº 1304, de 12.05.70.

Todavia, apesar de todo trabalho realizado, ainda permanecia o problema mais crucial; isto é, aquele ligado ao pessoal deslocado de função que, entre outras coisas, tornava inteiramente ultrapassado o enquadramento publicado no BP nº 1295, de 10 de março de 1970. O reconhecimento dessa circunstância determinou a expedição da portaria nº 57/DPscoc/CIV, de 08.07.70, que considerava o enquadramento em referência como em

BOLETIM DO PESSOAL

N. 1 377 (SUPLEMENTAR)

Fortaleza, (Ce)

- 2 -

05 OUT 1971

caráter provisório.

5. Contando com recursos que não existiam nas unidades anteriores, principalmente com aqueles que foram oferecidos pelo Parecer nº 12/SPPC/70 e Carta nº 1567/SPP/70, tinham-se, efetivamente, condições de se encarar o problema com ânimo de resolvê-lo. Havia, entretanto, a necessidade de dimensionar o problema pois que há muito já escapara ao alcance do controle da DPA.

6. Sabia-se que existia os mais diversos tipos de serviços, mas não tinha-se idéia do seu vulto, em termos de quantidade. Havia, portanto, a necessidade da participação de todos os chefes do serviço, notadamente de departamentos e setores autônomos, para definição do problema. Nessa ordem de pensamento, essa chefia convocou e fez realizar, no dia 30 de março deste ano, no auditório do Setor de Desenvolvimento de Pessoal, reunião com os chefes dos diversos departamentos e setores independentes, na qual esses chefes de serviço, conforme fora solicitado no ofício-circular nº 01/DP/CDV/71, apresentaram as seguintes relações:

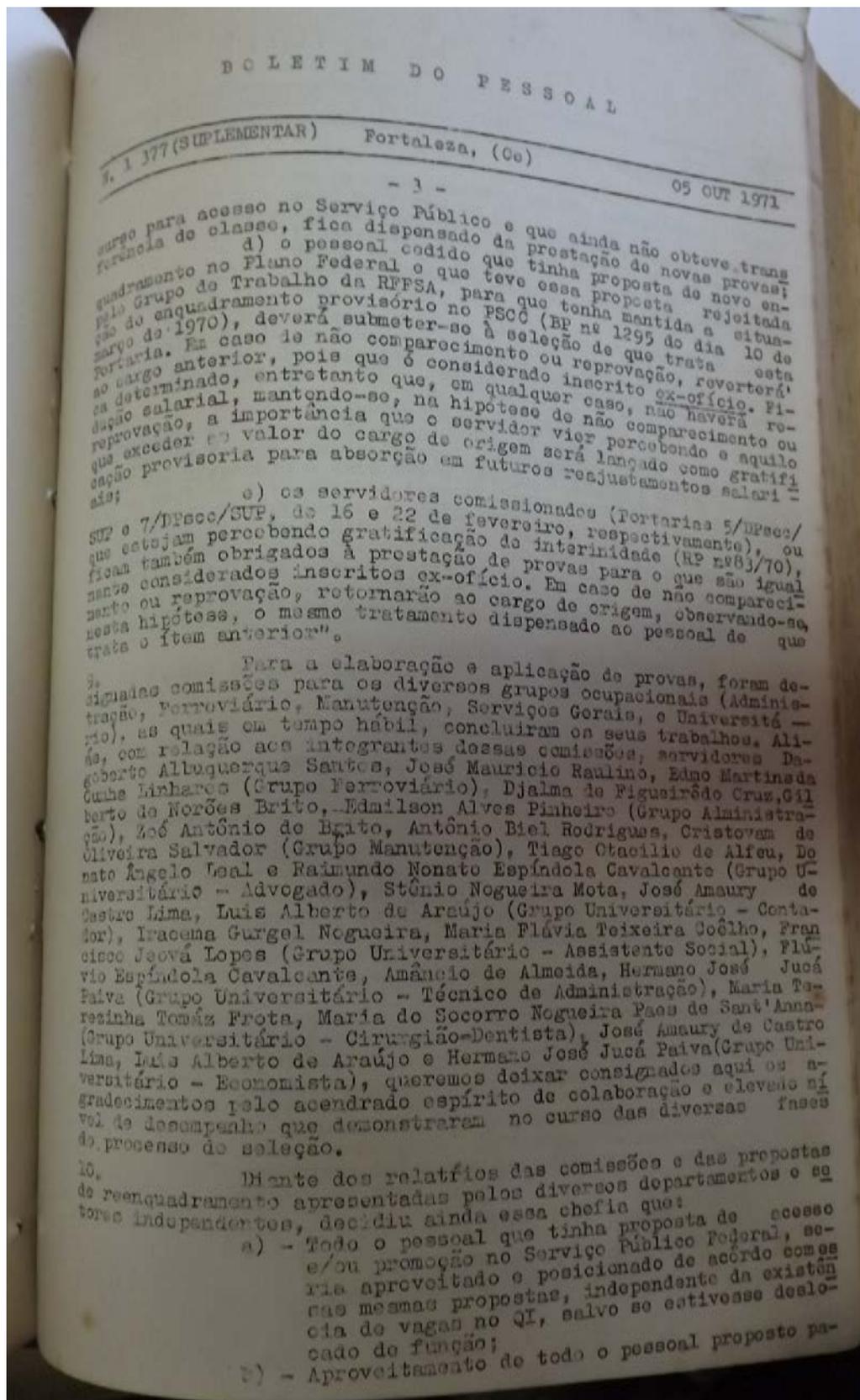
- a) - De todo o pessoal que se encontrava deslocado de função, desde data anterior a 1ª de janeiro de 1969;
- b) - Do pessoal totalmente incapacitado para o serviço;
- c) - Do pessoal, que embora incapacitado para o exercício das atribuições do cargo em que estivesse enquadrado, pudesse ser aproveitado em outra classe; e
- d) - Do pessoal que percebia remuneração contratada.

7. Conhecidas as condições do pessoal, à vista das relações apresentadas, persistiam algumas indagações ainda sem resposta, tais como:

- a) - Que fazer com o pessoal cedido cuja proposta de revisão de enquadramento fora indeferida pelo Grupo de Trabalho da RFFSA ?
- b) - Que fazer com o pessoal que logrou aprovação no concurso para acesso ao SPP e que ainda não tinha obtido transferência de classe ?
- c) - Qual o tratamento que seria dispensado aos servidores comissionados nos termos das Portarias 5 e 7/DPsc/SUP, de 16 e 22 de fevereiro de 1968 e que ainda continuasse deslocado de função ?
- d) - Idem, com relação ao pessoal que percebia gratificação de interinidade;
- e) - E, finalmente, qual o tratamento que seria dispensado ao pessoal que não estando incluído em nenhuma das hipóteses anteriores, estivesse deslocado de função, tornando-se, portanto, necessário um reenquadramento.

8. Estudada, detidamente, cada uma dessas dúvidas, essa chefia resolveu que seria adotado um critério de seleção in terna, obedecidas as normas do PSCC; para o que baixou a Portaria nº 42/DPc/71, estabelecendo que:

- "c) o pessoal cedido que logrou aprovação no con-



BOLETIM DO PESSOAL

N. 1 177 (SUPLEMENTAR) Fortaleza, (Ce)

- 3 -

05 OUT 1971

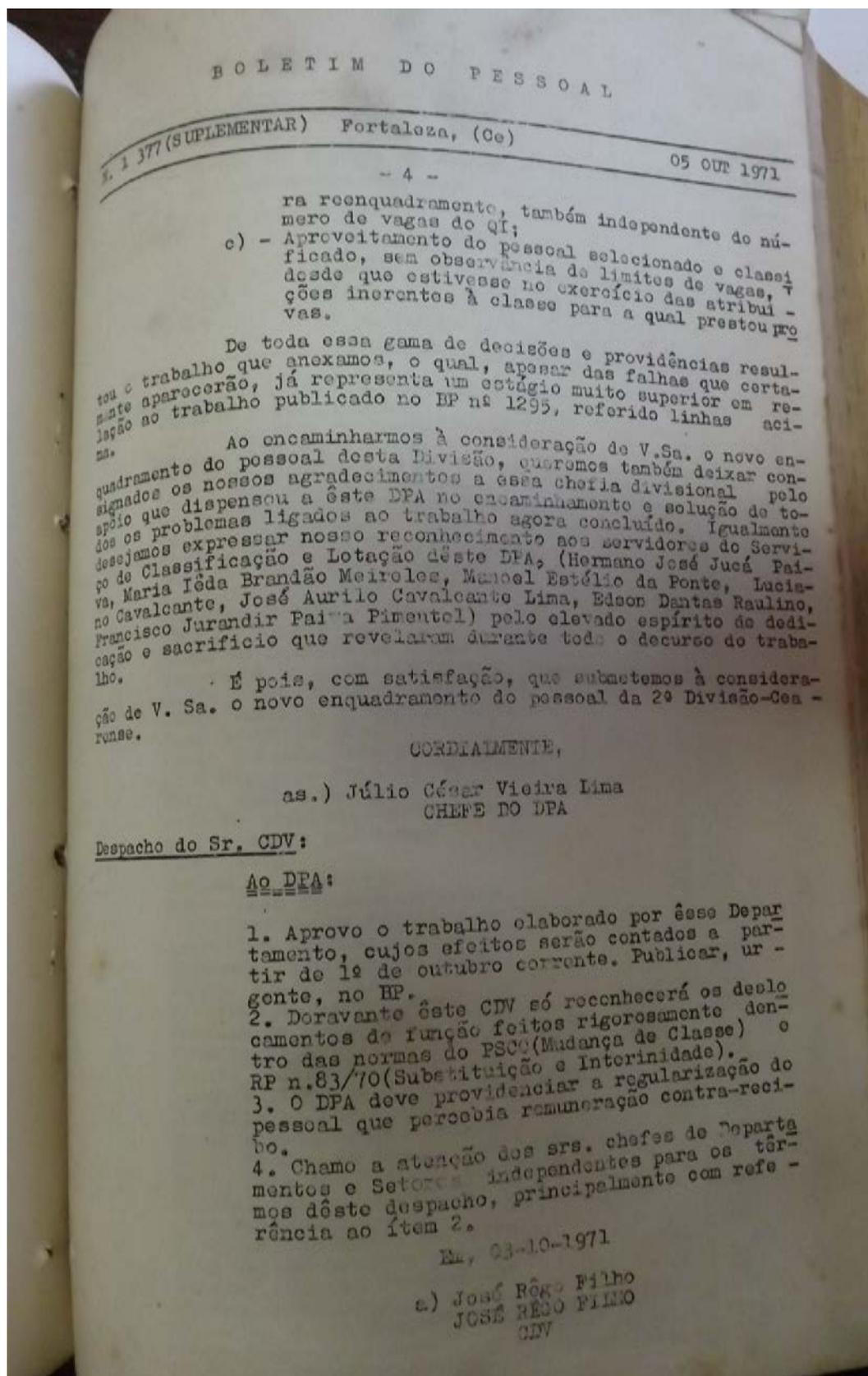
curso para acesso no Serviço Público e que ainda não obteve transcrição de classe, fica dispensado da prestação de novas provas; d) o pessoal cedido que tinha proposta de novo enquadramento no Plano Federal e que teve essa proposta de novo enquadramento rejeitada pelo Grupo de Trabalho da RFFSA, para que essa proposta de novo enquadramento (BP nº 1295) seja mantida a situação de 1970, deverá submeter-se à seleção de que trata o item anterior, pois que o não comparecimento ou reprovação, reverterá ao cargo anterior, entretanto que, em qualquer caso, não haverá redução salarial, mantendo-se, na hipótese de não comparecimento ou reprovação, a importância que o servidor vier percebendo e aquilo que exceder ao valor do cargo de origem será lançado como gratificação provisória para absorção em futuros reajustamentos salariais;

e) os servidores comissionados (Fortalarias 5/DPsec/SUP e 7/DPsec/SUP, de 16 e 22 de fevereiro, respectivamente), ou que estejam percebendo gratificação de interinidade (RP nº 83/70), ficam também obrigados à prestação de provas para o que são igualmente considerados inscritos ex-offício. Em caso de não comparecimento ou reprovação, retornarão ao cargo de origem, observando-se, nesta hipótese, o mesmo tratamento dispensado ao pessoal de que trata o item anterior".

Para a elaboração e aplicação de provas, foram designadas comissões para os diversos grupos ocupacionais (Administração, Ferroviário, Manutenção, Serviços Gerais, e Universitário), as quais em tempo hábil, concluíram os seus trabalhos. Além disso, em relação aos integrantes dessas comissões, servidores: Roberto Albuquerque Santos, José Mauricio Raulino, Edmo Martins da Cunha Linhares (Grupo Ferroviário), Djalma de Figueiredo Cruz, Gilberto de Norões Brito, Edmilson Alves Pinheiro (Grupo Administração), José Antônio de Brito, Antônio Biel Rodrigues, Cristovam de Oliveira Salvador (Grupo Manutenção), Tiago Otacilio de Alfeu, Donato Ângelo Leal e Raimundo Nonato Espíndola Cavalcante (Grupo Universitário - Advogado), Stênio Nogueira Mota, José Amaury de Castro Lima, Luis Alberto de Araújo (Grupo Universitário - Contador), Iracema Gurgel Nogueira, Maria Flávia Teixeira Coelho, Francisco Jeová Lopes (Grupo Universitário - Assistente Social), Flávio Espíndola Cavalcante, Amâncio de Almeida, Hermanno José Jusá Paiva (Grupo Universitário - Técnico de Administração), Maria Terezinha Tomás Frota, Maria do Socorro Nogueira Paes de Sant'Anna (Grupo Universitário - Cirurgião-Dentista), José Amaury de Castro Lima, Luis Alberto de Araújo e Hermanno José Jusá Paiva (Grupo Universitário - Economista), queremos deixar consignados aqui os agradecimentos pelo acendrado espírito de colaboração e elevada nível de desempenho que demonstraram no curso das diversas fases do processo de seleção.

Diante dos relatórios das comissões e das propostas de reenquadramento apresentadas pelos diversos departamentos e setores independentes, decidiu ainda essa chefia que:

- a) - Todo o pessoal que tinha proposta de acesso e/ou promoção no Serviço Público Federal, seria aproveitado e posicionado de acordo com as mesmas propostas, independente da existência de vagas no QI, salvo se estivesse deslocado de função;
- b) - Aproveitamento de todo o pessoal proposto pa-



BOLETIM DO PESSOAL

Pág. 01

N.º 1 377 (SUPLEMENTAR) Fortaleza, (Ce) 05 OUT 1971

Enquadramento definitivo do Pessoal da 2ª Divisão-Cearense.
dentro das classes previstas no Plano Simplificado de Clas-
sificação de Cargos (PSCC).

GRUPO : ADMINISTRAÇÃO
CLASSE: OFICIAL ADMINISTRATIVO
CÓDIGO: A - 11 (26/38)
Nº DE CARGOS APROVADOS: 73

N.º DE SERVIDOR	N O M E S	MATRÍCULA	NÍVEL
001	Cleomar Felix de Sousa	3 003	37
002	Eunice Moreira de Norões Brito	539	36
003	Altina Lôbo Maia Gondim	552	36
004	Marcolina Nina Cavalcante	578	36
005	Maria Luci de Lima e Silva	583	36
006	Maria Fiel Ferreira Quevedo Nogueira	585	36
007	Neusa Lopes Matos	2 812	36
008	Maria Alba Lígia Pontes Saraiva	2 826	36
009	Madalena Campos de Oliveira	2 828	36
010	Maria Elza Cordeiro de Castro	2 994	36
011	Roderico Pessoa Braga	7 107	36
012	Zuleide Tôrres Lima	545	31
013	Maria de Lourdes da Rocha Moraes	574	30
014	Terezinha de Jesus Cavalcante Bastos	579	30
015	Maria Alice Pereira Cavalcante	580	30
016	Jairo Palmela Bernardes da Silva	4 912	30
017	José da Costa Lôbo	5 531	30
018	Maria Zenaida Bezerra Marques	6 937	30
019	José Maurício Raulino	7 352	30
020	Maria Amélia de Paiva Lôbo	7 418	30
021	José de Anchieta Castelo Branco	7 442	30
022	Juarez Alves Rodrigues	10 334	30
023	José Silva	10 336	30
024	Josias de Sousa Lima	11 476	30
025	Maria Iêda Brandão Meireles	12 834	29
026	Francisco Cauby Nogueira de Sousa	12 843	29
027	Andrelina Machado Cavalcante	2 983	27
028	Raimunda Pinheiro da Silva	2 996	27
029	Wilson Seara Uchoa	4 647	27
030	Gilberto de Norões Brito	5 309	27
031	Joaquim de Gois Sales	5 384	27
032	Antônio Moraes	5 411	27
033	Renato Falcão de Sousa Leão	5 533	27
034	Alcindo Aires de Araújo Benevides	6 467	27
035	Carmélia de Sousa Julião	10 010	27
036	Maria Encida Gaspar Peixoto	10 832	27
037	Maria França de Araújo dos Santos	561	26
038	Maria Enir de Oliveira da Silva	2 839	26
039	Geraldo Menezes da Silva	4 624	26
040	João Feitosa Marques	4 626	26
041	Francisco de Assis Ferreira	6 488	26
042	José Valter Saraiva Barros	6 506	26
043	Guimar Augusta Monte Rocha	6 956	26
044	Djalma de Figueiredo Cruz	7 030	26
045	Albenice Maria Gaspar de Oliveira Mendes	7 184	26
046	Maria Escórcio Ramos	7 443	26
047	Maria Auxiliadora Escórcio de Souza Lima	7 445	26
048	Marieta de Castro e Silva	10 008	26

Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - SUPLEMENTO DE 05.10.1071. ENQUADRAMENTO DEFINITIVO PSCC, p. 1.

BOLETIM DO PESSOAL

N.º 1 505 Pág. 227

Fortaleza (Ce), 19 MAR 1974-

DO SRNC
Eng.º Marco Aurélio da Câmara Cavalcanti de Albuquerque

DO SRNA
Eng.º Antonio de Pádua Castelo Branco da Ponte
Recife, 19 de fevereiro de 1974
Eng. ELZIR Cabral
Eng. ELZIR CABRAL
Superintendente Regional Nordeste

Proc. nº 2793-74-VPA.

RESOLUÇÃO Nº 149/SRN/74

O SUPERINTENDENTE DO SISTEMA REGIONAL NORDESTE, usando das atribuições que lhe confere o cargo, RESOLVE:

TRANSFERIR, os servidores abaixo relacionados, da 1ª Divisão Operacional - MARANHÃO PIAUI, 2ª. Divisão Operacional - CEARANENSE e da 3ª. Divisão Operacional - NORDESTE, para o Departamento Regional de Desenvolvimento de Pessoal, Superintendência Adjunta de Pessoal, deste Sistema Regional, permanecendo, no entanto, em suas respectivas sedes, com efeito a partir de 1º de fevereiro de 1974:

Nº DE ORDEM	MAT.	NOME	CARGO EFETIVO	NÍVEL
01	30.010	Wanderillo de Castro Câmara	Téc. de Administração	NS.7
02	985	Aristoteles Câmara Moreira	Of. Administrativo	30
03	25.705	Luiz Fernandes Pedrosa	Escriturário	17
04	613	Adeilde da Silva Montenegro	Aux. de Mecanização	25
05	13.792	Rosilda Feliciano Ferreira	Escriturária	15
06	25.325	Antonieta Paula da Silva Dantas.....	Of. Administrativo	30
07	103	Severino Pedro Anselmo	Ferrovário Auxiliar	14
08	5.187	José Pereira de Lima	"	14
09	14.009	Zélio Cabral	"	5
10	4.864	Severino Caetano da Silva	Trabalhador de Limpeza	2
11	251	Maria do Socorro Medeiros	Escriturária	24
12	10.818	Jair Barbosa Lins e Silva	Engenheiro	NS.11
13	638	José Gláudis Campelo	Advogado	NS. 9
14	11.327	José Otacílio da Silva	Aux. de Seleção	26
15	255	Alnice Cahu Campelo Monte - negro.....	Prof. Ens. Primário	27
16	20.710	Marlene Dantas de Souza Lins	Escriturária	25
17	602	José Mário Gomes dos Santos	Téc. de Mecanização	34
18	546	Terezinha de Jesus Arruda Cordeiro.....	Escriturária	24
19	392	Vera Lúcia Constantino Nery	Escriturária	24
20	228	Joaquim Silvestre da Silva	Ferrovário Auxiliar	14
21	20.155	Yolanda Marques de Bezerril	Of. Administrativo	28
22	20.187	Maria Clarice da Silva	Prof. Ensino Primário	27
23	20.188	Maria do Céu Medeiros	Prof. Ensino Primário	25
24	20.192	Joana Galvão de Oliveira	Prof. Ensino Primário	25

BOLETIM DO PESSOAL

Pág. 228

N. 1 505

Portaleza (Ce),

19 MAR 1974

Nº DE ORDEM	MAT.	NOME	CARGO EFETIVO	NÍVEL
25	20.203	Rita Silva	Prof. Ensino Primário	27
26	20.204	Francisca Octavo Barros	Serviçal	12
27	20.125	Elza Cavalcanti Ra Rocha	Escriturária	25
28	20.129	Maria Célia Benevides Dantas	Of. Administrativo	26
29	20.180	Cacilda Iglesias Freire	Escriturária	24
30	20.182	Nilzete Moura Freire	Escriturária	25
31	20.186	Maria Dalva Dantas da Costa	Prof. Ensino Primário	25
32	20.191	Inês Rodrigues Eliotério	" " "	24
33	20.190	Mirian da Costa Silva	" " "	26
34	20.194	Wanda Lustosa da Câmara Barreto.....	" " "	24
35	20.197	Maria de Souza Silva	Insp. de Alunos	24
36	20.200	Anália Mariano da Silva	Serviçal	12
37	20.209	Yolanda Trindade da Silva	Escriturária	25
38	20.739	Luiz Ferreira de Souza	Ferrovário Auxiliar	14
39	25.063	Francisca Alves da Silva	Prof. Ensino Primário	25
40	260	Ester O. de Moura	" " "	29
41	261	Maria Leida do Rêgo Silva	" " "	28
42	1.033	Ivete Torquato Vasconcelos	" " "	24
43	8.471	Pedro José de Santana	Cons. de linha	13
44	10.302	Gabriel J. dos Santos	Cons. de linha	13
45	11.286	Vera Lúcia Borges Prado	Prof. Ensino Primário	18
46	11.287	Maria de Lourdes da Costa Miranda.....	Prof. Ensino Primário	20
47	11.289	Auristela Pereira de Melo	" " "	18
48	11.873	Célia Ferreira da Silva	" " "	17
49	11.875	Maria Nadir de Moura	" " "	18
50	11.877	Maria Auxiliadora da Silva Melo.....	" " "	19
51	11.888	Erizete Soares de França	" " "	19
52	12.782	Magna Coeli Silva	" " "	18
53	14.208	Alcélia Lídia de Oliveira	" " "	17
54	258	Genilde Alves de Almeida e Silva.....	" " "	25
55	7.595	Mancel Elias da Silva	Vigilante	19
56	9.043	Efísio Carlos de Lima	Aux. de Manobra	14
57	11.881	Renilda de Araújo Gonçalves	Prof. Ensino Primário	18
58	8.481	Jaine Oliveira da Silva	Cons. de linha	12
59	11.308	Iracema Mota de Albuquerque	Ferrovário Auxiliar	5
60	11.365	Zorilda Marinho Régis de Moura.....	Escriturária	16
61	11.884	Maria Auxiliadora Falcão Bezerra.....	Prof. Ensino Primário	19
62	11.885	Maria de Lourdes C. Dantas Brito.....	" " "	19
63	11.882	Lindalva Morais de Oliveira	" " "	17
64	11.292	Iêda Maria Lopes Alves	" " "	19
65	20.007	Hilma Fernandes Pinanta de Moura.....	" " "	25
66	25.062	Emetilde da Silva Mota	" " "	24
67	11.288	Maria do Socorro Patú Vasconcelos.....	" " "	19
68	231	Adeilde Ranalho Portela	" " "	26

BOLETIM DO PESSOAL

Pág. 229

N.º 1 505

Fortaleza (Ce),

19 MAR 1974-

Nº DE ORDEM	MAT.	NOME	CARGO EFETIVO	NÍVEL
69	257	Ivonete Freire da Silva	Prof. Ensino Primário	25
70	3.298	José Rodrigues da Silva	Trab. de Limpeza	12
71	8.470	Antonio José de França	Conserv. de Linha	13
72	8.491	José João dos Santos	Vigilante	19
73	8.584	Paulo José da Silva	Trab. de Limpeza	12
74	8.596	Francisco Marcolino Antonio	Conserv. de Linha	12
75	8.570	Antonio Cabral de Andrade	Conserv. de linha	14
76	9.361	José Laurentino da Silva	Conserv. de linha	14
77	11.309	Eunice Tereza de Jesus Lima	Ferrovário Auxiliar	7
78	11.871	Severina José de Paula	Prof. Ensino Primário	19
79	11.886	Edithe Farias dos Santos	" " "	18
80	11.872	Sônia Maria de Azevêdo	" " "	18
81	11.883	Ligia Leite	" " "	18
82	8.104	Manoel Ulisses da Silva	Conserv. de linha	12
83	13.092	Gany Queiroz de Paula Carvalho	Professora Primária	
84	13.093	Luzia Dias do Nascimento	" " "	
85	13.094	Benedita Feitosa de Oliveira	" " "	
86	9.874	André Antonio Pereira	Conserv. de Linha	14
87	11.876	Terezinha Daniel de Lucena	Prof. Ensino Primário	18
88	11.878	Alaide Silva Pontes	" " "	18
89	243	Margarida Maria Acioly Souto	" " "	24
90	256	Eunice Farias dos Santos	" " "	26
91	7.616	João Izidro da Silva	Vigilante	
92	8.648	Miguel Silva Sobrinho	Conserv. de Linha	14
93	8.976	José Felix de Oliveira	Conserv. de linha	12
94	11.306	Elira da Silva Mendes	Ferrovário Auxiliar	8
95	8.603	José Francisco da Silva	Conserv. de Linha	12
96	11.887	Maria da Conceição B. Soares	Prof. Ensino Primário	19
97	11.870	Estela Maria de Moraes Pereira	Prof. Ensino Primário	18
98	25.707	Antonia Leite	Prof. Ensino Primário	19
99	13.090	Hilda Bezerra de Carvalho	Professora Primária	
100	144	Paulo Cavalcanti Gomes Ferraz	Prof. Ensino Primário	26
101	145	José Cavalcante Farias	Prof. Ensino Primário	25
102	235	Geraldo Duque	Prof. Ensino Primário	26
103	236	Macial Oliveira Pontes	Prof. Ensino Primário	25
104	238	Jaime Lustosa Duarte	Prof. Ensino Primário	26
105	373	Manoel Yanês Vieira de Mendonça	Of. Administrativo	30
106	535	Francisco Galdino da Silva	Of. Administrativo	24
107	652	Maria Celeste C. Lins de Souza	Escriturária	24
108	791	Sebastião Cassiano Torres	Escriturário	25
109	3.527	Edézio Ricardo da Silva	Escriturário	23
110	4.672	Geraldo Lemos Lessa	Agente de Estação	26
111	4.798	José Alfredo de Almeida Soares	Agente de Estação	26
112	7.126	Geraldo Cláudio de Paula Mendes	Agente de Trem	25
113	8.219	Antonio Pereira da Silva	Conserv. de Linha	13
114	11.299	Marcos de Azevedo Ferreira	Prof. Ensino Primário	20
115	11.310	Luiz Gonzaga Almeida Siqueira	Ferrovário Auxiliar	8
116	9.412	Geraldo Mendes da Silva	Conserv. de Linha	12
117	13.091	Maria Régia Lima das Chagas	Professora Primária	
118	6.276	Jorge Galvão dos Santos	Guarda Freio	16
119	13.088	Lizete Luzitano Fernandes	Professora Primária	
120	13.089	Maria do Socorro Braga	Professora Primária	

BOLETIM DO PESSOAL

Pág.230

N. 1 505

Fortaleza (Ce),

19 MAR 1974-

Nº DE ORDEM	MAT.	NOME	CARGO EFETIVO	NÍVEL
121	9.282	Joaquim Maurício da Silva	Vigilante	18
122	7.907	Simeão Martins de Carvalho	Conserv. de linha	12
123	11.890	Ivonete Alves de Medeiros	Prof. Ensino Primário	17
124	13.095	Marinete Carlos Ferreira	Prof. Ensino Primário	17
125	13.096	Lídia Emília de Lima	Professora Primária	
126	7.942	José Luiz da Silva	Conserv. de Linha	12
127	11.880	Maria das Neves Silva Guedes	Prof. Ensino Primário	18
128	11.891	Orlandina Batista de Souza	Prof. Ensino Primário	17
129	12.780	Maria Elizabeth Ribeiro da Silva.....	Prof. Ensino Primário	17
130	13.097	Maria das Dores de França	Professora Primária	
131	25.059	Francisca Pereira de Souza Dias	Prof. Ensino Primário	24
132	25.060	Neide Pinheiro de Paula	Prof. Ensino Primário	26
133	25.061	Rita Pereira Nunes	Prof. Ensino Primário	25
134	25.479	Pedro Teixeira de Melo	Ferroviário Auxiliar	11
135	25.709	Francisca Fernandes Barrêto	Prof. Ensino Primário	20
136	25.712	Rosalina de Paula Braga	Prof. Ensino Primário	19
137	25.710	Haideé de Fritas Pontes	Prof. Ensino Primário	
138	259	Maria Iracema da Luz Bezerra Cavalcante..	Prof. Ensino Primário	30
139	399	Edithe Liberal Nóbrega	Prof. Ensino Primário	26
140	8.578	Edvaldo da Paixão Benício	Conserv. de Linha	14
141	11.874	Miriam Duarte Costa	Prof. Ensino Primário	19
142	9.007	José Ezequiel do Nascimento	Conserv. de Linha	13
143	11.315	Gipsy da Silva Simões	Prof. Ensino Primário	20
144	11.307	Maria José Barros	Ferroviário Auxiliar	5
145	9.711	José Sebastião da Silva	Conserv. de Linha	14
146	580	Maria Alice Pereira Cavalcanti	Of. Administrativo	31
147	12.098	Lindalva Godofredo dos Santos	Escriturária	25
148	13.637	Maria Noélia Freitas de Alencar	Prof. Ensino Primário	20
149	13.444	Ana Angélica	Prof. Ensino Primário	27
150	7.463	José Lobo Costa	Prof. Ensino Primário	26
151	13.440	Rita de Cássia Godofredo	Prof. Ensino Primário	26
152	13.631	Maria da Anunciação P.de Alencar.....	Prof. Ensino Primário	21
153	13.644	Aldeci Sales da Costa	Prof. Ensino Primário	20
154	13.646	Maria Celestino Ponte	Prof. Ensino Primário	20
155	12.876	Francisco Monteiro Girão	Prof. Ensino Primário	18
156	13.632	Maria Gisleda de Andrade Bastos	Prof. Ensino Primário	20
157	13.636	Rute Pinheiro Costa	Prof. Ensino Primário	19
158	13.640	Isabel Safira Araújo	Prof. Ensino Primário	19
159	13.645	Helena Maria de Souza	Prof. Ensino Primário	19
160	13.887	Adelaide Eugênio de Souza Andrade.....	Prof. Ensino Primário	18
161	13.441	Francisca Dantas Sampaio	Prof. Ensino Primário	29
162	13.635	Carmem Célia Parente Cardoso Miranda.....	Prof. Ensino Primário	22
163	13.634	Inez de Maria Lopes Cavalcante	Prof. Ensino Primário	20
164	13.642	Dirce Botelho de Macêdo Barbosa	Prof. Ensino Primário	19
165	13.643	Maria Erivany Soares da Silva	Prof. Ensino Primário	19
166	13.633	Maria Elizabeth Ponte de Souza	Prof. Ensino Primário	19
167	13.639	Maria Rita de Cássia S.Diógenes	Prof. Ensino Primário	18
168	13.641	Maria Zulena Pereira Cordeiro	Prof. Ensino Primário	18

BOLETIM DO PESSOAL		Pág. 231	
N.º 1 505		Portaleza (Ce),	
		19 MAR 1974-	
Nº DE ORDEM	MAT.	NOME	CARGO EFETIVO NÍVEL
169	13.739	Maria Luíza Lopes Sacamoto	Prof. Ensino Primário 18
170	13.442	Maria José Siqueira Julião	Prof. Ensino Primário 28
171	14.063	Cristovan de Oliveira Salvador	Prof. Ensino Primário-NS2
172	6.540	Manoel de Araújo Pedrosa	Vigilante 19
173	10.913	Domício Henrique de Melo	Vigilante 16
174	10.961	Joaquim Paulo	Vigilante 13
175	12.999	José Teixeira Filho	Vigilante 12
176	10.933	Francisco Barroso Veras	Ferrovário Auxiliar 12
177	11.027	Luiz Pereira de Souza	Ferrovário Auxiliar 14
178	2.841	Maria Ione Bessa Bastos	Prof. Ensino Indust. NS2
179	13.738	Ana Rebouças de Almeida	Serviçal 7
180	10.126	Raimundo Clemente Lima	Vigilante 19
181	4.658	Raimundo Bezerra de Andrade	Vigilante 15
182	13.021	Damásio Holanda de Souza	Vigilante 13
183	533	Maria Simone Studart G. de Alencar Moura.....	Prof. Ensino Secund. NS2
184	10.029	Maria Stela Serra Lins	" " " NS2
185	10.054	Engracia Chagas Cavalcante	" " " NS2
186	13.638	Mariah Diógenes Carneiro da Cunha.....	" " " Prof. 26
187	25.007	Theódulo Taciano Dantas Filho	Téc.de Administração NS9
188	148	Maria da Conceição Ferreira Cavalcanti.....	Psicóloga NS9
189	633	Antonio Tadeu Pereira Correia de Barros.....	Escriturário 24
190	11.099	Gabriel Petrónio Ferreira de Araújo.....	Auxiliar de Seleção 27
191	13.786	Gilvan Vieira de Lima	Auxiliar de Seleção 26
192	139	Wilton Soares Filgueiras	Professor NS2
193	3.239	José Augusto de Lima	Professor NS2
194	11.297	Maria de Lourdes dos Santos	Professor NS2
195	143	Braulio Cardoso Teti	Professor NS2
196	10.129	Ari Bezerra de Oliveira	Professor NS2
197	10.618	Eggará da Cunha	Professor NS2
198	3.521	Elisio Cavalcanti dos Santos	Professor NS2
199	2.528	Equidemes Pereira da Silva	Professor NS2
200	2.908	Etiene Rocha Silva	Professor NS2
201	11.291	Maria do Carmo Nery Pereira	Professor NS2
202	11.296	Maria Lúcia da Silva Reis	Professor NS2
203	11.305	Juci de Oliveira Nogueira	Professor NS2
204	11.298	José Luiz de Mesquita	Prof. Ensino Primário 20
205	11.294	Elza Tavares e Silva	" " " 19
206	14.384	Sonia Maria de Macedo	" " " Secund. I
207	14.207	Paulo Frederico Ribeiro Bastos	Prof. Educação Física 25
208	3.336	José Batista de Moraes	Escriturário 16
209	11.269	Dinaldo Correia Nunes	Escriturário 15
210	14.315	Teresinha Alexandre do Nascimento.....	Escriturária 16
211	11.160	Severino Alves Acioli	Escriturário 23
212	5.645	Ivo Ferreira de Souza	Escriturário 26
213	14.212	Teresinha Gomes Torres	Of. Administrativo
214	13.815	Rinaldo Marques da Silva	Trabalhador
215	14.004	José Romildo Barbosa	Trabalhador
216	14.278	Jonas Tibúrcio Valeriano	Trabalhador

BOLETIM DO PESSOAL

Fág.232

N. 1 505

Fortaleza (Ce),

19 MAR 1974-

Nº DE ORDEM	MAT.	NOME	CARGO EFETIVO	NÍVEL
217	8.545	Sebastião Félix de Araújo	Artífice de Obras	22
218	14.277	Josué Lino da Silva	Ferroviário Auxiliar	5
219	13.869	Moisés Alves da Silva	"	5
220	3.789	Gerson Emídio da Silva	"	5
221	3.279	Severino Américo da Silva	Vigilante	19
222	3.261	Lucas Gonçalves de Lima	Vigilante	19
223	8.749	Arlindo Januário da Silva	Vigilante	18
224	7.030	Djalma de Figueira Cruz	Conserv. de linha	12
225	584	Amancio de Almeida	Professor	NS2
226	14.056	Maria Eunice Delgado Sobral	Téc.de Administração	NS8
227	7.201	Aldair Cordeiro da Silva	Psicóloga	NS8
228	10.480	Etevaldo Pereira dos Santos	Prof.Ensino Prof.	27
229	13.809	Maria da Conceição de Souza	Prof.Ensino Prof.	26
230	11.491	Antonio Saraiva do Nascimento	Of.Administrativo	26
231	14.114	Augusto Carlos P.Rodrigues	Ferroviário Auxiliar	14
232	14.118	José Heronildo Rodrigues	Ferroviário Auxiliar	5
233	00.398	Domingos Gomes de Souza	Ferroviário Auxiliar	5
234	00.012	Vinólia Raiol Sales	Contramestre de Linha	23
235	00.008	Aldo Napoleão Rocha	Of.Administrativo	37
236	01.287	Lurdimar Silva Almeida	Of.Administrativo	36
237	00.587	Ángelo Pio do Nascimento	Escriturário	15
238	00.482	Manoel Launé	Conserv. de Linha	12
			Trab. de Linha	15

Recife, 22 de fevereiro de 1974

Engº Elzir Cabral

Engº ELZIR CABRAL

Superintendente Reg. Nordeste

Proc. nº 3000-74-VPA.

3.0 - SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL NORDESTE

Recife, 28 de fevereiro de 1974

CARTA CIRCULAR nº 012/SRN/74

Ilnºs. Srs.
Superintendentes Adjuntos e
Chefes de Divisões do
Sistema Regional Nordeste

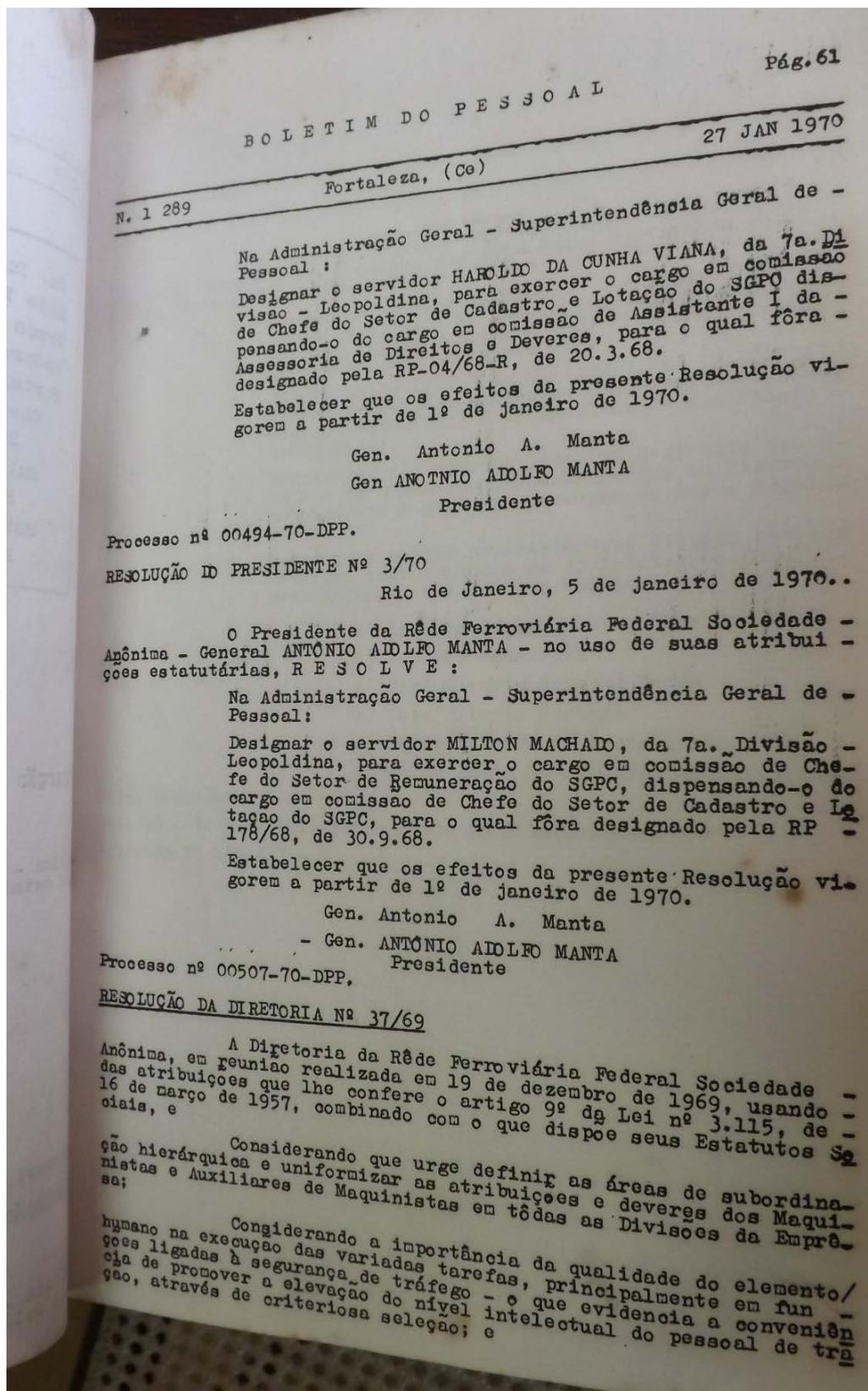
De conformidade com instruções que vimos de receber da Presidência da Rede Ferroviária Federal S.A., objeto da Carta-Circular nº 104/PRF/74 de 22/02/74, recomendamos que, as respostas de quaisquer correspondências procedentes do Congresso Nacional, Governadores de Estados, Assembléias Legislativas, Camaras Municipais ou outros Órgãos Governamentais, somente sejam expedidas pelo Presidente da Empresa.

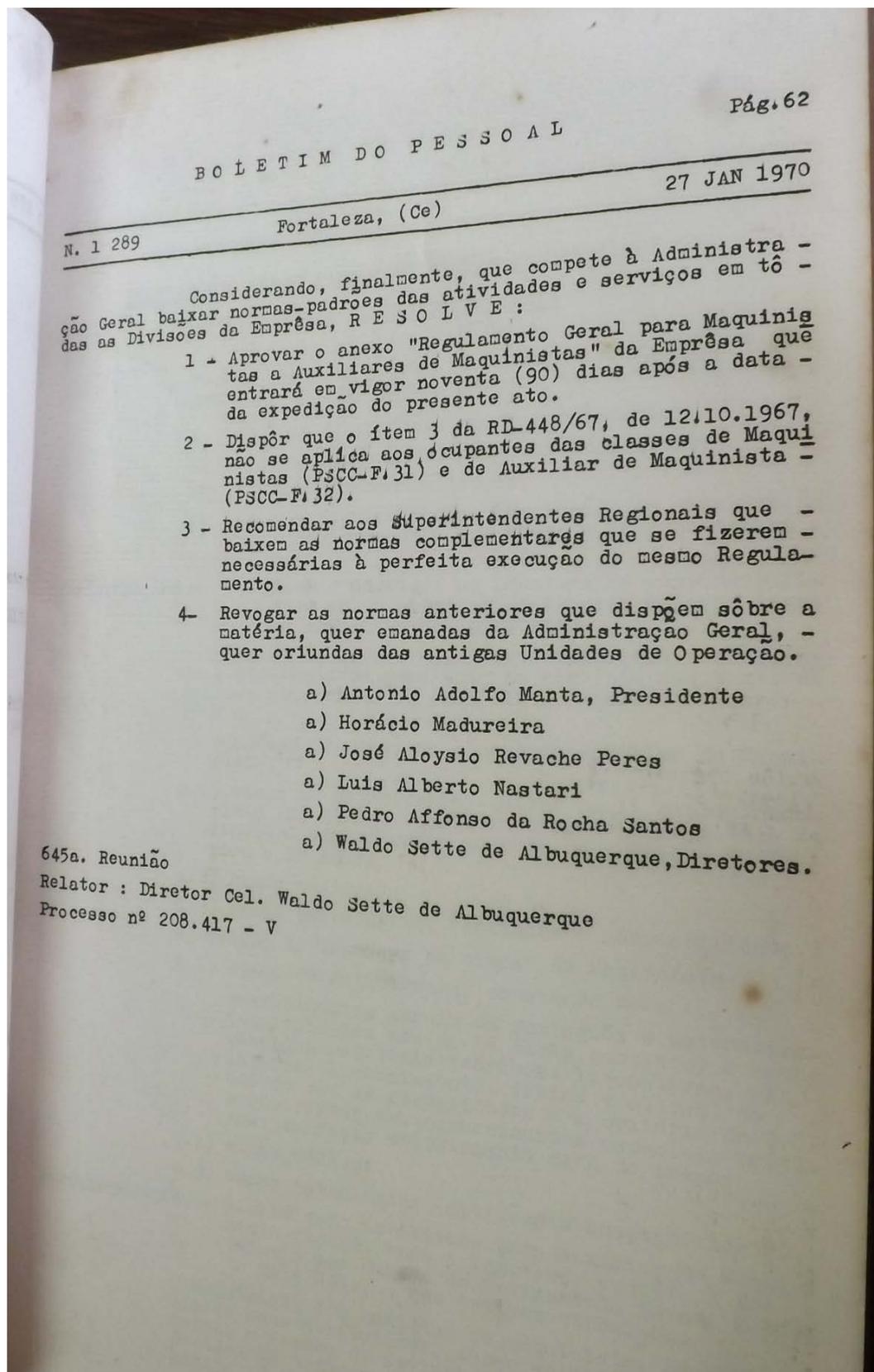
Excetua-se os dados estatísticos, divulgados através dos nossos Relatórios, que poderão ser fornecidos por esta Superintendencia, quando solicitados pelos Órgãos Estaduais ou Municipais

Atenciosamente,
as) Engº Elzir Cabral
Superintendente Regional
Nordeste

Proc. nº 3068-74-VPA.

ANEXO B - BOLETIM DO PESSOAL Nº 1289





BOLETIM DO PESSOAL

Pág. 62

27 JAN 1970

N. 1 289

Fortaleza, (Ce)

Considerando, finalmente, que compete à Administração Geral baixar normas-padrões das atividades e serviços em todas as Divisões da Empresa, R E S O L V E :

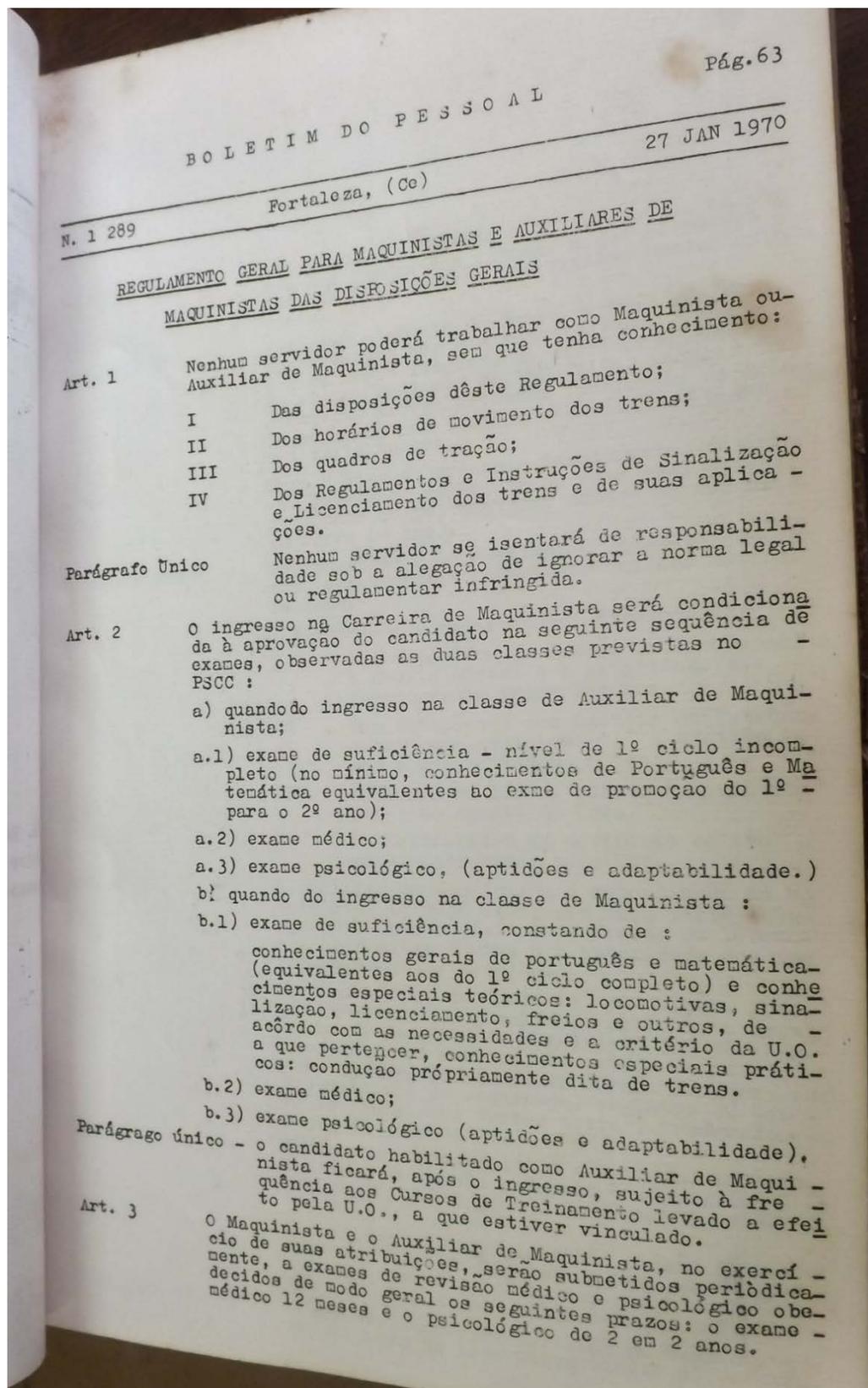
- 1 - Aprovar o anexo "Regulamento Geral para Maquinistas e Auxiliares de Maquinistas" da Empresa que entrará em vigor noventa (90) dias após a data da expedição do presente ato.
- 2 - Dispôr que o item 3 da RD-448/67, de 12.10.1967, não se aplica aos ocupantes das classes de Maquinistas (PSCC-F.31) e de Auxiliar de Maquinista (PSCC-F.32).
- 3 - Recomendar aos Superintendentes Regionais que baixem as normas complementares que se fizerem necessárias à perfeita execução do mesmo Regulamento.
- 4 - Revogar as normas anteriores que dispõem sobre a matéria, quer emanadas da Administração Geral, quer oriundas das antigas Unidades de Operação.

- a) Antonio Adolfo Manta, Presidente
- a) Horácio Madureira
- a) José Aloysio Revache Peres
- a) Luis Alberto Nastari
- a) Pedro Affonso da Rocha Santos
- a) Waldo Sette de Albuquerque, Diretores.

645a. Reunião

Relator : Diretor Cel. Waldo Sette de Albuquerque

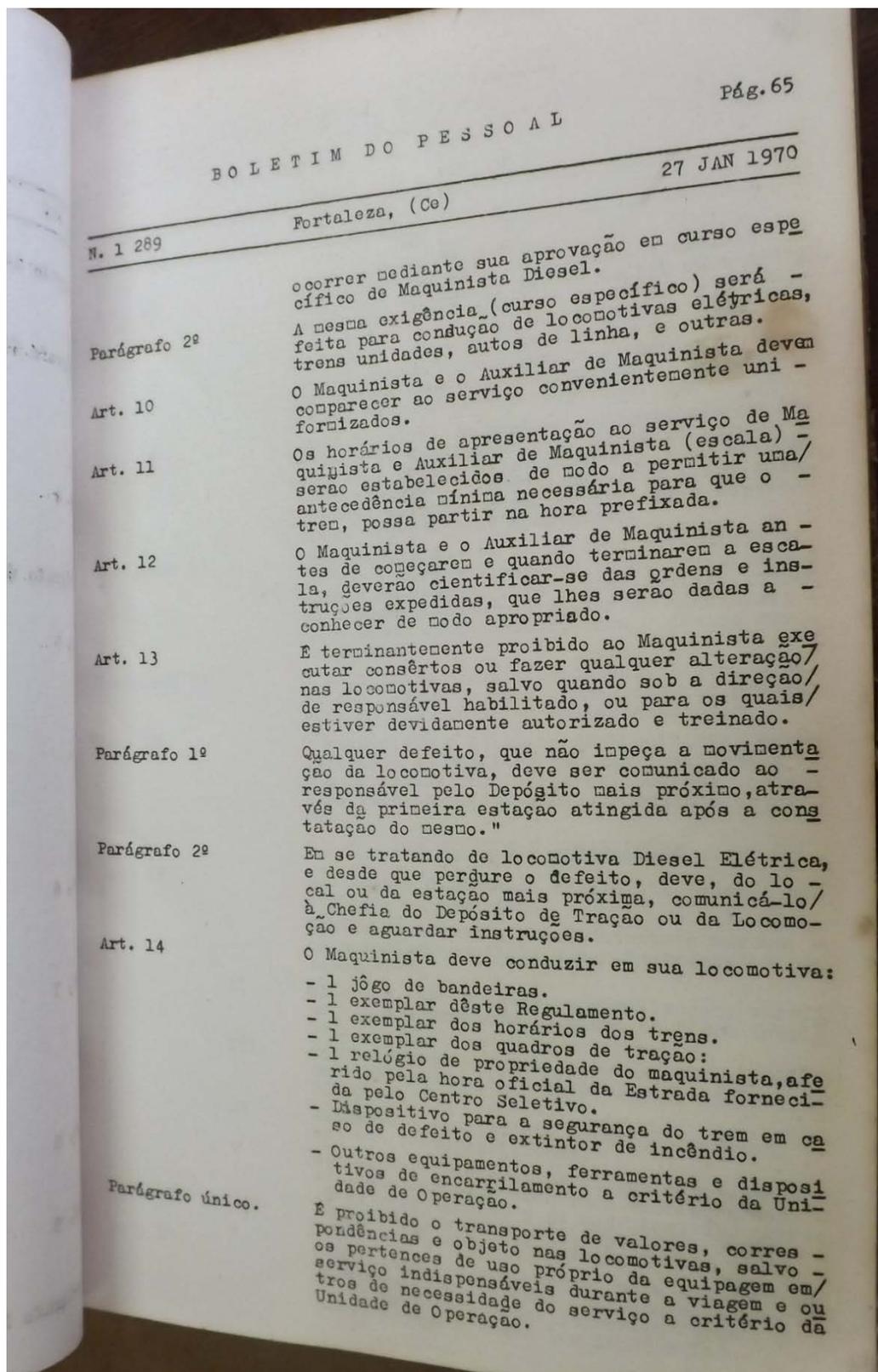
Processo nº 208.417 - V



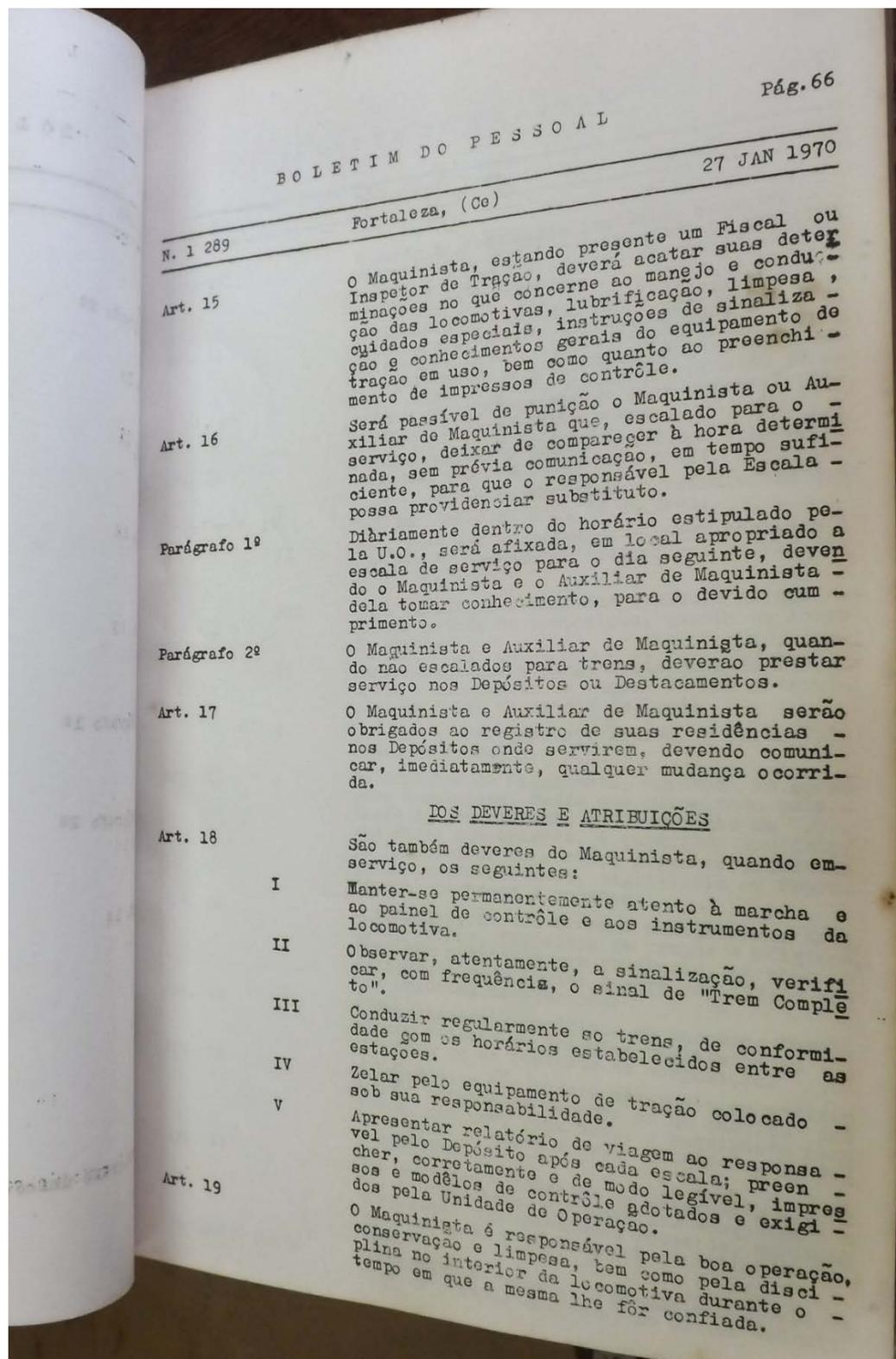
Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.289 DE 27.01.1970 - REGULAMENTO GERAL PARA MAQUINISTAS E AUXILIARES DE MAQUINISTAS DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, APROVADO NA RESOLUÇÃO DA DIRETORIA NR 37/69, p. 63.

BOLETIM DO PESSOAL		Pág. 64
Fortaleza, (Co)		27 JAN 1970
N. 1 289		
Parágrafo 1º	Sempre que necessário e de acôrdo com os têrmos dos laudos dos exames, a que se refere este artigo, poderão ser fixados prazos especiais.	
Parágrafo 2º	Independente do prazo de validade do exame poderá ser ãle repetido, por solicitação do Chefe imediato do servidor apresentando ou por comissão de inquérito, sempre que ocorrerem irregularidades funcionais na área de segurança do tráfego atribuídas a possível falha humana.	
Art. 4	Para efeito do presente Regulamento, define-se trem como sendo uma ou mais locomotivas, rebocando ou pao qualquer número de veículos (motores ou não).	
Parágrafo único	Equiparam-se à locomotiva, o automóvel de linha, a automotriz e qualquer unidade motora isolada.	
Art. 5	O Maquinista é subordinado, diretamente:	
	I	Nos Depósitos de Tração ou Locomoção; à Chefia destes e à autoridade dos responsáveis pelas Escalas.
	II	Nas Estações : aos Agentes de Estação, quanto aos deslocamentos a efetuar com a locomotiva ou o trem.
	III	Ao longo da linha, quanto à movimentação : ao Agente do Trem.
	IV	Ao Controlador do movimento em trechos controlados pelo CTC.
Art. 6	O Auxiliar de Maquinista é subordinado ao Maquinista, de cuja equipagem faça parte integrante ou nos depósitos de tração ou locomoção às chefias destes e à autoridade dos responsáveis pelas escalas.	
Art. 7	Será afastado, de imediato, da função, independentemente da penalidade cabível, o Maquinista ou Auxiliar de Maquinista que fôr surpreendido, em serviço, em estado de embriaguez ou que, por qualquer forma, fraudar os dispositivos de segurança, registro ou controle, tais como "homem morto", tacógrafo, etc., da locomotiva.	
Art. 8	É expressamente proibida a entrada, nas locomotivas, de pessoa estranha à respectiva equipagem, salvo quando devidamente credenciada.	
Art. 9	O Auxiliar de Maquinista não poderá ingressar na classe de Maquinista, nem será aproveitado como Maquinista sem que tenha sido aprovado nos exames mencionados no art. 2º.	
Parágrafo 1º	O aproveitamento de Auxiliar de Maquinista na condução de locomotiva Diesel só poderá	

Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.289 DE 27.01.1970 - REGULAMENTO GERAL PARA MAQUINISTAS E AUXILIARES DE MAQUINISTAS DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, APROVADO NA RESOLUÇÃO DA DIRETORIA NR 37/69, p. 64.



Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.289 DE 27.01.1970 - REGULAMENTO GERAL PARA MAQUINISTAS E AUXILIARES DE MAQUINISTAS DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, APROVADO NA RESOLUÇÃO DA DIRETORIA NR 37/69, p. 65.



27 JAN 1970

N. 1 289
Fortaleza, (Ce)

Art. 15 O Maquinista, estando presente um Fiscal ou Inspetor de Tração, deverá acatar suas determinações no que concerne ao manejo e condução das locomotivas, lubrificação, limpeza, cuidados especiais, instruções de sinalização e conhecimentos gerais do equipamento de tração em uso, bem como quanto ao preenchimento de impressos de controle.

Art. 16 Será passível de punição o Maquinista ou Auxiliar de Maquinista que, escalado para o serviço, deixar de comparecer à hora determinada, sem prévia comunicação, em tempo suficiente, para que o responsável pela Escala possa providenciar substituto.

Parágrafo 1º Diariamente dentro do horário estipulado pela U.O., será afixada, em local apropriado a escala de serviço para o dia seguinte, devendo o Maquinista e o Auxiliar de Maquinista dela tomar conhecimento, para o devido cumprimento.

Parágrafo 2º O Maquinista e Auxiliar de Maquinista, quando não escalados para trens, deverão prestar serviço nos Depósitos ou Destacamentos.

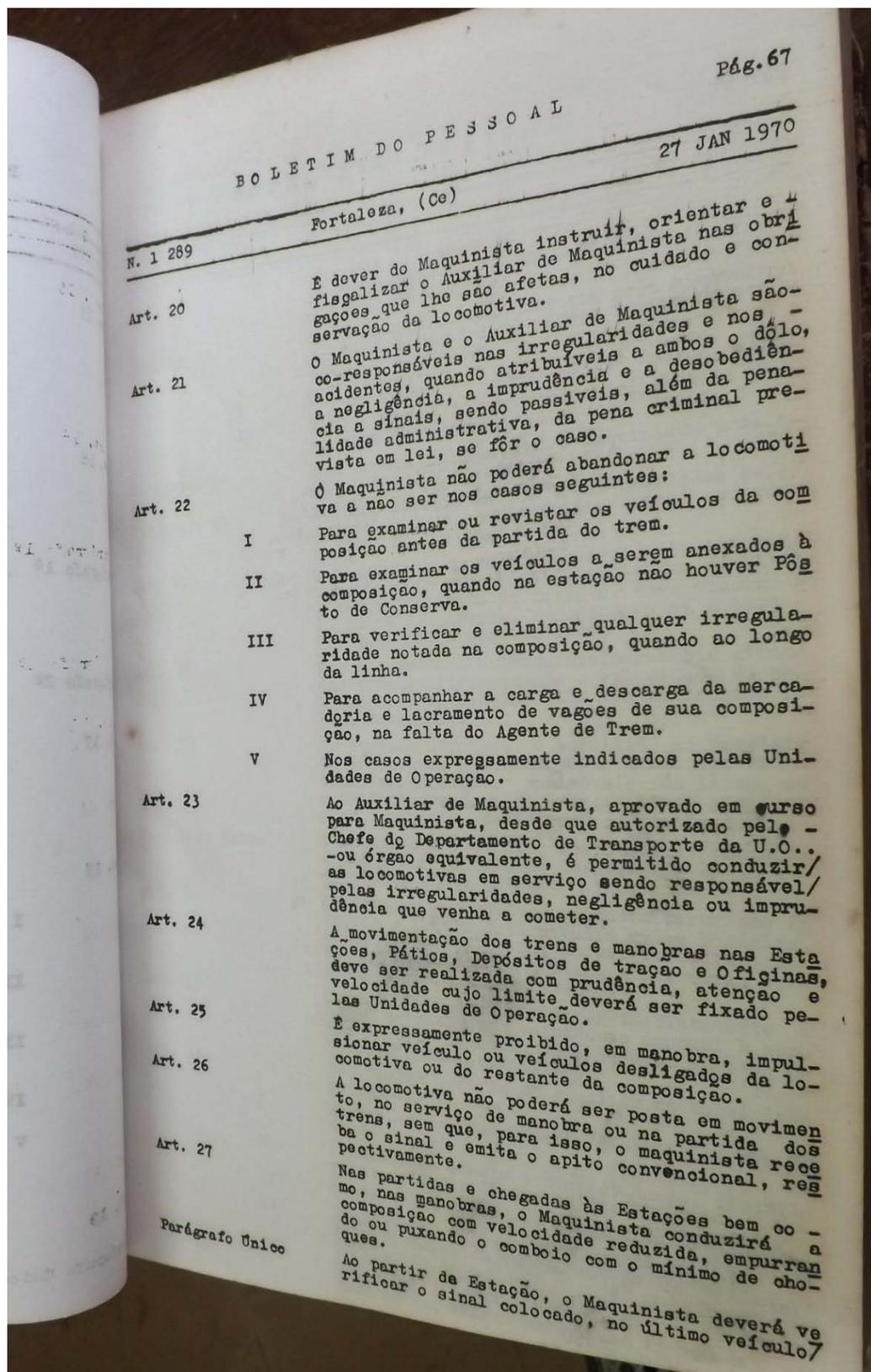
Art. 17 O Maquinista e Auxiliar de Maquinista serão obrigados ao registro de suas residências nos Depósitos onde servirem, devendo comunicar, imediatamente, qualquer mudança ocorrida.

DOS DEVERES E ATRIBUIÇÕES

Art. 18 São também deveres do Maquinista, quando em serviço, os seguintes:

- I Manter-se permanentemente atento à marcha e ao painel de controle e aos instrumentos da locomotiva.
- II Observar, atentamente, a sinalização, verificar, com frequência, o sinal de "Trem Completo".
- III Conduzir regularmente os trens, de conformidade com os horários estabelecidos entre as estações.
- IV Zelar pelo equipamento de tração colocado sob sua responsabilidade.
- V Apresentar relatório de viagem ao responsável pelo Depósito após cada escala; preencher, corretamente e de modo legível, impressos e modelos de controle adotados e exigidos pela Unidade de Operação.

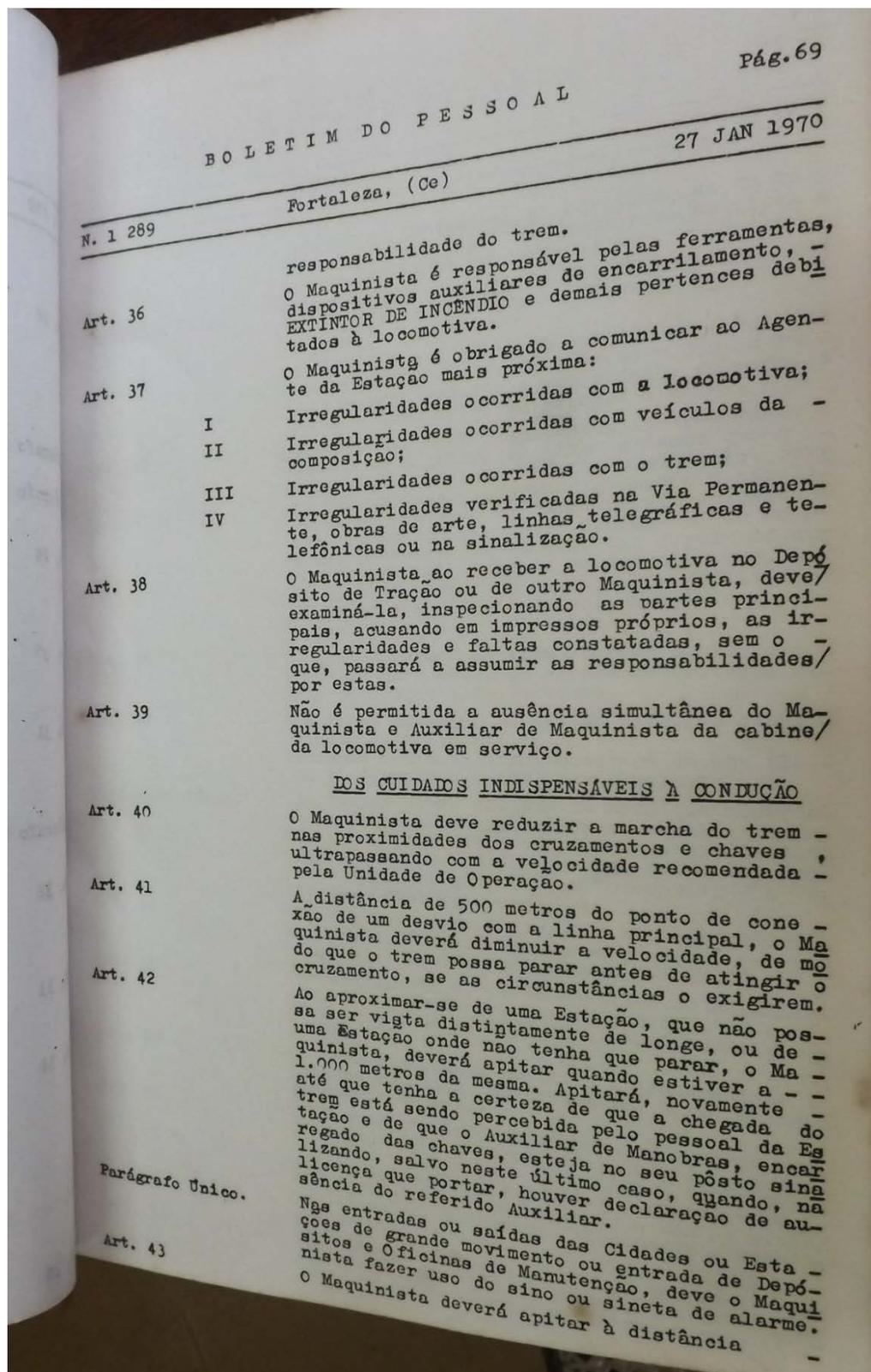
Art. 19 O Maquinista é responsável pela boa operação, conservação e limpeza, bem como pela disciplina no interior da locomotiva durante o tempo em que a mesma lhe for confiada.



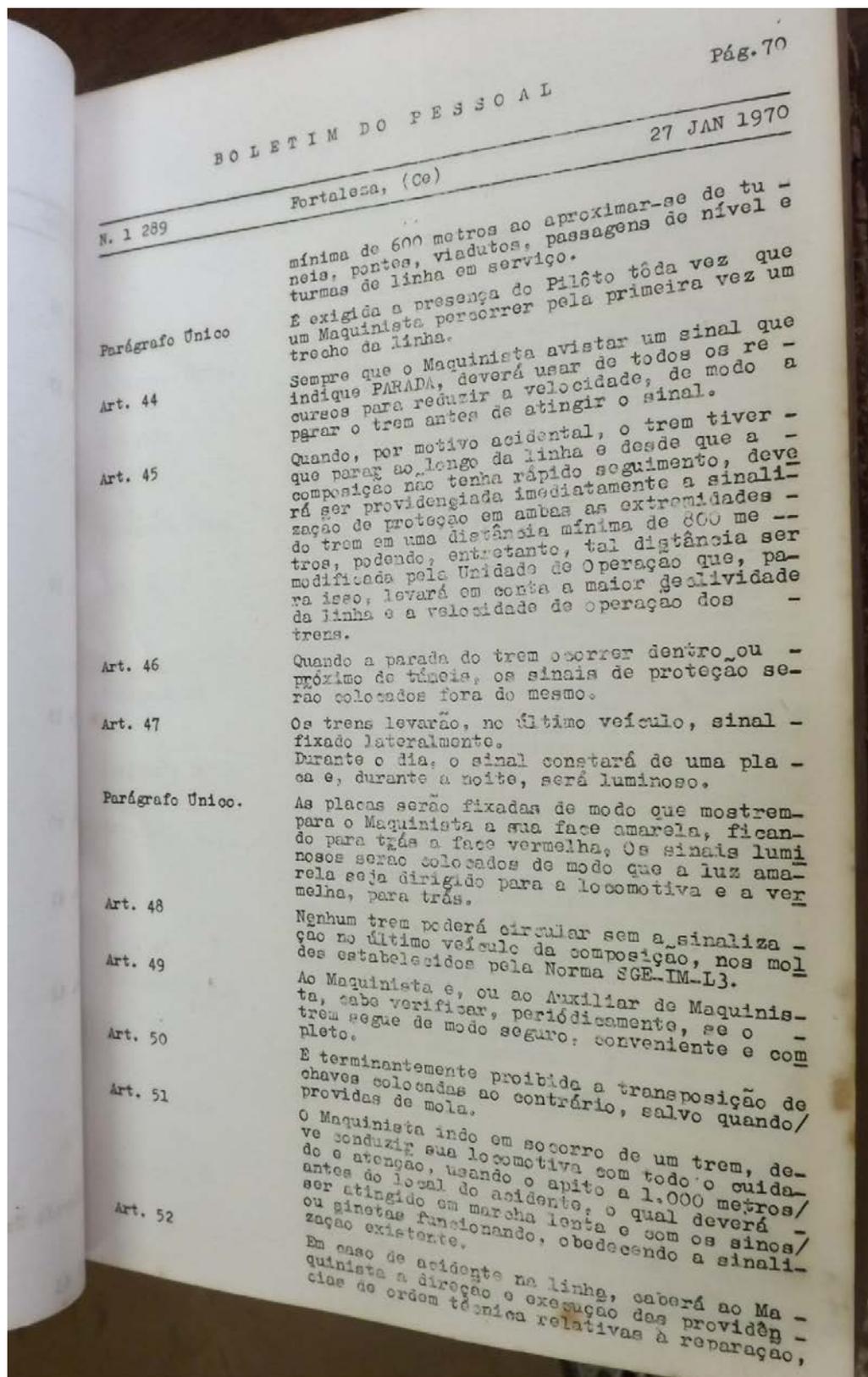
Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.289 DE 27.01.1970 - REGULAMENTO GERAL PARA MAQUINISTAS E AUXILIARES DE MAQUINISTAS DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, APROVADO NA RESOLUÇÃO DA DIRETORIA NR 37/69, p. 67.

BOLETIM DO PESSOAL		Pág. 68
N. 1 289	Fortaleza, (Ce)	27 JAN 1970
Art. 28		DA COMPOSIÇÃO, a fim de certificar-se de que o trem está completo. Em nenhum caso, qualquer que seja a natureza do trem, o Maquinista poderá partir de uma estação, sem que:
	I	esteja munido da licença ou de bastão "staff";
	II	esteja seguro do perfeito funcionamento do sistema de freios;
Parágrafo 1º		Nas linhas sinalizadas, o Maquinista prestará obediência ao sinal.
Parágrafo 2º		No caso específico dos trens chefiados pelo Agente de Trem, o Maquinista deverá aguardar o sinal de partida.
Art. 29		O Maquinista, como responsável pela integral execução das condições determinadas no licenciamento recebido da Estação, deve examiná-lo antes da partida, recusando-o se constatar qualquer irregularidade.
Art. 30		Não é permitido ao Maquinista reduzir atraso dos trens, ultrapassando a velocidade de segurança, estabelecida pela Via Permanente ou pelo Movimento.
Art. 31		Em nenhuma hipótese, é permitido ao Maquinista prosseguir o movimento do trem, aproveitando as condições favoráveis da linha, se a unidade geradora de energia tiver sido cortada, avariada, danificada ou desligada.
Parágrafo Único		O Maquinista é o único responsável, por acidente e irregularidade decorrentes da inobservância deste artigo.
Art. 32		Os trens e locomotivas só podem parar nas Estações e locais determinados pelos horários, salvo em casos de acidentes, irregularidades na composição, na linha e nas obras de arte, ou para abastecimento.
Art. 33		O Maquinista deve verificar imediatamente a causa de qualquer resistência anormal à marcha do trem ou qualquer alteração súbita no movimento da locomotiva.
Art. 34		São também deveres do Auxiliar de Maquinista os seguintes:
	I	Manter-se permanentemente atento à marcha do trem;
	II	Observar os sinais e chaves, dando, incontinentemente, ciência destes ao Maquinista;
	III	Obedecer as Ordens de Serviço do Maquinista;
	IV	Inspeccionar a locomotiva, mantê-la limpa e lubrificá-la, de acordo com as Instruções de Serviço de cada U.O.
Art. 35		Nos trens desprovidos de Agente de Trem, caberá ao Maquinista assumir os encargos e

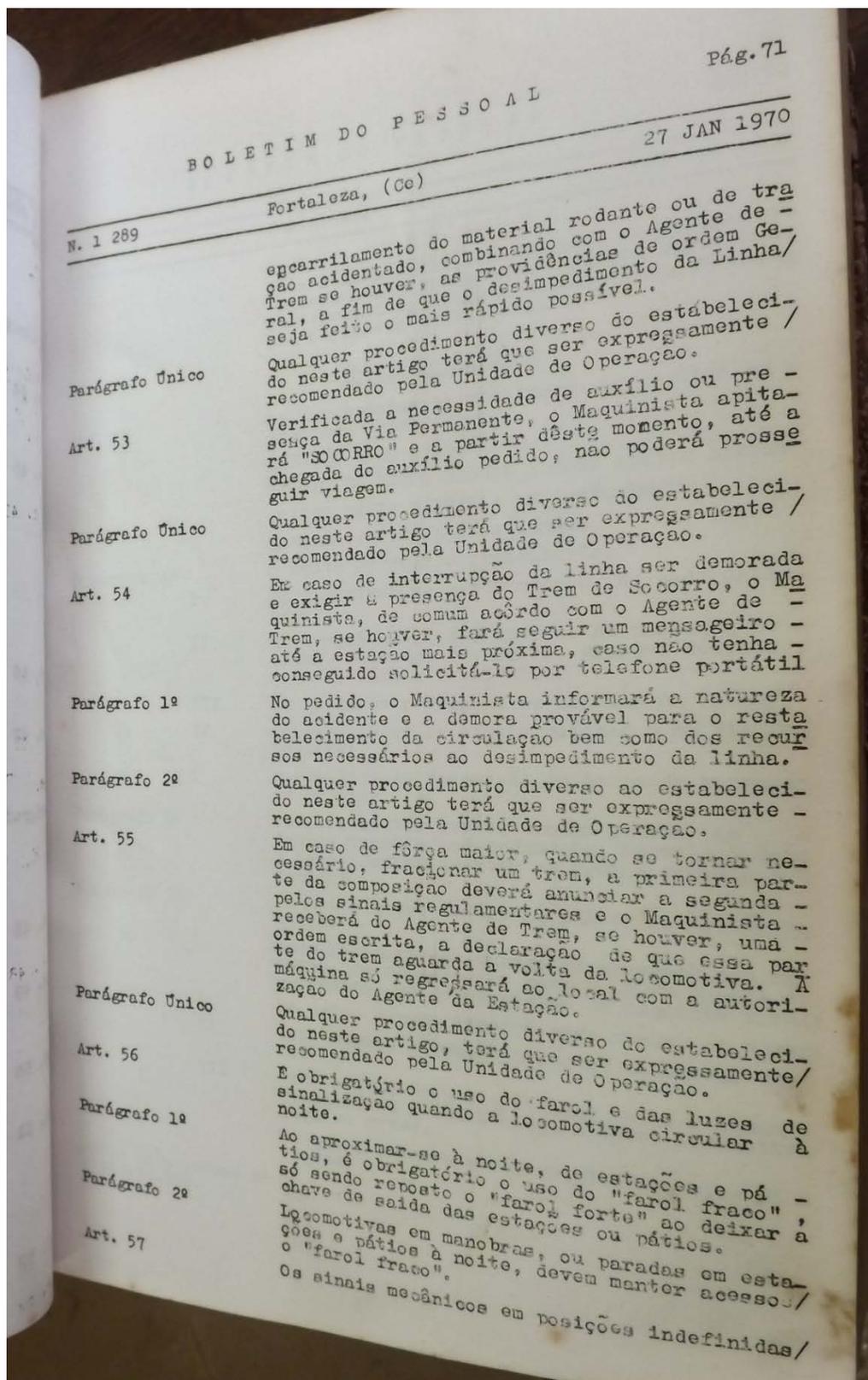
Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.289 DE 27.01.1970 - REGULAMENTO GERAL PARA MAQUINISTAS E AUXILIARES DE MAQUINISTAS DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, APROVADO NA RESOLUÇÃO DA DIRETORIA NR 37/69, p. 68.



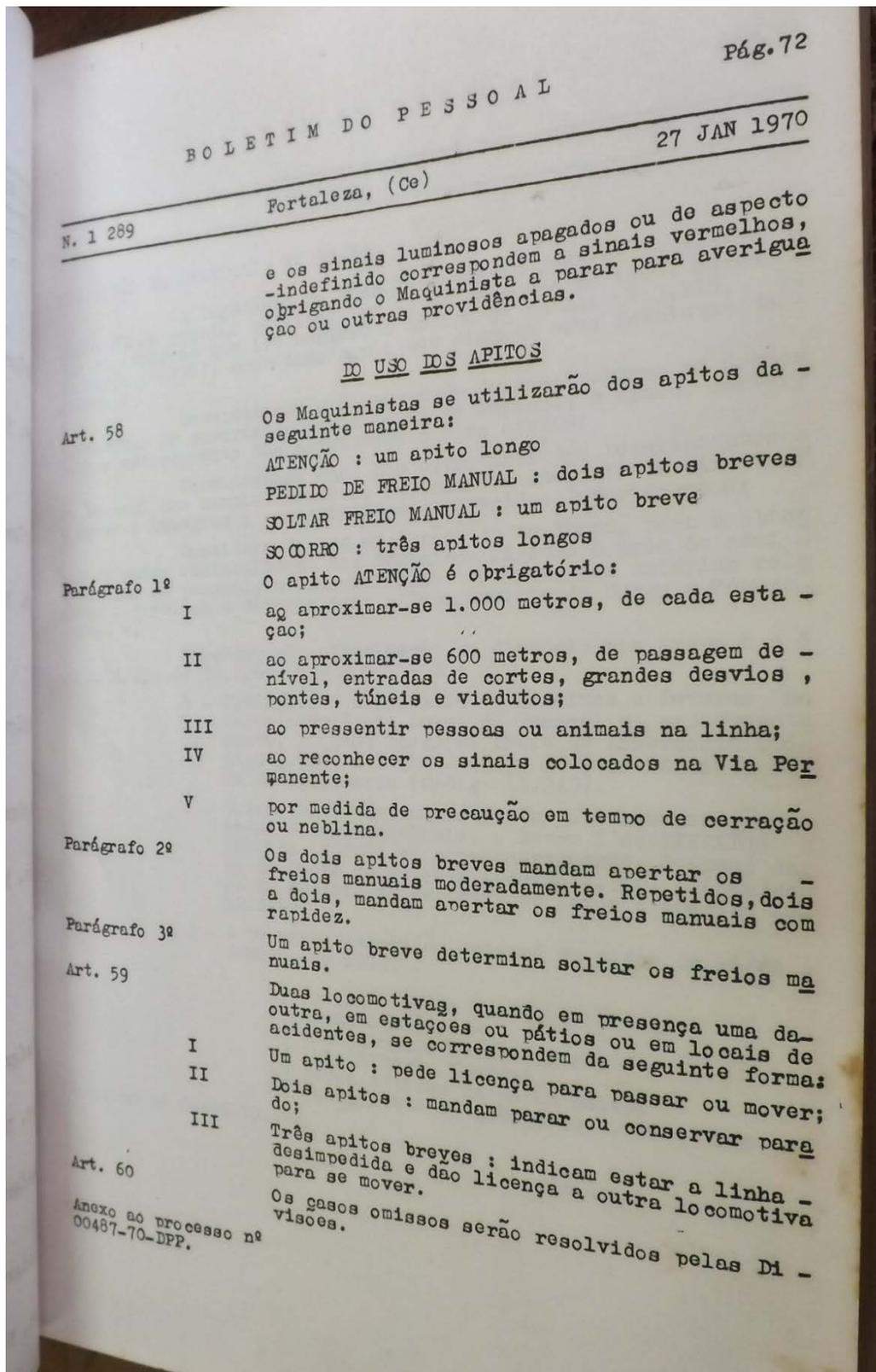
Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.289 DE 27.01.1970 - REGULAMENTO GERAL PARA MAQUINISTAS E AUXILIARES DE MAQUINISTAS DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, APROVADO NA RESOLUÇÃO DA DIRETORIA NR 37/69, p. 69.



Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.289 DE 27.01.1970 - REGULAMENTO GERAL PARA MAQUINISTAS E AUXILIARES DE MAQUINISTAS DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, APROVADO NA RESOLUÇÃO DA DIRETORIA NR 37/69, p. 70.

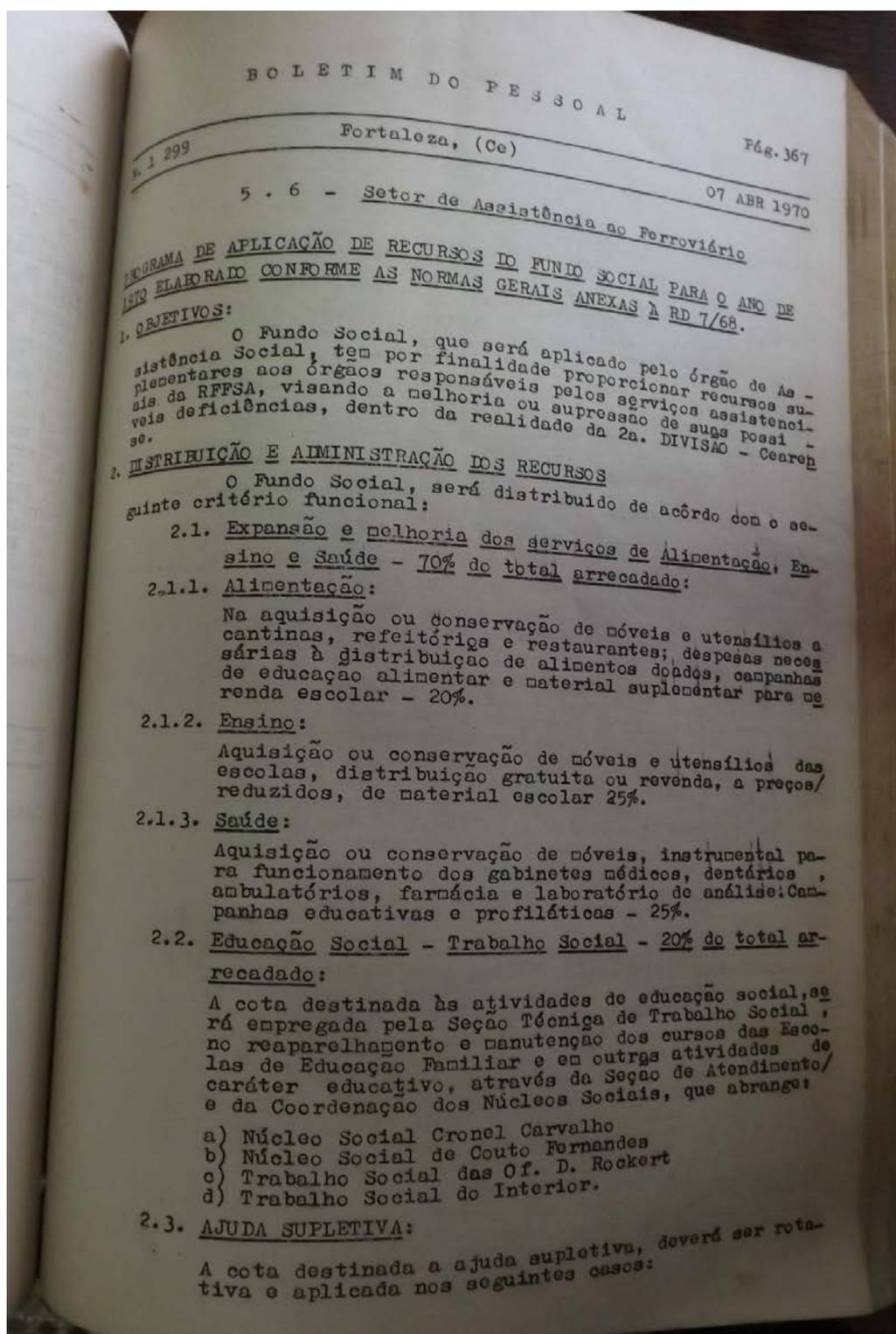


Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.289 DE 27.01.1970 - REGULAMENTO GERAL PARA MAQUINISTAS E AUXILIARES DE MAQUINISTAS DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, APROVADO NA RESOLUÇÃO DA DIRETORIA NR 37/69, p. 71.

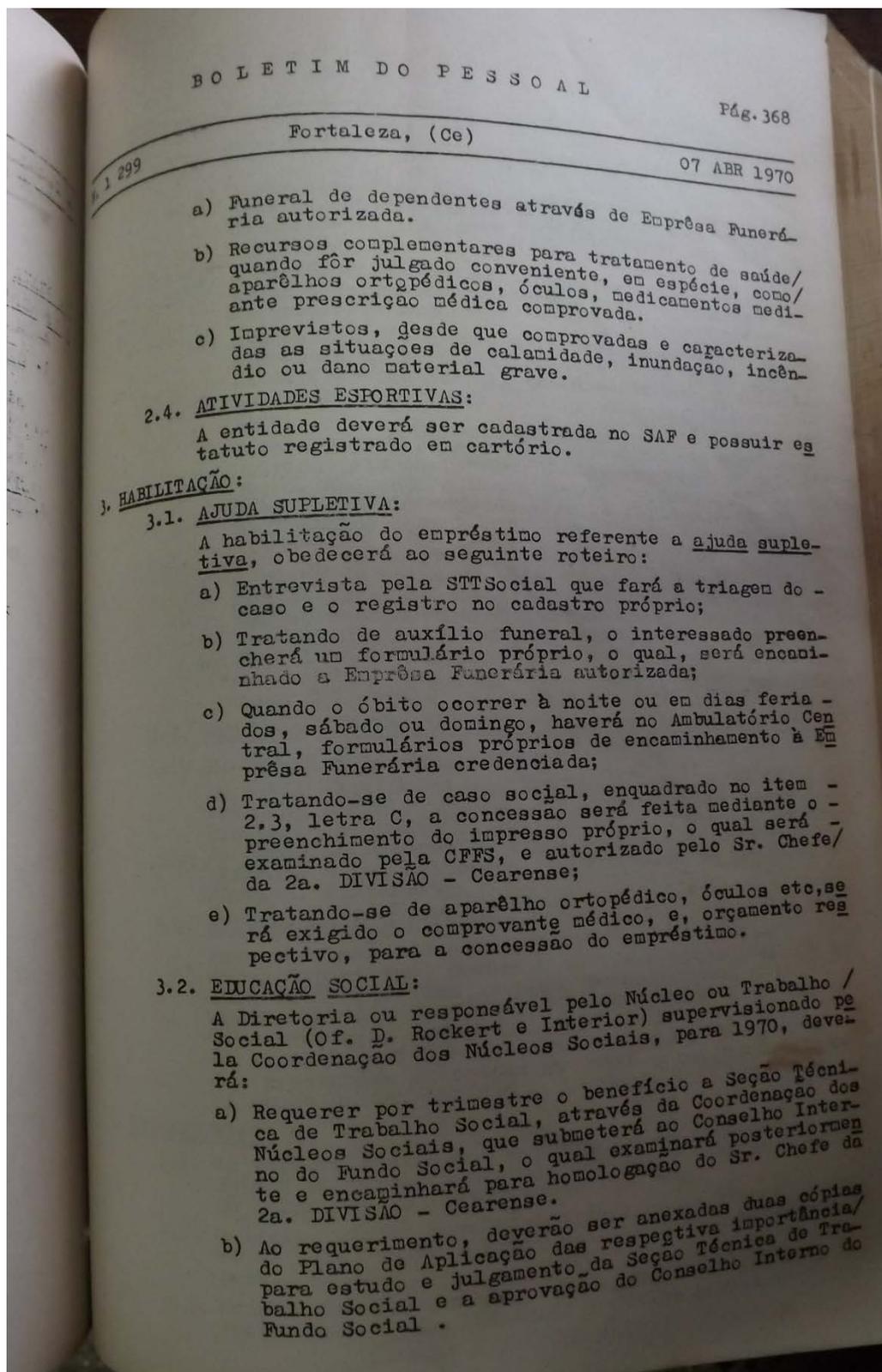


Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.289 DE 27.01.1970 - REGULAMENTO GERAL PARA MAQUINISTAS E AUXILIARES DE MAQUINISTAS DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, APROVADO NA RESOLUÇÃO DA DIRETORIA NR 37/69, p. 72.

ANEXO C - BOLETIM DO PESSOAL Nº 1299



Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.299 DE 07.04.1970 - SETOR DE ASSISTENCIA AO FERROVIÁRIO - PROGRAMA DE APLICAÇÃO DE RECURSOS DO FUNDO SOCIAL PARA O ANO DE 1970 ELABORADO CONFORME AS NORMAS GERAIS ANEXAS À RD/7/68, p. 367.



- a) Funeral de dependentes através de Empresa Funerária autorizada.
- b) Recursos complementares para tratamento de saúde/aparelhos ortopédicos, óculos, medicamentos mediante prescrição médica comprovada.
- c) Imprevistos, desde que comprovadas e caracterizadas as situações de calamidade, inundação, incêndio ou dano material grave.

2.4. ATIVIDADES ESPORTIVAS:

A entidade deverá ser cadastrada no SAF e possuir estatuto registrado em cartório.

3. HABILITAÇÃO:

3.1. AJUDA SUPLETIVA:

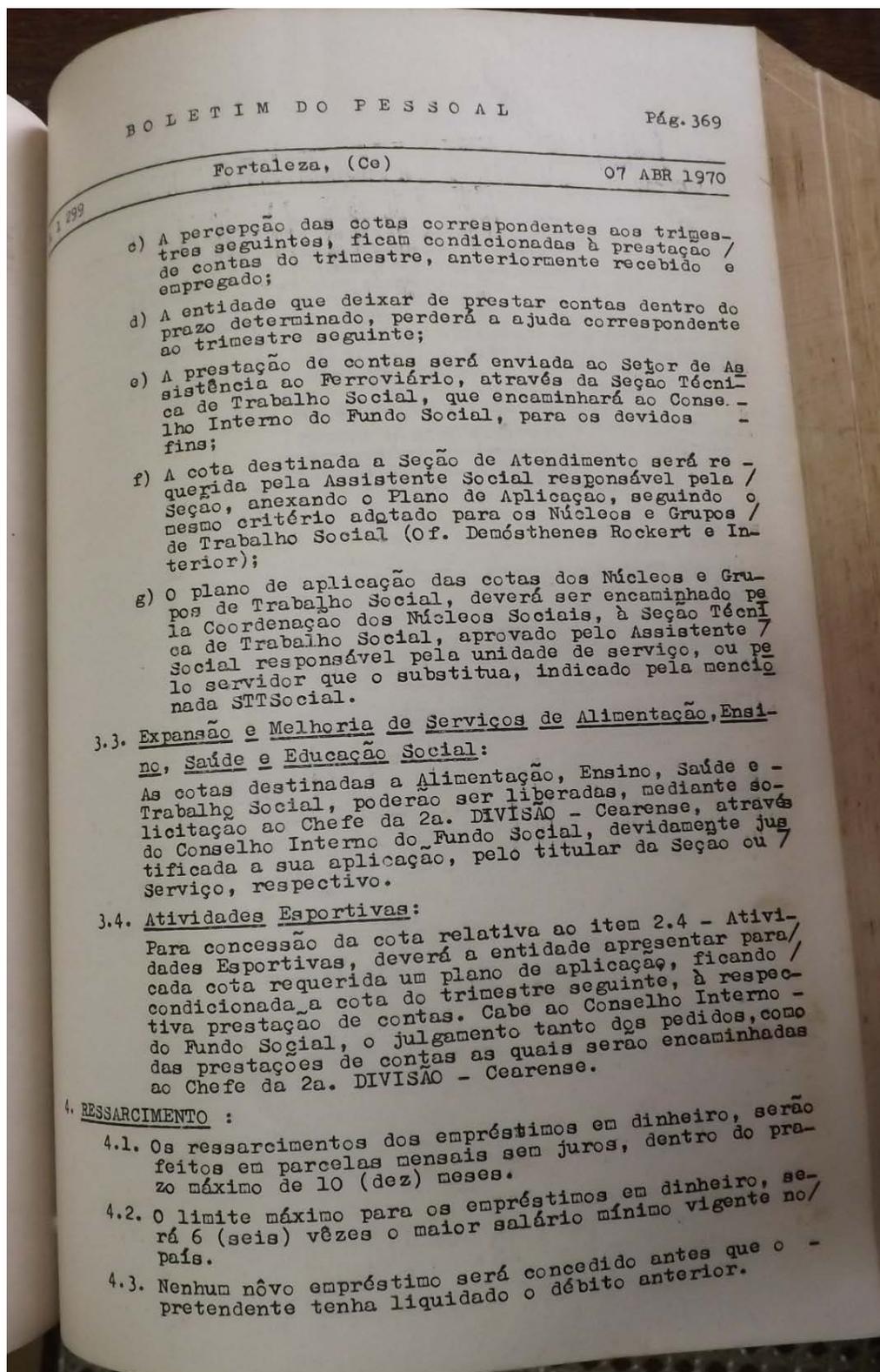
A habilitação do empréstimo referente a ajuda supletiva, obedecerá ao seguinte roteiro:

- a) Entrevista pela STTSocial que fará a triagem do caso e o registro no cadastro próprio;
- b) Tratando de auxílio funeral, o interessado preencherá um formulário próprio, o qual, será encaminhado a Empresa Funerária autorizada;
- c) Quando o óbito ocorrer à noite ou em dias feriados, sábado ou domingo, haverá no Ambulatório Central, formulários próprios de encaminhamento à Empresa Funerária credenciada;
- d) Tratando-se de caso social, enquadrado no item 2.3, letra C, a concessão será feita mediante o preenchimento do impresso próprio, o qual será examinado pela CFFS, e autorizado pelo Sr. Chefe da 2a. DIVISÃO - Cearense;
- e) Tratando-se de aparelho ortopédico, óculos etc, será exigido o comprovante médico, e, orçamento respectivo, para a concessão do empréstimo.

3.2. EDUCAÇÃO SOCIAL:

A Diretoria ou responsável pelo Núcleo ou Trabalho Social (Of. D. Rockert e Interior) supervisionado pela Coordenação dos Núcleos Sociais, para 1970, deverá:

- a) Requerer por trimestre o benefício a Seção Técnica de Trabalho Social, através da Coordenação dos Núcleos Sociais, que submeterá ao Conselho Interno do Fundo Social, o qual examinará posteriormente e encaminhará para homologação do Sr. Chefe da 2a. DIVISÃO - Cearense.
- b) Ao requerimento, deverão ser anexadas duas cópias do Plano de Aplicação das respectivas importâncias para estudo e julgamento da Seção Técnica de Trabalho Social e a aprovação do Conselho Interno do Fundo Social.



- c) A percepção das cotas correspondentes aos trimestres seguintes, ficam condicionadas à prestação de contas do trimestre, anteriormente recebido e empregado;
- d) A entidade que deixar de prestar contas dentro do prazo determinado, perderá a ajuda correspondente ao trimestre seguinte;
- e) A prestação de contas será enviada ao Setor de Assistência ao Ferroviário, através da Seção Técnica de Trabalho Social, que encaminhará ao Conselho Interno do Fundo Social, para os devidos fins;
- f) A cota destinada a Seção de Atendimento será requerida pela Assistente Social responsável pela Seção, anexando o Plano de Aplicação, seguindo o mesmo critério adotado para os Núcleos e Grupos de Trabalho Social (Of. Demóstenes Rockert e Interior);
- g) O plano de aplicação das cotas dos Núcleos e Grupos de Trabalho Social, deverá ser encaminhado para a Coordenação dos Núcleos Sociais, à Seção Técnica de Trabalho Social, aprovado pelo Assistente Social responsável pela unidade de serviço, ou pelo servidor que o substitua, indicado pela mencionada STTSocial.

3.3. Expansão e Melhoria de Serviços de Alimentação, Ensino, Saúde e Educação Social:

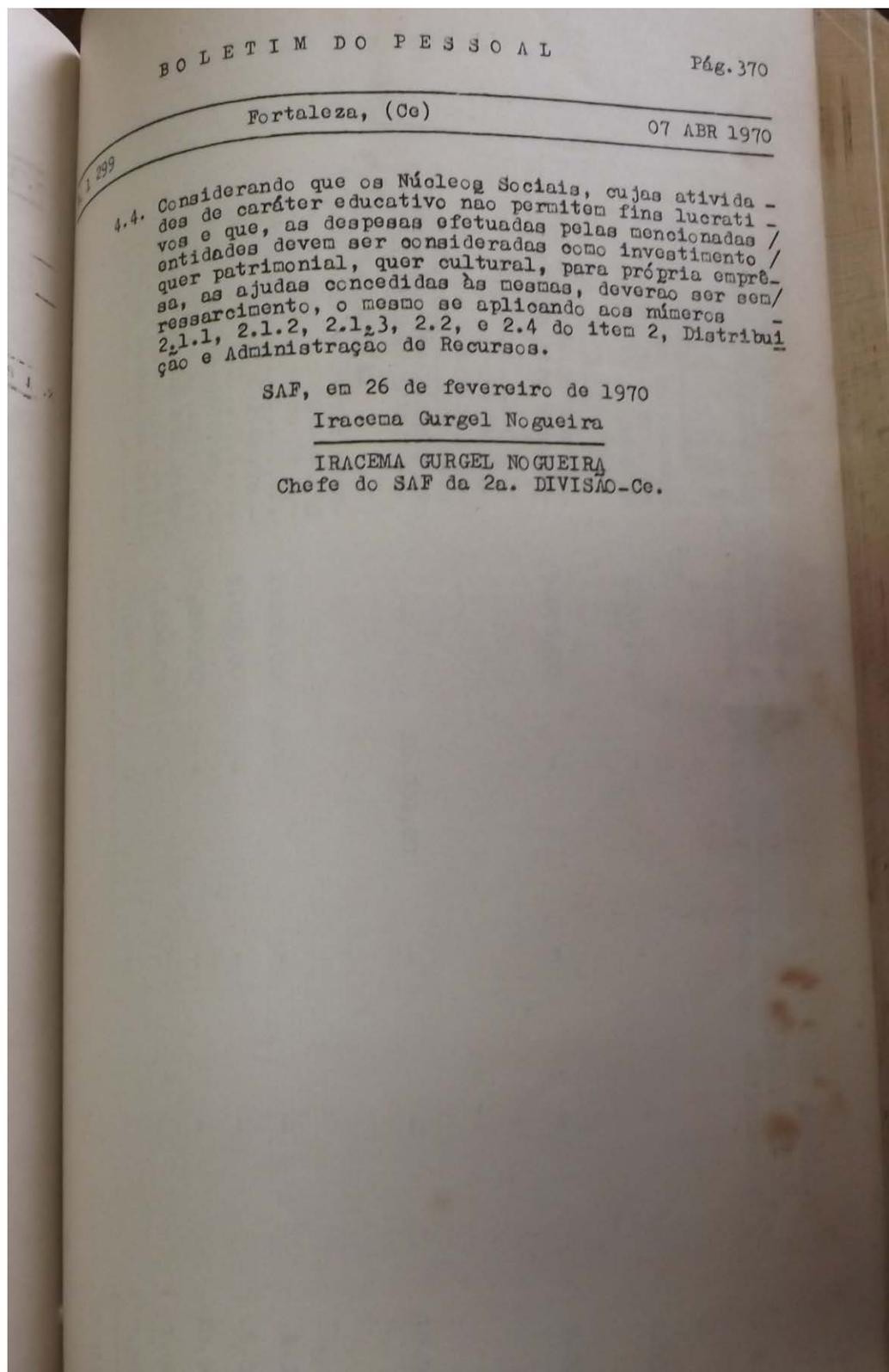
As cotas destinadas a Alimentação, Ensino, Saúde e Trabalho Social, poderão ser liberadas, mediante solicitação ao Chefe da 2a. DIVISÃO - Cearense, através do Conselho Interno do Fundo Social, devidamente justificada a sua aplicação, pelo titular da Seção ou Serviço, respectivo.

3.4. Atividades Esportivas:

Para concessão da cota relativa ao item 2.4 - Atividades Esportivas, deverá a entidade apresentar para cada cota requerida um plano de aplicação, ficando condicionada a cota do trimestre seguinte, à respectiva prestação de contas. Cabe ao Conselho Interno do Fundo Social, o julgamento tanto dos pedidos, como das prestações de contas as quais serão encaminhadas ao Chefe da 2a. DIVISÃO - Cearense.

4. RESSARCIMENTO :

- 4.1. Os ressarcimentos dos empréstimos em dinheiro, serão feitos em parcelas mensais sem juros, dentro do prazo máximo de 10 (dez) meses.
- 4.2. O limite máximo para os empréstimos em dinheiro, será 6 (seis) vezes o maior salário mínimo vigente no país.
- 4.3. Nenhum novo empréstimo será concedido antes que o pretendente tenha liquidado o débito anterior.



Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.299 DE 07.04.1970 - SETOR DE ASSISTENCIA AO FERROVIÁRIO - PROGRAMA DE APLICAÇÃO DE RECURSOS DO FUNDO SOCIAL PARA O ANO DE 1970 ELABORADO CONFORME AS NORMAS GERAIS ANEXAS À RD/7/68, p. 370.

BOLETIM DO PESSOAL

Fortaleza, (Ce)

Pág. 371

07 ABR 1970

PROGRAMA DE APLICAÇÃO DE RECURSOS DO FUNDO SOCIAL PARA O EXERCÍCIO DE 1970
CONTABILIZAÇÃO DO PROGRAMA DE APLICAÇÃO DE RECURSOS DO FUNDO SOCIAL

ORÇAMENTO CAPITAL	1971				TOTAL
	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	
1 - ALIMENTAÇÃO					
Aquisição de instrumento de medida, de móveis e de utensílios de cantina	6.000,00	-	-	-	6.000,00
2 - ENSINO					
Aquisição de móveis de utensílios para escolas	5.000,00	-	-	-	5.000,00
3 - SAÚDE					
Aquisição de móveis, instrumentos e material para laboratório, gabinetes médicos, odontológicos e ambulatórios	-	10.000,00	-	-	10.000,00
4 - EDUCAÇÃO SOCIAL					
Aquisição de móveis, utensílios, equipamento e reparação. Seção de Atendimento	1.000,00	-	-	-	1.000,00
Núcleo Social Cel. Carvalho	5.000,00	-	-	-	5.000,00
Núcleo Social de Coutinho	10.000,00	-	-	-	10.000,00
Fernandes	1.000,00	-	-	-	1.000,00
Trabalho Social Of. D. Rockert	7.047,75	-	-	-	7.047,75
Trabalho Social no Interior					
TOTAL	45.047,75	10.000,00			45.047,75

Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.299 DE 07.04.1970 - SETOR DE ASSISTENCIA AO FERROVIÁRIO - PROGRAMA DE APLICAÇÃO DE RECURSOS DO FUNDO SOCIAL PARA O ANO DE 1970 ELABORADO CONFORME AS NORMAS GERAIS ANEXAS À RD/7/68, p. 371.

BOLETIM DO PESSOAL
Fortaleza, (Ce)

Pág. 372
07 ABR 1970

PROGRAMA DE APLICAÇÃO DE RECURSOS DO FUNDO SOCIAL PARA O EXERCÍCIO DE 1970

ENCARGOS DO CUSTEIO

1 - ALIMENTAÇÃO

	1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	TOTAL
Conservação de instalações de móveis e de utensílios das escolas.	-	500,00	1.000,00	1.000,00	2.500,00
Material escolar para as escolas.	1.000,00	1.000,00	1.000,00	1.000,00	4.000,00
Caixa Escolar (Revenda).....	1.000,00	1.000,00	1.000,00	1.000,00	4.000,00
Despesas necessárias ao melhoramento das bibliotecas e do Setor Imprensa, publicações e campanhas educativas.....	-	500,00	500,00	500,00	1.500,00
2 - ENSINO					
Conservação de instalações de móveis e de utensílios das escolas.	1.000,00	1.000,00	1.000,00	1.000,00	4.000,00
Material escolar para as escolas.	2.500,00	2.500,00	2.500,00	2.500,00	10.000,00
Caixa Escolar (Revenda).....	1.500,00	2.000,00	1.500,00	2.000,00	7.000,00
Despesas necessárias ao melhoramento das bibliotecas e do Setor Imprensa, publicações e campanhas educativas.....	1.000,00	1.000,00	1.000,00	1.000,00	4.000,00
3 - SAÚDE					
Conservação de instalações, Material gabinetes médicos, odontológicos, ambulatórios e aquisição de reagentes para laboratórios.....	4.000,00	4.000,00	4.000,00	4.000,00	16.000,00
Campanhas educativas e profiláticas.....	1.000,00	1.000,00	1.000,00	1.000,00	4.000,00
4 - EDUCAÇÃO SOCIAL					
Manutenção de Cursos e aquisição de material educativo.....	100,00	100,00	100,00	100,00	400,00
Seguro de Atendimento.....	500,00	500,00	500,00	500,00	2.000,00
Módulo Social Cel. Carvalho.....	3.000,00	2.500,00	2.500,00	2.500,00	10.500,00
Módulo Social Couto Fernandes.....	100,00	100,00	100,00	100,00	400,00
Trabalho Social Cf. D. Rookert.....	1.500,00	600,00	600,00	600,00	3.300,00
Trabalho Social no Interior.....					

Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.299 DE 07.04.1970 - SETOR DE ASSISTENCIA AO FERROVIÁRIO - PROGRAMA DE APLICAÇÃO DE RECURSOS DO FUNDO SOCIAL PARA O ANO DE 1970 ELABORADO CONFORME AS NORMAS GERAIS ANEXAS À RD/7/68, p. 372.

BOLETIM DO PESSOAL

Fortaleza, (Ce)

Pg. 373

07 ABR 1970

N. 1 299

ORÇAMENTO DO SISTEMA		1º Trimestre	2º Trimestre	3º Trimestre	4º Trimestre	T O T A L
5 - AJUDA SUPLEMENTAR						
Destinada a funeral de dependentes e recursos complementares para tratamento de saúde de dependentes - não beneficiados pelo INPS.....						
	2.500,00	2.500,00	3.000,00	3.000,00	11.000,00	
6 - ATIVIDADES ESPORTIVAS						
Destinada a compra de material de esporte e promoções sociais.....						
	5.000,00	5.000,00	5.000,00	5.000,00	20.000,00	
T O T A L	25.800,00	25.800,00	26.300,00	26.800,00	104.700,00	

Processo número 03304-70-DPP.

Fonte: BOLETIM DO PESSOAL - NR 1.299 DE 07.04.1970 - SETOR DE ASSISTENCIA AO FERROVIÁRIO - PROGRAMA DE APLICAÇÃO DE RECURSOS DO FUNDO SOCIAL PARA O ANO DE 1970 ELABORADO CONFORME AS NORMAS GERAIS ANEXAS À RD/7/68, p. 373.

BOLETIM DO PESSOAL

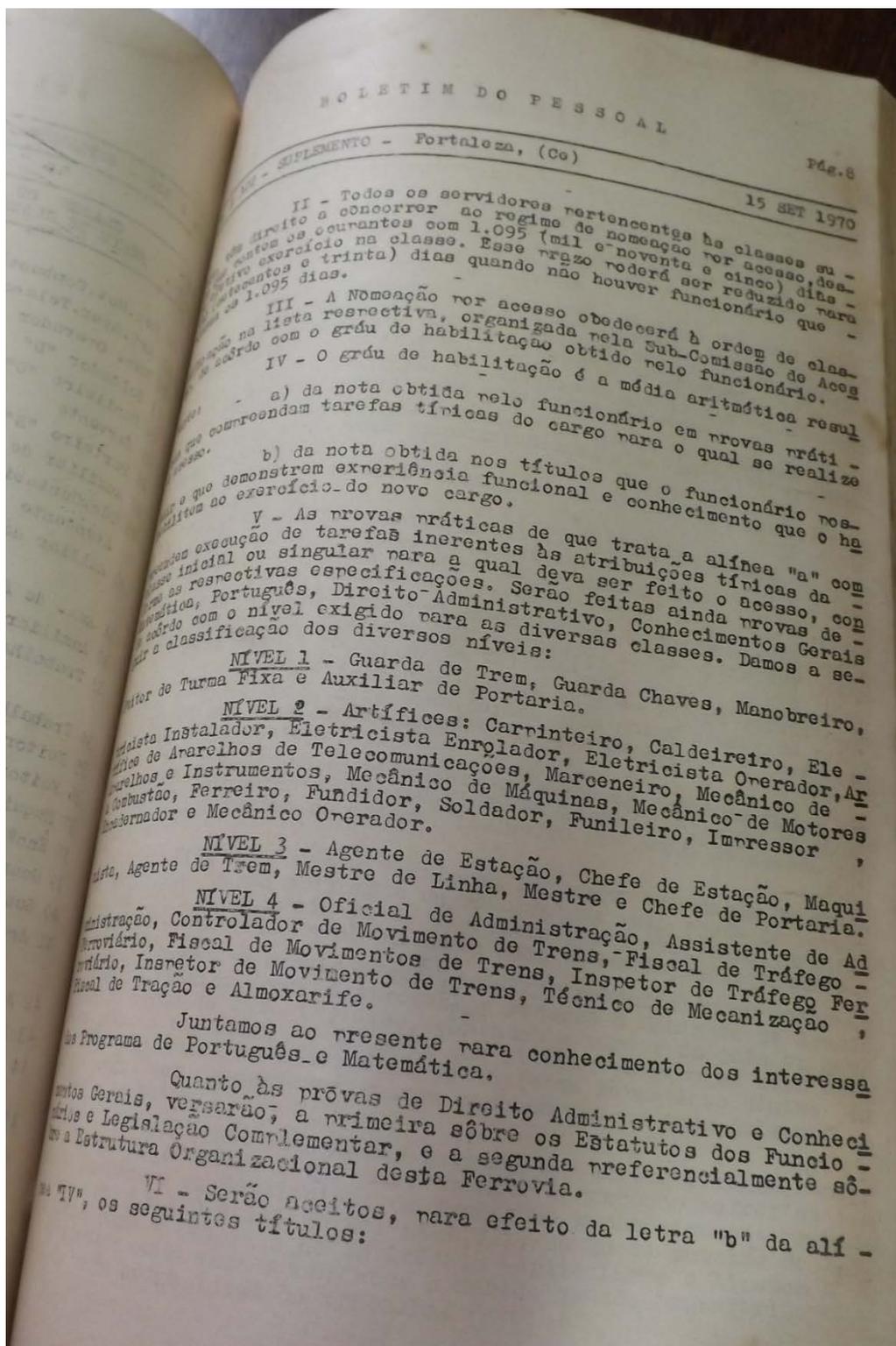
SUPLEMENTO - Fortaleza, (Ce)

Pág. 7

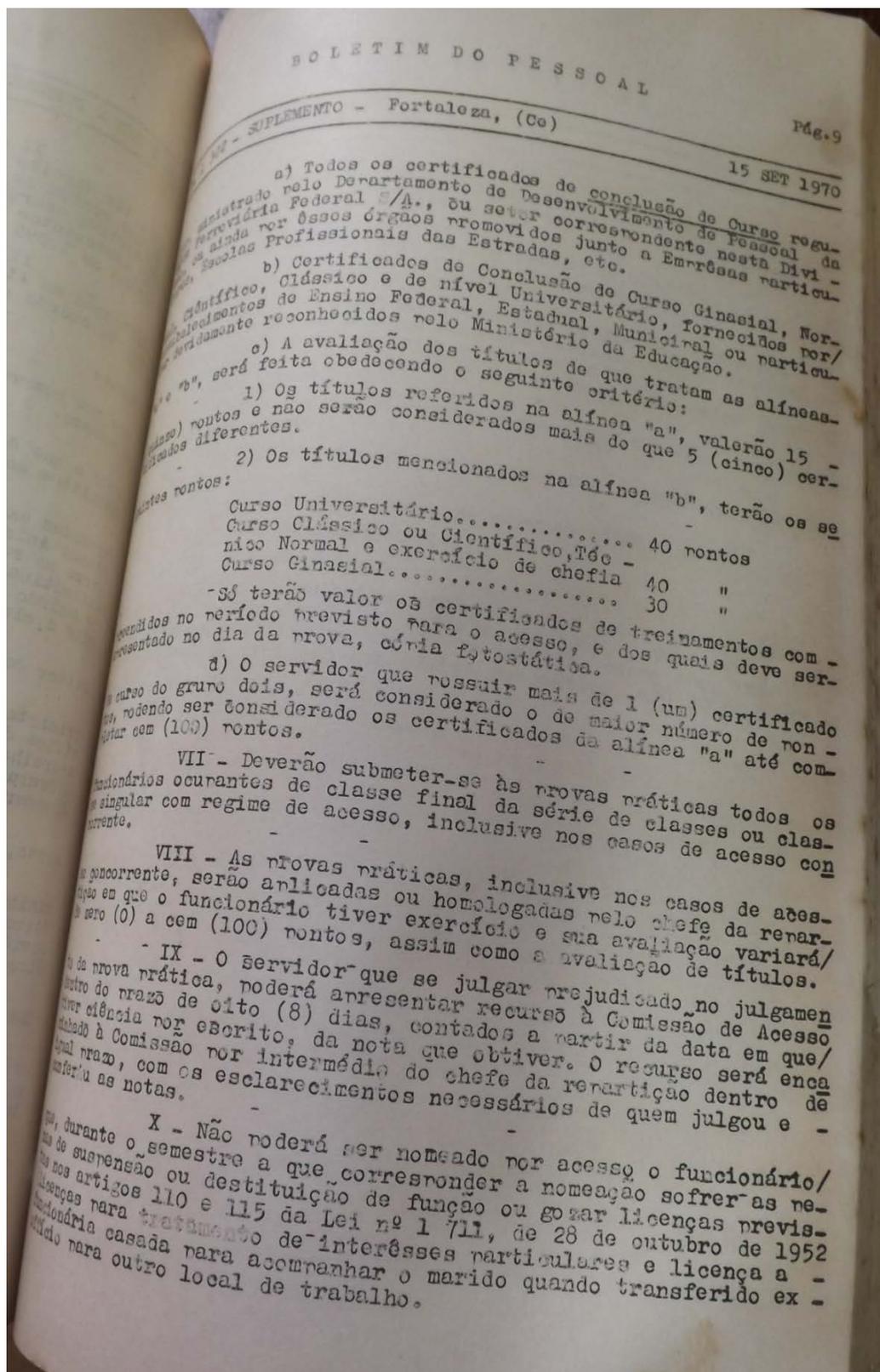
15 SET 1970

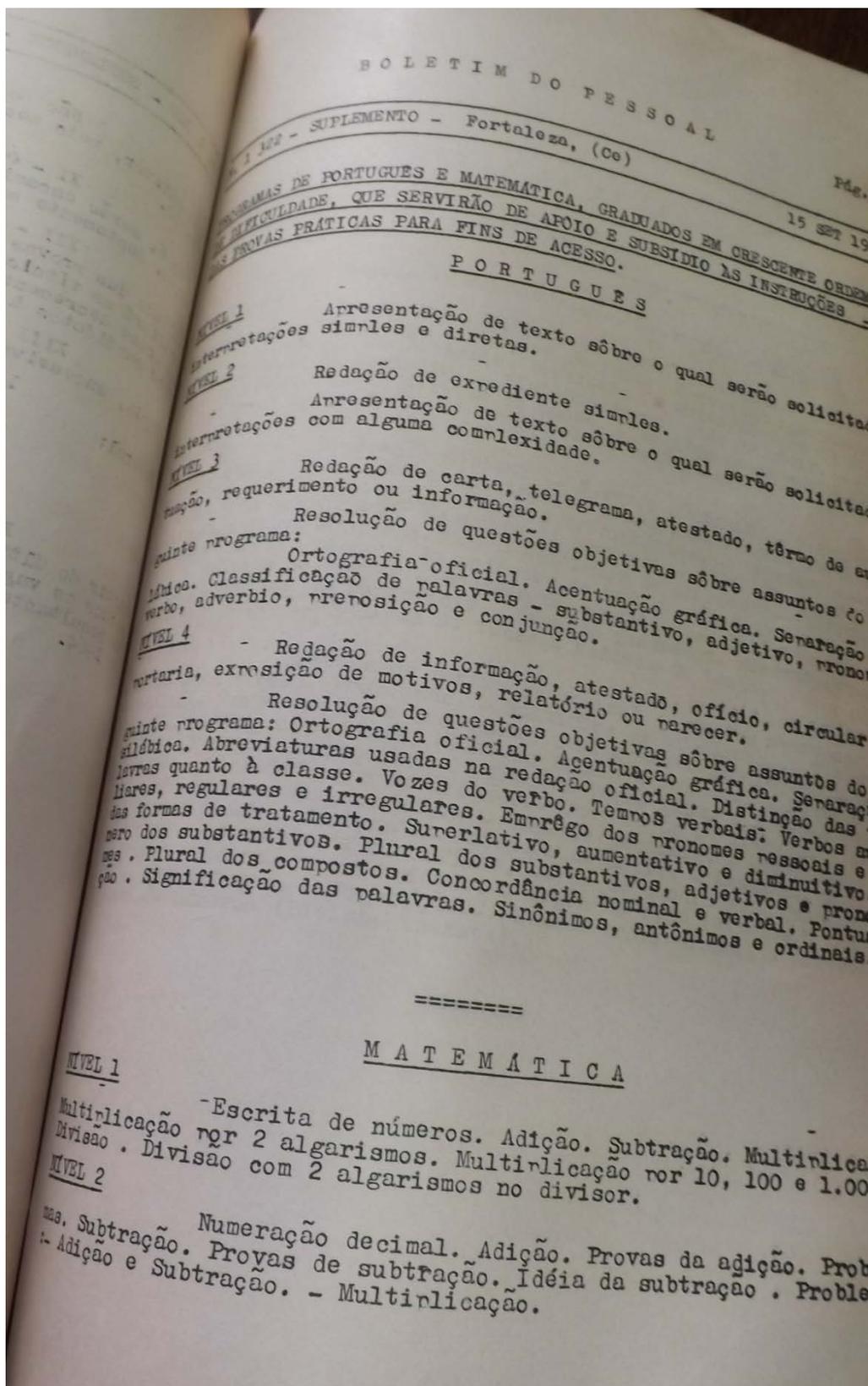
CLASSE OU SÉRIE DE CLASSES	NÍVEL CLASSE OU SÉRIE DE CLASSES PARA A QUAL TEM ACESSO	NÍVEL
12 Mestre "A"		13
5 Auxiliar de Portaria "A"		13
11 Chefe de Portaria		7
8 Porteiro "A"		13
15 Contador "A"		9
9 Aux. de Enfermagem		20
8 Maquinista E.Ferro "A"		13
Motorista de E.Ferro "A"		10
8 Agente de Estação "A"		8
8 Agente de Trem "A"		9
4 Feitor de turma fixa		12
Guarda de Trem "B"		7
3 Guarda Chaves "A"		6
7 Feitor de turma volante		5
9 Mestre de Linha "A"		9
14 Fiscal de Tração		12
13 Fiscal de Tração		15
6 Manobreiro		15
5 Auxiliar de Estação "A"		7
13 Controlador Mov.Trens		6
Fiscal Mov. Trens		14
10 Controlador Mov. Trens		15
10 Chefe de Estação "A"		14
14 Fiscal Mov.Trens e Fiscal Tráfego Ferroviário		11
15 Inspetor T. Ferroviário		15
15 Inspetor Mov. Trens		16
15 Inspetor T. Ferroviário		16
14 Inspetor T. Ferroviário		16

Fonte: BOLETIM DO PESSOAL SUPLEMENTO - NR 1.322 DE 15.09.1970 - ANEXO I - INSTRUÇÕES SOBRE NOMEAÇÕES POR ACESSO, p. 7.

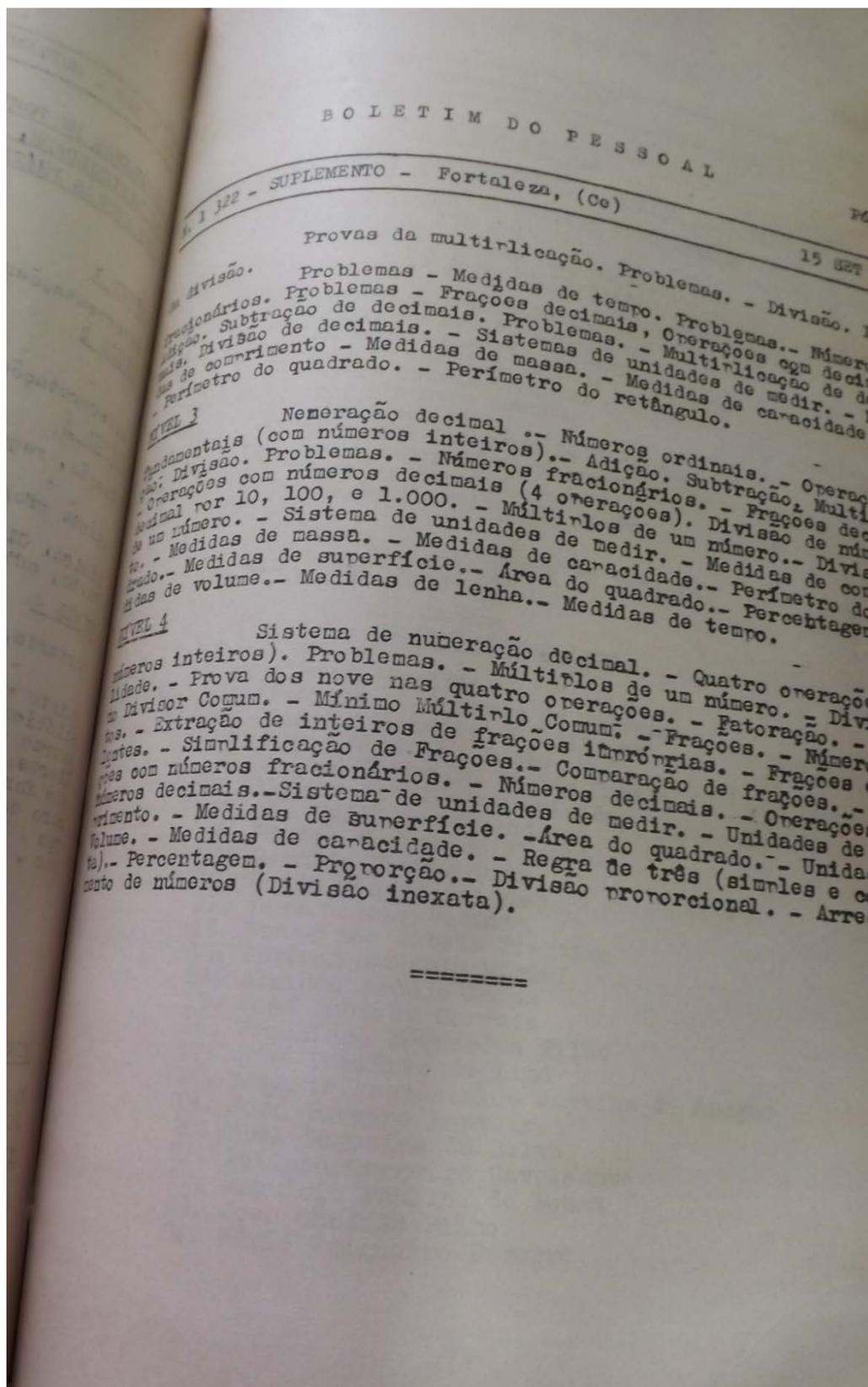


Fonte: BOLETIM DO PESSOAL SUPLEMENTO - NR 1.322 DE 15.09.1970 - ANEXO I - INSTRUÇÕES SOBRE NOMEAÇÕES POR ACESSO, p. 8.





Fonte: BOLETIM DO PESSOAL SUPLEMENTO - NR 1.322 DE 15.09.1970 - ANEXO I - INSTRUÇÕES SOBRE NOMEAÇÕES POR ACESSO - PROGRAMA DE PORTUGUÊS E MATEMÁTICA, p. 11.



Fonte: BOLETIM DO PESSOAL SUPLEMENTO - NR 1.322 DE 15.09.1970 - ANEXO I - INSTRUÇÕES SOBRE NOMEAÇÕES POR ACESSO - CONTINUAÇÃO DO PROGRAMA DE MATEMÁTICA, p. 12.