

A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARÁ DE 1967 A 1979 A PARTIR DA NARRATIVA

Ana Maria Leite Lobato *
Francisco Ari de Andrade **

1 – Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados de parte da pesquisa de mestrado em Educação integrada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFC, na linha de pesquisa História e Memória da Educação, a qual tem como objeto o estudo sobre a História da Escola Técnica Federal do Pará, e como enredo a educação profissional no período de 1967 a 1979.

A pesquisa apresentada neste estudo está ancorado na História Cultural (dimensão), e na História do Tempo Presente (abordagem) através das narrativas de alguns atores que fizeram dessa escola um espaço de memória. A pesquisa responde a seguinte indagação: Como a Educação Profissional no ensino médio na ETFPA se (re) configurou em decorrência da política educacional implementada no período de 1967 a 1979? A pesquisa foi abordada a partir da narrativa de seus atores históricos, que contam a história da instituição em pleno período do Regime Militar (a partir da segunda metade da década de 1960), e no decorrer da década de 1970, em um cenário de transformação na região, articulada ao desenvolvimento e organização da sociedade paraense.

O método utilizado foi a pesquisa qualitativa, através da entrevista narrativa, do círculo hermenêutico dialético, e somei a estas no sentido de complementar as informações, a pesquisa documental, além das leis e decretos referente a educação profissional da rede federal no Brasil.

Entretanto, a narrativa foi predominante na pesquisa. Os resultados evidenciam *consenso* quanto aos modos de (como?) efetivação da profissionalização, na relação escola empresa, e nas práticas educativas de disciplinarização direcionadas para o mercado de trabalho; apresentam também alguns pontos de vista *divergentes* quanto a profissionalização através das práticas educativas na escola.

* Doutoranda do Curso de Educação Brasileira do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará. E-mail: leao.jr@uol.com.br

** Doutor em Educação Brasileira. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (Mestrado e Doutorado) PPGE-FACED da Universidade Federal do Ceará. E-mail: andrade.ari@hotmail.com

2 – Nas pegadas de uma história...

A pesquisa foi pensada e realizada considerando seus vestígios, situado numa cadeia de acontecimentos anteriores, que envolveu discursos sobre a temática que compõem o enredo da pesquisa. Este pensar teve âncora na história do tempo presente, pois esta não se limita apenas à abertura de um período novo, ela possibilita o diálogo entre o presente e o passado.

Desta forma, tive a necessidade de estudar os caminhos da educação profissional no Brasil, por entende que é pelo diálogo entre as questões locais e nacionais que poderia construir a história da instituição e contribuir ao debate no quadro da educação brasileira.

Então organizei um percurso histórico que teve início no começo do século XX, no governo do presidente da República dos Estados Unidos do Brasil Nilo Peçanha, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, através do Decreto n.º 7.566 de 23 setembro de 1909, o referido decreto expressou na época que essas instituições deveriam atender os desfavorecidos economicamente, proporcionar uma ocupação para o trabalho e manter a ordem social.

Nesse modelo, em atendimento ao decreto acima citado, no dia 1º de Agosto de 1910, foi instalada em Belém do Pará a Escola de Aprendizes e Artífices (E.A.A.PA) com cinco oficinas: marcenaria, alfaiataria, funilaria e ferraria. Estas oficinas funcionaram em instalações precárias, em barracões de madeira, cobertos de telha e piso de chão batido (BASTOS, 1988).

Desta forma, para recompor a história da Escola Técnica Federal do Pará, refiz o um percurso que é familiar a muitos pesquisadores, os caminhos da educação profissional no Brasil. Comecei pela Primeira República, estudei o *percurso e itinerário da Educação Profissional no Brasil*, sob a tutela do sistema federal de ensino no Brasil, mediante as políticas educacionais para o ensino profissional (1909-1970). Considerei as legislações para a educação profissional no decorrer da década de 1930, à abrangência da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 às instituições pertencentes à rede federal. Essa “lei” transformou as Escolas de Aprendizes e Artífices, juntamente com a Escola Normal de Artes e Ofícios “Wenceslau Brás” em Liceus Industriais, mudando também a característica de aprendizagem de ofício. A seguir estudei a reforma Capanema (1942). Foram promulgadas as leis orgânicas do ensino, que estruturaram o ensino técnico-profissional através do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Depois, de forma gradativa, a Lei Orgânica do ensino secundário, através do Decreto nº 4.244, de 9 de abril, de 1942, e, no ano seguinte, a Lei Orgânica do ensino comercial, através do Decreto-Lei nº 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (ROMANELLI, 1995).

Logo após, situei a criação das Escolas Técnicas Federais (1959) no Projeto Nacional desenvolvimentista, observando a Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, mais tarde regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano, lei que concedia essas instituições terem personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira; o ensino profissional foi organizado em ramos e unificou-se em todo o país. Nesse contexto, as legislações que regulavam o ensino profissional se estendia também a Escola Técnica do Pará, que nesse período não passou a ser técnica porque não trabalhava com o segundo ciclo (depois 2º grau).

Entretanto, a partir da década de 1960, as políticas de desenvolvimento do Governo Federal se voltavam também para a região Norte. A intervenção entre 1965 e 1967 implementada pelo Estado foi através das ações militares na região, medidas que ficaram conhecidas como Operação Amazônia. Diante desse cenário, a instituição passou a se adequar às demandas que surgiram nesse período, passou por várias mudanças e passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA), tendo como grande marco dessa mudança, a inauguração de quatro pavilhões no dia 12 de agosto de 1968.

Após essa reconstituição histórica, passei a compor a história da instituição a partir das narrativas com foco na profissionalização, *parte da pesquisa que destaco neste artigo*. A parte que trata *das práticas pedagógica na ETFPA, narrada pelos sujeitos escolares*, com breve reflexão sobre as implicações pedagógicas na apropriação do conhecimento pelos sujeitos da ETFPA; e os embates pela consolidação da educação profissional na instituição que envolve a primeira mulher diretora da ETFPA não contemplo neste artigo.

3 - Caminhos Metodológicos

A escolha metodológica da pesquisa realizada foi articulada a História Cultural (dimensão) e a História do Tempo Presente (abordagem) por entender que estas dariam conta do objeto da pesquisa: o estudo sobre a História da Escola Técnica Federal do Pará, e da educação profissional (enredo) no período de 1967 a 1979.

Portanto, construí uma história do ponto de vista de seus atores históricos, com aproximações sobre as versões do que foi vivido, das experiências e práticas. Procurei compreender essa história, principalmente a partir das narrativas (das falas), mesmo correndo o risco dos esquecimentos, dos lapsos da memória. Pois acredito, que mais incomodo seria deixar para a história oficial contar sobre a ETFPA a partir dos relatórios dos gestores, das estatísticas, das políticas aplicadas a essa instituição. A maior motivação foi fazer uma

história a partir das falas dos protagonistas, daqueles que ainda são os guardiões da história da instituição, assim, optei pelas narrativas.

Entretanto, no decorrer da pesquisa compreendi que, além das narrativas poderia dialogar com a fonte documental, não no sentido de comprovar a veracidade dos fatos, mas para ampliar a análise, e dar conta com mais probabilidade do problema e dos objetivos da pesquisa.

A pesquisa foi articulada a abordagem qualitativa descrita por Minayo (2006), Bogdan (1994) devido a riqueza dos detalhes, das falas, e articulada a hermenêutica e dialética, não apenas no modo “como fazer”, mas também do “como pensar”. Entretanto, vínculo a compreensão complementada pela explicação, numa epistemologia a partir dos estudos vinculados à perspectiva hermenêutica de Paul Ricoeur e do historiador François Dosse. Assim:

(...) a história depende de uma epistemologia mista, de entrelaçamento de uma objetividade e subjetividade, de explicação e compreensão. Dialética entre o mesmo e o outro, distante no tempo, confrontação entre a linguagem contemporânea e uma situação passada (...) (DOSSE, 2001, p. 76).

Sobre esse debate, Dosse (2001) fez uma reflexão sobre as argumentações de Ricoeur, no que se refere à objetividade e subjetividade, e aponta alguns tópicos interessantes para essa compreensão. Primeiro, aponta que a objetividade sozinha não dá conta mais de explicar um passado histórico, é necessária a participação efetiva da subjetividade em vários momentos. O autor explica esse processo considerando quatro dimensões.

Primeiro, não há como o historiador ser imparcial no seu trabalho sobre história. Dele partem as escolhas sobre o que pesquisar (o tema), como pesquisar (metodologia), as escolhas da (seleção de acontecimentos), a (s) teoria (s) e a observação. Assim, “a subjetividade intervém ao longo de toda a sua busca no tópico dos esquemas explicativos que servirão de parâmetro de leitura” (DOSSÉ, 2001, p. 78).

Segundo, Ricoeur (2010) buscou dissociar causalidades de diversas formas e dar atenção à maneira como se *desenvolve a narrativa histórica na qualidade da narração* que contém esquemas de explicação. Este é outro mérito de Ricoeur, “demonstrar que o discurso do historiador pertence à classe das narrativas, buscando um discurso sobre a verdade, sobre a representação de algo real, de um referente passado” (CHARTIER, 1988, p. 258 *apud* DOSSE, 2001, p. 74).

Terceiro, a subjetividade, em história, está presente na distância histórica entre o historiador e o outro que busca no passado, ou seja, o historiador está fora do objeto, em razão



da distância temporal que o afasta dele, cada um em tempos diferentes, mas ao mesmo tempo, ele está no objeto, devido à sua intencionalidade de conhecimento. Essa descontinuidade no tempo torna-se fundamental para o desenvolvimento de uma nova consciência e compreensão histórica.

Então, a subjetividade é necessária para ter acesso à objetividade. Nesse aspecto, a compreensão não se sobrepõe à explicação, é seu complemento. Desta forma, Ricoeur situou-se em uma filiação hermenêutica, preocupada em captar a camada objetiva da compreensão, uma reflexão sobre a história e seu modo de ser. A compreensão não é determinada pela subjetividade, provém da “inserção no processo de transmissão em que medeiam constantemente o passado e o presente” (DOSSÉ, 2001, p. 81).

Um dos aspectos fundamental do pensamento hermenêutico: a necessidade do outro, do leitor do texto. Existe uma relação entre a leitura, o historiador e a história. Esta última necessita de um processo interpretativo e o historiador tem como âncora a leitura de textos, sejam eles escritos ou orais produzidos pela humanidade — é a partir dessas fontes que narra ao outro (leitor) os acontecimentos no passado, na perspectiva de complementação entre explicação e compreensão.

Tal prática é uma forma de atualização do texto narrativo, cuja construção do sentido só ocorre quando completado o círculo mimético nos três tempos: prefiguração (tempo do autor), configuração (tempo do texto), e re-figuração (tempo do leitor). Considerando, para tal procedimento, a pressuposição ontológica, que vai além da linguagem; não é a questão de ir além do texto do historiador, mas da tarefa da interpretação (RICOEUR, 1989).

Nesse sentido, Dosse (2001) aponta a quarta dimensão da argumentação de Paul Ricoeur, que torna a subjetividade inevitável. É o aspecto humano do objeto histórico: “O que a história quer explicar e compreender em última análise são os homens” (Ibidem, p. 79).

Assim, o historiador é motivado a essa busca, a esse encontro com o passado, se propõe a fazer um trabalho em busca do outro, transportando-se a outro tempo, que é “um transporte a outra subjetividade”. Busca explicar e compreender os homens do passado, o que possibilita uma “intersubjetividade sempre aberta a novas interpretações, a novas leituras”, onde a história é lida por homens a partir de sua subjetividade e estes interpretam o texto histórico. Entretanto, a subjetividade do historiador na composição do texto histórico é importante, pois, através dela, o outro pode identificar posição(ões) no texto histórico e compartilhar da (s) mesma (s), ou não, com relação aos acontecimentos (DOSSÉ, 2001, P. 79).

Essa forma de pensar a pesquisa foi articulada ao como fazer. Nessa lógica, a entrevista narrativa de Schütze (2010) tem como foco a narração das experiências dos entrevistados. Desse modo, busquei recontar a história da Instituição e da Educação Profissional através das lentes das experiências narradas pelos entrevistados, dos fragmentos das histórias de vida, das vivências como alunos e como professores. Quanto aos lapsos dos narradores, não me preocupou; como disse Bosi (2009):

Não dispomos de nenhum documento de confronto dos fatos relatados que pudesse servir de modelo, a partir do qual se analisassem distorções e lacunas. Os livros de história que registram esses fatos são também pontos de vista, uma versão do acontecido, não raro desmentidos por outros livros com outros pontos de vista. A veracidade do narrador não nos preocupou: com certeza seus erros e lapsos são menos graves em suas consequências, que as omissões da história oficial. Nosso interesse está *no que foi lembrado*, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida (BOSSI, 2009, p. 37).

Então, a partir das narrativas (e das informações nela contida) utilizei a técnica de coleta e tratamento de dados. Assim, decidi identificar pelo nome, os entrevistados nas unidades que tinham relação específica com os mesmos (entrevista narrativa), e codificar por respondente R1, R2, R3, R4 (círculo hermenêutico dialético) nas unidades em que as informações envolviam outras pessoas. Isso tudo documentado com autorização e cessão de direitos sobre o depoimento oral por parte dos entrevistados à pesquisadora, pois não foi submetido ao comitê de ética, porque o mesmo não existe ainda no IFPA.

As entrevistas narrativas e o CHD ocorreram conforme o bloco de questionamentos, os entrevistados narraram as experiências vividas na ETFPA, buscando pela memória e dando suas versões sobre o objeto de estudo. Os respondentes ficaram à vontade, a pesquisadora também, e a entrevista além de narrativa, foi permeada pelo diálogo.

Com a *reunião dos dados* registrados, fiz a transcrição das entrevistas e a sistematização das leituras de documentos como leis, decretos, pareceres e jornais. Procurei compreender nos relatos o significado das situações apresentadas. Depois, passei à *ordenação dos dados*, fiz a síntese de cada entrevista, sistematizei todos os dados.

A seguir, foi à *classificação dos dados*. Analisei as sistematizações dos dados, agrupei em blocos, considerando suas propriedades e dimensões. Identifiquei nos dados, conceitos que representavam os fenômenos, ou seja, as ideias que surgiram dos dados, e estas foram classificadas em categorias: *profissionalização e práticas educativas* — as quais perpassam todos os capítulos da Dissertação, sendo a *profissionalização* tratada mais

intensamente no segundo capítulo e *as práticas educativas* mais no terceiro capítulo (STRAUSS & CORBIN, 2008).

Complementei a entrevista narrativa com o Círculo Hermenêutico Dialético (CHD) de Guba e Lincoln (1989) *apud* Oliveira (2010). Após o primeiro círculo de entrevista, que foi a narrativa e os procedimentos citados, realizei o segundo círculo de entrevistas, adotando a técnica do Círculo Hermenêutico Dialético, que consiste numa interação constante entre as pessoas durante o processo de realização das entrevistas — é um processo de construção e reconstrução.

Destaco o círculo como *hermenêutico*, porque possui um caráter interpretativo, e *dialético*, além de possibilitar a validação do consenso das falas, e a validação da interpretação dos diferentes pontos de vista dos respondentes. Dessa forma, “o círculo hermenêutico dialético é um processo de construção e de interpretação hermenêutica de um determinado grupo [...] através de um vai e vem constante entre as interpretações e reinterpretações sucessivas (dialética) dos indivíduos”, com o procedimento metodológico envolve principalmente o R = respondente e a C = construção teórica do pesquisador (ALLARD, 1997, PP: 51-52 *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 131).

O procedimento inicialmente adotado na entrevista foi a denominação de respondente, e não de entrevistado, a técnica foi aplicada tendo como âncora o Círculo Hermenêutico Dialético de Silva (2009, p.103-112), e de OLIVEIRA (2010, p. 193) a quatro entrevistados, conforme critérios de seleção.

No segundo círculo de entrevista, foi aplicado o Círculo Hermenêutico Dialético. Nesta etapa, já sabia onde havia consenso, onde havia divergência, porque já havia realizado a leitura, a síntese das entrevistas narrativas, a análise e a primeira construção teórica. O Círculo Hermenêutico Dialético foi fundamental, porque possibilitou aos respondentes reverem as posições ou ratificarem as mesmas — os respondentes perceberam isso após a leitura da síntese.

O início do segundo Círculo Hermenêutico Dialético foi com o R2. A ele foi apresentada a síntese da entrevista com R1, que foi consensual com a maioria das informações. Porém, refez algumas colocações e houve divergência — e estas são apontadas nas unidades de análise nesta Dissertação. Foi apresentada ao R3 a síntese de R2; ele concordou com alguns pontos, acrescentou mais informações e discordou de outros.

O mesmo procedimento foi realizado com R4. Quando foi lhe mostrado a síntese de R3 e finalizando o segundo círculo, foi apresentado à síntese de R4 a R1; o primeiro entrevistado que se posicionou favorável a algumas colocações e desconhecendo outras.

Assim, o que foi redundante foi a postura dos entrevistados com relação a concordar e discordar e o interessante é que, nessa etapa, eles acrescentaram sempre algo que haviam esquecido de dizer antes, contribuindo significativamente para o pesquisador aumentar a probabilidade de validar as informações sobre o objeto de estudo na construção teórica. A busca pelo consenso foi após cada entrevista (Círculo Hermenêutico Dialético), considerando as ideias centrais, as opiniões, a subjetividade, o que lembraram, e, o que esqueceram.

3 – A História da Escola Técnica Federal do Pará de 1967 a 1979 a partir da narrativa: os atores no enredo.

Os protagonistas desta história narraram a experiência da profissionalização, e quando o fizeram foram (re) contando a história da instituição. Isso ocorreu primeiramente a partir da entrevista narrativa (SCHÜTZE, 2010). Realizei onze entrevistas, dentre elas selecionei quatro, considerando os seguintes critérios: a) os selecionados foram aqueles que tiveram um percurso como alunos antes e, depois, tornaram-se professores na Escola Técnica Federal do Pará; b) considerados guardiões da memória da instituição. Portanto, detinham informações relevantes para a pesquisa; c) tivessem ingressado na escola antes da Lei nº 5692/1971. As outras entrevistas foram muito importantes, mas, por não atenderem aos critérios de seleção, somaram a pesquisa complementando as informações.

Elaborei os blocos de questões com o propósito de nortear as intenções da pesquisa (problema e objetivos), mas a narrativa foi o forte. Schütze (2010) entende que existirá uma aproximação efetiva, quando se busca o relato das experiências pessoais e profissionais, e, é importante, nessa relação, a sensibilidade da pesquisador(a) em fazer a intervenção com outro questionamento, quando já se esgotou o questionamento anterior ou a narrativa. O trabalho com narrativas tornou-se um instrumento para estudar as histórias do “nosso” tempo, principalmente aquelas que ainda não foram registradas em documentos escritos.

Os blocos de questões possibilitaram o agrupamento de ideias, que foram organizadas no corpo do trabalho como: contexto da entrevista; o perfil do entrevistado; a família e a experiência escolar; e a escolha do curso técnico. Em todos os tópicos estão presentes fragmentos de história de vida desses atores (Maceió, Sérgio, Oliveira e Cordovil), e consenso nos seguintes aspectos: alunos carentes economicamente; a escolha pela Escola Técnica, e da formação profissional foi uma forma de ajudar no sustento da família; a escolha do curso técnico que favorecesse adentrar no mercado de trabalho.

A presente reflexão não comporta colocar todos os achados e nem todas as narrativas, mas no decorrer desta, socializarei alguns exemplos, com um trecho da narrativa, como o de Oliveira (2011):

[...] eu venho de uma família como da maioria dos nossos alunos aqui. De família pobre e que tinha a ideia de estudar alguma coisa para poder trabalhar e ajudar no sustento da família. Eu lembro que eu ingressei na Escola Industrial de Belém em mil novecentos e sessenta e seis, eu terminei o curso primário, fiz a quinta série e terminei em sessenta e cinco e quando foi em sessenta e seis eu fiz a prova de seleção. Na época foram duas turmas de primeiro ano, e eu consegui, dentre quatrocentos e poucos candidatos ficar classificado, me parece que em quarto lugar, e comecei a estudar lá na antiga escola EIB como era chamada “Escola Industrial de Belém”, na Dom Romualdo de Seixas com a Jerônimo Pimentel, no bairro do Umarizal.

Trabalhar com a narrativa permitiu ir além das respostas que buscava, possibilitou o acesso ao aspecto humano no tempo. Por exemplo: Maceió quando lembrou que saiu do curso primário, a então Escola Industrial estava oferecendo os cursos por admissão. Falou com o pai e disse que queria fazer a admissão — na época tinha 13 anos de idade. O pai o respondeu com outra pergunta: *você quer fazer o curso na Escola Industrial, lá no bairro do Marco meu filho? É muito longe*. Maceió argumentou com o pai que ouvia falar que a escola era boa e que poderia se formar e *ajudar a família*. Nesse momento, ao lembrar as dificuldades que a família enfrentava, o professor Maceió ficou muito emocionado [...]. Nesse sentido, se percebe o re-significação do que foi narrado pelo entrevistado, as experiências evidenciaram a subjetividade e “é a narrativa que torna acessível à experiência humana do tempo, o tempo se torna humano através da narrativa” (RICOEUR, 2010, p. XI).

A narrativa permitiu essa experiência, e durante essa etapa da pesquisa, onde foi utilizada a entrevista narrativa, a ideia que emergiu durante o bloco de questionamentos e sistematizados nos tópicos foi a busca pela *profissionalização*.

As narrativas de Sérgio revelaram a luta pela sobrevivência e pela profissionalização como uma alternativa de mudar de vida, quando Sérgio (LOBATO, 2012) veio para a Escola Técnica, pensou em fazer o curso de Estradas. Mas um colega (Aremilton) o alertou que seria mais fácil conseguir emprego se fizesse o curso de Agrimensura, porque era um curso novo (na época) e tinham poucas turmas formadas, e teria mais chance de colocação no mercado de trabalho. Desta forma, escolheu o curso de Agrimensura.

O fato dos entrevistados serem primeiros alunos da ETFPA e depois professores, conforme as informações a seguir, favoreceu toda uma narrativa que envolveu a

profissionalização e as práticas pedagógicas com informações que ao mesmo tempo continham o olhar do aluno, e de professor:

Om: fui aluno da instituição desde 1966, quando ingressei no curso do ginásio industrial básico. Em 1970, iniciei o curso técnico, concluindo em 1972. Em princípio, estudei de dia, mas a partir do 2º ano passei para o turno da noite, porque tive de trabalhar. Em 1974, fiz o vestibular para Licenciatura em Disciplinas Especializadas (Esquema 2). Ainda universitário e no início de 1976 começou a trabalhar como professor na Escola Deodoro de Mendonça. Depois, terminou a licenciatura em junho de 1976 e trabalhou no Centro de Instrução Almirante Braz de Aguiar/CIABA (educação profissional para a Marinha Mercante, e demais atividades correlatas) e, em 3 de outubro de 1977, voltou à Escola Técnica Federal do Pará, assumiu a cadeira de Metrologia e, depois, Desenho Mecânico, como professor colaborador. Atualmente está com 35 anos dedicados ao magistério.

Os entrevistados narraram a experiência como alunos, colocando riquezas e detalhes até então não registradas a partir do olhar do aluno daquele período (1967-1970); e que foi uma experiência que deixou marcas, por exemplo, R1: “Eu lembro que a própria lei de 1971, surgiu para formar o cidadão em técnico. Acho que até hoje é assim.” Então, passaram-se vários anos, hoje o respondente ainda é professor na instituição, esta vive outro momento, outra concepção de ensino, e ele, ainda pensa o ensino hoje, como era no seu tempo de aluno, a questão da obrigatoriedade com foco na terminalidade para uma atividade produtiva, pautado na racionalidade e eficiência técnica, no saber fazer.

Outra informação que somou a esse enredo segundo os respondentes: R 1, 2, 3, e 4: foi a criação de mais cursos técnicos, Telecomunicações (1972), Eletrônica (1973), Mineração (1975), e Metalurgia (1975). Eles lembraram que isso aconteceu, porém não souberam explicar o motivo.

Isso permitiu uma reflexão sobre a educação profissional no governo dos militares pós 1964, considerando os projetos de desenvolvimento para a Amazônia, a implantação de empresas, e todo um estudo em torno da Lei n. 5692/71 na seguinte perspectiva: essa lei pouco alterou o funcionamento da ETEPA, porque a referida lei tratava da obrigatoriedade da profissionalização, a Escola Técnica já trabalhava com essa concepção de ensino técnico, e também já tinha estrutura para isso, podia ter problemas, mas atendia a demanda local e regional. Ao contrário das outras escolas de o 2º grau, as quais foram obrigadas a ministrar o ensino profissional sem a estrutura adequada.

A implantação desta Lei n. 5692/71 trouxe alguns percalços, pois implicava a existência de condições de trabalho satisfatória em ambiente escolar pautado no uso de laboratórios equipados, de acordo com a proposta de educação que preconizava qualificação

de mão de obra. Além disso, faltou o cumprimento de acordos, ou seja; as condições objetivas e subjetivas, como o envolvimento de todos os setores da sociedade civil envolvidos no processo educacional. A preparação dos professores para atuarem na formação profissional foi outro problema acentuado, ficando à mercê de bacharéis e de técnicos de nível médio (FRIGOTTO, 2005, p. 75-78).

No ano seguinte após a Lei 5692/71, veio o Parecer 45/72, com o propósito de “reafirmar o desenvolvimento individual, a formação profissional e o exercício da cidadania com três dimensões do mesmo processo de educação integral” (KUENZER, 2007, p.18). Nesse sentido os respondentes apontaram a criação de novos cursos na ETFPA sem perceberem a inferência do Parecer 45/1972, este buscou consolidar a qualificação para o trabalho. Porém, as narrativas apontaram que os cursos criados tinham profunda relação com as demandas de algumas empresas, como narrou R3:

R3: essa **relação empresa e escola era muito forte**, não lembro se essas empresas doaram material para a ETFPA, ou alguma outra contrapartida em recursos de qualquer natureza. Entretanto, o curso de metalurgia foi praticamente criado para atender exclusivamente uma empresa, e hoje essa empresa não dá devida atenção a instituição (a Albrás). A empresa que dava muita atenção, acolheu, recebeu muitos alunos daqui nossos foi a Celpa, antiga Celpa, hoje Rede Celpa, tem muitos colegas nossos aqui já se aposentaram pela Celpa ou Rede Celpa.

As ações na Amazônia foram consolidadas em articulação com os grandes projetos agrícolas e mineradores. Essas empresas exploradoras de minérios seriam uma das formas de integração da Amazônia ao desenvolvimento do país, e a ETFPA, como parte desse contexto funcionava de acordo com as transformações impostas à educação profissional e também, para atender os projetos de desenvolvimentos implantados na Amazônia, como foi o caso também do Curso de Mineração, que foi criado na década de 1970 com o propósito de atender a exploração do minério da Serra do Carajás e de Trombetas.

Enquanto na Escola Técnica (e demais ETF's) o ensino profissional era pautado em uma série de ações em busca de melhoria na qualidade do ensino, as outras escolas que ofertavam o ensino profissional não davam conta do mesmo devido a implantação da profissionalização sem as devidas estruturas. Soma-se, a isso, as resistências contra a política de profissionalização compulsória que afloraram quando a crise do milagre econômico eclodiu em fins de 1973, daí vão surgir modificações na tão criticada profissionalização universal e compulsória no ensino de 2.º grau, que resultaram no Parecer 76/75.

Kuenzer (2007) não nega a necessidade de formação de mão de obra qualificada, mediante a realidade brasileira do *milagre econômico* e da *economia de mercado*. Entretanto



deixa claro que haviam contradições entre a forma da Lei, o discurso ideológico e a proposta pedagógica articulada a um modelo de desenvolvimento político e econômico excludente, além da falta de estrutura para a concretização de tal proposta.

Nesse cenário a flexibilidade da lei veio diluir a profissionalização com a redução das disciplinas de formação profissionalizante, e isso não passou despercebido pelos respondentes. Todos os respondentes apontaram à redução da carga horária das disciplinas especializadas.

Sobre essas contradições, Warde (1977, p. 37) apud Kuenzer (1997, p. 47) desenvolveu uma análise através do confronto entre os dois pareceres o 45/72 e o 76/75 do Conselho Federal de Educação, tomando como foco o princípio da profissionalização obrigatória proposta pela Lei n. 5692/71, como forma de fazer a unidade entre a teoria e a prática, ou seja, a proposta de um ensino de forma integral. Segundo sua análise:

O Parecer 45/72 propõe um ensino profissionalizante inspirado nas escolas técnicas industriais, que articula atividade intelectual e manual, mas não tem nenhuma condição concreta que permita sua viabilização, ou seja, essa articulação é negada pela realidade; o Parecer 76/75 proclama a unidade entre pensamento e ação, mas dilui a profissionalização na educação geral, o que significa separar teoria, função da escola, da prática, função da empresa (WARDE, 1997, p. 37 APUD KUENZER, 1997, p. 47).

Kuenzer (2007) retoma a discussão sobre a dualidade ser substituída pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio, de forma que todos deveriam ter uma única trajetória a partir da Lei n. 5692/71. Esclarece que a legislação e as instituições escolares não dão conta de mudar uma condição que não depende delas, essa dicotomia entre a teoria e a prática existe na sociedade capitalista caracterizada pela divisão do trabalho. “A pedagogia orgânica do taylorismo-fordismo tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho, em que a divisão entre o trabalho manual e o intelectual é claramente demarcada”. Soma-se a essa condição, as contradições expressas na própria legislação, além de toda sorte de carência. Assim, não tinha como tal proposta se concretizar efetivamente (KUENZER, 2007, p. 30).

Diante do exposto, o destaque foi a definição de ensino profissional que difere entre o Parecer 76/75 e o Parecer 45/72. Com o Parecer 76/75 a educação profissional específica não é mais o foco, apresentou a perspectiva de uma educação profissional básica, com caráter geral, mediante conjugação de escolas e empresas, ou outros centros interescolares conforme arranjos possíveis.

Nessa perspectiva, passou a fazer parte do currículo da parte especial, disciplinas da parte de formação geral, as disciplinas foram apropriadas e convertidas pelos defensores do Parecer 76/75 em instrumentos de habilitação, passando a constituir a parte da formação especial da seguinte forma: na organização dos currículos, a escola de 2º grau poderá, de acordo com as várias habilitações, aumentar a carga horária das disciplinas de educação geral, distribuindo-as entre a parte geral e a parte especial ou computando-as na especial, sobretudo quando grupadas por áreas. Além disto, se aceita a concepção de formar para habilitações básicas, e com enfoque sistêmico, poder-se-á compatibilizar perfeitamente as duas cargas horárias.

O Parecer n.º 76/75 foi uma reinterpretação da Lei n.º 5692/71 e mudou radicalmente o caráter universal e a compulsoriedade do ensino profissional de 2.º grau, ficou duas modalidades: a Lei n.º 5692/71 e o Parecer 45/72, voltados para atender o mercado de trabalho; e a outra modalidade trazida pelo Parecer 76/75, resultante da combinação da “educação geral com a consciência do valor do trabalho mais a aquisição de habilidades tecnológicas”. Com isso surge a velha dualidade, reafirmando a oferta propedêutica para os que pretendiam o ensino superior, e as habilitações básicas como acesso ao mundo do trabalho (CUNHA, 2000, P.203).

Por outro lado, com o Parecer 76/75, começou um processo de quebra da qualidade do ensino profissional, principalmente nas que ofertavam a educação profissional. Este desencadeou um processo de mudança muito grande nas Escolas Técnicas, que foi a redução da carga horária das disciplinas técnicas, comprometendo a qualidade e eficiência da educação profissional da forma como foi proposta pelo governo militar.

Outra questão que tem relação direta com o Parecer 76/75, e que os respondentes citaram sem ter essa clareza, foi em relação a separação entre a teoria e prática, segundo R3:

R3: era muito conteúdo mesmo, mas, era muito mais rigoroso do que é agora, eu lembro que eu quando entrei aqui, como professor de desenho mecânico a nossa carga horária era bem maior. O aluno chegava comigo, mas antes dele chegar aqui, lá na cultura geral ele via desenho básico um, e desenho básico dois, pra fazer desenho mecânica comigo um e dois. Então ele já vinha com uma bagagem, e tinha que trabalhar assim, “nós vamos” dar o embasamento teórico, a fundamentação teórica, mas o quadro é o seguinte, só aprende a fazer fazendo, e também tem uma coisa comigo, se eu não souber fazer, eu não sei mandar, se eu não souber fazer eu não tenho ideia de como mandar fazer. É aquela coisa, a dona de casa ela tem a cozinheira dela, olha faz uma carne assada assim, se ela não tiver a ideia, ela vai fazer de qualquer maneira, não sabe ensinar. É assim no ensino profissional não é, e isso eu digo pra você na prática, porque eu trabalhei como técnico, eu fui lá pro chão de fábrica, então, é muito assim, o fazer. Tínhamos as aulas teóricas, e as aulas práticas eram pautadas na fundamentação teórica. Como é que se faz essa



engrenagem? Tem que ter toda a fundamentação teórica, pra fazer funcionar a engrenagem.

Os respondentes enquanto alunos e professores reconheceram que vivenciaram um ensino profissional de qualidade. Apontaram à redução da carga horária das disciplinas de formação especial já na posição de professores, para compreender melhor analisei o histórico escolar de dois alunos que fizeram o mesmo curso (eletrotécnica) e confirmei essa mudança.

Na realidade essa mudança ocorreu devido a inserção de disciplinas de formação geral, que contemplavam conteúdos que preparavam para o ingresso ao ensino superior, conforme o Parecer 76/75. Devido a esse, ocorre a redução das disciplinas de formação especial, comprometendo a prática e também a teoria. Assim, esta parte passou a ser complementada nas empresas.

Para compreender melhor essa questão recorri a reflexão de Warde (1983), esta, apontou explicações para as duas formas da dicotomia: a) a distância entre o que é oficialmente proclamado, e o que a realidade educacional concreta apresenta; b) o divórcio entre a atividade teórica, como ela se dá no interior da escola, e a atividade prática, como ela se dá no seio das práticas sociais, o divórcio se verifica não só na realidade concreta como nas proclamações oficiais (WARDE, 1983, p. 12).

Quanto ao divórcio entre o que é proclamado e o que é realizado, foi avaliado devido as insuficiências da prática educacional, por não conseguir aplicar a teoria na prática, ou a teoria é pensada num plano utópico, e suas condições de realização não ganham dimensão cultural (prática reconhecida por todos), porque as condições em que se opera a prática educacional ainda são precárias, não dando conta de tornar essa teoria em práxis, essa ainda é a condição da escola brasileira, mas devido o modo de produção capitalista.

Nessa lógica, a dicotomia entre a atividade teórica e a prática, se dá no interior da escola, como ela se dá no seio das práticas sociais, que é a oposição entre a teoria e a prática. Porém, vem oficializada através das leis. A unidade proclamada na Lei n. 5692/71, foi apresentada de modo confuso e contraditório por meio dos decretos que complementaram a referida lei. De um lado, o Parecer 45/72, orientado pelo objetivo legal de profissionalizar o 2º grau, propõe um ensino onde estão articuladas atividade intelectual e atividade manual (cabeça e mãos), de outro o Parecer 76/75 proclama a unidade entre o fazer e o pensar, no entanto, propõe uma separação entre o pensar (na escola) e o fazer (na empresa) (WARDE, 1983, p. 37).

Desta forma, para entender a separação entre a teoria e a prática na educação, é importante considerar as formas que a escola foi assumindo, e o que foram colocando para ela assumir em cada momento do capitalismo, em cada sociedade.

Mediante o exposto, retomo a questão da unidade apontada por R3. As pesquisas apontaram a dicotomia entre a teoria e a prática na educação brasileira. Porém, o que chamou atenção no discurso de Warde foi a afirmação de que o divórcio entre teoria e prática, não tem sido explicado satisfatoriamente.

Warde coloca que as explicações mais frequentes sobre esse divórcio focalizam a educação elitista como resquício do período colonial, “mas que não responde mais às condições de uma educação que se democratizou”, e o divórcio entre a teoria e a prática se deu em outra condição e dinâmica (WARDE, 1983, p. 12).

Portanto, na década de 1970, a educação estava em pleno processo de democratização, e a qualidade do ensino profissional estava justamente no ensino teórico pautado pela prática, por isso os respondentes defendiam essa posição, esse é um dos motivos do interesse das empresas nos alunos da Escola Técnica Federal do Pará.

Por outro lado, as legislações que regulamentaram o ensino (profissional) no período citado revelaram-se contraditórias, ora afirmavam a unidade como elemento fundamental na qualificação para o trabalho; ora solicitavam uma reavaliação do papel da escola no preparo do técnico, que poderia ter o começo dessa formação na escola e ser complementada em forma de estágio nas empresas.

Foi justamente esse tipo de separação (Parecer 76/75) que predominou na ETFPA, e que os respondentes não consideraram. Não perceberam essa separação, porque essa prática na empresa já era na ETFPA uma experiência anterior a “Lei”, e vivenciada por esses. A instituição buscou trabalhar a teoria junto com a prática nos laboratórios (a partir do momento que foram instalados), e antes, quando não existiam? Tinham as oficinas. Porém, as oficinas, os laboratórios (e os professores) não davam conta de suprir esse conhecimento prático.

Não estou afirmando que não se trabalhava a prática na escola, todos os respondentes foram unânimes em afirmar que a qualificação para o trabalho era ancorada na teoria e na prática, pois segundo eles, recebiam essa formação no espaço escolar, isso acontecia (não plenamente). Mas, foi consenso nas falas dos mesmos que a prática era complementada nas empresas, e *isso*, eles não percebiam como separação entre a teoria. Foi um processo contraditório, assim como era contraditória a legislação. Mas, ficou bem claro que na relação escola – empresa, o estágio foi uma forma de profissionalização:



R2: **Eles mandavam direto para a empresa**, para ver como a empresa estava trabalhando. Por exemplo, na área que eu chamo de rodoviária, o curso de estradas tinha um domínio muito forte na época. O professor Bráulio José Baraúna de Pinna, que morava aqui perto, e que ainda vivo, é empresário hoje e tem 78 anos, está lúcido. Conversa com a gente, como se fosse um jovem, tinha uma amizade muito forte com o Mário Andreazza, Ministro dos Transportes, com a Mendes Junior, Queiroz Galvão, Camargo Corrêa, tinha essas empresas que faziam serviços no Brasil. A Estacon estava surgindo, então eles pegavam os alunos e mandavam às empresas **para ter acesso aos conhecimentos atualizados. Era um trabalho em parceria com as empresas.**

Trabalhar com a narrativa, permitiu acesso a muitas questões (achados) que foram compondo o enredo ao longo da sistematização da pesquisa. Infelizmente, esse pequeno ensaio não comporta ir além. Então, exponho aqui, parte dos achados e pequenas reflexões que permitiram e constituíram a narrativa da experiência *da profissionalização articulada à política da educação profissional para o mundo do trabalho na década de 1970*, e contar, como foi reorganizado o ensino profissional a partir da Lei nº 5692/1971 na instituição, a partir dessas narrativas.

As narrativas permitiram compreender a complexidade das histórias contadas pelos indivíduos, suas experiências, seus percursos. A qualidade da experiência percebida e vista como um relato, evidencia a riqueza e os detalhes dos significados e (re)significados da experiência humana que torna o tempo humano através da narrativa, porque evidencia o mundo da vida e a compreensão do homem.

A proposta foi organizar a experiência em forma de narrativa. Mas ir além, e interpretar, disponibilizando o que passou sob outra ótica, promovendo uma “nova” forma de contar a história da instituição.

4 - Considerações Finais.

Para Ricoeur (2010), um dos mais significativos filósofos do século XX, a hermenêutica se configura por meio da compreensão e explicação. Sua principal preocupação consiste na compreensão dos fenômenos humanos; por isso, a sua reflexão é um esforço permanente para envolver as diversas dimensões do ser humano na sua totalidade, sem nunca perder de vista a perspectiva concreta, ou seja, o ser não poder realizar-se à margem das suas condições históricas e culturais. Esse foi um dos esforços da pesquisadora, construir uma história a partir da narrativa sem perde de vista essa dimensão humana.

Além disso, também na perspectiva ricoeuriana (Ricoeur, 2006), a hermenêutica não é só um trabalho de procura e apropriação do sentido dos textos, dos símbolos ou da ação, na

dimensão temporal de uma narrativa, mas, sobretudo, um trabalho de compreensão de nós próprios e do mundo em que vivemos.

Desta forma, trabalhar com narrativas é uma possibilidade rica de descobertas, de informações, de sentidos, de (re)significações que permitem ao pesquisador refazer caminhadas, fazer uma história a partir da fala, da versão daquele que viveu “aquele” tempo histórico, e que não teve a oportunidade de se fazer ouvir, mas que guarda em sua memória parte preciosa da história, que precisa ser compreendida a partir de um campo maior, e com todas as conexões necessária para dar conta do objeto (BARROS, 2010).

A história é contada a partir de um conjunto de prismas pessoais. Dessa forma, podem existir várias versões. Portanto, este trabalho que não se esgota em si mesmo, está aberto ao diálogo. Mas, só o tempo pode apagar o que se constituiu como história a partir das narrativas desses protagonistas que até então eram anônimos, *esse foi o maior desafio*.

Referências:

- BARROS, J. D. *O campo da História: especialidades e abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BASTOS, P. A. B. *A Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, 1909/1942*. Um estudo Histórico. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundação Getúlio Vargas: Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro, 1988, p. 83.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 37.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN. *Investigação Qualitativa em educação*. Portugal: Porto Editora, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise. *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CUNHA, L. A. *O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESCO, 2000, p. 203.
- DOSSE, François. *A história à prova do tempo: Da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 76-81.
- Lobato, Ana Maria Leite. *Re-contando a história da Escola Técnica Federal do Pará: a educação profissional em marcha de 1967 a 1979*. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.
- MINAYO. M. C. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2006.

- OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 131-193.
- KUENZER, Acácia. *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 47.
- KUENZER, A. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 18-30.
- RICOEUR, Paul. *Do texto à ação: ensaio da Hermenêutica II*. Porto: Rés, 1989.
- _____. *Tempo e Narrativa – Tomo I*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- _____. *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. 6. ed. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2006.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Ed. Vozes. Petrópolis, 1995.
- SILVA, Sirlene G. A. A., SILVA, Iris Lima, CARDOSO, Fabrício Bruno, BERESFORD, Heron. O círculo hermenêutico e dialético e a técnica DELPHI como proposta metodológica para a avaliação da ocorrência de distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho - DORT. *Fisioter. Mov. Curitiba*, v. 22, n. 1, p. 103-112, jan./mar. 2009.
- Disponível < www2.pucpr.br/reol/index.php/RFM?dd1=2611&dd99=pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2011.
- SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. IN: WELLER, Wivian. PFAFF, Nicolle (Org.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- WARDE, Mirian Jorge. *Educação e Estrutura Social*. São Paulo: Moraes, 1983, p. 12 -37.