



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

ANA MARIA LEITE LOBATO

**RE-CONTANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARÁ: A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MARCHA DE 1967 A 1979.**

**FORTALEZA
2012**

ANA MARIA LEITE LOBATO

**RE-CONTANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARÁ: A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MARCHA DE 1967 A 1979.**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção título de Mestre em Educação Brasileira, na linha História e Memória da Educação, articulado ao eixo História educacional do Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade

FORTALEZA, 10 DE FEVEREIRO DE 2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L777r Lobato, Ana Maria Leite.
Re-contando a história da Escola Técnica Federal do Pará : a educação profissional em marcha de 1967 a 1979 / Ana Maria Leite Lobato. – 2012.
206 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: História da educação.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Ari de Andrade.
- 1.Escolas técnicas – Pará – História – 1967-1979. 2.Ensino profissional – Pará – História – 1967-1979. 3.Ensino técnico – Pará – História – 1967-1979. 4.Instituto Federal de Educação,Ciência e Tecnologia do Pará. I. Título.

ANA MARIA LEITE LOBATO

**RE-CONTANDO A HISTÓRIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARÁ: A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MARCHA DE 1967 A 1979.**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção título de Mestre em Educação Brasileira, na linha História e Memória da Educação, articulado ao eixo História educacional do Programa de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Aprovada: 10/02/2012

BANCA EXAMINADORA

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

Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Albio Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UEC)

DEDICATÓRIA

Dedico este à Antonina Leite Lobato, minha mãe, e Almerindo Dos Santos Lobato, meu pai
(in memoriam),
reconheço tardiamente que eles estavam certos e sem eles não chegaria aqui.

À Maria Raimunda Lobato Picanço (minha irmã), com carinho de uma filha.

Dedico este trabalho aos meus filhos Iraçu Junior (in memoriam),
sentindo imensamente sua ausência neste momento tão especial de minha vida,

Dedico a Diego Moah, Diogo Moan, e Dahis Moana,
com carinho de uma eterna aprendiz de mãe

É dedicado, ainda de modo particular, a meu esposo Moacir Simões Tavares,
grande companheiro, trabalhador, que não mediu esforços para eu chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todos os ganhos, todas as oportunidades e realizações, principalmente, por mais esta;

Agradeço:

Agradeço a meu esposo Moacir Simões Tavares pela compreensão; obrigado pela paciência com a minha impaciência, e principalmente as vezes que preencheu minha ausência física de mãe;

e aos meus filhos Diego Moah, Diogo Moan e Dahis Moana, por não me cobrarem e compreenderem minha ausência, dividindo comigo o ônus deste trabalho, recebam minha sincera gratidão.

Ao Educador Francisco Ari de Andrade, meu orientador, exemplo de educação, paciência, compreensão e competência. Obrigada por tudo, principalmente, por ser meu orientador, sempre acreditando e confiando em mim;

Aos professores do programa de Pós Graduação da UFC, em particular ao Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo, Luís Távora, Kátia Lima, por alicerçarem meu caminho; em especial a Eliane Dayse e Ribamar Furtado por me ensinarem a pescar;

aos professores do IFPA, Bráulio, Milton Monte, Péricles Bastos e Luiz Carlos, em especial a Sérgio Ferreira, Raimundo Oliveira, Maceió da Graça, Washington Cordovil, e a professora Yolanda Pinto (in memoriam) pelas entrevistas concedidas, as quais foram o sustentáculo deste trabalho;

à minha amiga Rita Gil, por suas contribuições e por acreditar em mim,

aos colegas de mestrado: o caráter, o respeito, e a solidariedade são exemplos raros em uma relação acadêmica, em particular à Inácia Thury, Carla Lira, e Haroldo Bentes,

à coordenadora operacional do Minter/IFPA/UFC, Sônia de Fátima Santos, muito obrigada
por tudo.

ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e à Universidade Federal do
Ceará pela parceria construída que possibilitou a realização do MINTER/IFPA/UFC,
importante programa interinstitucional, e também pelo apoio financeiro,

à CAPES, pelo apoio financeiro com a manutenção de seis meses de bolsa auxílio,

ao chefe da Secretaria Acadêmica Joel Pereira de Lima, por autorizar o acesso aos
documentos da instituição disponível neste setor,

ao chefe da Divisão de Pessoal/DIPES Alex Reis Guedes, por permitir o acesso aos
documentos da instituição disponível neste setor,

aos meus irmãos,

Luciana Lobato, por ter feito tudo (por nossa mãe), o que não pude fazer,
muito obrigada!

Mário, por estar presente quando eu estava ausente,
Antonino, pelas contribuições, pelo estímulo, e por estar presente nos momentos
turbulentos,

José Lobato, fui buscar no “nosso passado”, o motivo para fazer esta história no presente,
Maria Lucimar, muito obrigada, pelo amor, carinho, e cuidados que dedicou aos meus filhos,
e a minha mãe;

Graça Lobato, foi a primeira a me orientar, agradeço pela contribuição no alicerce do projeto
inicial do mestrado, por acreditar em mim, pelo apoio, foi quem mais me incentivou,
Ray Picanço, por razões anteriores e alheias a esta pesquisa, muito obrigada por tudo;

E aos meus pais, Almerindo e Antonina (in memoriam),
não existem palavras que expressem o que fizeram por mim e de mim.

Hoje descobrir que cada página desta dissertação está alicerçada sobre pilares como
compreensão, generosidade, e solidariedade. Como não reconhece, e agradecer tão preciosas
e abençoadas contribuições?

RESUMO

A presente pesquisa teve como propósito investigar a (re)configuração da Educação Profissional no ensino médio na ETFPA, a partir das políticas educacionais, recompondo a história implementada no período entre 1967 e 1979. Foi um trabalho concentrado na História Educacional, que buscou âncora na História Cultural (dimensão), na História do Tempo Presente e na História Oral (abordagem) através das narrativas de alguns atores que fizeram dessa escola um espaço de memória. Os achados foram complementados com informações documentais tais como o Regimento Interno da ETFPA, o Relatório da IV Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais (IV REDIT), leis e decretos referente a educação profissional da rede federal no Brasil. Apresenta uma investigação com a seguinte trajetória: a) o percurso histórico da Educação Profissional sob a tutela do sistema federal de ensino no Brasil mediante as políticas educacionais (1909-1970); b) a profissionalização nos cursos técnicos, considerando as políticas educacionais e a relação escola-empresa no período de 1967 a 1979; c) as práticas educativas considerando a proposta de profissionalização da Educação Profissional na ETFPA no período de 1967 a 1979. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa, descritiva através da entrevista narrativa, do círculo hermenêutico dialético, e a pesquisa documental, predominando as narrativas. Durante a pesquisa de campo foram realizadas entrevistas com alguns professores, alunos e a diretora da ETFPA da época. Os resultados evidenciam consenso quanto aos modos de efetivação da profissionalização, na relação escola empresa, 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. Finalizando, a pesquisa apresenta achados principalmente através da oralidade, que dá consistência necessária a (re)composição da história da Escola Técnica Federal do Pará, mostrando como ocorreu a (re) organização da Educação Profissional na instituição.

Palavras-chave: educação profissional, profissionalização, práticas educativas, ETFPA.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the (re) configuration of Professional Education in high school in ETFPA from educational policies, implemented in reconstructing history from 1967 to 1979. It was a concentrated work in History Education, which sought to anchor in Cultural History (size) in History of Time Oral History and the Present (approach) through the narratives of some actors who made this school a memory space. The findings were supplemented by documentary information such as the Internal ETFPA, the Report of the Fourth Meeting of Directors of the Federal Technical Schools (IV Revenue), laws and decrees concerning the professional education of the federal network in Brazil. Presents an investigation with the following path: a) the historical Vocational Education under the auspices of the federal system of education in Brazil through educational policies (1909-1970), b) the professionalization at technical courses, considering the educational policies and the relationship school-company during the period 1967 to 1979, c) educational practices considering the proposal of professionalization of Professional Education ETFPA in the period 1967 to 1979. The method used was qualitative, descriptive narrative through the interview, the dialectical hermeneutic circle, and documentary research, prevailing narratives. During field research we conducted interviews with some teachers, students and director of ETFPA the time. The results show consensus on the ways of realization of professionalism in the relationship business school, the educational practices of discipline directed to the labor market, also have some differing views about the professional practices through education at school. Finally, the study presents findings mainly through orality, which gives consistency needed to (re) composition of the history of the Federal Technical School of Para, was showing how to (re) organization of professional education at the institution.

Keywords: professional education, professional training, educational practices, ETFPA.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Círculo hermenêutico-dialético. Fonte: Traduzido e adaptado de Guba, E & Lincoln, Y. (1989)	62
Figura 2 - Círculo hermenêutico-dialético. Fonte: Oliveira, M.M (2010, p. 193).....	62
Figura 3 - Quadro: De disciplinas – Curso de Eletrotécnica (Lei n. 4.024/1961) ETFPA..	115
Figura 4 - Quadro: De disciplinas – Curso de Eletrotécnica (Lei n. 5692/1971) ETFPA...	116
Figura 5 - Quadro de disciplinas de Educação Geral e Formação Especial.....	117
Figura 6 - Quadro: Anexo 1 – Fichas individuais – Yolanda Ferreira Pinto/ETFPA (IV REDIT).....	123
Figura 7 - Mapa do Estado do Pará.....	137
Figura 8 - Fotografia da Escola Industrial de Belém (1929-1968).....	143
Figura 9 - Fotografia da Escola Técnica Federal do Pará.....	149
Figura 10 - Fotografia da Prof. Yolanda Ferreira Pinto assinando o termo de posse do cargo de Diretora da Escola Técnica Federal do Pará.....	175
Figura 11 - Fotografia da Prof. Yolanda Ferreira Pinto durante a entrevista em 19 de setembro de 2010	181
Figura 12 - Fotografia dos documentos da Escola Técnica Federal do Pará na lixeira atrás do Ginásio Edson Ary no IFPA.....	188
Figura 13 - Fotografia do Regimento Interno da Escola Técnica Federal do Pará.....	189

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro para realização das entrevistas

Apêndice 2 - Sumário de escuta das entrevistas

Apêndice 3 - Cessão de direitos sobre depoimento oral à pesquisadora Ana Maria Leite Lobato do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Apêndice 4 - Códigos de transcrição das entrevistas

Apêndice 5 - Registro fotográfico sobre a documentação da ETFFPA no IFPA.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AID** - Agency For International Development
- ALUNORTE** - Alumina do Norte do Brasil/S.A
- ALBRAS** - Alumínio Brasileiro/S.A
- BASA** - Banco da Amazônia
- CEFET** - Centro Federal de Educação Tecnológica
- CEFET/PA** - Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará
- CELPA** - Centrais Elétricas do Pará
- CENAFOR** - Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional do Ministério da Educação e Cultura
- CIABA** - Centro de Instrução Almirante Braz de Aguiar
- CHD** - Círculo Hermenêutico Dialético
- CCA** - Colégio Comercial do Amapá
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- COMTEBEL** - Companhia de Telefone de Belém
- CONTAP** - Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
- CONSEPE** - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CITREQ** - Companhia de Tratores e Equipamentos
- DABEL** - Distrito Administrativo de Belém
- DAMOS** - Distrito Administrativo de Belém de Mosqueiro
- DAOUT** - Distrito Administrativo de Belém de Outeiro
- DAICO** - Distrito Administrativo de Icoaraci
- DABEN** - Distrito Administrativo de Benquí
- DASAC** - Distrito Administrativo de Sacramento
- DAENT** - Distrito Administrativo do Entroncamento
- D'AGUA** - Distrito Administrativo do Guama
- DETRAN** - Departamento Estadual de Trânsito
- DENATRAN** – Departamento Nacional de Trânsito
- DIREI** - Diretoria de Extensão e Integração Institucional-Empresa
- DEM** - Departamento de Ensino Médio
- DNE** - Departamento Nacional de Educação
- DNER** - Departamento Nacional de Estradas e Rodagem

DNIT - Departamento Nacional de Infra-Estrutura de Transportes

DEPEN - Departamento de Ensino

ETF – Escola Técnica Federal

EIFPA - Escola Industrial Federal do Pará

ETFFPA - Escola Técnica Federal do Pará

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ITERPA - Instituto de Terras do Para/ITERPA

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação

PAEG - Programa de Ação Econômica do Governo

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Ao Ensino Médio na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PED - Programa Estratégico e Desenvolvimento

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

REDIT - Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais

RODOBRÁS – Rodovia Belém Brasília

SAGRE/PA - Secretaria de Agricultura do Estado do Pará

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SEPLAN – Secretaria de Planejamento

SIEE - Serviço de Integração Escola Empresa

SPVEA - Superintendência do Plano de Valorização da Amazônia

SUDAM – Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia

SUFRAMA - Superintendência Da Zona Franca De Manaus

USAID – United States Agency For International Development

UFPA - Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 PERCURSO E ITINERÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	24
1.1 As Escolas de Aprendizizes e Artífices e o prenuncio da Educação Profissional na Primeira República.....	24
1.2 As Leis Orgânicas do Ensino para a formação profissional no contexto da década de 1930.....	34
1.3 A criação das Escolas Técnicas Federais no Projeto Nacional desenvolvimentista.....	43
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MARCHA: NARRANDO A EXPERIÊNCIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO	54
2.1 Critérios de seleção na relação do “como pensar” e “como fazer”.....	54
2.2 Alunos antes, professores depois: a marcha da profissionalização.....	63
2.2.1 Maceió: a busca pela profissionalização e trabalho.....	63
2.2.2 Sérgio: uma trajetória de compromisso com a profissionalização.....	71
2.2.3 Oliveira: da profissionalização à consciência política.....	83
2.2.4 Washington Cordovil: um percurso de conhecimento e profissionalização.....	88
2.3 A política da Educação Profissional para o mundo do trabalho na década de 1970.....	92
2.3.1 A Reorganização do Ensino Profissional e o novo perfil da ETFPA a partir da Lei nº 5692/1971.....	100
2.3.2 A relação Escola-Empresa como aproximação dos jovens ao mundo do trabalho: O estágio como estratégia de profissionalização.....	119
3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ETFPA, NARRADA PELOS SUJEITOS ESCOLARES	137
3.1 Inserção no espaço.....	137
3.2 A ETFPA: uma descrição espaço-temporal dos caminhos da instituição.....	141
3.3 O perfil dos professores e suas práticas.....	149

3.4 O currículo escolar, o planejamento pedagógico e a avaliação escolar: implicações pedagógicas na apropriação do conhecimento pelos sujeitos da ETFPA.....	160
3.5 A primeira mulher diretora da ETFPA e os embates pela consolidação no percurso da educação profissional no Pará.....	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
REFERÊNCIAS.....	191
APÊNDICES.....	198
APÊNDICE A - Roteiro para realização das entrevistas.....	199
APÊNDICE B - Sumário de escuta das entrevistas.....	202
APÊNDICE C - Cessão de direitos sobre depoimento oral	203
APÊNDICE D - Códigos de transcrição das entrevistas.....	204
APÊNDICE E - Registro Fotográfico sobre a documentação da ETFPA na lixeira atrás do Ginásio Edson Ary no IFPA instituição.....	205

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é uma reflexão sobre a história da Educação Profissional no ensino médio, na Escola Técnica Federal do Pará, principalmente a profissionalização mediante a política educacional no período de 1967 a 1979. Trata-se de um estudo ancorado na História Cultural (dimensão), e na História do Tempo Presente (abordagem), a partir do uso da pesquisa qualitativa. Integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFC, na área de concentração em História Educacional e na linha de pesquisa História e Memória da Educação.

Conforme propõe o título do trabalho, a intenção é contar a história da Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA), tendo como foco a marcha da Educação Profissional na relação com a sociedade paraense em pleno período do Regime Militar, ao mesmo tempo, refletir sobre a sua (re) configuração diante das necessidades da sociedade, no processo de desenvolvimento da região Amazônica.

A pesquisa mostra como a Educação Profissional na ETFPA foi ofertada à sociedade. Apresenta a instituição, historicamente, em meio a processos de mudanças, e como essas ocorreram desde a implantação desse ensino no segundo ciclo, depois o momento em que a instituição é transformada em Escola Técnica. Isso na 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.

Considero, principalmente, nessa investigação, aspectos relevantes que mudaram na escola, as relações, a criação de novos cursos, os currículos e as práticas pedagógicas, redesenhando um percurso dinâmico, que precisa ser compreendido no espaço escolar, no contexto da política educacional e da economia em expansão na região amazônica no intervalo de 1967 a 1979.

Dentro desta perspectiva, o presente estudo tratou da seguinte questão: como a Educação Profissional no ensino médio na ETFPA se (re) configurou em decorrência da política educacional implementada no período de 1967 a 1979? Com objetivo de subsidiar o problema, serviram de base para investigação da temática as seguintes questões norteadoras: qual o percurso histórico da Educação Profissional sob a tutela do sistema federal de ensino no Brasil, mediante as políticas educacionais para o ensino médio (1909-1970)? Como foi tratada a profissionalização nos cursos técnicos, considerando as políticas educacionais e a relação escola-empresa no período de 1967 a 1979? Como foram efetivadas as práticas

educativas considerando a proposta de profissionalização da Educação Profissional na ETEPA no período de 1967 a 1979?

Nesse desenho, apresento um recorte tempo/espaço, que possibilitou essa investigação sobre a história da educação profissional na Escola Técnica Federal do Pará (atual Instituto Federal do Pará, IFPA). Foi um cenário de grandes mudanças, onde ocorreu a implementação de um conjunto de políticas (públicas) de desenvolvimento, na qual os governos militares foram protagonistas de um projeto de reforma do ensino fundamental e médio. Assim, é relevante esclarecer como ocorreu na Amazônia a implementação dessas políticas (ações do Estado) e como se estabeleceu as relações com o objeto da pesquisa educacional.

Quanto à escolha da temática, tem relação com minha formação em nível de Graduação, e Pós-Graduação (lato-sensu). Sou Licenciada Plena em Educação Artística e Especialista em História e Historiografia da Amazônia. Como professora de artes, somei experiências no campo educacional no âmbito das leis e das reformas educacionais. Quando iniciei na rede federal de ensino, na década de 1980, no Colégio Amapaense (instituição que cursei o ginásio em Macapá, no Estado do Amapá), participei de reuniões e encontros, que ocorriam devido a implantação da reforma do 2º grau, com a Lei nº 5692/71, a qual obrigava a compulsoriedade do ensino técnico.

Atualmente, atuando na Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e movida pelas experiências de muitos anos no magistério pela vivência na Educação Profissional, busquei nesta Dissertação responder, também, às minhas inquietações, que têm sido insultadas pelas mudanças que estão ocorrendo no ensino médio profissional no IFPA, às quais vivencio e das quais participo. As mais recentes são a implantação do Ensino Integrado, pautado no Decreto-Lei nº 5154/2004,¹ e o Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Ao Ensino Médio na Modalidade De Educação De Jovens E Adultos (PROEJA), com o Decreto nº 5840/2006.²

¹ Trata da articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de forma integrada, oferecida a quem concluiu ensino fundamental; concomitante, a quem já tenha concluído o ensino fundamental e esteje cursando o ensino médio; e subsequente, a quem já tenha concluído o ensino médio. Conforme o inciso I, II, III do § 1º do Art. 4º da Lei n. 5451/2004. Disponível em < www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/2004/5154.htm > acesso em 07 de janeiro de 2012 às 9:57

² Tem como propósito contemplar anseios e a necessidade da integração da educação profissional a Educação Básica, formação inicial e continuada de trabalhadores; e na educação técnica de nível médio ao ensino médio, na modalidade da Educação de jovens e adultos, pela oferta de educação profissional da qual são excluídos BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005, p. 7-8.

Diante dessas vivências, várias questões sempre estiveram e estão ainda presentes em minhas buscas. Algumas estão incorporadas nesta pesquisa, outras fazem parte desse longo processo como docente no ensino público, e também são frutos das leituras sobre a temática, que se constituem em angústias que estão presentes atualmente na minha experiência com a educação profissional no ensino integrado e no PROEJA; e não se esgotam neste trabalho.

Mediante o exposto, o *objetivo geral* foi investigar a (re)configuração da Educação Profissional no ensino médio na ETFPA, a partir das políticas educacionais, recompondo a história implementada no período entre 1967 e 1979.

O estudo foi desenvolvido tendo como âncora os seguintes *objetivos*: a) Descrever o percurso histórico da Educação Profissional sob a tutela do sistema federal de ensino no Brasil mediante as políticas educacionais (1909-1970); b) Estudar a profissionalização nos cursos técnicos, considerando as políticas educacionais e a relação escola-empresa no período de 1967 a 1979; c) Destacar as práticas educativas considerando a proposta de profissionalização da Educação Profissional na ETFPA no período de 1967 a 1979.

Assim, percorri um caminho buscando recompor parte da História da Escola Técnica Federal do Pará (ETFPA) e da Educação Profissional no ensino médio no período de 1967 a 1979, a partir da memória (documental e oral), e contribuir com a historiografia da educação brasileira e regional, com um estudo sobre a história da instituição, de seus protagonistas e de suas práticas, desvelando possíveis vínculos entre as ações do poder público e a educação na ETFPA; investigando, ainda, a legislação e as relações no cotidiano escolar que se estabeleceram através das diversas práticas que envolveram os atores que fizeram parte dessa história.

Portanto, acredito que esta pesquisa poderá servir de subsídio para pesquisadores, educadores, gestores, e à sociedade. No sentido de compreender como foi organizado, e ofertado o ensino profissional na Escola a partir de outro olhar, narrada por aqueles que viveram a experiência da profissionalização, revelando as tessituras, os dramas, e as dificuldades para conseguir a qualificação profissional, a partir de outra lógica (que não seja a versão oficial), predominantemente na versão (memória) de seus sujeitos escolares. Está nesse foco também a relevância desta pesquisa, *a reconstrução histórica da instituição e educação profissional de 1967 a 1979, narrada por seus* protagonistas. Somando a esses motivos, a contribuição deste estudo, com igual importância, é a *pesquisa em si*, com todos os *cuidados teóricos e metodológicos*, juntamente com a *revisão da literatura*.

Também se constitui em uma referência para leitura, que poderá contribuir com a instituição e a sociedade, com uma reflexão sobre o que a profissionalização significou para

esses estudantes (e a sociedade de modo geral) na época, e o que a profissionalização representa na atualidade para os jovens (e a sociedade).

A pesquisa vem contribuir também com o debate atual sobre a educação profissional, convergindo em alguns pontos, e se diferenciando em outro. Partindo da pretensão de fomentar as pesquisas sobre o tema a partir da memória oral no campo da história do tempo presente. Revelando uma reflexão problematizada em diferentes aportes teóricos, como Paul Ricoeur com uma abordagem Hermenêutica (e fenomenológica), e Kuenzer numa abordagem neomarxista, e outros, que se buscou dialogar não com a condição ingênua de fazer um ecletismo de teorias.

Mas, por compartilhar com os seguintes argumentos: “já não existem nos meios acadêmicos muitos estudiosos que acreditam na existência definitiva de *uma única maneira de ver as coisas*”, o objeto não se enquadra só num campo de pesquisa e conhecimento, o pesquisador se defronta com essa dificuldade e pode superar essa abordagem ou prática historiográfica de *rigoroso enquadramento* dentro de um único campo, os fatos não são exclusivamente econômicos, políticos e culturais, as dimensões interagem (BARROS, 2010, P.15). A pesquisa não deve se ancorar somente numa teoria, mas em teorias, e contribuir com a pesquisa histórica mediante diálogos com posições diferentes, de maneira que dê conta do objeto.

Realizei onze entrevistas, que foram de grande valia para a pesquisa. Todavia, foram destacadas quatro delas: os quatro sujeitos da pesquisa foram aqueles que foram alunos antes e professores depois na Escola Técnica Federal do Pará, e que estavam presentes no período de 1967 a 1979 — foi priorizada a qualidade das informações, e não a quantidade.

Em termos de procedimentos de coleta e análise de dados, a escolha foi à entrevista narrativa, o círculo hermenêutico dialético e a análise documental. A entrevista narrativa³ foi utilizada devido a seu caráter flexível; a entrevista teve como referência os blocos de questionamento, na qual os entrevistados ficaram bem à vontade para fazer sua narrativa; já o Círculo Hermenêutico Dialético⁴ permitiu ver o consenso e as diferentes posições

³ A técnica da entrevista narrativa teve como referência a técnica de entrevista desenvolvida por Fritz Schütze, com publicações sobre a entrevista narrativa e o método analítico de narrações. É uma técnica que já revela grande aceitação em diversos campos das ciências humanas. Para saber mais ler: SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. IN: WELLER, Wivian & PFAFF, Nicolle (Orgs.). Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, pp: 210-222.

⁴ A técnica do Círculo hermenêutico dialético, uma das escolhidas para este estudo tem suas bases ancorada na linha epistemológica construtivista/naturalista a partir dos estudos de Guba & Lincoln (1989). IN: MORAES, Sílvia Elizabeth Miranda. O currículo do diálogo. 1995.221 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas: SP, pp. 76-100.

favorecendo à construção do conhecimento do pesquisador. A análise documental constituiu uma técnica relevante de coleta de dados qualitativos, porque complementou as informações e outros aspectos da questão balizados pela análise hermenêutica-dialética de Minayo (2006) e por Ricoeur (1989).

De acordo com Minayo (2006), o investigador deve buscar ao máximo, com dados históricos, o contexto de seu texto, dos documentos que analisa, porque o discurso sempre é “marcado pela tradição, pela cultura e pela conjuntura”.⁵

Para essa compreensão, busquei complementar os argumentos de Minayo (Hermenêutica Dialética) com os de Hermenêutica de Paul Ricoeur (1989). Para este autor, o ponto de partida é o de oposição ao existente na obra de Gadamer (1999),⁶ citado por Minayo (2006). Ricoeur considera necessário articular dialeticamente compreensão e explicação a opô-las. A compreensão histórica deve ser complementada pela explicação, pois percorrer uma história é compreender uma sucessão de ações, pensamentos, sentimentos e deve apresentar um resultado aceitável, mesmo sem ser deduzível.

Esta é a contribuição de Ricoeur para a articulação entre a explicação e a compreensão: centrar o foco no elemento narrativo, assim “(...) a história combina a teoria do texto e a teoria da acção, numa teoria da narrativa verdadeira das acções dos homens do passado”.⁷ De acordo com Ricoeur (1989), a interpretação carrega seu caráter de apropriação. “Por apropriação, eu entendo isto: a interpretação de um texto completa-se na interpretação de si dum sujeito que doravante se compreende melhor, se compreende de outro modo, ou que começa mesmo a compreender-se”.⁸

Ao pensar a história como experiência vivida, o conceito de política se amplia, porque esse não fica restrito somente à esfera institucional, com a presença e a ação do Estado. Mas passa a percorrer com multiplicidade de maneiras de poder, tanto nas formas organizadas, como nas formas *surdas* e *implícitas*. Desta maneira, apesar de todas as estratégias de controle

⁵ MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 344.

⁶ “Gadamer elabora a sua hermenêutica a partir da idéia de distanciamento alienante, pressuposição ontológica que está na base da pretensão de objetividade nas ciências humanas. Tal distanciamento implica na destruição da relação primordial de pertença do sujeito da coisa investigada. Para ele, em Verdade e Método, sem esse distanciamento, que consiste na metodologia das ciências humanas, não poderia haver relação com o histórico como tal. A filosofia de Gadamer resume as duas revoluções copernicanas da hermenêutica, a da passagem das hermenêuticas regionais para uma hermenêutica geral, e a da passagem da epistemologia para a ontologia. O próprio título da obra já dá o tom dessa perspectiva, ao pegar o conceito heideggeriano de verdade e o diltheyano de método. A parte da obra em que discute a questão da consciência histórica é bastante ilustrativa de seu mergulho no debate epistemológico das ciências do espírito” (BONA, Aldo Nelson. **Paul Ricoeur e uma epistemologia da história centrada no sujeito**. 209 f. P: 73-74. Tese de Doutorado em História Social. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2010).

⁷ RICOEUR, P. **Do texto à ação**. Porto: Rés, 1990, p. 182.

⁸ Para compreender melhor, ver: RICOEUR, P. **Do texto à ação**. Porto: Rés, 1989, p. 155.

e de subordinação social, a população sempre busca saída para organizar sua educação, divertimento, cultura e práticas religiosas, que são formas de representar a luta no cotidiano. Desta forma, a dominação e resistência estão igualmente presentes nas formas organizadas e não organizadas na sociedade. Segundo Vieira, Peixoto e Khoury (1991), o *poder* e a *dominação* estão presentes em todas as relações, no aparelho de Estado (no nível econômico), e no cotidiano dos sujeitos. Existe todo um processo de disciplinarização que permeia a toda atividade social da população, desde o trabalho, escola, família, até as formas aparentemente ingênuas de lazer.⁹

De acordo com Felon (1982), não dá para incorporar os chamados “novos objetos” da pesquisa histórica numa perspectiva clássica. O se propõe é um estudo sem compartimentação nem subordinação ao econômico. Compartilho a ideia de história que expressa às lutas reais, não somente às de forma organizada. Nesse sentido, “interessa recuperar caminhadas, programas fracassados, derrotas e utopias, pois nada nos garante que o que ganhou foi sempre o melhor”.¹⁰

Desta forma, a presente Dissertação apresenta “achados” que contribuem para uma reflexão sobre o ensino profissional oferecido na ETFPA, no período entre 1960 e 1970 e sua (re) organização, considerando as políticas educacionais. Tal pretensão aporta-se nos argumentos de Dosse (2001), que vê a história “como nossa história, o sentido da história é o nosso sentido”. A história do tempo presente¹¹ possibilita trabalhar com o testemunho de fontes orais, desde que sejam tratadas com os devidos cuidados (prudência e distância crítica), possibilitando fazer “uma história objetiva e subjetiva” (DOSSE, 2001, p. 80-94).

Durante a pesquisa, busquei a aproximação ao objeto de estudo em três etapas. Inicialmente, foi feito um levantamento da produção acadêmica na área de educação profissional, incluindo as que se referiam à compulsoriedade do ensino técnico a partir da Lei nº 5692/1971, o Parecer nº 45/1972, e o Decreto nº 76/1975, com o propósito de estudar o assunto e buscar suporte teórico para dar conta provisoriamente do objeto da pesquisa. Esses estudos mediarão a análise dos resultados da pesquisa de campo. Paralelamente, realizei a

⁹ VIEIRA, M. P. A.; PEIXOTO, M. R. C.; e KOURY, M. A. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1991, p. 8.

¹⁰ Felon (1982) *apud* Vieira (1991, p. 18).

¹¹ “A História do Tempo Presente (doravante HTP) é um campo relativamente novo, mas em rápida evolução. Desde fins da década de 1970, os franceses começaram a falar em HTP e, pouco depois, criou-se o Instituto de História do Tempo Presente, cujo o primeiro presidente foi François Bedarida e que, a partir de 1994, passou a ser dirigido por Henry Rousso. Do ponto de vista teórico, a HTP é o estudo dos antecedentes imediatos do presente” (PÔRTO JR., Gilson. **História do tempo presente**. São Paulo: EDUSC, 2007, p. 142-143).

análise dos textos legais que regularam a educação profissional no Brasil e que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico/profissional da rede federal.

De posse dos achados empíricos (consensos e posições diferentes), o próximo passo foi articular estes aos achados teóricos, de forma que fosse possível visualizar conceitos e seguir as categorias: *profissionalização* e *práticas educativas*, que, em princípio, não estavam suficientemente explícitas. Contudo, foram tratadas e explicitadas ao longo dos três capítulos que compõem esta Dissertação.

O capítulo 1, intitulado *Percurso e itinerário da Educação Profissional no Brasil*, apresenta o percurso histórico da Educação Profissional sob a tutela do sistema federal de ensino no Brasil, mediante as políticas educacionais para o ensino profissional (1909-1970). Percorre desde o início do funcionamento das Escolas de Aprendizes e Artífices, mediante as legislações adotadas com relação à Educação Profissional, e como essas medidas foram efetivando o ensino industrial na Primeira República.

A seguir, trata das Leis Orgânicas do Ensino para a formação profissional no contexto da década de 1930, num cenário de crise econômica, onde a educação fica sob a tutela do Estado. Este estava preocupado em formar mão-de-obra qualificada para atender à política desenvolvimentista e ao novo momento da industrialização — foi um período significativo, porque, apesar de todos os problemas por qual passava o país, o ensino técnico/profissional foi estruturado como um sistema de ensino.

A outra unidade foi a criação das Escolas Técnicas Federais no Projeto Nacional desenvolvimentista, assim como, nas unidades anteriores, apresenta a legislação que regularam o ensino profissional, focando as significativas mudanças nas instituições de ensino industrial. Estas passaram a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira; o ensino profissional foi organizado em ramos e unificou-se em todo o país.

O capítulo 2, sob título *A Educação Profissional em marcha: narrando a experiência da profissionalização*, primeiro trata dos critérios de seleção dos sujeitos que participaram da pesquisa; seguido da forma como foi desenvolvida a pesquisa em termos de teoria e método. Logo após, apresenta os fragmentos de história de vida desses sujeitos, focando desde o contexto da entrevista, o perfil do entrevistado, a família, a experiência escolar, a escolha do curso técnico, e como passaram de alunos a professores na ETPA. Depois, destaca a política da educação profissional para o mundo do trabalho na década de 1970 e como foi reorganizado o ensino profissional a partir da Lei nº 5692/1971 na instituição. Por último, revela como se deu relação escola-empresa e o estágio como forma de profissionalização.

O capítulo 3, *A prática pedagógica na ETFPA, narrada pelos sujeitos escolares*, inicia com a inserção do espaço, refere-se ao Estado do Pará, e a Belém, espaço onde fica situado o objeto de estudo; a seguir a descrição do espaço-temporal dos caminhos da instituição; depois o perfil dos professores e suas práticas, com breve reflexão sobre as implicações pedagógicas na apropriação do conhecimento pelos sujeitos da ETFPA: o currículo escolar, o planejamento pedagógico e a avaliação escolar; e a seguir a primeira mulher diretora da ETFPA, e os embates pela consolidação da educação profissional na instituição.

Nas considerações finais, é apresentada uma síntese tendo como âncora a construção do pesquisador exposto no final das unidades com os resultados do presente estudo, a partir das questões da pesquisa, dos objetivos, dos dados históricos e legais, dos aspectos teóricos e conceituais, e dos resultados encontrados no trabalho de campo sobre como *a Educação Profissional no ensino médio na ETFPA se (re) configurou em decorrência das políticas educacionais implementadas no período entre 1967 e 1979*.

1 PERCURSO E ITINERÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A proposta deste capítulo é descrever um breve percurso da trajetória da Educação Profissional, sob a tutela do sistema federal de ensino no Brasil mediante as políticas educacionais para o ensino profissional. O objetivo é fornecer tópicos e subsidiar a presente pesquisa para a reflexão sobre o ensino industrial-profissional, tomando como recorte um tempo-espaço que permita uma compreensão da (re) significação das relações envolvidas nas políticas educacionais que regularam tal ensino e as mudanças que ocorreram devido à implantação das políticas para a Educação Profissional no Brasil.

Desta forma, este capítulo apresenta um percurso da educação profissional, desde sua implantação com a Escola de Aprendizes e Artífices (1909), na Primeira República, depois, no contexto de 1930 até a instituição das Leis Orgânicas do Ensino Profissional; perpassa pela criação das Escolas Técnicas Federais (ETF's) no Projeto Nacional Desenvolvimentista, até o surgimento do novo perfil das ETF's no contexto da Lei nº 5692/71, numa tessitura entre a educação brasileira (nacional) e os desafios da educação regional.

1.1 As Escolas de Aprendizizes e Artífices e o prenúncio da Educação Profissional na Primeira República

Na segunda metade do século XIX, quando foram criados os primeiros Liceus de Artes e Ofícios, a educação profissional foi concebida de forma assistencialista, com o propósito de preparar para o trabalho os órfãos, pobres e desvalidos da sorte. Em 1909, no governo do presidente da República dos Estados Unidos do Brasil Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizizes e Artífices, através do Decreto n.º 7.566, de 23/09/1909 que rezava no “Art. 1º: Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizizes Artífices destinada ao ensino profissional primário gratuito”.¹²

O argumento em favor da criação dessas instituições foi o de atender aos filhos dos desfavorecidos economicamente, como forma de suprir as demandas de uma classe social que buscava melhores condições de vida, ofertando cursos para o exercício de uma atividade de trabalho e, com isso, manter a ordem social.

O propósito do governo federal era formar operários e contramestres, proporcionando um ensino prático de conhecimentos técnicos, necessários para aprendizagem de um ofício, “havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que fossem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a Escola, consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais”.¹³

Nesse desenho, a prática pedagógica vivenciada nas Escolas de Aprendizizes e Artífices tinha um fim utilitário. Os mestres ensinavam ao aprendiz um ofício, uma ocupação cuja finalidade era prestar serviços à sociedade. Além disso, o ensino profissional ofertado nas Escolas de Aprendizizes e Artífices era de cunho prático e ideológico, obedecendo à ordem social e aos interesses políticos. Não obstante, as oficinas estavam mais ligadas às técnicas artesanais do que industriais.

A escola pública no Brasil, na Primeira República, foi sendo uma conquistada ao longo do século XX. Porém, no contexto das instituições que ministravam o ensino industrial, estiveram presentes muitos desafios, relacionados à superação da exclusão, da desigualdade social (analfabetismo) por meio do assistencialismo público.

¹²Decreto n° 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/ setec/ arquivos/pdf3 /decreto_7566_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf) > Acesso em novembro de 2009, às 9:00 h.

¹³ Ibidem, p. 1.

Essas práticas vivenciadas nas instituições eram prescritas nos decretos, portarias e revelavam um descompasso entre a proposta política e econômica de desenvolvimento para o país, que necessitava de um ensino que atendesse às demandas do novo modelo de industrialização.

Nesse modelo, em atendimento ao Decreto nº 75.66 (23/09/1909), no dia 1º de Agosto de 1910, foi instalada em Belém do Pará¹⁴ a Escola de Aprendizes e Artífices (E.A.A.PA), com cinco oficinas: marcenaria, alfaiataria, funilaria, sapataria e ferraria. Estas oficinas funcionaram em instalações precárias, em barracões de madeira, cobertos de telha e piso de chão batido (BASTOS, 1988).

A Escola de Aprendizes e Artífices do Pará quando começou a funcionar teve como primeiro diretor Raymundo da Silva Porto, e alguns funcionários como Almerindo Silva, escriturário; Manoel Xavier Ferreira trabalhava como porteiro-contínuo, Izaura Lagos da Silva era professora do curso primário e Carlos Custódio de Azevedo atuava como professor de desenho.¹⁵

A escola atendeu a uma demanda como prescreveu a legislação.¹⁶ Os candidatos foram alunos entre dez e treze anos de idade e teriam de apresentar dois atestados ou certidões, um firmado por um médico que os atestassem sem defeitos, aptos a aprender um ofício, e outro firmado por duas pessoas idôneas de seu desprovemento da fortuna — ou, então, essa condição reconhecida pelo diretor da escola.

Como muitas, a Escola de Aprendizes e Artífices do Pará estava em descompasso com a política econômica de desenvolvimento do país. Tanto é que, na época da sua instalação a cidade de Belém convivia com declínio de uma prosperidade, devido ao apogeu da borracha na Amazônia (1870-1915), que ainda acontecia, através do extrativismo, principalmente

¹⁴ Prédio situado na Avenida 22 de Junho, conhecida atualmente por Avenida Alcindo Cancela, prédio estadual cedido à União.

¹⁵ O engenheiro Raymundo da Silva Martins Porto foi nomeado primeiro diretor da então Escola de Aprendizes e Artífices no Pará, pelo decreto presidencial a 10 de janeiro de 1910. O restante dos funcionários citados foram nomeados por portaria do Ministro da Agricultura e Comércio em 16 de junho de 1910. BASTOS, P. A. B. **A Escola de Aprendizes 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.

¹⁶ “Artigo 6º - Serão admitidos os indivíduos que o requerem dentro do prazo para a matrícula e que possuem os seguintes requisitos, preferidos os desfavorecidos da fortuna: a) idade de 10 anos no mínimo e de 13 anos no máximo; b) não sofrer o candidato moléstia infecto-contagiosa, nem ter defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício. § 1º A prova desses requisitos se fará por meio de certidão ou atestado passador por autoridade competente. § 2º A prova de ser candidato destituído de recursos será feita por atestado de pessoas idôneas, a juízo do diretor, que poderá dispensá-la quando conhecer pessoalmente as condições de requerente à matrícula”. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em novembro de 2009.

devido ao desenvolvimento da indústria de pneumáticos nos países industrializados da Europa e Estados Unidos da América.¹⁷

O desenvolvimento industrial não se dava da mesma maneira entre os países nem entre as regiões no Brasil, como foi o caso do Pará. A Escola de Aprendizes e Artífices existia, nesse momento, para atender a outras demandas da sociedade com serviços de artesãos e como possibilidade de ocupação e trabalho para as pessoas mais carentes economicamente.

Isso significa que a maioria das escolas de aprendizes artífices localizou-se em estados onde praticamente não existiam indústrias, em decorrência dos que se voltaram antes para a qualificação de artesãos do que para qualificação de profissionais para a indústria. Da mesma forma, a localização das escolas, sempre nas capitais, obedeceu antes a critérios políticos do que a critérios de desenvolvimento urbano e sócio-econômico. Mais do que a preocupação com as necessidades da economia, parece que a motivação que justificou a criação dessas escolas foi a preocupação do Estado em oferecer alguma alternativa de inserção no mercado de trabalho aos jovens oriundos das camadas mais pobres da população (KUENZER, 1997, p. 13).

Outro detalhe importante é que nem sempre o aluno atingia a profissionalização, devido a ter de deixar a escola para trabalhar, por causa da carência financeira. Dentre os fatores que dificultavam a permanência do aluno na instituição destacam-se as precárias acomodações dos prédios e as constantes mudanças de bairros.¹⁸

Assim, as medidas adotadas com relação à Escola de Aprendizes e Artífices do Pará ainda não supriam suas carências, mesmo após o Marechal Hermes da Fonseca assumir a Presidência da República em 1910, quando propôs dar continuidade ao ensino profissional artístico, industrial e agrícola — e, em 25 de outubro de 1911, ter assinado o Decreto nº 9.070,¹⁹ contendo o regulamento das Escolas de Aprendizes Artífices, apresentado pelo então ministro Pedro Toledo, da Agricultura, Indústria e Comércio.

¹⁷ O que não era o caso do Pará. Não foi encontrado registro da presença de indústria no local. Inclusive a absorção de trabalhadores à extração do látex na Amazônia não era fornecida pela Escola de Aprendizes e Artífices do Pará, mas através da disponibilidade de mão-de-obra barata da imigração nordestina (ALVES FILHO, 2000).

¹⁸ A Escola de Aprendizes e Artífices do Pará funcionou na Avenida 22 de Junho (18/08/1910-locador Estado), Avenida São Jerônimo (22/12/1917- locador Estado), Avenida São Brás, 36 (26/08/1925-locador Particular), avenida Liberdade, 194 (26/08/1925-locador Particular), avenida Conselheiro Furtado, s/n (08/10/1929-locador Estado), travessa Romualdo de Seixas, 374 (23/10/1929-locador União).

¹⁹ BASTOS, P. A. B. **A Escola de Aprendizes Artífices do Pará**, 1909/1942. Um estudo Histórico. 1980.99f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Getúlio Vargas: Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro.

Aquele regulamento buscava a melhoria do ensino profissional, pois procurava dar melhores condições de recursos humanos. Dentre as ações, autorizava a criação de museu escolar, permitia o pagamento de diárias aos alunos e a criação da associação cooperativa e de mutualidade.

Por outro lado, em outros estados brasileiros, alguns setores da sociedade demonstravam bases sólidas. Contavam com um sistema de regulação em que as forças sociais foram representadas na estrutura de poder, na qual foi muito forte a política de governadores e dos Estados, articulada desde o governo do então presidente Campos Sales, criador do princípio segundo o qual “o que pensam os Estados, pensa a União”. Essa doutrina a princípio destacou-se como política dos Estados, logo depois transformou-se na política de dois grandes Estados, Minas Gerais e São Paulo, consolidando o revezamento desses dois no poder e transformando a “política dos Estados” na “política do café com leite”, perdurando nas primeiras décadas do século XX (NAGLE, 1974, p. 4).

Diante de tal cenário, o ensino técnico-profissional, durante a década de 1920 era visto como disciplina para o trabalho. Muitas instituições de ensino funcionavam com características muito próximas às instituições com regras rígidas (seminários, asilos) do período imperial. O ensino industrial, desde a criação da Escola de Aprendizes e Artífices até o Regulamento de 1918, manteve o espírito assistencial.

Nesse período, buscou-se construir um discurso para remodelar essa modalidade de ensino pautada em critérios puramente técnicos, normativos e hierarquizantes, tomando como modelo a fábrica, admitindo o trabalho como princípio moral articulado à disciplina, e à produtividade. O ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, João Gonçalves Pereira Lima, entendia que o ensino técnico poderia ser uma das formas possíveis para solucionar a formação de operários e de inclusão social dos desvalidos ao mundo da economia (QUELUZ, 2000).

Para o ministro, a formação do trabalhador, pautada no ensino técnico por meio de uma escola profissional, possibilitaria às condições necessárias para o desenvolvimento econômico nacional. A reforma do ensino técnico na época parece ser justificada, em parte, pelo controle social. A reestruturação das Escolas de Aprendizes Artífices ocorreu através do regulamento instituído pelo Decreto nº 13064, de 12 de junho de 1918. Esse regulamento passou a orientar o ensino técnico profissional, adotando o ponto de vista utilitarista, cuja justificativa era colocar o país no patamar de competitividade perante outras nações (QUELUZ, 2000).

Naquele contexto o ensino profissional completava um decênio e ainda apresentava problemas como falta de equipamentos, de instrumentos, de máquinas, de laboratório, de

instalações inadequadas, da escassez de mestres qualificados, e da ausência de um programa de ensino comum a todas as escolas do ensino técnico do país. A partir do regulamento de 1918, o Governo Federal buscou adotar uma política voltada para a melhoria do ensino profissional. Uma das ações foi a incorporação da Escola de Wenceslau Brás,²⁰ em 1919, que tinha o objetivo de investir na qualificação de professores e mestres para atuarem nas Escolas de Aprendizes e Artífices.

Essas características começam a mudar com a proposta de remodelação do ensino técnico profissional, que vai ter na Comissão Luderitz²¹ os primeiros ensaios para uma nova modalidade, com princípios que deveriam orientar a estruturação do ensino profissional técnico no Brasil.

A partir de 1922, o deputado mineiro Fidélis Reis apresentou no Congresso Nacional um projeto de sua autoria, que previa a obrigatoriedade do ensino profissional em todo o país inspirado no modelo de ensino técnico-profissional da Universidade do Trabalho Paul Pasteur.²² Esse projeto foi aprovado e sancionado pelo presidente da República Washington Luiz, transformando-se em Decreto nº 5241, de 22 de agosto de 1927. A grande dúvida foi a sua execução.²³

A reforma de 1925 do sistema de ensino escolar brasileiro via Governo Federal, pouco alterou a estrutura do ensino secundário no país. Entretanto, em 1928, o Governo Federal criou o Instituto Brasileiro de Orientação Profissional, cujas ações por meio do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, e do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, voltavam-se para o ensino profissional industrial.

O período situado entre 1920 e 1930 foi marcado por um conjunto de fatores que desencadeou um estado de efervescência ideológica, de lutas reivindicatórias de segmentos sociais e de pressões da burguesia industrial.

Nesse cenário, o movimento renovador da educação reivindicava a laicidade do ensino, a institucionalização da escola pública, sua expansão, e também a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. Estes três pontos motivaram a grande discórdia entre os que

²⁰ O Decreto 1880, de 11 de agosto de 1917, criava a escola normal de artes e ofícios denominada Wenceslau Brás. O art. 1º do Decreto definia finalidade daquela instituição a finalidade daquela instituição para a instrução e preparo dos professores, mestres e contra-mestres dos vários Institutos e escolas profissionais do Distrito Federal, assim como de professores de trabalhos manuais para escola primária. Devido vários problemas, inclusive de orçamento, a instituição foi transferida para tutela da prefeitura (do Distrito Federal no Rio de Janeiro) e para o governo federal, em 27 de junho de 1919.

²¹ Para melhor compreensão, ver *A remodelação do ensino profissional técnico* (NAGLE, 1974, p. 163-175).

²² Fundada em 1906, por Omer Buyse, em Charleroi, Bélgica, que correspondeu a uma fase de renovação das escolas profissionais elementares e da sua articulação com outros cursos de grau mais avançado.

²³ TAIRA, Lincoln. Tecnologia e poder: a educação tecnológica em São Paulo (1911-1990). **Projeto História**, São Paulo, n. 34, p. 147-167, jun. 2000.

promoviam e lideravam o movimento reformador, e outro grupo, que, em sua maioria, eram católicos. Além disso, o monopólio da educação no Brasil estava praticamente nas mãos da Igreja Católica e a reivindicação dos renovadores em nome do ensino público, de âmbito nacional, obrigatório e gratuito, era uma ameaça ao domínio da Igreja na educação brasileira (ROMANELLI, 1995).

O movimento de reformas que acontecera em 1928, no Distrito Federal,²⁴ foi um movimento renovador da educação nacional ancorado em ideias defendidas por professores da Educação. Entretanto, num clima de conflitos, de expectativas por uma nova política nacional e cultural, de mudanças na educação, onde um “sintoma” do novo estado de coisas se estabelecera mediante a efervescência da situação econômica, social e política que ora se apresentava — tudo isso trouxe repercussões na organização escolar brasileira (AZEVEDO, 1958, p. 658).

Para Fernando Azevedo (1958), a reforma de 1928 foi uma ruptura com o pensamento pedagógico desde o Império. Era pautada por uma concepção de educação democrática, universal, inspirada no pensador J. Dewey,²⁵ e voltada para as aptidões individuais, onde “o panorama de uma vida mais ampla e rica para o homem — em geral, uma vida de maior liberdade e de iguais oportunidades para todos, a fim de que cada um possa desenvolver-se e alcançar tudo o que possa chegar a ser” — era o Brasil se integrando ao movimento de renovação escolar que vinha acontecendo em alguns países da Europa e da América (Ibidem, p. 657).

A educação pensada nessa concepção de renovação era vista como um sistema complexo, organizado, unificado em todos os graus, onde a teoria e a prática deveriam ser conjugadas. Esses princípios são evidenciados até hoje na luta por uma educação profissional de qualidade (ensino integrado). Pensando assim, Azevedo destacou a importância da relação do ensino e da pesquisa, como “penetração de todo o ensino pelo espírito científico e a reestruturação do ensino secundário em vista do desenvolvimento do ensino técnico e profissional”.²⁶

²⁴ Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, que reformou o ensino público no Distrito Federal, e o Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, que regulamentou a lei básica (Regulamento de ensino), prevendo, nos seus 764 artigos, “todos os detalhes de uma obra orgânica, cuja estrutura o torna um verdadeiro código de educação”. (AZEVEDO, 1958, p. 658).

²⁵ John Dewey nasceu em Burlington nos Estados Unidos, em 1859, e faleceu em Nova Iorque, em 2 de junho de 1952. Fez seus estudos graduando-se em Filosofia e especializou-se em Psicologia Pura, Aplicada, Sociologia e Pedagogia. Notabilizou-se como grande renovador da Educação e do pensamento filosófico.

²⁶ AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 668.

Entretanto, segundo Azevedo, essas mudanças aconteceram num período crítico, conturbado, mas, renovador e fecundo. A renovação foi como um espaço de disputa não somente de ideias pedagógicas, mas, de disputa de poder também; de conflito, num cenário em que tinha disputa entre duas concepções: católicos e liberais. Desta forma, a renovação na educação se deu de forma fragmentada quanto ao pensamento pedagógico, evidenciando uma dualidade de corrente, depois uma pluralidade e confusão de doutrinas, foi uma educação com renovação caracterizada por acepções muito diversas, típico do contexto brasileiro.²⁷

A última década da Primeira República foi marcada por um período conturbado, pois havia aqueles que lutavam pela exportação do principal produto da economia brasileira no exterior, o café, e havia outros que defendiam a industrialização como perspectiva de superação da economia colonial, ou seja, um sistema lutando para não morrer (oligarquias) e outro lutando para se impor, justificado pelo lema do progresso e desenvolvimento do país.

Nessa disputa, foram rompidos os acordos do Convênio de Taubaté²⁸ pondo fim a política do café com leite.²⁹ Entrava em cena a dieta do chá, coincidindo com a candidatura de Getúlio Vargas à Presidência da República. O desencadeamento do movimento vitorioso, de outubro de 1930,³⁰ culminou com a posse de Vargas, mesmo tendo sido derrotado nas urnas por Julio Prestes (NAGLE, 1974).

O Governo Provisório adotou medidas a estabelecer condições de infraestrutura administrativa, com princípios básicos que fundamentavam o novo regime. Assim, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), tendo como primeiro ministro o Sr. Francisco Campos, que efetivou uma série de decretos que mudou a educação, conhecidos como a reforma Francisco Campos (1931/1932).

²⁷ AZEVEDO, 1958.

²⁸ O Convênio de Taubaté foi criado em 1906. Foi um instrumento propriamente econômico, que alicerçou os acordos políticos entre os estados do Rio de Janeiro; Minas Gerais; e São Paulo, para o fim de valorizar, regularizar e comercializar o café e, com isso, aumentar o consumo, criar o caixa de conversão e a fixação do valor da moeda. A valorização do café tornou-se o principal domínio de uma classe sobre toda a máquina do Estado (NAGLE, 1974, p. 12).

²⁹ Foi uma forma de composição do poder, com o rodízio dos mineiros e paulistas na Presidência e Vice-presidência da República. Na década final da Primeira República, a primeira eleição presidencial deu vitória ao (leite) mineiro Artur Bernardes; na segunda, foi a vez do (café) paulista Washington Luís; na terceira eleição, houve a tentativa de repetir a dose do café, com a candidatura do paulista Júlio Prestes; mas ocorreu a quebra de compromissos e, com isto, formalizou-se a Aliança Liberal e a candidatura do (chá) Getúlio Vargas, do Rio Grande do Sul (NAGLE, 1974, p. 4-5).

³⁰ O movimento revolucionário de outubro de 1930 foi o mais importante da história do Brasil do século XX. Ele pôs fim à Primeira República e acabou com o monopólio das oligarquias cafeeiras, tirando das mãos dos fazendeiros o controle político e econômico do país. Nas eleições de 1930, a Aliança Liberal perdeu, vencendo o candidato republicano Júlio Prestes. Contudo, usando como pretexto o assassinato do aliancista João Pessoa por um simpatizante de Washington Luís, João Dantas. Getúlio Vargas e seus partidários organizaram um golpe que, em outubro de 1930, tirou Washington Luís do poder. Getúlio Vargas tomou posse do Governo no dia 3 de novembro 1930, data que ficou registrada como sendo o fim da Primeira República.

Essa reforma trouxe aspectos relevantes, apontados por Romanelli (1995), tais como a estrutura do ensino organizado à base de um sistema nacional, além da organicidade do ensino secundário, comercial e superior. No que se refere ao ensino secundário, dois decretos prescreveram sua descrição, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, depois consolidada pelo Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Esse último trouxe na exposição de motivos escrita por Francisco Campos o seguinte:

A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; seu fim, pelo contrário, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitude e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras (CAMPOS *apud* ROMANELLI, 1995, p. 135).

Segundo a autora acima citada, tais finalidades apresentavam uma concepção distorcida das funções da escola secundária, evidenciando a formação do aluno para todos os grandes setores da atividade nacional. Entretanto, essa reforma teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário,³¹ com a definição do currículo seriado, a frequência obrigatória e a estrutura de dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, com proposta de formação básica geral, obrigatório para o ingresso em qualquer escola superior; e outro complementar, de dois anos, para determinadas escolas, no qual se buscou estruturar como curso propedêutico. Sobre o currículo, Maria Tetis Nunes (1962) *apud* Romanelli (1995, p. 136) escreve que “o caráter enciclopédico de seus programas a tornava educação para as elites”.

Além desse caráter, outra característica foi a seletividade, concretizada através de um sistema de avaliação extremamente rígido, exigente no que se refere ao número de provas e exames: uma arguição mensal, uma prova parcial a cada dois meses e um exame final. Essa seletividade manifestou-se em dois pontos: dentro de cada ciclo, na relação entre ingresso e conclusão, e, de um ciclo para outro, pela relação entre conclusões no ciclo fundamental e ingresso no ciclo complementar — com a pressão psicológica exercida pelos inspetores sobre os estabelecimentos de ensino, expressa no artigo 56 do Decreto nº 19.890/1931.³²

Esse caráter seletivo e rígido foi atenuado pelo Decreto n.º 21.241/1932, que mudou o Decreto n.º 19.850/1931,³³ com proposta de atuação mais próxima da supervisão moderna de ensino do que o caráter rígido de inspeção. Entretanto, essa reforma não resolveu a questão da

³¹ Romanelli, 1995, p. 135.

³² Romanelli, 1995, p. 137.

³³ *Ibidem*, 1985, p. 138.

flexibilidade, criou um estrangulamento no ensino médio para todo o sistema educacional. Não deu atenção aos cursos profissionais (exceto o ensino comercial), que não tinham articulação com o ensino secundário e nem acesso ao ensino superior.

O que se nota com a reforma Francisco Campos é que não cuidou do ensino industrial no momento em que o país voltava-se para a industrialização. Com isso, deixou escapar “a oportunidade que o contexto oferecia de criar um sistema de ensino profissional condizente com a ideologia do desenvolvimento” proposta pelo Estado. Revelou uma política educacional com aspectos negativos, com ideologia autoritária, esquemas rígidos de avaliação ainda presa à velha ordem (liberal-aristocrática) e ultrapassada. Desta forma, a expansão do ensino e sua renovação ficavam subordinadas ao jogo de forças daqueles que queriam as inovações e do outro lado a velha aristocracia liberal.³⁴

A característica desse período foi centrada no papel do Estado como agente de desenvolvimento econômico, todas as tomadas de decisão sobre a educação estavam atreladas a essa condição e as contradições políticas em decorrência das disputas pelo poder pelas diversas facções da classe dominante. Desta forma, a educação imposta (e sua evolução) na época foi o retrato dessas facções, e de suas dimensões sobre a legislação de ensino.

Diante desse cenário, em dezembro de 1931 foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação,³⁵ da qual foi solicitada por parte do Governo, a elaboração das diretrizes para uma política nacional de educação. O debate sobre o ensino leigo e a escola pública foi tão acirrado que não foi encaminhada nenhuma proposta.

Entretanto, no ano seguinte, os líderes do movimento renovador apresentaram ao público e ao Governo um documento com seus princípios e objetivos através do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*,³⁶ com uma visão avançada de educação. Isso representou um momento auge da luta ideológica dos reformadores, uma tomada de consciência e compromisso com a educação. Mas refletiu também, o momento em que foi elaborado, apresentando sua inconsistência, e uma compreensão da realidade educacional muito próxima da concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX. Os debates em torno do manifesto foram aprofundados e estiveram presentes na V Conferência Nacional de

³⁴ Ibidem, 1985, p. 142.

³⁵ Romanelli, 1995, p. 144 *et seq.*

³⁶ O “Manifesto” elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, líderes do movimento de renovação nacional, apresentou um programa de reconstrução educacional de âmbito nacional, apontou a relação dialética entre educação e desenvolvimento, pois entendeu que “se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou produção sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (ROMANELLI, 1995, p. 145).

Educação em 1932, na Constituição de 1934, mas entraram em declínio após a implantação do Estado Novo.

1.2 As Leis Orgânicas do Ensino para a Formação Profissional no contexto da década de 1930

A partir de 1930, com o governo provisório de Getúlio Vargas, o país passou por mudanças no campo econômico, social e político. O Governo Provisório promoveu reformas e a educação foi alvo dos discursos nas ações renovadoras. A educação ficou a cargo do Estado, este passou a ter um papel importante nas questões sociais, e a conduzir o processo educativo nacionalmente.

Durante a década de 1930, foram desenvolvidas alternativas para a formação profissional. Nesse período, o país enfrentou uma das grandes crises econômicas com a passagem da forma tradicional de industrialização para o modelo de substituição de importações. O Governo tinha como meta atender às necessidades da modernização da economia brasileira, subsidiada por uma política populista, com um forte apelo ideológico.

Entretanto, o sistema educacional possibilitava a formação para o trabalho (até 1932) para aqueles que faziam o curso primário nas escolas públicas, ofertando as alternativas do curso rural e curso profissional com quatro anos de duração, e o prosseguimento de formação exclusiva para o mundo do trabalho com o curso de nível ginásial: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Porém, os trabalhadores com essas formações não tinham a perspectiva de prosseguir os estudos para o ensino superior.³⁷

Com isso, o sistema educacional demarcava claramente uma formação para o trabalho, voltada para as demandas do setor produtivo, e outra para as elites, com o ensino primário, depois o secundário propedêutico, com acesso ao ensino superior, em diversos ramos profissionais. Desse modo,

a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou

³⁷ KUENZER, A. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007, p. 27.

instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.³⁸

A forma como foi organizado o sistema produtivo apontava duas funções: uma para pensar e outra para executar, com trajetórias educacionais e escolas diferenciadas, as quais correspondiam às duas formas de ensino. Para a elite, a formação acadêmica, para os trabalhadores, uma formação profissional, concretizada nas instituições de ensino e/ou no próprio local de trabalho.

Nesse cenário, o ensino profissional tornou-se a pauta nos discursos oficiais, porque esse ensino formaria uma força de trabalho que atenderia às carências industriais, visando a tão almejada modernização da economia. O ensino profissional, então, passou efetivamente a ser dever do Estado, assegurado pela Constituição de 1934.

A partir de então, com a transferência de todos os órgãos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para o Ministério da Educação, incluindo as Escolas de Aprendizes e Artífices, que, desde a sua criação, foram de responsabilidade da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, tendo como chefe o Engenheiro Francisco Montojos. Os quais passaram a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde Pública, que teve como primeiro titular Francisco Campos e, a partir de 26 de julho de 1934, Gustavo Capanema.³⁹

Entretanto, nessa época, as questões sobre o sistema de ensino brasileiro eram decididas mediante debates e disputas ideológicas entre os representantes do “movimento renovador e os representantes da escola tradicional, e tudo isso teve consequências práticas na elaboração do texto das Constituições de 1934 e 1937” (ROMANELLI, 1995, p. 151).

A Constituição de 1934, no Capítulo II – *Da Educação e da Cultura*, expressou quase que na totalidade uma vitória do movimento renovador, exceto no seu artigo 153, que instituiu o ensino religioso facultativo, atendendo aos interesses dos representantes da Igreja Católica. Contudo, o importante foi que, na Constituição de 1934, o Governo assumiu a responsabilidade sobre a educação. Expressou isso claramente da seguinte forma, no texto constitucional: “o dever da União, Estados e Municípios de favorecer o desenvolvimento, as

³⁸ Ibidem, p. 27.

³⁹ CUNHA, L. A. **O Ensino Profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: Editora UNESCO, 2000, p. 19 *et seq.*

ciências, artes e cultura em geral, além de assegurar a educação como direito de todos como competência da União”.⁴⁰

Com o Decreto nº 24.558, de 3 de Julho de 1934,⁴¹ surgiram novas perspectivas para o ensino profissional. Primeiro, esse transformava a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico concepção de em Superintendência do Ensino Profissional, subordinando-a diretamente, ao Ministério da Educação. Segundo, o referido documento marcou o início de uma nova fase no ensino profissionalizante no país, com proposta de mudança na função e concepção de ensino.

O ensino nas Escolas de Aprendizes e Artífices era restrito à aprendizagem de um ofício, de uma profissão, e essa concepção de ensino não atendia às necessidades que ora se apresentavam nas indústrias no país. Então esse ensino passou a ter outra concepção, com uma formação mais especializada, superior ao ensino primário, de maneira a responder a forma de organização da produção, onde o operário especializado teria uma determinada função. Porém para atender a tal necessidade, o referido Decreto previa uma expansão gradativa do ensino industrial e este ato foi estendido às demais escolas profissionalizantes.

O mesmo decreto previa a responsabilidade do Governo Federal sobre possíveis instalações de novas escolas industriais que atendessem às necessidades das indústrias das regiões. A partir deste documento ficaram as prerrogativas de obediência à *organização didática* e ao regime escolar das escolas profissionais ligadas ao Ministério da Educação, uma forma de unidade do ensino industrial em todo o país — independente de ser uma instituição particular, estadual, municipal, desde que desejassem o reconhecimento perante o Ministério.⁴²

Gustavo Capanema, ao assumir o Ministério de Educação e Saúde Pública, continuou a reorganização da pasta, procurou montar sua máquina burocrática e controlar a educação em todo o país. Em 1935, esteve atento ao *debate* sobre o sentido e a orientação do sistema educacional brasileiro, divulgado pelos meios de comunicação, onde ficou explícita a grande divergência entre os representantes da Escola Nova⁴³ que apoiavam uma educação sob a responsabilidade do Governo, em favor da democracia do ensino, da cultura e da igualdade social; e, em outra posição, estavam os adeptos do movimento católico, liderados por Alceu

⁴⁰ BRASIL. Constituição (1934). Art. 148, 149, 150 da CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o34.htm> Acesso em 2 de abril de 2011.

⁴¹ BRASIL. Decreto nº 24.558, de 3 de Julho de 1934. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?q=decreto%2024.558%2F1934&ie=utf-8&oe=utf8&aq=t&rls=org.mozilla:ptBR:official&client=firefox-a&source=hp&channel=np&safe=active>>. Acesso em junho de 2011.

⁴² *Ibidem*, p. 2.

⁴³ Anísio Teixeira, Manuel Bergström, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo.

Amoroso Lima, propondo o ensino religioso livre da tutela do Estado e com autonomia das escolas.⁴⁴

Em 1936, o Ministro Capanema buscou a *colaboração de todos* através da resposta de um questionário para a elaboração de um Plano Nacional de Educação, o que reacendeu o debate em torno do monopólio oficial do ensino. As respostas a esse questionário foram divergentes e pautadas nas posições dos representantes do movimento renovador, dos representantes católicos e de outros setores da sociedade.

Com o propósito de concretizar o Plano Nacional de Educação, que ainda precisava de aprovação, Gustavo Capanema começou a concretizar suas ideias através da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.⁴⁵ Houve mudanças, começando pelo Ministério, que passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. A reforma estendeu-se 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 partir dessa legislação é instituída outra organização no Ministério, a Superintendência do Ensino Profissional pela Divisão Ensino Industrial, continuou sob a gestão de Francisco Montojos. Não foi só uma questão de mudar a denominação da instituição, foi uma tentativa de instituir um ensino que atendesse às necessidades do modelo de industrialização que se buscava efetivar naquele momento no Brasil.

Em maio do mesmo ano (1937), o Conselho Nacional de Educação encaminhou o Plano Nacional de Educação ao Ministro Capanema, que enviou o mesmo ao presidente do Congresso para votação e aprovação. Por problemas de diversas ordens, o plano foi objeto de análise de uma comissão especial da Câmara de Deputados, tendo como parecerista o deputado Raul Bittencourt, que achou a proposta do Governo inadmissível, pois apresentava controvérsias doutrinárias, invadia áreas da jurisdição dos Estados e feria os princípios da Constituição. Enfim, antes que o plano fosse aprovado, o Congresso terminou fechado em 1937 (SCHWARTZMAN, 1984).

⁴⁴ SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 178.

⁴⁵ BRASIL. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Art. 37: “A Escola Normal e Ofícios Wenceslão Braz e as Escolas de Aprendizes e Artífices, mantidas pela União, serão transformadas em Lyceus, destinado ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>>. Acesso em 16 de junho de 2011.

Com o golpe de 10 de novembro de 1937, que instituiu o Estado Novo veio uma nova Constituição: a de 1937.⁴⁶ As ações do Ministério da Educação e Saúde foram marcadas pelo caráter fortemente centralizador e autoritário no novo regime. A referida Constituição previa o ensino técnico, profissional e industrial. Essa prescrição de educação profissional tinha a perspectiva de atender às necessidades que o país solicitava, dado o desenvolvimento industrial e a política de industrialização do então presidente Getúlio Vargas.

Desde aí, começou a se desenhar outra perspectiva do papel do Estado com relação à educação, considerando também a crise econômica de 1937, pois, nos estados, havia as correntes que defendiam a industrialização. Com todas essas situações, o Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e a Constituição expressou a preocupação com a qualificação da força de trabalho para atender à política projetada de substituição de importações.

A Constituição de 1937, no seu artigo 128, inicia a seção “Da Educação e da Cultura” proclamando a liberdade com o seguinte texto: “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”.⁴⁷ Com relação ao ensino profissional, definiu o papel do Estado e dos sindicatos na formação profissional para as classes populares, destacado no artigo 129:

O ensino pré-vocacional profissional, destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação, o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.⁴⁸

A Constituição de 1937 expressou grande preocupação com a efetivação do ensino profissional. Entretanto, oficializou o ensino profissional como ensino destinado aos pobres. Para Romanelli (1995), esse artigo feria os princípios democráticos e o Estado estaria

⁴⁶ BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 10 de novembro de 1930. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7%C3%A3o37.htm>. Acesso em 11 de fevereiro de 2011.

⁴⁷ BRASIL. Op. cit., p. 20.

⁴⁸ BRASIL. Op. cit., p. 21.

legalmente instituindo a discriminação social, através da escola (ROMANELLI, 1995, p. 153).

Além disso, a referida legislação expressou à atribuição das empresas industriais o dever de contribuir para a formação das escolas e de seus aprendizes, assim como a responsabilidade da criação de escolas de aprendizes industriais, mantidas e dirigidas pelos sindicatos dos empregadores e pelos estabelecimentos industriais.

O país passava por uma série de fatos, como a crise econômica de 1937, com problemas econômicos internos; a abertura de novas fábricas e a expansão das que existiam. A partir de 1940, foi crescente o desenvolvimento do setor secundário e terciário. Além, do desenvolvimento de vários ramos profissionais, como a instalação da Companhia Siderúrgica Nacional de Volta Redonda (1941). Esse cenário demandava uma organização do sistema de ensino com maior contingente de trabalhadores qualificados.⁴⁹

O Estado Novo, quando adotou o projeto desenvolvimento, favoreceu a generalização da aprendizagem industrial. Ao mesmo tempo em que o Estado assumiu a industrialização como meta, compartilhou a responsabilidade da formação dos seus aprendizes com as empresas, ao decretar a obrigatoriedade às mesmas para assumirem, também, a formação profissional. Porém, o Estado não possuía a infraestrutura necessária à implantação em larga escala do ensino profissional. Recorreu, então, à criação de um sistema de ensino paralelo, o que vai consolidar em 1942 a criação do sistema de ensino “S”.⁵⁰

Nesse período, a organização do ensino industrial era bastante diferenciada e confusa. O então ministro da educação organizou uma comissão⁵¹ para elaborar um projeto para as diretrizes do ensino industrial em todo o país. No final de 1941 a comissão concluiu o anteprojeto da “lei” orgânica do ensino industrial e, no início de 1942, foi enviado à apreciação do presidente da República, juntamente com o projeto que criava o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

Segundo Cunha (2000), a Lei Orgânica resultou da disputa de interesses conflitantes entre o “Ministério do Trabalho Valdemar Falcão, que era partidário de transferir às empresas o encargo de manter o novo sistema de formação da força de trabalho, já que elas próprias é que se beneficiariam de seus resultados, vale dizer da qualificação dos trabalhadores”, e o

⁴⁹ CUNHA, 2000, p. 17-44.

⁵⁰ O governo recorreu a um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e através do seu órgão máximo de representação, a Confederação Nacional das Indústrias/CNI. O Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criava o então Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI. (ROMANELLI, 1985, p. 166).

⁵¹ Presidida pelo ministro Gustavo Capanema, essa comissão era composta por Horácio da Silveira, Lourenço Filho, Leon Renault, Francisco Montojos e Rudolfo Fuchs (CUNHA, 2000, p. 35).

Ministério da Educação “defendia a tese de que o governo é que deveria manter e gerir a rede de escolas para os aprendizes, ampliando a rede de escolas de aprendizes artífices, então denominadas liceus industriais” (CUNHA, 2000, p. 32).

Prevaleceu a orientação de Gustavo Capanema, devido ao momento político de repressão por qual passava o país. Nesse contexto, o Ministério ficou livre para fazer as reformas na educação e teve como alvos o projeto da universidade-padrão, a implantação do ensino industrial e a reforma do ensino secundário. Com essa postura, pretendia concretizar o Plano Nacional de Educação.

A partir de 1942, Capanema iniciou o processo de reforma na educação. 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, 1985).

Segundo a Lei Orgânica, o ensino industrial, com relação à formação profissional, destinava-se “à preparação profissional dos trabalhadores da indústria, dos transportes, das comunicações e da pesca”.⁵² Teve a finalidade de atender ao exercício e às técnicas nas atividades industriais, pesando uma qualificação profissional que visasse à eficiência e à produtividade. Além disso, quem fizesse o ensino industrial, a partir desta lei, poderia prosseguir os estudos e se tornar um engenheiro ou um arquiteto. A oportunidade era dada a todos; esse ensino não se destinava somente aos desfavorecidos da fortuna.

A partir do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, ocorreram mudanças significativas nos Lyceus Industriais e no ensino profissional, em todo o país. Essa lei passou a estabelecer as bases de unidade⁵³ de organização e de regime do ensino industrial. Conforme o 2º artigo do referido Decreto, o ensino industrial passou a atender aos interesses do trabalhador, visando à sua preparação profissional e à sua formação humana, assim como aos interesses das empresas, suas necessidades, mudanças, solicitando adequada mão-de-obra.

Outro ponto importante foi que o ensino industrial passou a ser definido como de segundo grau, em paralelo com o ensino secundário. Segundo o art. 6, a organização geral do ensino industrial passou a ter dois ciclos. O primeiro ciclo do ensino industrial comportaria o

⁵² Fonseca, Celso Suckow da. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, p. 10 *et seq.*

⁵³ O Decreto-Lei nº 4.119, de 21 de fevereiro de 1942, dava providências a respeito das disposições transitórias para adaptar a antiga situação aos termos da nova legislação. Esse decreto determinava que, até 31 de dezembro daquele ano, todos os estabelecimentos de ensino industrial deveriam atender à Lei Orgânica, dando unidade ao ensino industrial em todo o território nacional (FONSECA, 1986, p. 22).

ensino industrial básico, o curso de mestría, o curso artesanal, aprendizagem. Já o segundo ciclo, com o ensino técnico e o ensino pedagógico — este último destinado à formação de pessoal docente e administrativo do ensino industrial.⁵⁴

O ensino técnico industrial foi organizado como um sistema e passou a ser reconhecido pelo Ministério da Educação. O segundo ciclo do ensino industrial compreendia os cursos técnicos com diferentes especialidades (mecânica, metalurgia, química, eletrotécnica, eletrônica e outras), tinham a duração de três anos e mais o quarto ano de estágio supervisionado na indústria.⁵⁵

Outra mudança foi à forma de admissão. Antes da Lei Orgânica, esse ensino era de forte conteúdo ideológico e assistencialista, destinava-se aos desvalidos da sorte, considerando a origem sócio/cultural. Depois da “lei” orgânica, os Lyceus Industriais, previam “exames vestibulares” e de teste de aptidão física e mental com candidatos que viessem do curso primário e demonstrassem um bom rendimento. A pobreza deixava de ser o *principal* critério de entrada, mas ainda era levada em conta.

As características conjunturais da sociedade brasileira (principalmente a política), nesse período, foram fundamentais para a mudança no ensino industrial. Organizado como um sistema, esse ensino teve a possibilidade de reorganizar a prática pedagógica dos cursos técnicos a partir de outros elementos, como o estágio supervisionado no chão das indústrias.

A partir do momento em que é constituída a relação escola e empresa/indústria, esta última passou a inferir também no currículo escolar, com a solicitação de conteúdos e saberes que são evidenciados na rotina escolar e no cotidiano das indústrias. A característica da sociedade e o modo de produção influenciaram nas práticas pedagógicas, na concepção de educação, no planejamento das disciplinas e no currículo escolar (SACRISTÁN, 1999).

Todavia, com a Lei Orgânica, ganhou destaque a orientação educacional pela primeira vez no ensino industrial, porque foram introduzidos cuidados com os alunos para além dos ofícios, e da instrução, como acompanhar a sua formação espiritual e intelectual, uma forma mais geral de educação, de maneira a contribuir na convivência dos jovens na sociedade.

Gustavo Capanema, dando continuidade à complementação da Lei Orgânica, submeteu à apreciação do presidente Getúlio Vargas o decreto que estabelecia as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, instituindo as primeiras escolas técnicas e as indústrias com o Decreto nº 4.127, assinado em 25 de fevereiro de 1942. Através

⁵⁴ Fonseca, 1986, p. 91.

⁵⁵ Cunha, 2000, p. 39 *et seq.*

deste, foram instituídas a Escola Técnica Nacional, e a Escola Técnica de Química (na época Estado da Guanabara), e as demais escolas técnicas.⁵⁶

Foram instituídas também as escolas industriais federais,⁵⁷ dentre elas a Escola Industrial de Belém, que, anos mais tarde (1968), passou a ser escola técnica, pois o referido decreto extinguiu todos os estabelecimentos federais de ensino industrial (os Lyceus) ligados ao Ministério da Educação. Porém, tanto as escolas técnicas quanto as industriais continuavam a funcionando nos mesmos prédios, salvo as instituições que nunca funcionaram ou que foram incorporadas por outras instituições e até pelos Estados.

Sendo assim, o que ocorria era uma mudança, a princípio, de denominação, visto que permaneciam os mesmos alunos, professores (as), recursos humanos e financeiros para o exercício de 1942. A partir deste Decreto nº 4127, de 25 de fevereiro de 1942, dois aspectos chamam atenção. Um, é o fato das instituições poderem ofertar os cursos profissionais de níveis básicos e técnicos e ainda organizar o ensino industrial sob forma de cursos técnicos de diferentes especialidades, como mecânica, metalurgia, eletrotécnica, eletrônica, dentre outras.

Porém, o outro aspecto que diz respeito à articulação com o ensino industrial e com os outros ramos teve seus entraves, segundo Cunha:

A articulação do ensino industrial com os demais graus e ramos se dava de modo a facilitar as entradas e dificultar as saídas. A entrada no curso básico dependia da conclusão do curso primário e da aprovação em exame de admissão àquele curso. A entrada no curso técnico dependia da conclusão do 1º do ensino médio (não necessariamente no ramo industrial) e da aprovação em exames vestibulares. Todavia, a passagem dos concluintes do curso básico industrial para o 2º ciclo do ramo secundário era vedada. A pretensão do concluinte do curso técnico industrial de cursar uma faculdade era desestimulada pela exigência de vinculação entre especialidade técnica adquirida e a pretendida no curso superior. Por exemplo, o técnico industrial que tivesse feito o curso de eletrotécnica só poderia se candidatar a um curso de engenheiro eletricista. O que tivesse concluído o curso técnico pedagógico poderia se candidatar, também, à seção de pedagogia das faculdades de filosofia, ciências e letras.⁵⁸

⁵⁶ Escola Técnica de Manaus, Escola Técnica de São Luís, Escola Técnica de Niterói, Escola Técnica de São Paulo, Escola Técnica de Curitiba, Escola Técnica de Pelotas (só foi inaugurada em 11 de outubro de 1943), Escola Técnica de Belo Horizonte e Escola Técnica de Goiânia. Sendo que a Escola de Niterói nunca funcionou e, em 4 de dezembro de 1944, pelo Decreto-Lei nº 7.121, foi transferida para a cidade de Campos e incorporada à escola industrial desse local e passou a se chamar Escola Técnica de Campos (FONSECA, 1986, p. 23).

⁵⁷ Escola Industrial do Pará, Escola Industrial de Teresina, Escola Industrial de Fortaleza, Escola Industrial de Natal, Escola Industrial de João Pessoa, Escola Industrial de Maceió, Escola Industrial de Aracaju, Escola Industrial de Salvador, Escola Industrial de Campos, Escola Industrial de São Paulo, Escola Industrial de Florianópolis, Escola Industrial de Belo Horizonte e Escola Industrial de Cuiabá. (Idem, p. 23).

⁵⁸ Cunha, 2000, p. 40.

Porém, em 23 de janeiro de 1943, o presidente Getúlio Vargas assinou o Decreto-Lei nº 11.447, que fixava os limites da ação didática das escolas da rede federal. Em janeiro do mesmo ano, o ministro Gustavo Capanema tomou uma “iniciativa inédita na história do ensino industrial no Brasil, com a convocação de todos os diretores de Escolas Industriais e Técnicas para discutirem, no Rio de Janeiro, diversas questões pedagógicas e administrativas”,⁵⁹ relacionadas à Lei Orgânica, buscando soluções aos problemas escolares.

A partir da Lei Orgânica, o ensino industrial/técnico segue nova ordem e princípios. Foram regulamentados os cursos, organizada a rede federal de ensino. As matérias e disciplinas a serem estudadas passaram a ter o enfoque de cultura geral e técnica, regulados pela Portaria de 1º de Março de 1943. Essas ações foram complementadas com dois Decretos-Leis de 22 de dezembro de 1944, de nº 7.190 e nº 17.416, que estabeleciam o quadro de professores e de pessoal administrativo permanente.

Na gestão do ministro Capanema foi adotada uma política educacional mais efetiva e com atenção diferenciada ao ensino industrial. Os atos e as complementações que envolveram a Lei Orgânica colocaram o ensino industrial em outra categoria — a de segundo grau — e possibilitou o acesso ao ensino superior para os egressos dos cursos profissionalizantes, além da perspectiva de democratização desse ensino. Gustavo Capanema deixou a gestão do Ministério de Educação em partir de 29 de outubro de 1945, quando foi deposto o presidente Getúlio Vargas.

1.3 A criação das Escolas Técnicas Federais no Projeto Nacional Desenvolvimentista

Historicamente, as Escolas de Aprendizes e Artífices apresentaram uma concepção de ensino regenerador, de caráter assistencialista, trabalhando a formação profissional em forma de ofícios. Nessa trajetória, várias modificações aconteceram: passaram a ser Liceus (1937), depois Escolas Industriais (1942)⁶⁰ e foram sendo regulamentadas juntamente com o ensino, conforme o projeto de governo no momento, que tinha como meta o desenvolvimento do país.

⁵⁹ Fonseca, 1986, p. 24 *et seq.*

⁶⁰ Cunha, 2000, p. 40.

Desta forma, a partir de 1940, essas instituições formadoras do ensino profissional foram efetivando concepções de educação para o trabalho de forma conflituosa, com dicotomias e segmentações. Nesse sentido, Fernando Azevedo coloca que:

Se a educação em qualquer de seus aspectos tornou-se uma função extremamente complexa, devido à variedade e multiplicidade de conhecimentos que é preciso inculcar aos indivíduos, a especialização tinha forçosamente de compor, como decompôs, a *obra total* para lhe facilitar a execução. Nenhum professor, nenhuma escola, podia tomar para si esta tarefa, cada vez mais árdua e complicada, que se repare por grandes números de professores, nos diversos graus de ensino. Além de ser a especialização crescente um fato a que não é possível fugir, não se pode negar a vantagem econômica e técnica da divisão racional do trabalho. Mas, concebido e ministrado o ensino por seções e ramos especiais; organizadas as escolas de maneira a ser dada a educação “por fragmentos” e por especialistas diferentes que trabalham cada um no seu setor, uns, nas classes, ministrando o ensino das matérias do curso, outros, incumbidos do ensino religioso, outros ainda, do desenho, da música, e da educação física, compreende-se facilmente que a educação, à medida que aumentou em complexidade, perdeu em estrutura orgânica, tornando-se fragmentaria e dispersiva, sem unidade e sem coesão.⁶¹

Assim, a partir de 1940, o ensino profissional passou a ser desenhado em duas esferas. Uma, com a organização do ensino técnico sob a tutela do sistema federal, outra com a instituição do sistema de formação paralelo, mantidos pelas empresas. Nesse novo desenho, foi maior a preocupação em efetivar a oferta de mão-de-obra qualificada para atender à economia e ao projeto desenvolvimentista. As escolas do sistema paralelo se caracterizavam por um currículo eminentemente prático, “onde as preocupações com a formação teórica raramente apareciam em contrapartida às poucas escolas técnicas que foram criadas junto às escolas de engenharia na década de 1930”.⁶²

Com a “Lei” Orgânica de 1942, os Liceus Industriais (antes Escolas de Aprendizes e Artífices) pertencentes à rede federal foram adaptados a essa legislação. A instituição que funcionasse só com o primeiro ciclo teria a denominação de escola industrial, referendado o nome do estado de sua localização; se ofertasse além do primeiro, o segundo ciclo, receberiam o nome de escola técnica. Além desse aspecto, essa “lei”,⁶³ no seu art. 60, no §1º, trataria da equiparação dessas instituições a Escolas Industriais ou Escolas Técnicas; no §2º, o reconheceria; e, no §3º, concederia a equiparação e o reconhecimento, desde que o

⁶¹ AZEVEDO. **Sociologia Educacional**: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e suas relações com outros fenômenos sociais. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 207.

⁶² KUENZER. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997, p. 13.

⁶³ Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) (FONSECA, 1986, p. 61).

estabelecimento apresentasse uma organização, condições e eficiência conforme a “lei” exigia.

Com a saída de Gustavo Capanema do Ministério da Educação e Saúde, outras mudanças aconteceram. A partir de 1946, com o Decreto-Lei nº 8.535/1946, as Divisões de Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial, vinculadas ao Departamento Nacional de Educação (DNE), passaram a ser subordinadas imediatamente ao ministro da Educação na época.⁶⁴

Depois de alguns meses, veio a Constituição de 18 de setembro de 1946. A educação profissional ficou sob responsabilidade do Governo Federal e também das empresas. Os princípios⁶⁵ adotados, segundo essa legislação, prescrevia que o ensino primário seria obrigatório e gratuito; e as empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhassem com mais de 100 pessoas seriam obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e filhos; são também obrigadas a ministrarem, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabeleceria, respeitados os direitos dos professores.

Nesse período (1946-1951), o presidente da República foi o General Eurico Gaspar Dutra. Após seu mandato, Getúlio Vargas é novamente eleito. “Retornou ao país o capital estrangeiro, com toda a pressão política que o acompanhou, dificultando a política nacionalista que Getúlio Vargas estava implantando”. Em meio a uma grande crise política, com greves, acusações de corrupção, pressão dos setores favoráveis à internacionalização da economia, revelada pelo esgotamento do modelo populista, Getúlio Vargas suicida-se em 1954.⁶⁶

Jucelino Kubitschek assumiu a Presidência da República do Brasil (1955-1961) com o mandato caracterizado pelo impulso à industrialização. Nessa época, a ideologia desenvolvimentista do governo Kubitschek propiciou a presença de indústrias estrangeiras no Brasil, com adoção do modelo de organização de produção fordista/ taylorista,⁶⁷ com fabricação em série e linhas de montagem.

⁶⁴ Decreto nº 8.535 de 2 de janeiro de 1946. Art. 1.º Passam a constituir Diretorias subordinadas imediatamente ao ministro as atuais Divisões de Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação (FONSECA, 1986, p. 27).

⁶⁵ BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Artigo 168. Em: Romanelli, 1985, p. 170.

⁶⁶ SADER. **A transição no Brasil: da ditadura à democracia?** São Paulo: Atual, 1990, p. 10.

⁶⁷ O fordismo é a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo do século XX, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e

Nesse período, a educação profissional entra em outra dinâmica. Foi fortemente influenciada pelo método cartesiano,⁶⁸ com a “separação entre mente e matéria, a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia”, que foram princípios presentes na formação profissional.

Em decorrência desse desenvolvimento industrial, surgiram as demandas para a expansão industrial e isso foi determinante para o desenvolvimento do ensino técnico, já que, naquele momento, se concebia a modernização como progresso técnico, e a economia brasileira necessitava de uma maior integração com a estrutura econômica mundial — o que fez com que a educação profissional fosse uma das prioridades no projeto do governo/desenvolvimentista.

O Estado assumiu parte dos processos de formação da força de trabalho necessária para atender à indústria brasileira. Nesse contexto, foram criadas as Escolas Técnicas Federais no ano de 1959, através da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro, mais tarde regulamentada pelo Decreto nº 47.038, de 16 de outubro do mesmo ano. Com essa legislação, mudou a organização do ensino profissional por ramos e foi unificado o ensino técnico em todo o país. Entretanto, estavam presentes características de um ensino fragmentado, com uma prática pedagógica conservadora e tecnicista.

As escolas de ensino industrial passaram a ter o objetivo de proporcionar a base de cultura geral e iniciação técnica que permitisse ao educando integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo, ou prosseguir seus estudos, observando os interesses e aptidões.⁶⁹

A outra mudança significativa que veio com essa lei, através do art. 16, foi que os estabelecimentos de ensino industrial, passaram a ter personalidade jurídica própria, autonomia didática, administrativa, técnica e financeira.⁷⁰ Desta maneira, foram instituídas as Escolas Técnicas Federais (ETF) como autarquias federais com atuação prioritariamente nas áreas da indústria e de serviço, oferecendo habilitações de nível técnico, além de diversos cursos de nível básico e do ensino médio.

Essa legislação tratou ainda da organização administrativa, quando estabeleceu que essas instituições fossem administradas por um Conselho de Representantes e Conselho de Professores, observando a seguinte prescrição:

verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 2003, p. 25).

⁶⁸ BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011, p. 17.

⁶⁹ Da Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, art. 1, par. único (FONSECA, 1986, p. 111).

⁷⁰ *Ibidem*, p. 113.

§ 1º O Conselho será composto de seis representantes da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República, mediante proposta, em lista tríplice elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, depois de ouvida a Diretoria de Ensino Industrial, renovando-se, cada dois anos, por um terço de seus membros.

§2º O Diretor da Escola, ao qual competem as funções executivas, será nomeado pelo Presidente, pelo prazo de três anos, findo o qual poderá ser conduzido, recaindo sua escolha em pessoa estranha ao mesmo Conselho e com habilitação para o exercício do cargo, segundo critérios fixados pelo Ministério da educação e Cultura.⁷¹

Ao Conselho de Representantes competia eleger seu presidente, aprovar o orçamento da escola, fiscalizar a execução desse orçamento, as contas do diretor, controlar o balanço físico e os valores patrimoniais, ou seja, além de aprovar todas as ações era fiscalizador das ações do gestor da instituição.

A referida lei foi estendida aos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério de Educação e Cultura, dentre eles, as escolas industriais. A partir dessa legislação, a Escola Industrial de Belém adquiriu os direitos de autarquia, mesmo sem ser ainda escola técnica. Com base nessa legislação, foi criado o primeiro Conselho de Representantes na EIB, que foi constituído pelo presidente Mestre Gráfico, por Pedro da Silva Ribeiro, pelo vice Raul Rodrigues e pelos membros Feliciano Seixas, José Hermógenes Barra, José de M. Brito e Osvaldo Oliveira.⁷²

O Conselho de Representantes manteve como diretor da Escola Industrial de Belém Djalma Montenegro Duarte (gestor desde 1942) por mais três anos, 1960-62, tendo como vice-diretor o professor Lourival Rosas. Esse diretor foi conduzido novamente a esse cargo por mais um período, de 1963-1965, tendo como vice-diretor o mestre de máquinas Dário Farias de Lima.⁷³

Além do Conselho de Representantes, foi criado o Conselho de Professores, que ficaram responsáveis por eleger os diretores; e a Escola Industrial do Pará passou a funcionar com uma organização administrativa que favoreceu mudanças em favor do seu desenvolvimento enquanto instituição de ensino industrial/técnico.

Enquanto isso, em nível nacional, o debate acerca da escola pública continuava, tanto é que o final do governo de Kubitscheck foi marcado pela discussão sobre a Lei de Diretrizes e

⁷¹ Ibidem, p. 113 *et seq.*

⁷² BASTOS. **Escola Técnica Federal do Pará e o Desenvolvimento do Ensino Industrial**, 109/87. Belém, Pa: Gráfica Santo Antônio, 1988, p. 83.

⁷³ Bastos, 1988, p. 83 *et seq.*

Bases da Educação em todos os setores da sociedade. Foi um debate longo, que teve início em 1948, quando já se discutia o Projeto Mariani⁷⁴ e o polêmico Substitutivo Lacerda.⁷⁵

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, as mudanças para o ensino profissional foram mínimas. O destaque foi para a flexibilização da passagem de um curso para outro. “A LDB terminou sendo uma conciliação dos projetos Mariani e Lacerda. Assim, no Brasil, é direito tanto do poder público quanto da iniciativa privada (art. 2º). A gratuidade do ensino; conquista constitucional, fica sem explicação”.⁷⁶

A defesa da escola pública e o ensino gratuito foram bandeiras de luta de educadores como Pascoal Leme, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e outros. Este último: “no seu incurável otimismo, disse que a LDB é uma meia vitória... mas, uma vitória”⁷⁷ (este debate assumiu grandes proporções e teve uma pausa com o golpe de Estado em 1964).

Nesse momento, 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.⁷⁸ Em princípio, tinha como meta o desenvolvimento econômico da Amazônia, adotando medidas que favorecessem a substituição das importações regionais, de forma a fornecer a infraestrutura necessária para a implantação de empreendimentos, de uma política de incentivos fiscais e atração de capitais para a região.

A política adotada na Amazônia foi semelhante à da região Nordeste. A Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) e o Banco de Crédito da Amazônia foram extintos e substituídos pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e pelo Banco da Amazônia S.A (BASA). O art. da lei que criou a SUDAM (Lei n.º 5.173/1966) tratou do Plano de Valorização e estabeleceu

⁷⁴ O projeto Mariani foi encaminhado como Projeto de Lei pelo ministro Clemente Mariani. O objetivo desse era a extensão da rede escolar gratuita do ensino primário até o ensino secundário (conforme a constituição prescrevia) e a criação da equivalência dos cursos de nível médio; com a prova de adaptação, colocava também as obrigações e responsabilidades do Estado.

⁷⁵ O substitutivo Lacerda tinha como proposta, dentre tantas coisas, o controle da educação pela sociedade civil, facilitando a privatização do ensino. A educação seria financiada pelo Estado, pelo setor público e também de responsabilidade das instituições particulares. Desta o financiamento do ensino público ficaria a cargo dos usuários do sistema. Era a chamada liberdade de ensino.

⁷⁶ CUNHA, Luiz Antonio; DE GÓES, Moacyr. **O golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991, p. 12.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 14.

⁷⁸ Uma coletânea com o conjunto de iniciativas dos governos militares convertidas em leis. IN: MONTEIRO, Maurílio de Abreu, COELHO, Maria Célia Nunes. **As políticas federais e reconfigurações espaciais na Amazônia**. Novos Cadernos NAEA, v. 7, n.1, p. 91-122, jun. 2004, p.53 et seq.

que: “terá como objetivo promover o desenvolvimento auto-sustentado da economia e o bem estar social da região amazônica, de forma harmônica e integrada na economia nacional”.⁷⁹

Segundo Loureiro (1992), essa lei apresentou equívocos de suporte teóricos, pois os instrumentos de operacionalização eram problemáticos. A ausência de consciência crítica não favoreceu as intenções, as ações que visavam “o bem estar comum”, “o progresso”, e “a modernização”. Ficou difícil o Estado abarcar todos esses interesses (reprodução do capital, criação de emprego, alívio das tensões do campo) que eram antagônicos.⁸⁰

O Estado Nacional desenvolvimentista promoveu a expansão capitalista, gerando significativas alterações no panorama social na região Amazônica. Depois veio o I Plano Quinquenal de Desenvolvimento para o período de 1967 a 1971 e o Plano Diretor de 1968, na mesma linha de ação.⁸¹ Desta forma, a integração e o desenvolvimento da Amazônia brasileira deu-se no estilo de uma operação militar, no sentido de ocupação da área do Pará e integrá-la ao desenvolvimento do país, envolvendo questões geopolíticas ligadas à segurança interna e ao controle das influências estrangeiras (KOHLHEPP, 1981).

Segundo Monteiro e Coêlho (2004), no período de 1960 a 1970, devido à construção da rodovia Belém-Brasília, houve uma nova reestruturação espacial dos estados do Pará, Mato Grosso e Rondônia, impulsionando mudanças territoriais, econômicas, sociais e ambientais, que foram sendo ampliadas, a partir de políticas de intervenção na região implementadas pelos governos após o golpe militar de 1964.

Além das construções das rodovias, um marco nesse processo de mudanças foi em 1967, com a instalação da Zona Franca de Manaus SUFRAMA, projeto econômico destinado a criar um centro de montagem e comercialização de produtos eletrônicos na região da Amazônia Ocidental. Diante desse quadro, houve a necessidade de profissionais para atender ao projeto desenvolvimentista que se propunha para a região, que passou a requerer um perfil de trabalhador para atender à indústria em Manaus, a construção de rodovias (Perimetral Norte, com 2.300 km; eixo sul-norte Cuiabá-Santarém, com 1.780 Km; Porto Velho a Manaus, 870 Km; e a Belém-Brasília, com 2.010 Km) e, principalmente, a transamazônia (com 5.600 Km), juntamente com as empresas que se instalavam na Amazônia naquele momento (MONTEIRO & COÊLHO, 2004).

Na Amazônia, nesse período, uma das instituições que atendia à formação profissional foi a Escola Industrial de Belém, que ainda trabalhava com uma educação profissional

⁷⁹ LOUREIRO, V. R. **Amazônia Estado-Homem-Natureza**. Belém: CEJUP, 1992 (Coleção Amazônia, nº 1), p. 81 *et seq.*

⁸⁰ *Ibidem*, p. 82.

⁸¹ Monteiro, 1998, p. 56.

pautada em ofícios, como tarefas manuais e reservada às camadas pobres da população. Mediante a realidade brasileira da época e dos projetos de desenvolvimento para a Amazônia em pauta, a qualificação para o trabalho que a instituição citada oferecia não atendia às reais necessidades locais e se distanciavam dos interesses econômicos propostos no PND⁸² para a região/país.

Diante desse cenário, a instituição passou a se adequar às demandas que surgiram nesse período. A partir de 1966 a instituição passou a se denominar Escola Industrial Federal do Pará (EIFPA). No mesmo ano, implantou os cursos técnicos em nível de 2º ciclo (depois 2º grau), que foram Edificações e Estradas. Logo depois, em 1967, foram criados os cursos de Agrimensura e Eletromecânica. Ao mesmo tempo começou gradativamente a extinção do curso ginásio-industrial.

Os alunos, para terem acesso à matrícula desses cursos técnicos, deveriam cumprir uma lista de exigências, dentre elas, ter concluído o 1º ciclo do curso médio, tendo como critério as boas notas de conclusão, e teriam prioridade os que tivessem concluído na EIFPA. Poderiam concorrer às vagas abertas alunos de outros estabelecimentos, atendendo ao item 5 da Portaria nº 9. As inscrições deveriam acontecer na sede do estabelecimento da EIFPA.⁸³ A referida portaria foi assinada pela Diretora da Escola Professora Yolanda Ferreira Pinto, com a exigência dos seguintes documentos:

- a) atestado expedido pela Secretaria de Saúde do Estado de que o candidato não é portador de doenças contagiosas e está vacinado contra varíola; b) certificado de alistamento Militar e Título de Eleitor para os maiores de 17 e 18 anos, respectivamente; c) Vida Escolar; d) Certificado de Conclusão do Curso de 1º Ciclo; e) Certidão de idade; f) três fotografias 3 x 4.⁸⁴

⁸² Era um plano que trazia uma estratégia de desenvolvimento e execução da estratégia, que foi executado através do 1º PND, 2º PND e o 3º PND, com três grandes objetivos: colocar o Brasil, em uma geração, na categoria das nações desenvolvidas; duplicar, até 1980, a renda *per capita* do país; e elevar a economia às dimensões resultantes de um crescimento anual do Produto Interno Bruto (PIB) entre 8% e 10%. Durante sua implementação, ocorreu a expansão da fronteira econômica, a consolidação do desenvolvimento no centro sul e as primeiras tentativas de industrialização do Nordeste e do Norte. Nota-se a preocupação com a redução das disparidades regionais e a preocupação com a integração nacional. Ocorreu uma relativa modernização da economia brasileira, e a tentativa de redução da dependência externa. O 1º PND (1972-1974) correspondeu a um período de crescimento econômico extraordinário no Brasil, aliado a baixas taxas de inflação. Disponível em < <http://www.angelfire.com/ar/rosa01/page19.html>> Acesso em 24 de outubro de 2010.

⁸³ Situado à travessa Dom. Romualdo de Seixas, esquina com Jerônimo Pimentel.

⁸⁴ JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ. 10/02/1967, 3º Caderno, p. 3. M.E.C – D.E.I. Portaria nº 9 de 10 de Fevereiro de 1967.

Após a implantação dos cursos técnicos em nível de 2º ciclo (2º grau), a instituição sofreu outra intervenção: em 1968, a Escola Industrial Federal do Pará passou a denominar-se Escola Técnica Federal do Pará (ETFFPA).

Segundo Yolanda Ferreira Pinto, houve uma transformação na indústria, a mão-de-obra, que servia a indústria na década de 1940, e início de 1950 já não era a mesma que a indústria precisava, a nova indústria precisava de técnicos, por isso, a Escola foi transformada para atender o mercado de trabalho.⁸⁵

O grande marco da passagem da Escola Industrial Federal do Pará para denominação de Escola Técnica Federal do Pará foi a inauguração de quatro pavilhões no dia 12 de agosto de 1968, com uma solenidade que teve início com o hasteamento do Pavilhão Nacional, com os alunos da escola cantando o Hino Nacional Brasileiro, acompanhados da banda, também composta de alunos do próprio estabelecimento.⁸⁶

Em seguida, o Sr. Tarso Dutra, ministro da Educação, descerrou a fita da placa da inauguração da escola e da pedra fundamental do futuro prédio da administração. Posteriormente, a diretora executiva da Escola Técnica federal do Pará, professora Yolanda Ferreira Pinto, leu a ata de inauguração, que foi assinada pelas autoridades presentes. Nessa ocasião, a pedra fundamental do prédio da administração foi colocada pelo diretor do Ensino Industrial, professor Jorge Alberto Furtado, que foi trazida pelo arcebispo D. Alberto Ramos.⁸⁷

Logo após essa solenidade, as autoridades dirigiram-se aos quatro pavilhões, sendo as fitas descerradas e inaugurado cada pavilhão por uma autoridade — primeiro foi o governador Alacid Nunes, depois o representante do Comando Militar Coronel Ramiro Bentes, logo após o Arcebispo D. Alberto Ramos e o secretário geral do MEC, professor Edson Franco.

A diretora executiva, professora Yolanda Pinto, lendo a ata, disse: “o ato marca a passagem do presidente Costa e Silva pela Amazônia, e é uma homenagem ao chefe da nação e ao ministro da educação pelo carinho com que olharam o ensino industrial até hoje”.

A inauguração da Escola Técnica Federal do Pará foi uma solenidade marcante, onde estiveram presentes as autoridades de destaques já citadas e mais o presidente do Conselho de Representantes Dr. José Hermógenes Barra, assim como os professores Eldonor Machado, da

⁸⁵ Yolanda Ferreira Pinto (Diretora da ETFFPA). Entrevista concedida em 19/09/2010.

⁸⁶ JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ. 14/08/1968, 1º Caderno, p. 7, *et seq.*

⁸⁷ JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ, 14/08/1968, 1º Caderno, p.7, *et seq.*

cadeira de Geografia, Alberto Gabey, de Matemática, Thomaz Busby, de Inglês, Vicente Elói, de História.

A inauguração dos pavilhões foi comemorada como uma grande vitória da diretoria do Conselho de Representantes, da diretora executiva e marco significativo da administração do Marechal Arthur da Costa e Silva, ministro Tarso Dutra e Dr. Jorge Alberto Furtado. De maneira que, no mesmo dia, o Dr. José Hermógenes Barra, presidente do Conselho de Representantes, ofereceu, em sua residência, um almoço com cardápio regional, onde estiveram presentes o ministro da Educação, Dr. Tarso Dutra; o diretor do Ensino Industrial, Dr. Jorge Furtado; o secretário geral do MEC, Dr. Edson Franco; o representante do Comando Militar da Amazônia, Coronel Ramiro Bentes; Dr. Otávio Biteencourt Pires, membro do Conselho de Representantes as ETFFPA; e a professora Yolanda Ferreira Pinto, diretora executiva da instituição.⁸⁸

Esse período, por volta de 1968, caracterizou-se pela retomada da expansão, pela presença do setor industrial, a partir do processo de modernização. Com a criação dessas empresas, vislumbrava-se o surgimento de novas ocupações e serviços de forma efetiva, gerando uma fonte de empregos, que exigiria trabalhadores com diversos níveis de habilitação. “Além disso, é preciso não esquecer de que este foi o período das instalações das grandes firmas multinacionais, (...) que possibilitaram a criação de uma infinidade de outras firmas menores, além de um esquema burocrático, que exige uma extensa gama de serviços”.⁸⁹

A partir de então, a instituição foi adaptando os cursos industriais técnicos ao novo perfil da Escola Técnica Federal do Pará, considerando também o projeto de desenvolvimento do Governo Federal para a Amazônia e as carências de empresas que se instalaram na região. O exemplo foi o curso de estradas, onde foi feito todo um investimento, na perspectiva de que os técnicos formados fossem suficientemente aproveitados no trabalho de implantação da rede de rodovias na Amazônia.⁹⁰

⁸⁸ JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ, 14/08/1968, 1º Caderno, p. 3, *et seq.*

⁸⁹ Romanelli, 1995, p. 205.

⁹⁰ Entretanto, as construções das rodovias federais deixaram de ter prioridade no governo de Ernesto Geisel (1974-1978) por razões econômicas. Além disso, outro agravante verificado foi a questão da invasão das reservas florestais e indígenas, inclusive do Parque Nacional do Xingu, a maior reserva indígena brasileira, pois historicamente o contato dos indígenas com as populações não indígenas ocasionou a transmissão de doenças, causando redução das comunidades. Por outro lado, no II Plano Nacional de Desenvolvimento, no planejamento de infraestrutura de transportes, voltaram-se à construção de ferrovias, principalmente pela questão de transporte de minérios e de mercadorias a granel. Tanto é que se concretizou, depois, a ferrovia com 950 km da Serra dos Carajás até o litoral atlântico do noroeste de São Luís no Maranhão, transportando minérios de ferro de alto teor do Pará (MONTEIRO, 1998, p. 62-73).

A Escola Técnica Federal do Pará passou a ser uma referência do ensino profissional técnico na região Norte, atendendo a uma demanda de alunos oriundos de Belém, e de outros municípios do Pará e de Territórios da região norte, principalmente do Amapá, com qualificação para o trabalho reconhecido pelas empresas e sociedade local.

Desta forma, está presente, neste capítulo, uma série de acontecimentos sobre a trajetória da educação profissional no Brasil, na probabilidade de compreensão do objeto de pesquisa presente nesta Dissertação, conforme explicita a citação a seguir:

A leitura histórica do acontecimento já não é reduzível ao acontecimento estudado, mas é vista em seu vestígio, situado numa cadeia de acontecimentos. Todo discurso sobre um acontecimento veicula, conota uma série de acontecimentos anteriores, o que confere toda à trama discursiva que os liga, formando um enredo. Como se pode calcular, a história do tempo presente não enceta apenas a abertura de um período novo, em que o que está muito próximo se mostra ao olhar do historiador.⁹¹

⁹¹ DOSSE, François. **A História à prova do tempo**: da história em migalhas ao resgate do sentido. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 92.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE EM MARCHA: NARRANDO A EXPERIÊNCIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO

2.1 Critérios de seleção na relação do “como pensar” e do “como fazer”

Em princípio, pensei em entrevistar um (a) professor (a) e um (a) aluno (a) de cada curso, tendo como divisor a Lei nº 5692/1971. Entretanto, quando fui a campo, deparei-me com os entraves de realizar história oral. As fontes nem sempre estão disponíveis, os encontros dependem de fatores externos à seara do pesquisador.

Desta forma, a quantidade de entrevistas deixou de ser o critério principal, priorizei a qualidade e a relevância das informações. Assim, realizei onze entrevistas; dentre elas, selecionei quatro com características bem próximas, 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 esta Dissertação complementando as informações.

Desta forma, para concretizar a reconstrução histórica da instituição, tendo como enredo a educação profissional do período entre 1967 e 1979, narrada por seus protagonistas, a pesquisa foi articulada a uma abordagem qualitativa, descrita por Minayo (2006), por Bogdan (1994) e Gamboa (2009); considerando o sentido e o significado das vozes dos atores entrevistados, devido às seguintes possibilidades:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais, conversas, (...) (BOGDAN, 1994, p. 16).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa foi articulada entre hermenêutica e dialética, não apenas do enfoque do “como fazer”, mas também do “como pensar”, a partir da *compreensão*

como categoria metodológica potente na atitude investigativa, de acordo com Minayo (2006). Entretanto, não adotei a hermenêutica que se funda na compreensão a partir dos argumentos de Gadamer (1999), como fez Minayo, e sim 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) faz 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”.⁹²

Segundo, Ricoeur⁹³ busca 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

⁹² Dosse, 2001, p. 78.

⁹³ Roger Chartier considerou o livro de Ricoeur, *Temps ET récit* (1983-1985) “como o mais importante publicado sobre história nos últimos dez anos”. DOSSE, 2001, p.74.

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 se 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”.⁹⁴

Nesse pensar, Ricoeur (1990), citado por Dosse (2001), amplia sua reflexão sobre os regimes de historicidade concebidos como terceiro tempo, ganha importância a discussão sobre a representação histórica, focando, principalmente, o problema da realidade no discurso histórico, preferindo a noção de re-figuração (da experiência narrada) à de referência, pois a questão é

(...) redefinir a noção mesmo de ‘realidade’ histórica a partir dos conectores próprios ao terceiro tempo histórico, no mais das vezes utilizados pelos historiadores de formação sem problematização. Entre esses conectores, encontram-se categorias familiares ao historiador: o de tempo do calendário é a primeira ponte lançada pela prática historiográfica entre o tempo vivido e o tempo cósmico.⁹⁵

Segundo Ricoeur (1994), decompondo a tripla temporalidade narrativa, encontram-se as três mimeses. A primeira delas trata do campo da pré-compreensão, abrange as questões de identificar e narrar as ações mais suas mediações simbólicas. A segunda trata dos fatos que compõem a ação, possibilitando, através da função mediadora da intriga,⁹⁶ a relação do acontecimento isolado no interior de uma história narrada com o todo, servindo como intersecção entre todos os fatores e possibilitando, também, a chamada “síntese do

⁹⁴ Dosse, 2001, p. 81.

⁹⁵ Dosse, 2001, p. 82.

⁹⁶ Ricoeur toma duas obras da história da Filosofia: as “Confissões”, de Santo Agostinho e “A poética”, de Aristóteles, e aprofunda os conceitos de tempo e a narrativa. Considera o questionamento do tempo, sem uma preocupação explícita com a estrutura narrativa de suas Confissões autobiográficas (Santo Agostinho) e a teoria da intriga dramática sem consideração sobre a importância da dimensão temporal (em Aristóteles), e alinhava o sentido de entrelaçamentos que indicam que o tempo se torna humano pela narrativa e, por outro lado, a narrativa atinge sua plenitude enquanto condição da existência temporal.

heterogêneo”. Seria uma espécie de solução da aporia Agostiniana: “O que é o tempo? Se ninguém me perguntar, sei; mas, se alguém me perguntar, e eu quiser explicar, já não sei” (explicitada na citação a seguir), combinando com as dimensões temporais variadas, tanto cronológicas (tempo da ação) com não cronológicas (tempo cósmico).⁹⁷

Para Dosse (2001), Santo Agostinho parte de um paradoxo: *se o passado não é, se o futuro ainda não é, como entender o que pode ser o tempo?*

Santo Agostinho responde voltando-se para o presente, um presente estendido para uma temporalidade larga que engloba a memória das coisas passadas e a expectativa das coisas futuras: “O presente do passado é a memória; o presente do presente é a visão; o presente do futuro é a expectativa”. Portanto para ele só há futuro através do presente (Idem, p. 82).

Ricoeur, a partir da combinação dessas três dimensões, conclui que o tempo configurado em um texto pode estabelecer uma relação que vai do autor para o leitor, possibilitando a compreensão da história, do como e do por que os sucessivos episódios conduziram a esta ou àquela posição. Assim, a terceira mimese é o ponto de interseção entre o mundo do texto e o do leitor, completando um círculo que vai da ação ao texto e do texto à ação (RICOEUR, 1994).

Dessa maneira, a verdade dos fatos passados encontra-se na versão relatada por uma testemunha, que é o que Ricoeur chama de função de *representância* — esta é fundamental para a história. Entretanto, é importante perceber a junção dos dois mundos que ocorre com o ato da leitura, isso implica em uma experiência temporal fictícia. Esse mundo do texto sinaliza a abertura para o que está fora dele, para o outro. Isso é um aspecto fundamental do pensamento hermenêutico: a necessidade do outro, do leitor do texto.

Desta forma, você, lendo esta pesquisa, está completando o círculo, pois 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.

⁹⁷ Dosse, 2001, p. 82.

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.⁹⁸

A leitura histórica nesse processo não fica limitada a um acontecimento, procura saber sobre os acontecimentos anteriores, pois tal procedimento aumenta a probabilidade discursiva sobre o enredo. A história do tempo presente não se fecha em torno de um acontecimento, ela busca construir um conhecimento considerando o diálogo sobre o tempo passado e o presente.⁹⁹

Além disso, o historiador do tempo presente tem todo um cuidado metodológico, busca reverter as dificuldades a seu favor, como é o caso das testemunhas e das fontes orais, que, tratadas com cientificidade, resultam numa interação que favorece ao historiador fazer uma história objetiva e subjetiva.

Dentro dessa postura, a presente pesquisa faz parte do “nosso tempo”. Busco fazer a história do próprio tempo em que vivo, (re) contar a história da Escola Técnica Federal do Pará, como um marco na educação profissional na Amazônia.

Portanto, é uma história onde “é inevitável que a experiência pessoal desses tempos modelem a maneira como os vemos, e até a maneira como avaliamos a evidência à qual todos nós, não obstante nossas opiniões, devemos recorrer e apresentar”. Além disso, penso que esta

⁹⁸ Dosse, 2001, p.79.

⁹⁹ Dosse, 2001, p. 92.

pesquisa apresenta outro olhar, diferente de qualquer história sobre a instituição escrita antes, porque até o passado registrado muda à luz da história subsequente.¹⁰⁰

Com isso, não estou enfatizando que toda história é uma história do tempo presente, porque é feita a partir do tempo do historiador. Compartilho com o argumento de Mac Cole, que afirma que “toda história é pensada a partir do tempo do historiador que vai buscar no passado (mesmo próximo) as interlocuções para a compreensão da realidade.”¹⁰¹

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, mas, vai além disso. Busquei recontar a história da Instituição e da Educação Profissional através das lentes das experiências narradas dos entrevistados, dos fragmentos das histórias de vida, das vivências como alunos e como professores.

Elaborei os blocos de questões com o propósito de nortear as intenções da pesquisa (problema e objetivos), mas a narrativa foi o forte. Schütze entende que existirá uma aproximação efetiva, quando se busca o relato das experiências pessoais e profissionais, e é importante, nessa relação, a sensibilidade da pesquisadora 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. Assim, o ato de narrar:

possui uma vitalidade que é transferida à própria pesquisa, pela ação e movimento a ele incorporados, pois a memória flui de acordo com quanto ela é estimulada, instigada, questionada, o que aproxima o pesquisador do depoente, assim como auxilia na localização de novos vestígios a serem perseguidos.¹⁰²

Nesse pensar, iniciei as entrevistas narrativas. Primeiro, expliquei sobre a pesquisa, entreguei a solicitação de colaboração da pesquisa, os entrevistados concordaram e assinaram. O Instituto Federal de Educação, Ciência, e Tecnologia do Pará não possui ainda comitê de

¹⁰⁰ HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das letras. 1998, p.244-250.

¹⁰¹ SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Atualidade da História do tempo presente**. 2009, p. 5. Disponível em <www.uvanet.br/historiar/janjun2009/01_atualidade_historia.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2011.

¹⁰² CAVALCANTI, Lígia Eugenia. **Os herdeiros da memória: o “Lar de todos” e a História Social da Educação Cristã no Pirambu-Ceará**. 2003. 244 f. p. 191. Tese: relatório à segunda qualificação (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE.

ética. Portanto, todos assinaram o termo de cessão de direitos sobre o depoimento oral à pesquisadora e autorizaram a utilização dos nomes.

Inicialmente, pensei em utilizar os nomes, porque é o meu propósito dar voz a esses atores que ajudaram fazer o nome da instituição e que ainda fazem do trabalho o sentido de suas vidas. De forma que, se houve algum lapso 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.¹⁰³

Então, conforme a informação utilizei a técnica de coleta e tratamento de dados. Assim, decidi identificar pelo nome, o entrevistado nas unidades que tinham relação específica com o mesmo (entrevista narrativa), e codificar por respondente R1, R2, R3, R4 (círculo hermenêutico dialético) nas unidades em que as informações envolviam outras pessoas. As entrevistas narrativas e o CHD ocorreram conforme o bloco de questionamentos (em anexo), 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, 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, fiz a transcrição das entrevistas e a sistematização das leituras de documentos como leis, decretos, pareceres e jornais.

A seguir, foi à *classificação dos dados*.¹⁰⁴ Analisei as sistematizações dos dados, agrupei em blocos, considerando suas propriedades¹⁰⁵ e dimensões.¹⁰⁶ Identifiquei nos dados,

¹⁰³ BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 37.

¹⁰⁴ Processo analítico por meio do qual os conceitos são identificados, com suas propriedades e dimensões.

¹⁰⁵ Características de uma categoria, a delimitação do que define e dá significado a categoria. STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 103.

conceitos¹⁰⁷ que representavam os fenômenos,¹⁰⁸ ou seja, as ideias que surgiram dos dados, e estas foram classificadas em categorias:¹⁰⁹ *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.

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.

Destaca-se o círculo como *hermenêutico*, porque possui um caráter interpretativo, e *dialético*, porque possibilita 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”.¹¹⁰

O procedimento metodológico envolve principalmente o R = respondente e a C = construção teórica do pesquisador. Esta técnica pode ser compreendida a partir da observação da Figura 1, e da Figura 2, na próxima página.

¹⁰⁶ Âmbito ao longo do qual as propriedades gerais de uma categoria variam, dando especificação à categoria e variação à teoria (Ibidem, p. 117).

¹⁰⁷ São os blocos de construção teórica (Ibidem, p. 104-108).

¹⁰⁸ São ideias analíticas importantes que emergem dos nossos dados (Ibidem, p. 114).

¹⁰⁹ Conceitos que representam os fenômenos (Ibidem, p. 103-121).

¹¹⁰ ALLARD (1997, p.51-52) *apud* OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 131.

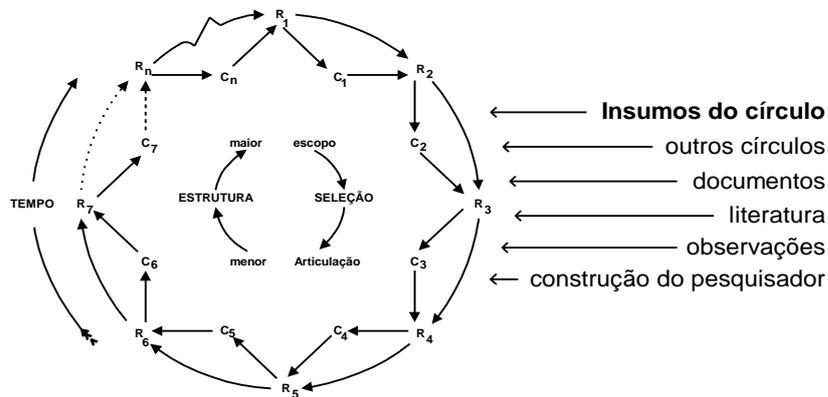


Figura 1 - Círculo hermenêutico-dialético. Fonte: Traduzido e adaptado de Guba, E & Lincoln, Y. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, California: Sage Publications (16).¹¹¹

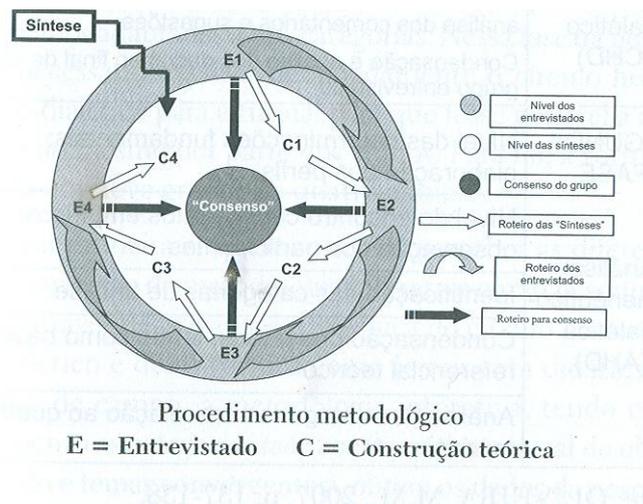


Figura 2 - Círculo hermenêutico-dialético. Fonte: Oliveira, M.M., 2010, p. 193¹¹²

Tendo como referência os dois círculos adaptados (Figuras 1 e 2), o procedimento inicialmente adotado na entrevista foi a denominação de respondente, conforme Figura 1, e

¹¹¹ 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.

¹¹² OLIVEIRA, M. Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2010, p.193.

não de entrevistado, como está na Figura 2. O círculo foi aplicado (com adaptações realizadas pela pesquisadora) 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.

2.2 Alunos antes, professores depois: a marcha da profissionalização

2.2.1 Maceió: a busca pela profissionalização e trabalho

Contexto da entrevista

A entrevista aconteceu no dia 16 de março de 2011, no horário das 16:30 às 17:46. O entrevistado foi o professor Maceió, em uma das salas do bloco em que funciona a Coordenação do curso de Eletrotécnica. Conversei com o professor Maceió pessoalmente, expliquei sobre a pesquisa e ele, prontamente, ficou à disposição — marcamos a entrevista. Ele procurou dar o máximo de informações, mesmo porque antes de eu fazer o Mestrado, já sabia que ele era um dos professores mais antigos na instituição, que era um guardião da memória da Escola Técnica, com 37 anos de trabalho, e sempre que nos encontrávamos nos corredores, era muito simpático.

Além disso, quando concluí a Especialização sobre o PROEJA, em 2009, ele foi a minha fonte. Então, já o conhecia, sabia que poderia contar com sua memória — até porque as pessoas falam que, “quem quiser saber alguma coisa sobre a instituição, é só falar com Maceió.” O professor realmente lembrou muita coisa, já outras, não conseguiu lembrar. Foi a primeira entrevista e, a cada lembrança, vinha muita emoção. Eu fiquei surpresa ao perceber que fui buscar informações para recompor a história da instituição e encontrei a memória da saudade.

Perfil do entrevistado

Luiz Carlos Maceió da Graça é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, tem 59 anos de idade, é paraense, morador do bairro da Marambaia, um jovem senhor, muito bem conservado e trajado. Fez questão de destacar que nasceu em 27 de julho de 1952, e criado no bairro do Jurunas, em Belém. Tem 37 anos de trabalho na instituição. O pai era carteiro e a mãe, auxiliar de enfermagem — tiveram dez filhos e hoje já são falecidos. Sua esposa é Rosemary Batista dos Santos. Do primeiro casamento, teve dois filhos: Amanda Acácia, que é advogada, e Thiago Wayne, formado em Administração de Empresas, que moram em Uberaba, município de Minas Gerais. Do atual casamento, tem Diego Wayne, que cursa Direito, e João Victor, que está terminando o Ensino Médio.

Sua formação é Técnico em Eletrotécnica e licenciado no Esquema 2, Pós-Graduado em Educação/PROEJA. O seu percurso escolar foi todo em escola pública. O primário na Escola Estadual Professor Camilo Salgado, o ginásial na Escola Industrial Federal do Pará, o curso Técnico na Escola Técnica Federal do Pará e a Licenciatura (Esquema 2) na Universidade

Federal do Pará, e a Pós-Graduação em Educação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará/IFPA

Ingressou em 1967 como aluno no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, ainda no tempo em que a instituição era chamada de Escola Industrial Federal do Pará. Começou a ministrar aulas na instituição em 1974, como colaborador de ensino (professor), apenas com o curso técnico. Durante todo o seu percurso na instituição foi professor, por três vezes coordenador do Curso de Eletrotécnica e permanece até o momento como professor nas habilitações técnicas de nível médio.

Minha família, minha escola, uma experiência de vida

Maceió começou a narrar sobre sua vida a partir do momento em que passou a ter envolvimento com a instituição, na época Escola Industrial Federal do Pará, em 1967 — depois passou a se denominar Escola Técnica Federal do Pará, em 1968. Em sua fala, estabeleceu logo a relação família e escola e só foi mais específico com relação à família quando a pergunta foi direcionada à mesma, conforme a seguir:

Y: Fale um pouco sobre a história da sua família, seus pais?

Mm: A minha família foi excelente, meu pai criou dez filhos, junto com a minha mãe. Espero que a emoção não venha de novo, se não vou ficar parando a entrevista. Eles ficaram casados 67 anos, eles casaram em 1940, meu pai morreu em 2007, eles mesmos diziam que gostavam um do outro, tinham ciúme, a gente brincava com a mamãe e dizia: não porque a senhora tem ciúme desse velhinho que não faz mais nada. Ela sempre gostando dele, ele morreu na frente dela, e ela sempre apaixonada por ele, foi um exemplo pra nós, e os outros filhos. Eu não dei muita sorte, já sou separado, estou no segundo casamento, mas eles ficaram 67 anos casados. Criaram 10 filhos e nenhum deu pra não prestar. Só três filhos eles não conseguiram formar na Universidade, sete são formados, a maioria professores, tem um que é administrador de empresa, mas é professor.

Maceió nasceu e se criou em Belém do Pará, no bairro do Jurunas. Filho de família pobre, o pai era carteiro e foi aposentado como carteiro, trabalhou mais de 35 anos nos Correios; a mãe fez o curso de auxiliar de enfermagem; aplicava soro, injeção, tomava conta de velhinhos.

Ele lembrou que, em 1967, o governador no Pará era Alacid Nunes. Ele tinha uma amizade lá com o Jarbas (Passarinho) e a sua mãe foi tomar conta do pai da Dona Ruth Passarinho, naquele momento. Devido às dificuldades financeiras, pensou em fazer o curso técnico na ETFPA para ajudar a família, embora a escola ficasse longe de sua casa.

Disse também que hoje sabe da história do Governo, quando surgiu a escola em 1909, com o Nilo Peçanha. Para ele, o objetivo naquele momento do Governo era justamente esse, o de ajudar as pessoas carentes. Essa questão ele trata em suas aulas hoje. Fala sobre a sua vida aos meus alunos, que a maioria é de família humilde. Segundo ele, tem aluno na escola que tem até carro. Mas tem aluno que é pobre e precisa ser ajudado, no sentido de incentivar, de não parar de estudar, e tenta dar esse apoio.

Destacou a influência dos ofícios do pai. Disse que, quando garoto, presenciou mexer em hidráulica, em eletricidade na sua casa — o pai sabia fazer essas coisas todinhas. Maceió olhava e mexia também, lembrou sobre a tomada quando o pai dizia que colocando um fio mais grosso e outro mais fino, a corrente passava. Empolgou-se com aquilo. Essas experiências foram observadas no laboratório do curso de Eletricidade na Escola Técnica e passou a ter interesse. Depois se inscreveu no curso de Eletrotécnica. Ele sempre fazia relação entre a família e a escola, e falou com muito orgulho das escolas que estudou:

Mm: A minha trajetória, como eu era morador do Jurunas, u estudei no Grupo Escolar Professor Camilo Salgado, fiz o jardim de Infância, a 1ª série atrasada, a 1ª série adiantada, fiz até a 5ª série, até 1966, então quando daí de lá do Camilo Salgado, escola pública muito boa, não tenho o que falar do curso primário. Depois fiz a admissão para a Escola Industrial Federal do Pará, era o nome dela em 1966, onde adentrei em 1967 aqui na Almirante Barroso, estudei em 1967, 1968, 1969 e 1970, as quatro série do curso ginasial, excelente.

A escolha pelo curso de Eletrotécnica e a relação com o cotidiano escolar

Maceió começou lembrando que, quando 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: *you 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 das dificuldades que a família enfrentava, o

professor Maceió ficou muito emocionado [...]]. Nesse sentido, se percebe o significado 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).

Com todo respeito e cuidado ao narrador, procurei deixá-lo à vontade; (3) tratando o ocorrido com bastante naturalidade, falei que a emoção faz parte, que ela acontece quando se busca resgatar uma experiência que é extremamente humana, a história do homem. Em seguida, foi retomada a entrevista e voltou a falar na Escola Técnica:

Mm: Então a Escola Técnica estava oferecendo o curso de admissão, eu me inscrevi, e ele (pai) foi comigo, mesmo ele sendo um carteiro, ele dava apoio, ele foi comigo na antiga Escola Técnica que ficava na Jerônimo Pimentel, ali no bairro do Umarizal. Depois de inscrito, eu fiz a prova de admissão já no final de 1966, passei com a nota 8,5, eu sei até hoje esta nota. Mas eu vim estudar já na escola na Almirante Barroso (rua) em 1967, estava terminando a 5ª série, vim estudar no curso ginásial na 1ª série F. Naquele momento tínhamos de 6 (seis) a 16 (dezesseis) salas aqui na nossa Escola, tinha a 1ª A,B,C,D, e a minha que era a 1ª F, ginásial pela manhã. Havia também o 2º ano do curso técnico, o restante continuava na Jerônimo Pimentel com a Romualdo de Seixas, que hoje é parte da Universidade Federal – UFPA. É um prédio muito lindo. Até hoje eu passo lá e tenho essa lembrança [*]. Havia um ônibus que eu vinha do Jurunas para fazer educação física a tarde lá nessa escola, que era a escola velha que a gente dizia.

Explicou, ainda, que, na Escola Industrial Federal do Pará, o estudante fazia da 1ª até a 4ª série, depois escolhia o curso que já era técnico, como o de Eletromecânica, Agrimensura, Edificações, Estradas — o curso de Eletrotécnica ainda não existia. Coursou da 1ª até a 4ª série ginásial até 1970. Lembrou que a lei que regia o ensino na época era a Lei nº 4024/1961, no governo do presidente Costa e Silva. Quando estava saindo do ginásio, o curso de Eletrotécnica surgiu com a divisão do curso de Eletromecânica; já com a Lei nº 5692/1971 e no governo do presidente Garrastazu Médici e com o ministro da Educação paraense Jarbas Gonçalves Passarinho.

Contou que não fez prova para adentrar o curso técnico, porque quem era aluno da escola passava direto. O estudante saía da 4ª série para o 1º ano do curso técnico. No caso dele, escolheu o curso de Eletrotécnica; a sua turma foi à primeira. Em 1972, quem saiu com o curso de Eletromecânica foi misturado à Eletrotécnica e Mecânica; a turma que saiu em 1973 foi com a habilitação em Técnico em Eletrotécnica.

Segundo Maceió, sua vontade era fazer o curso de Engenharia Civil, mas teve um problema muito sério com um professor de desenho, do qual não conseguiu lembrar o nome:

Mm: “não me vem agora na memória. Esse professor era muito ruim, [*] por exemplo: ele passava uma prova valendo 13 ou 14 pontos, ninguém tirava nem 10 pontos. Eu lembro que era pra desenhar uma elipse, uma hipérbole e **ninguém acertava**; tudo para ele estava ruim, estava mal feito; aí eu comecei me desinteressar pela engenharia civil. Tinha o curso de Edificações, mas eu preferir eletrotécnica, porque eu achava que não ia dar conta (.).

Quando a narrativa envolvia lembranças doloridas, o entrevistado selecionava as lembranças, não conseguia lembrar de tudo, ou de todos que fizeram parte da experiência. “O grande problema da memória é o esquecimento, uma vez que o cérebro seleciona as lembranças,”¹¹³ deixando no subterrâneo da memória aquelas que são desnecessárias ao momento presente. Para Vasconcelos:

O cérebro é também órgão de esquecimento. A consciência é identificada com a memória que unifica o Eu profundo. Quando se afrouxa a relação que o indivíduo contrai com a vida, o inconsciente pode aflorar (como no sono) gerando o sonho. [...] É nesse caso que algumas lembranças são relatadas com precisão, em detrimento, como vimos, de outras, que o cérebro não selecionou.¹¹⁴

Para Maceió, esse senhor (do qual não lembra o nome) não foi um bom professor, porque acredita que há aluno que se espelha no professor e até passa a ser professor. Há professores de cursinho que foram seus alunos na Escola Técnica e mandam lembrança para ele até hoje; colocou também que, além das questões familiares, a opção pelo curso de Eletrotécnica teve haver com esse fato; escolheu o curso de Eletrotécnica, mas sua vontade era ser engenheiro civil.

A entrevista, nesse momento, foi novamente interrompida [[3]]; as lembranças eram narradas como se num sonho e, a cada momento em que o professor Maceió falava a sua versão sobre as experiências vividas na instituição era carregado de muito sentimento e emoção.

¹¹³ VASCONCELOS, J. G. **Memórias do silêncio**: militantes de esquerda no Brasil autoritário. Fortaleza: EUFC, 1998, p. 47.

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 49.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar”, o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.¹¹⁵

A escolha do curso de Eletrotécnica foi fortemente influenciada pelo processo de escolarização e a relação com cotidiano na escola — embora o foco neste trabalho não sejam as relações no cotidiano entre professor e aluno, mas situamos essa questão porque tem relação com a escolha do curso do entrevistado.

De aluno a professor da ETFPA

O percurso de Maceió na instituição foi de aluno a professor; lógico que essa questão envolveu várias relações construídas no processo de escolarização. Segundo ele, foi um aluno atento, interessado, ajudou no laboratório de eletrotécnica básica. Quando os estudantes saíam, perguntava ao professor se podia ajudar a guardar o material, guardava, varria, arrumava os banquinhos, e as cadeiras para as aulas do dia seguinte.

A escola é um espaço onde os sujeitos que a frequentam tornam-se diferentes dos que não têm acesso à mesma, dentre os que conseguiram adentrar a escola, também foram vistos de forma diferenciada, “através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização”; ela separou os meninos das meninas, os ricos e pobres, há também outros aspectos de diferenças que não comportam nessa breve abordagem. Portanto, a escola produziu também as diferenças entre os sujeitos.¹¹⁶

Essa produção de diferenças e seus efeitos são fabricados no espaço e tempo no cotidiano escolar. Em muitas instituições, essas práticas são aprendidas e interiorizadas de forma natural; há os horários, os espaços que podem transitar e adentrar, cada um tem a sua

¹¹⁵ LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 62.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 61.

carteira, “o seu lugar”, a postura, gestos, movimentos, a disciplina, são as “identidades escolarizadas”.¹¹⁷

Os sentidos são treinados, fazendo aflorar algumas habilidades e outras não. O modo de se comportar produz um corpo escolarizado, que revela cuidados com os materiais, a limpeza, organização, tudo isso são indicativos do caráter e das virtudes do educando.

Então, como Maceió era aquele aluno sempre pronto a colaborar, isso o destacou dos outros alunos, naquele momento, em 1973. Um dos colegas, que era professor da escola, mas era aluno também do curso técnico, trabalhava como professor de oficina, hoje aposentado, chama-se professor Cardoso, disse-lhe: (3) “Maceió:::, você gostaria de ser nosso colega? De conviver com a gente como professor, você é um pessoa muito interessada.”

O professor novamente ficou muito emocionado [[3]], o fato de narrar uma experiência que ocorreu a 37 anos (caráter temporal), que teve toda uma importância para sua vida de estudante pobre, principalmente o reconhecimento de todo seu esforço *naquele tempo*, em que, para ele, as coisas eram difíceis; o tempo narrado ganha outra dimensão, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal”. Porém, essa narrativa, na medida em que revela os traços da experiência temporal, não deve ser vista separada de seu referente, o real (RICOEUR, 2010, p. 93).

O professor Cardoso o apresentou à professora Yolanda Pinto (diretora da ETFFPA) e ao coordenador do curso, professor José Maria Bastos. Deu informações, falou que Maceió era um aluno interessado do curso de Eletrotécnica, via também a questão do lado social, era uma pessoa simples, do bairro do Jurunas, interessado em ajudar a família.

A partir de então, passou a ser o que se chamava de *colaborador de ensino*, em 1974, no curso de Eletrotécnica. O colaborador de ensino ajudava o professor auxiliar ou titular (já existiam esses nomes) e ele ficava só no laboratório, trabalhando com a prática.

Devido a um problema na visão de um dos amigos, professor Hernani, Maceió foi chamado a dar aula de teoria, só com o curso técnico. Depois, no meio do ano, aconteceu o vestibular para o Esquema 2, para suprir a carência de professores com formação intensiva para atuação em disciplinas especializadas.

Maceió, de aluno, passou a ser professor. Primeiro, foi a formação em habilitação Técnica em Eletrotécnica, depois com a Licenciatura em Disciplinas Especializadas (em Eletrônica, desenho técnico), hoje só ministra aula de eletrotécnica. Segundo Maceió, para

¹¹⁷ Ibidem, p. 64-66.

fazer o vestibular não foi fácil, pois só podia concorrer ao vestibular quem tivesse a carga horária de 720 horas, como exigia o edital. Ele conta que a professora Yolanda, muito amiga — alguns até não gostavam, mas era uma pessoa maravilhosa, e considerando que muitos já ministravam aula na instituição — fez com que gerasse um documento, contado às horas que trabalhavam como colaborador de ensino e, com esse documento, pôde se inscrever na Universidade Federal do Pará.

Mm: concorri com 66 pessoas a vinte vagas, passei em décimo quarto lugar, graças a Deus! Eu e outros colegas, todos formaram, hoje ainda temos o professor Wilson Prado, o professor Cezar em eletrônica, alguns em mecânica, edificações. ((1))Ela ajudou toda essa turma. Até no horário, ela dizia: Maceió, você não pode dar aula nesse horário, porque tem aula na Universidade, ela já dava a carga horária conforme o horário do curso; o curso foi intensivo em dois anos e nove meses. A minha formação inicial foi esta, agora no governo Lula, fiz a especialização na área do PROEJA.

A escola selecionou e preparou alguns alunos para continuarem com a responsabilidade de levar adiante a missão da escola, delegada por seus mestres/professores e gestora da instituição desse período. Maceió está com 37 anos de sala de aula; ele e alguns poucos professores são os últimos pilares do período da Escola Técnica Federal do Pará.

2.2.2 Sérgio: uma trajetória de compromisso com a profissionalização

Contexto da entrevista

A entrevista narrativa com o professor Sérgio Ferreira da Silva aconteceu em dois momentos. O primeiro deles foi em 20 de abril de 2011 e, como o professor ficou muito emocionado, a memória da dor aflorou de maneira tão forte que tive que interrompê-la várias vezes, foi uma entrevista muito dolorida e emocionante. Eu não tenho palavras para descrever a intensidade desta entrevista. O segundo momento foi em 21 de junho de 2011, não sendo muito diferente da primeira.

Não conhecia o professor pessoalmente, apenas via passar, e percebi que sua presença era constante na instituição. Em conversa informal com os professores na Coordenação de Eletrotécnica, foram citados vários nomes e o dele foi citado como uma pessoa que poderia contribuir muito na minha pesquisa, devido ao seu envolvimento intenso e de muitos anos na instituição.

Havia outros professores que poderiam ter sido entrevistados. Porém, percebi a resistência de alguns. Quando encontrava com um professor que tinha informação que poderia contribuir com a pesquisa, eu queria marcar a entrevista, mas recebia como resposta ‘*depois você me liga e a gente marca*’, quando eu estava ali no momento e tinha pressa. Então, foquei naqueles que informaram que eram os guardiões da memória, considerando a qualidade das informações que poderia obter e que me pareceram mais acessíveis.

Como o professor Sérgio é muito ocupado, mantive contato várias vezes, até que consegui a entrevista. Depois que conversamos, mostrou-se bem acessível, interessado, porque tudo que se refere à escola ele se envolve, e a possibilidade de recompor a história da Escola Técnica foi recebida por ele com grande satisfação. Hoje, posso dizer que é uma pessoa que tenho o maior respeito, admiração e amizade. Durante esses anos na trilha da Educação, encontrei poucos profissionais com o perfil do Sérgio, comprometido de corpo e alma com a instituição e com a educação.

Perfil do entrevistado

Sérgio tem atualmente 60 anos de idade, é casado com Maria de Fátima Costa da Silva, tem um filho, Michel Costa da Silva, oficial de marinha mercante, primeiro comandante de máquinas, e uma filha, Amanda Costa da Silva, oficial de marinha mercante, terceira oficial de máquina. Cearense de origem humilde, mas muito batalhador, lutou muito para sobreviver, por sua formação profissional, e por uma educação de qualidade. Seu pai era pedreiro, José Aprígio da Silva, e sua mãe se chamava Zulmira Ferreira da Silva.

Sérgio estudou em escola pública, formou-se em Técnico em Agrimensura pela Escola Técnica Federal do Pará, é Licenciado em Disciplinas Especializadas (Esquema 2) — esta era a formação para professores na área técnica, pela Universidade Federal do Pará — e depois fez o Curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* na área de Construção Civil em nível de

Especialização, denominado Topografia, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Trabalhou como colaborador de ensino na ETFPA a partir de agosto de 1973 até 1975. Depois, foi trabalhar na construção da Transamazônica e em Itaituba, pelo Departamento Nacional de Estradas e Rodagem /DNER. Trabalhou também no Instituto de Terras do Pará/ITERPA, na Secretaria de Agricultura do Estado do Pará-SAGRI/PA, depois voltou para a Escola Técnica na função de professor, com 38 anos de trabalho, onde permanece até o momento e ocupa, atualmente, o cargo de coordenador de curso (Estradas e Edificações).

Minha família, uma experiência de vida

Sérgio Ferreira da Silva nasceu na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, em 27 de outubro de 1951, embora seu registro conste o ano de 1952. A sua vinda para o Pará foi através de um tio, chamado Joaquim Clemente da Silva; este foi o primeiro mestre de obra a chegar no território do Amapá. Construiu o quartel em Clevelândia do Norte (Oiapoque), depois veio para Macapá e foi nomeado mestre de obra; lá encontrou outros mestres, o mestre Júlio, mais outros cidadãos; eles construíram diversos prédios, como o Colégio Amapaense, o Hospital Geral, o Instituto de Educação do Amapá/IETA. Então, seu tio Joaquim Clemente da Silva foi vendido para certos senhores para trabalhar na borracha no Acre; chegando em Belém, ele e mais três colegas fugiram num barco e foram parar no Oiapoque, fronteira do Amapá; chegando lá, conheceu um cidadão chamado Hamilca Perreira e Janary Gentil Nunes.

Nesse intervalo, o seu pai morava em Fortaleza e, em 1950, conheceu a sua mãe. Se juntaram na época, depois de um ano se casaram, tiveram dois filhos gêmeos, Zé Carlos e Luis Carlos; o terceiro foi o Sérgio. A seguir, começou a narrar sua vinda para Belém do Pará:

Sm: Quando foi em Março de 1953, tinha oito meses de nascido, meu pai conseguiu chegar a Belém para trabalhar na borracha por intermédio do meu tio. Mas já vinha com aquela malícia de fazer a mesma coisa que meu tio fez, ele sairia das mãos dos feitores da borracha e desviaria do caminho, e iria bater no Território Federal do Amapá, onde encontraria com meu tio.*] E assim foi feito, eu com oito meses e os meus irmãos dois anos, chegamos a Belém e foram morar numa hospedaria que ficava lá em Icoaraci. Minha mãe contou que fomos de trem prá lá, e ficamos escondidos nessa hospedaria [[3]].

De repente, aflorou a emoção, ao narrar em que condições foi sua vinda e de sua família para Belém do Pará; Sérgio ficou emocionado[[3]]. Mesmo o passado distante pode ressurgir na memória do narrador e trazer lembranças que revelem dor e sofrimento, “os mais arrepiantes sacrifícios e penhores como o sacrifício do filho primogênito”, assim como também as mais repugnantes “mutilações, como as castrações, as mais cruéis formas de todos os cultos religiosos”, revelam esses sentimentos. Esse sistema de crueldade, que foi uma prática no passado, e outras formas de crueldade, como as mais recentes mutilações de crianças, homens e mulheres na África do Sul. Além de outras formas de violências como o *não direito à cidadania* – “tudo isso tem sua origem naquele instinto que advinha na dor o mais poderoso meio auxiliar da mnemônica” (NIETZSCHE *apud* VASCONCELOS, 1998, p. 58).

Entretanto, Vasconcelos¹¹⁸ esclarece que os argumentos de Nietzsche (1983) apontam a dor e sofrimento como uma forma poderosa de recuperar a memória, o que não significa que “a memória só possa ser revivida pela dor e pelo sofrimento”. Todavia, entendo que Sérgio foi rememorar suas raízes lembrando os momentos difíceis que marcaram o início de sua história, o que significa dizer *eu estou aqui*, mas *vim de lá*, e isso foi dolorido, porque, ao recontar sua história e de sua família, deixou claro as marcas do sofrimento que foram revividos no momento em que narrava esse recorte de sua história, foi muito forte. Esperei até que ele se acalmasse e retornei a entrevista. Ele continuou de onde parou:

Sm: Chegamos em Icoaraci, (.) a minha mãe nos escondeu, eu era pequeno, mas ela contou que esperamos um mês em um barco chamado Itaguari, esse barco depois incendiou em Macapá, em frente àquele Hotel Macapá, tinha uma pedra chamada de Pedra de São José. Chegamos a Macapá, fomos morar na casa do tio Zé (apelido de chibé, muito conhecido em Macapá), ((2)) houve uma intriga familiar e depois fomos encontrar com o tio Joaquim, que é pai do Joaquim professor de Matemática aqui (no IFPA).

Em Macapá, seu pai trabalhou como pedreiro, depois foi trabalhar como serviços prestados. Residiu numa casa na localidade de Vacaria, no bairro do Trem. Estudou juntamente com seus irmãos num colégio chamado Escola Teixeira Gueiros — era uma escola adventista, ficava também no bairro do Trem, próximo à Igreja Nossa Senhora da Conceição. Naquela época, era alfabetização inferior, superior e depois a 1ª série, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e admissão,

¹¹⁸ Vasconcellos, 1998, p. 58.

depois os quatro anos do ginásio. O ginásio foi na Escola Industrial, um dos grandes colégios que preparava para o trabalho; foi a origem de ele vir para a escola Técnica.

Ao narrar essa trajetória, Sérgio continuou sob forte emoção; as marcas das experiências vividas são recompostas como lembrança, como se não houvesse alteração no que passou. Porém, “o tempo, atua modificando ou reafirmando o significado do que foi vivido e a representação individual ou coletiva sobre o passado”.¹¹⁹ Assim é possível compreender e explicar porque Sérgio ficava muito emocionado ao narrar lembranças, porque era reafirmado o que teve significado para ele e o que foi marcante em sua vida naquele tempo.

Sérgio contou que sempre foi dedicado à matemática, que recebia incentivo das pessoas, e precisava ajudar o pai pedreiro.

Sm: [*] eu vendi bolo, pão em colégio, capinei quintal. Mas nunca abandonei meus livros; [...] praticava esporte, meus irmãos também jogavam bola, nós éramos conhecidos naquelas praças na época, Macapá naquela época tinha um celeiro de craques, hoje já não tem mais.

Desta forma, Sérgio diz que não é fanático, mas reconhece que, no seu tempo, a religião tinha influência na vida de um jovem, na vida do cidadão [*]. Que ele, seus irmãos e colegas foram educados nas quadras das igrejas em Macapá, dentre elas a de São José, com o Padre Jorge e o Padre Paulo de Copi, de Nossa Senhora de Fátima, com o Padre Salvador; com o Vitorio, na Igreja Nossa Senhora da Conceição, e o Padre Alexandre, no Laguinho [grifo meu]. “Nós éramos orientados a praticar o esporte vivíamos todos numa comunidade, todo mundo se conhecia”.

Não se trata de um relato biográfico, o que busco é a compreensão através da análise de fragmentos da vida dos entrevistados, procurando um diálogo do presente com o passado. Sérgio continuou falando das experiências que foram significativas para ele, as influências da educação que recebeu, e das dificuldades que teve de superar.

Ele concluiu o ginásio em Macapá, numa escola que trabalhava com a educação profissional, como ele já falou anteriormente; o pai, a família precisava de ajuda. Então, decidiu procurar uma instituição que possibilitasse uma profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Assim lutou para vir para Belém, porque em Macapá ele não via grandes

¹¹⁹ DELGADO, Lucília de Almeida. **História Oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 34.

perspectivas; então, buscou alternativas em outros estados. Na época, tudo era difícil, não é como hoje não; até a comunicação era por carta, não tinha quase telefone, havia rádio, televisão não tinha. Ele veio conhecer televisão com 17 anos de idade aqui em Belém. Sérgio, por questão de sobrevivência, veio para Belém fazer um curso profissional lutando contra todo tipo de adversidades, como enfoca a próxima unidade.

A escolha do curso de Agrimensura

Sérgio começou contando que a escolha pelo curso técnico tem houve com as poucas possibilidades de estudo e a melhoria de vida em Macapá, nessa época. Não havia muitas escolhas: ou fazia o Colégio Amapaense, o científico, ou fazia Contabilidade no Colégio Comercial do Amapá/CCA; e estagnaria ali. Aqueles que tinham condição de fazer o científico, depois vinham para Belém fazer Medicina. Era muito raro alguém fazer Engenharia.

A Escola Industrial de Macapá (1950-1964), depois Ginásio de Macapá (1965-1978) mandavam uns trinta alunos todo ano para a Escola Industrial Federal do Pará. Nessa instituição, Sérgio fez o ginásio. Então, ficou na expectativa, porque, quando o estudante terminava o quarto ano, eles perguntavam quem queria vir para Belém, com a bolsa da SUDAM, os que vinham, eram divididos em cursos, por exemplo: se fossem trinta vagas, seriam dez para Agrimensura, dez para Edificações, dez para Eletromecânica.

A vinda desses alunos era através de um convênio, a matrícula era feita em Macapá, depois o estudante pegava a declaração e levava na Sudam, e era dada a bolsa; a verba era repassada à Representação do Estado do Amapá e esta fazia o pagamento das bolsas, após a entrega da frequência à Sudam pela Escola Técnica. Porém, quando Sérgio buscou essa alternativa, o Governo do Amapá já não tinha interesse no convênio, de maneira que:

Sm: Na época que eu vim (.) tornou-se difícil, [*]porque quando terminei o quarto ano não estavam aceitando o pessoal vir para a Escola Técnica. Primeiro, porque a nossa turma era maior, alunos de outros estabelecimentos queriam vir também. Do Ginásio de Macapá eram trinta e tinham mais doze do Colégio Amapaense e mais alguns do Colégio Comercial do Amapá. O Governo na época Ivanhoé Gonçalves Martins não queria o convênio entre o Território e a Sudam, ele vetou.

Segundo Sérgio, havia um inspetor no GM, do qual não recordou o nome, que promoveu uma reunião na casa dele lá no bairro do Laguinho (Macapá/AP), com o Janari Gentil Nunes, que era deputado federal, este arranjava bolsas para os amapaenses estudarem em Brasília, na Escola Agrotécnica. Sérgio foi convidado e apresentado ao Janari por esse inspetor (ele tinha uns 16 anos), perguntou ao Janari qual a possibilidade de arranjar uma bolsa para ele estudar em Brasília, ele e mais um colega chamado Jerônimo (havia outros colegas também) e o deputado respondeu o seguinte:

Sm: olha garoto, em Brasília já tem muita gente de Macapá. Você vai fazer uma carta, coloque seu nome e dos seus colegas, que vou entregar nas mãos do ministro da Educação Jarbas Passarinho. Faça à mão, de próprio punho, diga sua origem. Desta forma eu fiz, e ele (o ministro) respondeu através de uma carta. Mandou eu procurar a direção do Ginásio de Macapá, que tinha um convênio, e que falasse também com a diretora da Escola Técnica.

Sérgio continuou o seu relato descrevendo criteriosamente as dificuldades que passou e as condições precárias em que os estudantes eram submetidos para estudarem em Belém. Porém, narrava com muita satisfação:

Sm: Nessa época, era o José André Feijão o diretor do Ginásio de Macapá e o vice-diretor, o José Odair da Fonseca Benjamim, e ele mandou o documento pelo pai do Feijão para a Escola Técnica. Nos mandaram por uma balsa chamada UAÇA (é um nome de um rio do Oiapoque), era uma balsa grande, que carregava carro e um monte de bagulhos. O governo mandava todos os estudantes por essa balsa, a gente vinha no porão, era um calorão, atava a rede. De lá pra cá se tirava em cinquenta horas, às vezes tinha @festa@, era divertido @2@.

Y: @()@

Sm: Chegando em Belém, passamos por situação difícil, porque viemos no final do ano, em dezembro, assim a primeira morada foi no Galpão 10 das Docas do Pará, numa balsa que ficou no Rio Guama, em frente à cidade de Belém. Ainda faltava um documento de Macapá. Quando o documento chegou, procuramos a professora Yolanda, ela fez a matrícula. Ela perguntou onde estávamos morando. Respondemos numa balsa. Nós éramos 52, em janeiro de 1970. Eu Aremilton e o Brabo, a gente incentivava os colegas dizendo que íamos arranjar trabalho, alugar uma casa. Na verdade só tínhamos a carta do Jarbas Passarinho, e a Escola que nos abriu as portas. Mas, já tínhamos colegas que moravam aqui na escola, como o Washington Cordovil, o Manuel Venturoso, Raimundo Pinto.

Sérgio e outros estudantes não tinham onde morar em Belém e contou com a ajuda da Diretora da ETFPA da seguinte forma:

Sm: A professora Yolanda alugou diversas casas e foi distribuindo o pessoal. No Bairro de canudos aqui em Belém tinha uma república, com uma casa para alugar. A professora Yolanda alugou a casa e foi a avalista, nessa casa foram morar 52 estudantes, ficava na Avenida Cipriano Santos próximo a Francisco Monteiro. Era uma rede em cima da outra, era um banheiro só, era uma confusão danada. Depois foi formando grupos de dez e foram saindo, e só ficaram dez nessa casa. Quando recebia a bolsa, se trazia o dinheiro para a professora Yolanda e ela pagava o Português, que era o dono dessas casas por aqui. Essa mulher [...] para nós foi uma mãe, além disso, era conhecida nas outras escolas técnicas e em Brasília, se tem pessoas que falam mal dessa mulher, é porque **não a conheceram** [...].

Sergio narrou em que circunstâncias foi a sua vida para continuar estudando na Escola Técnica aqui em Belém do Pará. A Sudam dava uma bolsa de 200 cruzeiros, na época — era como se fossem hoje uns 4 salários mínimos. A inflação era mais baixa. Porém, ele recebia de três em três meses. O aluguel da casa era 12 cruzeiros e a passagem 18 cruzeiros; então, esses estudantes passavam três meses comprando fiado numa mercearia, com aqueles que acreditavam neles.

Às vezes, eles almoçavam na feira, onde é hoje o terminal rodoviário (quando não conseguiam na escola); o maior foco era o pessoal de Roraima e Macapá, e os mais ativos, segundo Sérgio. O Governo de Roraima dava mais apoio do que o Governo do Amapá; por sinal, a casa do pessoal de Roraima era o governo que alugava, com o próprio dinheiro do território, e foi nesse intervalo 1971 que o Governo de Roraima comprou uma casa que fica ali em Nazaré até hoje, entre Rui Barbosa e Quintino, existe a casa do estudante de Roraima. O interessante, é que Sérgio, ao falar desse momento, os sentimentos eram misturados, expressava certa tristeza, juntamente com alegria e orgulho:

Sm: nós do território do Amapá éramos muito ligado, nós vivíamos numa situação mais difícil [*] do que os estudantes de Roraima, e nós queríamos morar com eles. A gente se entrosava com eles e queria dormir por lá, eles se reuniam e nos expulsavam da casa, não éramos de Roraima, a gente oferecia 12 cruzeiros para morar lá com eles, mas não aceitavam. Certa vez, ficamos um tempo na casa, eles se reuniram, conversaram e disseram que já estávamos uma semana e nos @expulsaram@.

Y: @()@

Sm: Mas a nossa amizade era muito sólida, devido aos estudos e praticar esportes.

As narrativas de Sérgio revelam a luta pela sobrevivência e pela profissionalização como uma alternativa de mudar de vida. Quando 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. Desta forma, escolheu o curso de Agrimensura.

As experiências de Sérgio não foram fatos isolados; houve uma interação entre a vida social e educacional. Assim, busquei recompor suas lembranças, recolher essa trajetória que foi significativa para sua formação e para ele próprio. Penso que a história da Instituição não se resume somente ao espaço físico, mas ao espaço temporal também, pode incluir o percurso e a memória desses estudantes enquanto atores da história da Escola Técnica. É importante recompor essa memória que faz parte da memória-educação, dar voz a esses “homens-livros, que guardam nas reminiscências cenas de um passado pessoal e social, de um longo percurso de suas vidas, e que ousaram desafiar as tramas de seus destinos”.¹²⁰

De aluno a professor da ETFPA

Sérgio chegou a Belém no final de 1969, mas só começou o curso técnico em 1970. Na época, a diretora era a professora Yolanda Ferreira Pinto. Segundo Sérgio, ela era uma senhora que tinha uma visão muito forte sobre educação, ela sabia conduzir tudo. Identificava os alunos, os professores e sabia onde estavam todas as falhas, tinha uma visão muito boa e conduzia tudo com muita disciplina. Toda semana, ela revia os alunos e os professores. Ela sabia quem era pobre, quem estava em situação difícil.

Sm: Nós chegávamos com ela e dizíamos a nossa situação, de Macapá e Roraima. A gente dizia tal coisa e ela dizia ‘**vou ver se arranjo pra vocês**’; ela dava alimentação para nós, uniforme, sapato, meia. Além disso, nós tínhamos uma amizade muito forte, que hoje em dia ninguém tem, hoje aluno não respeita professor, nem professor respeita aluno.

A escola ainda mantinha a ação assistencialista, porque, na época, os alunos que a procuravam realmente eram carentes, principalmente os de fora de Belém, que estavam distantes da família. Então, buscaram a instituição, sobretudo na direção desse apoio.

¹²⁰ CAVALCANTI, Lígia Eugenia. **Os herdeiros da memória**: o “Lar de todos” e a História Social da Educação Cristã no Pirambu-Ceará. 2003.,244 f, p. 211. Tese: relatório à segunda qualificação (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE.

Sm: Todos nós tínhamos uma bolsa da Sudam, nós éramos muito humilhados [...], tínhamos que fazer relatório todo mês e recebíamos dia sete. Só que eles não pagavam em dias, era de três em três meses, então a gente ficava em situação difícil [*]. A professora Yolanda solicitou nossa alimentação ao quartel da polícia militar, quem levava o memorando era eu, aí nós almoçávamos em frente o campo do Paysandu, era café, almoço e janta. O café era muito cedo, seis horas da manhã, dificilmente a gente tomava café, era só almoço e jantar.

De acordo com Sérgio, o local em que faziam a alimentação ficava a algumas quadras da escola. Ao meio-dia, quando ouviam o toque de corneta do quartel da Polícia Militar, em frente ao Paysandu, saíam correndo para almoçar, e, à tarde, era a mesma situação para jantar. Quando não, almoçavam no Colégio Lauro Sodré. Os alunos eram divididos, a professora Yolanda dava uma requisição para eles, assinado pelo Alacid Nunes, governador do Estado. Sérgio narrava como se estivesse revivendo o passado.

(...) enquanto a memória hábito repete as experiências (lembranças aprendidas), a Memória recordação (lembranças espontâneas) revive o passado, como se dele estivesse fazendo parte. É o passado vivido como passado na forma de Imagem-lembrança. Essa seria a verdadeira memória (VASCONCELOS, 1998, p. 47).

Sérgio continuou narrando[*], falou como a situação era difícil — não é fácil como é hoje. Além da questão da alimentação, tinham outra preocupação, que era a nota. Os estudantes de Roraima e do Amapá tinham que tirar no mínimo sete. Todo mês, a Sudam mandava buscar o relatório — havia três senhoras que eram suas amigas; Alcirema, ainda é viva, as outras duas já morreram; elas tinham o controle das notas.

Sm: A nossa vida aqui na escola era estudar mesmo. A gente vinha de madrugada, quantas vezes vimos 3:00 horas da manhã, a gente tinha aula de astronomia, o GPS engoliu a astronomia, fazíamos a declinação do Sol, das estrelas, calculávamos, e quem dava as aulas eram os próprios colegas nossos, com isso fomos levando.

Sérgio basicamente passava o dia na escola, então fez amizade com os professores. Disse que: “nós chegamos num ponto que o professor emprestava dinheiro para ônibus. A

gente chegava e dizia: **professor me empresta cinco cruzeiros**, ele dava dez, e a gente pagava”. Além, disso tinha uma relação de respeito e gratidão com a diretora, estava sempre pronto a colaborar, pois tudo isso fazia parte de sua vida como aluno, e percebeu bem de perto como a instituição funcionava.

Sm: A nossa escola na época era carente de professor, quem orientava as aulas aqui, eram aquelas pessoas mais idosas, que tinham conhecimento de engenharia, e o resto tudo era acadêmico. Mas a nossa escola, eu posso dizer, não é porque eu frequentei, querendo contar que a nossa escola era boa. Mas, o ensino na época era melhor do que hoje em todos os sentidos. Cada curso tinha um professor chave, que ficava por trás, ele dava todas as disciplinas e ficava por trás, mandava um aluno dar uma aula para o outro. Nós tínhamos o Bráulio que era de estradas, professor Antônio Dias Vieira de agrimensura, Damasceno de eletromecânica e Fontelles de estradas, o Milton Monte de edificações, Salomão professor de desenho arquitetônico e o desenho técnico. Desses só quem está vivo é o Bráulio e o Milton Monte.

De acordo com Sérgio, esses professores contribuía muito com instituição. A professora Yolanda os ouvia e coloca em prática as ideias deles. A escola tinha quatro cursos: Edificações, Estradas, Agrimensura e Eletromecânica. Depois, veio Eletrotécnica e Mecânica, e Saneamento (foi professor o Bráulio que criou esse curso). Logo depois, Sérgio começou a transcorrer como a experiência de aluno foi importante para ele passar a ser professor.

Sérgio destacou que a professora Yolanda, visando lá na frente, reuniu os professores e sugeriu que fossem preparados alguns alunos para ficarem no lugar deles. Então, Sérgio, por ser esforçado, sempre presente na instituição e muito próximo de alguns professores e da direção, começou como monitor. Lembrou também de outro aluno:

Sm: Everaldo do Carmo foi o aluno padrão desta escola na época, nunca vi uma pessoa tão **inteligente** como esse rapaz. O Everaldo, que era da 1ª turma de Agrimensura, ele que nos orientava, ele era bom, era mais velho, uns dois, três anos de idade. E o professor Antonio Vieira que era nosso líder, ele chamou o Everaldo e disse: “você vai orientar essa turma”, e nós obedecíamos. Ele dava a explicação no quadro, dava as tarefas, tu vais fazer isso, tu vais fazer aquilo e amanhã tem que ser entregue, e nós respeitávamos. Todos os nossos colegas que eram da outra série vinham e davam a ordem, e nós fazíamos igual como fosse uma escola militar. Então o ensino tinha uma projeção bem acentuada, não é como hoje. Que o aluno para fazer um trabalho e passa dois meses para se entregar (o aluno), não se preocupa com nada [^].

Nesse mesmo esquema, Sérgio foi monitor e, depois, a partir de 1º de agosto de 1973, passou a ser colaborador de ensino (com carteira assinada). Quando terminou o curso de Licenciatura Plena em Desenho de Arquitetura - Topografia - Canteiro de Obras (1974 até 06/1976) foi trabalhar na Transamazônica, no DNER, no departamento nacional de estradas e rodagem em Itaituba.

Quando se trabalha com as lembranças, o que é relevante, é se a memória enquanto fonte consegue apreender a representação da realidade. Nesse pensar, a memória não é um fato da realidade, mas uma representação, que está inserida num contexto social. Conforme argumenta Pesavento (2008):

Aquele que lembra não é mais o que viveu. No seu relato, há reflexão, julgamento, ressignificação do fato rememorado. Ele incorpora não só o lembrado no plano da memória pessoal, mas também o que foi preservado ao nível da memória social partilhada, ressignificada, fruto de uma sanção e de um trabalho coletivo. Ou seja, a memória individual se mescla com a presença de uma memória social, pois aquele que lembra, rememora em um contexto dado, já marcado por um jogo de lembrar e esquecer.¹²¹

O indivíduo que rememora, amadurece, re-elabora, existe uma temporalidade transcorrida entre o período que aconteceu o fato e o momento que ocorre a narração, entre o tempo do vivido e o tempo do lembrado e narrado. Não é possível lembrar tudo como aconteceu, a memória é seletiva. Mas, é possível relatar a sua versão. Assim, segundo Sérgio, o professor Bráulio era diretor do Departamento Nacional de Infra Estrutura de Transportes (DNIT), pegava todos esses alunos para terem experiência de campo. Ele direcionava para Mendes Junior, Queiroz Galvão. Sérgio relatou que essas empresas ficavam na porta da escola, esperando os alunos, “vocês querem trabalhar conosco?” A gente escolhia para onde queria ir e havia os professores que eram os guias, os quais as empresas pediam para indicar o aluno. Aí eles mandavam: “vocês vão pegar uma experiência, depois voltam”.

Depois das experiências de trabalho fora da instituição, Sérgio voltou a dar aula na Escola Técnica, onde permanece até o momento atual com 38 anos como professor e em outras funções.

¹²¹ PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e História Cultural. 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008, p. 95.

2.2.3 Oliveira: da profissionalização e trabalho à consciência política

Contexto da entrevista

A entrevista narrativa foi agendada pelo telefone para a última semana de maio. Entretanto, aconteceu o desencontro, e só foi possível no dia 14 de junho de 2011 na Coordenação de Mecânica, no horário das 16:00 às 17:17. Eu já conhecia o professor Raimundo Oliveira, fomos colegas num curso de formação continuada para professores que trabalhavam com o PROEJA. Depois, estivemos juntos em outros momentos, por ocasião das reuniões por área para o planejamento do ensino integrado na Coordenação de Mecânica. Durante esses encontros, fiquei surpresa ao ver que esses professores das disciplinas técnicas eram bem informados, faziam leituras sobre o ensino integrado e sugeriam ações efetivas para a prática integrada. A entrevista ocorreu num clima de confiança apesar do trânsito de funcionários, professores e alunos. Foi uma entrevista muito proveitosa, durou 1 hora e 17 minutos, as respostas não foram mecânicas e nem sucintas e, assim como as outras entrevistas, foi carregada de muita emoção e fortes lembranças.

Perfil do entrevistado

Oliveira é negro, tem 59 anos de idade e tem grande orgulho ser neto de escravo. Seu avô nasceu na Lei do Ventre Livre, sua avó era rio-grandense, o pai e a mãe não viveram juntos — ele não conheceu o pai. A mãe nunca falou nada sobre ele e Oliveira nunca se viu no direito de perguntar. Foi criado pela sua mãe, Júlia Mateus de Oliveira (falecida), com a irmã, Carmem Júlia. Convive ainda com uma tia, que ele chama de matriarca, Benedita Mateus, e uma prima Luísa, filha dessa tia. Do primeiro casamento teve três filhos, Wander José, que é o mais velho, Mayra, e Nayra. Atualmente vive com Luciana Augusta.

Fez o curso primário na Escola Municipal Doutor Martins Pinheiro, escola pública municipal, fez a 5ª série (1965) numa escola particular Externato São Judas Tadeu. Nesta instituição, recebeu muito estímulo para estudar — foi premiado (1º lugar). Depois, foi para a Escola Industrial (1966), onde terminou o ginásio (1969) e o curso Técnico em Mecânica

(1970-1972). Fez o Curso de Licenciatura em Disciplinas Especializadas (1974), conhecido como Esquema 2, pela Universidade Federal do Pará para trabalhar como professor no curso de Mecânica na Escola Técnica Federal do Pará, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, onde permanece até o momento como professor.

Minha família, minha escola, a busca de uma profissão

Oliveira fez algumas observações, enfatizou o processo de seleção que enfrentou depois do primário, o exame de admissão para cursar o ginásio. A seleção foi vista por Oliveira como uma das dificuldades a serem superadas e, como vinha de uma família pobre, buscou uma escola em função de suprir suas necessidades econômicas:

Om: Bom, 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.

Oliveira colocou algumas motivações para entrar para a Escola Industrial. Uma delas foi que seu primo Carlos Alberto, que, na época, entrou para fazer o curso de Agrimensura e o ensino profissionalizante, começava a se destacar.

Então, procurou a instituição naquela época para aprender nas oficinas. Para ele, a função das escolas industriais era essa, queria aprender uma profissão. Depois, a instituição foi crescendo, teve a oportunidade de fazer o curso técnico e foi aproveitando as oportunidades. Mas deixou bem claro, que a busca por uma profissão teve influência muito forte da família, e do compromisso que assumiu com a mãe:

Om: eu costumo dizer que tenho maior orgulho de ser neto de escravo [*], [...] minha mãe sempre foi uma pessoa muito trabalhadora e aprendi muito com ela, embora mal soubesse assinar o nome, mas de uma integridade muito grande, não é, e me deixou valores muito fortes [*]. Ela trabalhou muito, para que eu estudasse, e eu assumi um compromisso com ela que o di:::a que eu trabalhasse ela iria parar de trabalhar, e assim fiz.

Desta forma, a procura por uma profissionalização, foi uma forma de sustentar sua família, e mudar de condição de vida.

A escolha pelo curso de Mecânica

Quando Oliveira terminou o ginásio, foi uma escolha difícil: ou fazia o científico ou fazia o curso técnico. Ele buscou conversar com algumas pessoas e lembrou o seguinte:

Om: lembro bem que eu conversei com um professor, ele já nem se lembra disso, um dos meus mestres aqui que já está aposentado, o professor Ademar Cascaes, ele não lembra disso que eu vou falar. Conversando com ele eu disse: (.) olha, eu nem sei o que é que eu vou fazer. Ele disse: se você precisa trabalhar pra ganhar um dinheiro, não vá fazer científico não, porque lá você vai ter que fazer vestibular pra poder ir pra universidade e não vai trabalhar, aqui não, aqui você já pode. E na época fiz o curso de Eletromecânica, fizemos o primeiro ano de Eletromecânica em mil novecentos e setenta, quando foi de setenta pra setenta e um foi feito uma divisão, o curso de Eletromecânica passou a ser dividido em Mecânica e Eletrotécnica. O primeiro o nome do curso na realidade que tentou se colocar foi Máquinas e Motores. Mas, aí não pegou e ficou Mecânica. De sorte que eu sou e tenho o maior orgulho de dizer que fui aluno [+] da primeira turma de Mecânica.

Lembrou também que sua turma de ginásio quando terminou, tinha dois caminhos: ou o curso técnico, para aqueles que não tinham recursos, ou então ia pra Marinha Mercante — 90% de sua turma de ginásio foi para a Marinha Mercante. Oliveira disse “porque que eu não fui? Porque eu não podia me dar ao luxo de estudar, eu tinha que estudar logo e começar a trabalhar”.

De aluno a professor

Oliveira foi aluno da instituição desde 1966, quando ingressou no curso do ginásio industrial básico. Em 1970, iniciou o curso técnico, concluindo em 1972. Em princípio, estudou de dia, mas a partir do 2º ano passou para o turno da noite, porque teve de trabalhar. Não demonstrou nas narrativas ter muita proximidade com a direção da escola, não tinha bolsa e não foi monitor; acredito que pelo fato de morar com a família, essa relação familiar fortalecida foi a sua base, diferentemente dos outros alunos que eram de fora de Belém, que buscavam na escola toda uma assistência.

Apesar de ser de família humilde e tendo como objetivo a profissionalização para trabalhar por questão de sobrevivência. Oliveira tem traços marcantes. É um negro muito educado, da fala compassada e com uma leitura de mundo muito crítica. Para ele, a escola foi um espaço de “emancipação humana”, cultural e política, (GIROUX, 1986, p. 17-123).

Oliveira teve um bom relacionamento com os professores, aos quais fez referências com muito carinho, o mesmo se estendeu à direção da instituição. Para ele, seus professores eram pessoas competentes, exemplo de profissionais, rigorosos, não tinha conversa, cobravam mesmo, e reconheceu que o trabalho dos docentes foi de grande contribuição para sua formação profissional.

Lembrou-se de um fato relacionado ao vice-diretor Antônio Lima Costa Viseu: se um aluno fosse levado a sua presença por um inspetor, @levava logo três dias de suspensão, porque ele dizia: “o inspetor não é louco de trazer um aluno na minha sala se ele não fez nada”@.

A escola era extremamente rigorosa, mas, apesar de tudo isso, Oliveira foi aquele aluno que se envolveu com criação de jornal, com movimentos que tinham relação com a comunidade. Nesse sentido, a ação humana é dinâmica, “os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação”. O poder exercido nessa relação não é unidimensional, não é “exercido apenas como forma de dominação, mas como um ato de resistência ou mesmo como uma expressão de um modo criativo de produção cultural e social fora da força imediata de dominação”. Portanto, os comportamentos dos subordinados não devem ser reduzidos a um estudo sobre dominação e resistência, mas, sim, observados nos seus atos criativos de resistência, num cenário onde a cultura é um processo estruturador, quanto transformador.¹²² Nesse sentido, Oliveira destacou a seguinte experiência:

¹²² GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e resistência em Educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, p. 147.

Om: como aluno tem muita coisa boa [+]. Por exemplo, eu estava conversando com meus alunos na semana passada, eu tinha aula aqui com eles (no laboratório), eu estava dizendo pra eles: olha, hoje, exatamente hoje, dia trinta e um de maio de dois mil e onze está fazendo quarenta e um anos, que eu e mais um grupo de alunos na época fundamos um clube que era de comunidade [*]. Mas, era filiado ao Rotary, vinculado aqui à escola técnica na época, que foi o *Interact club*. Esse grupo foi decisivo pra minha formação política, a minha formação como pessoa também, porque nos deu oportunidade de trabalhar na comunidade, de ter uma noção mais ampla de não ser uma coisa só dentro da escola e eu posso dizer que influenciou muito hoje na minha formação profissional também, a minha visão de mundo, porque eu tenho a visão de que nós professores não temos o direito de chegar na sala de aula e apenas falar de conteúdo, nós temos que falar da vida também, conversar com os nossos alunos, poder orientar naquilo que for possível. Na época a diretora era a professora Yolanda Ferreira Pinto, foi minha professora de língua portuguesa, foi uma canja né, muitas lembranças boas nós temos aqui como aluno e como professor também [+].

Conforme a citação acima, Oliveira rejeita a noção de que a escola é um espaço só de instrução, ela é um espaço de ação humana. “A educação tem conexões fundamentais com a idéia de emancipação humana, embora esteja em constante perigo de ser capturada para outros interesses”.¹²³ O processo de escolarização que Oliveira viveu foi em plena ditadura militar, numa escola com as mesmas características quanto à disciplina. Mas, ao mesmo tempo, a escola foi um espaço onde ele desenvolveu uma ação criativa.

Oliveira trabalhou com o grupo de tipografia, com a parte de impressão; tinha a encadernação, tinha tudo na oficina — foi no início da década de 1970, um período em que a instituição sediou os jogos brasileiros industriais/JBI. Então, esse grupo do qual ele fazia parte, na época, criou o jornal “O Teco”. Oliveira escrevia uma coluna nesse jornal, sobre os assuntos que ocorreriam nos jogos; havia também uma parte de cultura — ficou de procurar e repassar um exemplar, mas infelizmente não foi possível. Citou ainda outra experiência:

Om: Nós fizemos também [+] outro jornal, esse eu não sei bem, foi no ginásio, a professora Rosemeire que foi nossa professora, ela escolheu um grupo de alunos dentre os quais eu fazia parte pra nós fazermos um jornal, um jornal mural, esse jornal foi chamado “Paraense”, eu tenho a impressão de que tenho um deste ainda guardado lá pela minha casa, era tudo feito por nós alunos.

¹²³ Connel *apud* Girox, 1986, p. 155.

Então, essas ações, como ele mesmo colocou, foram fundamentais para sua formação política, profissional e contribuiu também para uma compreensão crítica que tem sobre a escola e sobre si mesmo.

Assim, Oliveira, quando ainda fazia o curso técnico, começou a trabalhar como ajudante de montagem de elevadores OTIS S/A (1971). Portanto, não começou a trabalhar na Escola Técnica, como os outros entrevistados. Em seguida, foi para a Fábrica de Fósforo da Amazônia/FASA, como estágio remunerado (1972). Depois, foi para a Companhia de Tratores e Equipamentos/CITREQ e, quando formado, foi trabalhar nas Centrais Elétricas do Pará/CELPA.

Em 1974, fez 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.

2.2.4 Washington Cordovil: um percurso de conhecimento e profissionalização

Contexto da entrevista

A entrevista narrativa com o professor Washington Cordovil aconteceu no dia 29 de junho de 2011, no horário das 14:30 às 16:00 h. Antes, já havia tentado uma entrevista, mas, quando fui gravar, a memória do gravador digital estava cheia. Então, remarcamos para o dia em que realmente aconteceu a entrevista. Não conhecia o professor, a escolha dele atendeu aos critérios de seleção, é uma pessoa reservada, muito distinta e a entrevista transcorreu com muita tranquilidade, característica esta do entrevistado, que, dentro de suas possibilidades, deu as informações. O professor tinha um compromisso, portanto não prolongamos muito essa entrevista.

Perfil

O professor Washington é paraense e nasceu em 21 de maio de 1952 no município de Gurupá. Seu pai se chamava Joaquim Rocha Filho, também era paraense, médico e hoje já é falecido. Sua mãe, Graziela Cordovil Rocha, enfermeira Ana Nery. Casado com a senhora Jacira Bastos Rocha, tem um filho chamado Fábio Alexandre Bastos Rocha, formado em Ciência da Computação, e uma filha Anna Márcia Rocha Rodrigues, formada em Administração de Empresas.

Estudou em escola pública e sua formação profissional teve início em Macapá na Escola Industrial Macapá de. Todavia, sua formação é complexa: se formou em Engenheiro Mecânico, Engenheiro Elétrico, Licenciatura em Matemática, Engenheiro Naval, Gestão em Transportes e Licenciatura em Disciplinas Especializadas. É bem relacionado, trabalhou em empresas que o possibilitou viajar e conhecer a formação técnica de ponta de vários países, como a França e a Inglaterra.

Quando veio para Belém ainda foi para a antiga Escola Industrial e, no ano em que chegou, no segundo semestre a escola mudou de nome para a Escola Técnica. Fez o curso técnico em Eletromecânica (1968-1970) e, após formado trabalhou fora da instituição; retornou em 1973 como professor, permanecendo até o momento, com 38 anos de serviço.

Minha família, uma experiência de vida

O professor Washington relatou o seguinte:

Wm: O meu pai se chamava Joaquim Rocha Filho, ele era paraense, hoje já é falecido. Ele era médico da marinha, chegou ao posto de Mar e Guerra. A minha mãe foi enfermeira Ana Nery, seu nome era Graziela Cordovil Rocha. Logicamente se casaram, e depois separaram, quando eu tinha 15 dias de nascido. Nasci em 1952, fui crido com a minha mãe, até 1967 em Macapá. Depois viajei para Belém, com a bolsa da SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia em convênio com o Território Federal do Amapá. Durante os três anos do curso, com mais o estágio, praticamente fixei domicílio em Belém e morava praticamente sozinho.

A escolha pelo curso de Eletromecânica

O entrevistado professor Washington Cordovil estudou em escola pública. Sua experiência teve início em Macapá, na Escola Paroquial Padre Dário, depois estudou no Grupo Escolar Barão do Rio Branco. Então, se mudou para o lado, que era o Ginásio de Macapá, esta escola trabalhava com ensino profissionalizante e lá Washington concluiu o ginásio. Na época, o governador do Amapá era o General Ivanhoé Gonçalves Martins.

Washington Cordovil relatou que sua vinda para Belém foi facilitada devido ao seguinte fato:

Wm: O que facilitou a minha vinda para Belém foi uma visita do presidente Castelo Branco a Macapá. Na ocasião, fiz um apelo ao então presidente: solicitei que fosse concluída a obra da hidroelétrica do Paredão. Porque a verba que era repassada, terminava e a obra não terminava. Com isso foi tirado uma fotografia minha junto ao presidente e essa foto foi para o Palácio Setentrão do Governo e o governador Ivanhoé viu essa foto e isso foi meu passaporte [+], pois o governador apoiou a minha vinda e dos meus colegas para fazer o curso técnico.

Segundo Washington Cordovil, quando veio para Belém em 1968 estava já com a bolsa da SUDAM para estudar na Escola Técnica. Entretanto, Cordovil buscou outra formação, como seu pai era médico e sua mãe enfermeira, de alguma forma ele também se sentia atraído pelo cheiro do éter. Então, quando estava cursando no 2º ano de eletromecânica na ETFPA, apareceu uma oportunidade de fazer um curso nas Centrais Telefônicas de Belém do Pará. Naquela época, seriam implantadas as torres de repetição da Embratel a cada cem quilômetros e o técnico que fosse para lá tinha a necessidade de saber os primeiros socorros.

Desta forma, em 1969 buscou a formação em primeiros socorros. A Companhia de Telefone do Município de Belém/COMTEBEL alugou uma sala (ou tinha permissão para usá-la) no Colégio Deodoro de Mendonça; lá se estudava a teoria, tudo era muito lindo. Sendo que a prática seria no pronto socorro municipal; eram oito alunos, indo de dois em dois para esse local. Washington Cordovil foi junto a Miguel Lopes às sete da manhã para o pronto socorro, quando se deparou com um pessoal que tinham os dedos amputados e muito sangue. Naquele momento, constatou que essa não era a área em que gostaria de atuar.

Assim se decidiu e passou a gostar mais da área tecnológica. De acordo com Washington Cordovil, seu curso teve início na Escola Industrial, situada na (rua) Dom Romualdo de Seixas. Lá fez um ano; morava na escola mesmo, embaixo da arquibancada da quadra de esportes. Depois, mudou junto com a escola, quando ela foi transferida para a Almirante Barroso. Foi aluno de 1968 a 1970; fez o curso de Eletromecânica. A diretora era a professora Yolanda Pinto; as refeições ele fazia na Escola Lauro Sodré e, movido pela emoção, disse: “essa escola já foi a minha casa, já morei nela, sai daqui empregado, porque no meu 2º ano a ERICSSON já me pagava. Eu tinha uma bolsa do território e mais esse salário”.

Cordovil não foi monitor na ETFPA, formou-se como técnico em Eletromecânica, fez estágio uma parte na CELPA, e outra parte na montagem da Companhia Telefônica de Belém/COMTEBEL.

De aluno a professor na ETFPA

Depois de formado em técnico, foi para São Paulo concluir o curso de Centrais Telefônicas com duração de três anos que havia começado em 1969, através de um convênio entre o Ministério da Educação, e a Ericsson do Brasil (que estava fazendo mudanças telefônicas na região). Voltou em 1971.

Wm: fiz meu primeiro vestibular, não se fazia para o curso, mas sim para área, optei pela área de exatas, eu me classifiquei em engenharia mecânica e para me manter tive que dar aula em cursinho de vestibular, que foi minha melhor escola como professor, os cursinhos de vestibular.

Segundo Washington Cordovil, quando estava professor de cursinho, foi uma fase muito boa:

Wm: Brincando com seus alunos, [+] dizia que ia fazer o vestibular, e em 1972 passou em engenharia elétrica, em 1973 em Matemática. Depois fez Engenharia Naval, Licenciatura em Disciplinas Especializadas em Mecânica Técnica, Resistência de Materiais e Produção Mecânica e Gestão de Transporte. Em 1975 houve uma revisão no regimento interno da Universidade e proibiram até hoje; você só pode fazer um curso.

Por volta de 1973, passou no concurso no CIABA, lá trabalhava juntamente com o professor João Damasceno de Aquino, o qual já havia sido seu professor na Escola Técnica, e a convite deste, veio trabalhar na instituição como professor colaborador também no mesmo ano, onde permanece com 38 anos de trabalho.

De acordo com o entrevistado, foi também diretor da Empresa de Navegação da Amazônia/ENASA — hoje não existe mais, mas foi a maior empresa fluvial de navegação do mundo, e essa experiência somou ao seu repertório na área tecnológica, e contribuiu bastante na sua atuação como professor na ETFPA.

2.3 A Política da Educação Profissional para o mundo do trabalho na década de 1970.

No contexto político pós-1964,¹²⁴ acentuou ainda mais o discurso sobre a associação da economia nacional ao capitalismo internacional. Foi um momento em que havia a estagnação econômica, acompanhada de alta inflação, fim do populismo, e as forças armadas “deu início a um *novo* modelo de desenvolvimento: o do regime modernizador”,¹²⁵ e repressor.

Para conter a inflação e retomar o crescimento, o governo militar apresentou o primeiro plano de governo, o Programa de Ação Econômica do Governo, o PAEG de 1964-66. Logo depois veio o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-76), elaborado no governo de Castello Branco, no qual foi organizada uma estratégia de desenvolvimento econômico e social para o período de dez anos, em decorrência deste plano foi realizado o diagnóstico I, e II sobre a educação.

Nesse momento a política educacional foi novamente discutida, o diagnóstico preliminar da Educação II apresentou recomendações para a política educacional: “Nosso objetivo principal é, de um lado, salientar a importância do fator educação no processo de desenvolvimento econômico e social. E, de outro, contribuir (...) para o melhor esclarecimento da estrutura e problemas do sistema educacional brasileiro”. No entanto, esse

¹²⁴ O golpe militar foi uma manobra dos setores avançados da burguesia brasileira, que contou com o apoio e a aliança dos latifundiários, das multinacionais, do governo dos Estados Unidos da América, da classe média e dos militares responsáveis pela intervenção executiva, esse regime utilizou de muitos mecanismos repressivos para impedir a participação e a representação das massas populares em nível institucional (BATTISTUS, Cleci, LIMBERGER, Cristiane, CASTANHA. Estado Militar e as Reformas Educacionais. Revista de Educação Educare ET Educare. Vol. 1, nº 1 jan/jun. 2006, p. 227-231).

¹²⁵ SOUZA, Maria Inês Salgado de. Os empresários e a Educação: O Ipes e a política educacional após 1964. Petrópolis, R. J: Vozes, 1981, p. 112 et seq.

plano não foi adiante no governo de Costa e Silva, apenas parte dos esforços foram aproveitados.¹²⁶

O terceiro plano, o Programa Estratégico e Desenvolvimento/PED (1968-70), ocorreu no governo do Presidente Costa e Silva. A política educacional ficou subordinada a esse plano, às necessidades educacionais foram consideradas em função da economia e do esquema produtivo no país. Como ficou evidente na filosofia básica do PED: “O Programa Estratégico adotou uma visão integrada da Educação. Assinalando a sua função de liderança espiritual e de instrumento de transformação social dentro do quadro democrático, compreende a sua dimensão sócio-cultural e econômica”.¹²⁷

A educação (nesse plano, muito mais que nos anteriores) foi vista como um instrumento de desenvolvimento, de oportunidades, de formação de mão-de-obra voltada para a produção, e geração de emprego. Nessa lógica, o PED tratou da questão da “democratização” do ensino, e das “metas orçamentárias”. As verbas utilizadas na educação para programas de Expansão e Manutenção do Ensino Médio, à Diretoria do Ensino Secundário (MEC), programa de formação de mão-de-obra, Programa de Livro Técnico e do Livro Didático¹²⁸ foram do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e convênio com entidades privadas nacionais e estrangeiras (SOUZA, 1981, p.129).

A partir da gestão do Presidente Emílio Garrastazu Médice (1969-1974), o governo assumiu a tarefa da reconstrução econômica do país, com as bases voltadas para o desenvolvimento através das *reformas estruturais*, dentre elas a educação, que continuou a ser orientada ideologicamente pelo regime autoritário, vinculada a imperativos de ordem política.

Permanecia a crença no crescimento econômico alicerçado na modernização do parque produtivo, na internacionalização do mercado interno, no investimento estatal e infraestrutura, com traços de uma modernização conservadora. O governo militar apostou em tal modelo, e visando a modernização da educação, tomou-a como um instrumento no processo de desenvolvimento nacional.

Nesse contexto, a política educacional da década de 1970 foi inspirada na teoria do capital humano.¹²⁹ Essa teoria surgiu nos Estados Unidos e Inglaterra nos anos 60, veio para o Brasil nos anos 70. Acreditavam que a educação tinha o poder de favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos.

¹²⁶ Ibidem, p.116.

¹²⁷ Ibidem, p. 125.

¹²⁸ SOUZA, Maria Inêz Salgado de. Os Empresários e a Educação – O IPES e a Política Educacional após 1964. Petrópolis –R J. Ed. Vozes, 1981, p. 129 et seq.

¹²⁹ SCHULTZ, T. O valor econômico da Educação. RJ: Zahar, 1962.

A educação na época adotou uma pedagogia fundamentada nos princípios de racionalidade e da eficiência técnica que regem a lógica do mercado. Desta forma, a prática pedagógica apresentou um caráter acentuadamente tecnicista, direcionando a aprendizagem para o saber fazer, onde a teoria do capital humano resolveria as desigualdades sociais, neste sentido Frigotto (1996) coloca que:

A ideia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.¹³⁰

A redefinição da política educacional brasileira na década de 1970 foi orientada por tais princípios, pelo relatório da comissão Meira Matos,¹³¹ e da Agency For International Development/AID, os conhecidos “acordos MEC-USAID”,¹³² segundo Romanelli:

Os convênios, conhecidos comumente pelo nome de “Acordos MEC-USAID” tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos (ROMANELLI, 1995, 197).

A posição da USAID, presente através dos acordos MEC-USAID, apontou a integração das escolas primárias e médias, com a preocupação de reorganizar a escola fundamental e sobre tudo a reformulação do ensino secundário. O relatório de Meira Matos e o Grupo de

¹³⁰ FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo Cortez, 1996, p. 41.

¹³¹ A comissão Meira Matos, complementou a definição da política educacional, em harmonia com os Acordos MEC-USAID, a qual teve dupla função: a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e b) estudar a crise em si, para propor medidas de reformas. Sobre esse último aspecto, o relatório que apresentou, reforçou as propostas surgidas com os Acordos MEC-USAID. Sobre esse assunto, ler Romanelli (1995).

¹³² USAID – Agency For international Development (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) para a assistência técnica e cooperação financeira desta, à organização do sistema educacional brasileiro.

Trabalho da Reforma Universitária, também apontaram essa reformulação, mas com a *finalidade de conter o excedente ao Ensino Superior*. Para eles, isso se resolveria através do ensino médio ofertando a formação profissional, a qual só era obtida através do Ensino Superior, com isso resolveriam pelo menos dois problemas: o desvio para o Ensino Superior e o ingresso no mercado de trabalho (ROMANELLI, 1995).

A preocupação presente na posição da USAID, apesar de sutil, demonstrava que a reformulação do ensino de 1.º e 2.º Graus serviria para atender aos interesses da expansão econômica norte-americana. Nesse desenho, apontaram a exigência de um nível mais elevado de escolaridade do trabalhador, de acordo com a posição periférica econômica do Brasil, de forma que, possibilitasse um treinamento no qual o indivíduo tivesse acesso a manipulação de técnicas de produção que servissem para aumentar a produtividade, sem ter o domínio da produção. Assim, não haveria exigências salariais, a mão de obra seria qualificada, produtiva e barata.

Entretanto, o que se concretizou de fato, a partir desses estudos, foi uma política de reforma geral do ensino, com a organização e o funcionamento do Ensino Superior. Em 31 de março de 1965: o acordo MEC-Contap (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) – USAID, o qual culminou com a Lei 5.540, de 28 de outubro de 1968, a qual fixou a regulamentação, a organização e o funcionamento do Ensino Superior; e para a melhoria do ensino médio foi assinada a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformou o 1º e 2º grau, e trouxe a compulsoriedade do ensino técnico nas escolas de 2º grau, que teve em Valnir Chagas o elaborador da lei e seu relator.¹³³

O ensino médio foi denominado de ensino de 2.º grau e passou a ser profissionalizante a partir da promulgação desta lei. O Conselho Federal de Educação passou a regulamentar o ensino de 2º grau dentro da lei. A equivalência entre o secundário e o propedêutico foi substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para quem cursasse o 2.º grau, conforme consta na Lei 5.692/71 através do Art. 1º e Art. 4.º (BREJON, 1985):

“Art. 1.º - O Ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania.” No Art. 4º trata claramente a questão da obrigatoriedade da habilitação profissional: §1.º - A preparação para o trabalho, como elemento de

¹³³ ROMANELLI, 1995, p.197

formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1.º e 2.º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.¹³⁴

Esta orientação à educação profissional colocou as escolas técnicas com um perfil de instituições com um ensino voltado para o aprimoramento técnico e o incremento da eficiência, visando resultados com um ideário que se configurava pela ênfase em técnicas educacionais, na formação profissional e na adaptação do ensino às demandas da produção industrial.

Desta forma, essas instituições foram reorganizadas para atender o que prescrevia a “lei” e passaram a ofertar um ensino pautado na ideologia tecnicista, com profissionalização. Considerando a intenção de estabelecer uma interação direta entre formação educacional e mercado de trabalho.

Entretanto, as reformas educacionais sobre as bases que foram vislumbradas *não deram conta* de operar as transformações pedagógicas, de suprir a carência de docentes qualificados, de injetar recursos financeiros, e nem teve condições materiais para implantar a formação profissionalizante através de uma forma que se ajustasse a um modelo de educação, que viessem atender as reais necessidades da sociedade (KUENZER, 2007).

Em seguida a essa Lei, veio o Parecer 45/72, para “reafirmar o desenvolvimento individual, a formação profissional e o exercício da cidadania com três dimensões do mesmo processo de educação integral”. Kuenzer compreende o Parecer 45/72, diferente de Agnelo Correia Vianna. Este se referiu à Habilitação Profissional no ensino de 2.º grau,¹³⁵ apontando a existência da relação entre técnica, trabalho, e educação num sentido integral, como se as mudanças ocorridas com a Lei 5692/71 e o Parecer 45/72 atendessem sem problemas as demandas da sociedade, e a formação integral fosse plena, conforme o § 1.º do Art. 4 da referida Lei. Entretanto, ficou só na intenção e nos documentos.¹³⁶

Kuenzer (2007) tomou esses documentos que apresentavam a argumentação sobre a relação entre humanismo e tecnologia, analisou de forma crítica o Parecer n. 45/1972 a articulação entre a concepção de educação (defendida) e as características do projeto

¹³⁴ BREJON, M. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – Leituras – São Paulo: Pioneira, 1985, pp: 253-258.

¹³⁵ BRASIL. Supervisão Pedagógica e Orientação educacional: fatores da melhoria da qualidade do ensino. Brasília, MEC, 1979, p:14. Disponível em: < www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=154094 > Acesso em 02 de fevereiro de 2011.

¹³⁶ KUENZER. 2007, p. 18.

desenvolvimentista autoritário do período, principalmente no que se referiu à ausência de antinomia, é como se tudo estivesse indo muito bem e não houvesse diferença entre cultura acadêmica e humanista; o documento traz um discurso de integração entre técnica e cultura, de forma positiva e idealista.

Além do mais, as resistências contra a política de profissionalização compulsória 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.

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 teriam 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).

Mediante o 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:

Deste modo, 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.¹³⁷

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 marcada 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.¹³⁸

Valnir Chagas publicou em 1978 uma obra chamada: “Educação brasileira: o ensino de 1.º e 2.º graus – antes e depois?” A qual contém toda uma defesa sobre as medidas adotadas na reforma do ensino de 1º e 2.º graus, elaboradas por ele em 1970, e incorporadas na Lei n.º 5692/71. Valnir fez uma prospecção considerando que a “reconstrução em marcha” poderia ocorrer em curto prazo; os obstáculos, os êxitos e os desafios como preliminares para a

¹³⁷ Conselho Federal de Educação. Parecer n.º 76/75. O ensino de 2º grau na Lei n. 5692 de 1971.

¹³⁸ CUNHA. 2000, p. 203.

fixação das bases da reconstrução, em médio prazo, e sua consolidação em longo prazo, o que infelizmente não aconteceu.¹³⁹

Além do mais, 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,¹⁴⁰ 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.

Os cursos técnicos sem condições de materialidade, e as pressões de setores da sociedade brasileira, que desejava a educação propedêutica para que seus filhos pudessem ingressar no ensino superior foi de peso, essa Lei não se efetivou plenamente conforme seus princípios; nesse sentido Kuenzer coloca que:

A contradição entre forma e lei, o discurso ideológico, e a proposta pedagógica, nada mais é, do que a expressão da contradição de um modelo de desenvolvimento político econômico excludente, que precisa buscar na dimensão ideológica sua legitimação social como “democrático”. Não que inexistisse à época uma demanda real por formação de mão de obra qualificada em face das especificidades do modo de produção de mercadorias, que se constitui a partir do “tempo do milagre” com a abertura econômica e com o desenvolvimento do setor secundário de ponta. Essas demandas, contudo, nem de longe seriam atendidas pela proposta formulada, que, por inadequação conceitual e por falta de condições materiais, nunca chegou a se concretizar.¹⁴¹

Para amenizar essa situação, o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação veio flexibilizar o currículo dos cursos profissionalizantes através da proporcionalidade do conteúdo, predominando os conteúdos de conhecimento geral sobre o conhecimento específico da área técnica. Tal medida vinha de encontro aos interesses de setores produtivos, por considerar que sem as condições materiais, tornar-se-iam complicadas as mudanças na educação em favor das classes menos favorecidas. Por outro lado, desencadeou um processo de mudança muito grande nas Escolas Técnicas, que foi a redução da carga horária das

¹³⁹ SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 376.

¹⁴⁰ Sobre o assunto, ler Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), p: 75-78.

¹⁴¹ KUENZER, 2007, pp. 22-23.

disciplinas técnicas, comprometendo a qualidade e eficiência da educação profissional da forma como foi proposta pelo governo militar.

2.3.1 A Reorganização do Ensino Profissionalizante e o novo perfil da ETFPA a partir da Lei n. 5692/1971.

O propósito desta unidade é investigar as percepções dos respondentes sobre a reorganização do ensino profissionalizante na ETFPA a partir da Lei n. 5692/1971. Assim, o respondente 1, começou narrando sobre a instituição a partir de 1967, quando ainda se denominava Escola Industrial Federal do Pará, foi nesse ano que ingressou no curso ginásial industrial (básico), o ensino era pautado em ofícios, e começava a ser extinto.

De acordo com R1, nesse tempo eram proporcionadas as oficinas, e as disciplinas de núcleo geral: Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Desenho, O.S.P.B, e Educação Moral e Cívica. Na oficina a prática era superficial, montagem de alguma coisa. O estudante era orientado a procurar o laboratório de seu interesse, referente ao curso técnico que pretendia fazer. O entrevistado passou em oficina/laboratório de eletricidade, de mecânica, de tipografia, serralheria, eletricidade básica.

R1: O meu interesse foi a eletricidade, pensei em fazer o curso de eletromecânica. Quando sai do quarto ano, o curso já estava desmembrado, e escolhi eletrotécnica. Não lembro muita coisa, a gente se formava em eletricitista, num ofício, eu era um garoto, só sei que entrei no curso ginásial e futuramente eu ia fazer um curso técnico.

A partir de 1971, R1 passou a fazer o curso técnico em eletrotécnica. Ao perguntar como ocorreu esse ensino profissionalizante a partir da Lei n. 5692/1971, ele colocou sua compreensão da seguinte forma:

R1: Eu lembro que a própria lei de 1971, surgiu para formar o cidadão em técnico. E falavam aqui: “olha vocês estão estudando para se formarem em técnicos, não para ser médico, engenheiro, ou advogado, o governo federal gasta esse dinheiro para se **formarem em técnicos**. Acho que hoje é a mesma coisa. Quando o governo

coloca um curso técnico, ele quer o aluno formado em técnico. Apesar de um ou outro ter seguido para a formação de engenharia, ou na mesma área de eletrotécnica.

O entendimento sobre o ensino técnico profissional que apontou R1 tem como referência o que preconizava a Lei n. 5692/1971. Tanto o objetivo, quanto os princípios gerais foram amplamente divulgados nas instituições de ensino, que passou a ser chamado de 1º e 2º graus. A fala do respondente aponta a questão do discurso sobre compulsoriedade da profissionalização.

Todavia, a compulsoriedade do ensino na ETEFPa não gerou mudanças, a instituição já era escola técnica antes da referida Lei. Entretanto a questão da obrigatoriedade, quanto a terminalidade para uma atividade produtiva, foi o mais expressivo na fala de R1, e a relação com as empresas:

R1: As empresas passaram a se interessar mais pela escola, quando comecei a fazer o curso técnico já vigorava a lei n. 5692/1971. Passou a ser o curso a nível médio, de 2º grau, e dava condições de fazer o vestibular. O curso era de três anos, no sétimo semestre era o estágio na empresa, com 720 horas. Quando terminava os três anos com estágio, recebia o diploma de técnico, se não fizesse o estágio, saia com o certificado de conclusão do 2º grau, mas não era técnico.

De acordo com o Relatório da IV REDIT, a Lei n. 5692/1971 não operacionalizou ações inovadoras nas ETEF's. Mas veio “possibilitar às Escolas Técnicas ampliar sua situação, permitindo-lhes oferecer entrosamento com os demais órgãos ligados ao ensino, na região em que se situam”,¹⁴² esse entrosamento realmente aconteceu.

R1 disse que mudou o currículo e aumentaram os cursos técnicos, mas não conseguiu lembrar como ocorreram essas mudanças. As intervenções mais significativas que ocorreram na ETEFPa foi no ano seguinte da implantação da Lei nº 5692/71, com o Parecer 45/72 que dava ênfase a terminalidade profissional. Nesse período houve a reformulação curricular, e a implantação de mais cursos técnicos. Antes da Lei tinha o curso de construção civil, estradas ambos criados em 1966, depois agrimensura e eletromecânica em 1967, saneamento em 1969, eletrotécnica e mecânica em 1970 (com o desmembramento do curso de eletromecânica). Depois da Lei foram criados os cursos de Telecomunicações (1972), Eletrônica (1973),

¹⁴² Relatório da IV REDIT – Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais. Brasília. Set./1976. p. 43. Disponível em < www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=153582 > Acesso em 15 de novembro de 2010.

Mineração (1975), e Metalurgia (1975).¹⁴³ Desta forma, foi acontecendo a reorganização do ensino profissional na ETFPA.

No mesmo período da implantação da referida “lei” ocorria a implantação dos projetos hidrológicos, mineralógicos, e das indústrias que se instalavam na região Amazônica. A proposta do governo de expandir o ensino técnico na região solicitou ações na época, que mediassem e efetivassem algumas mudanças significativas por meio de ações que faziam parte do PND.

Dessa maneira, os novos cursos que foram implantados deveriam atender à legislação, e articulados com a proposta de sociedade em busca do desenvolvimento regional e nacional; num contexto de desenvolvimento industrial, pautado na divisão social do trabalho que prevalecia a organização taylorista-fordismo.

R1 após 1974 continuou na instituição na função de professor (colaborador de ensino), mesmo só com a formação de técnico à nível de 2º grau, paralelo essa função, recebeu formação docente através do Curso de Licenciatura para Disciplinas Especializadas, o Esquema 2, que era uma formação para trabalhar com a formação profissionalizante. Segundo R1 essa formação foi importante, porque muitos (engenheiros e técnicos) que trabalhavam na instituição não tinham formação pedagógica, e essa formação permitiu a instituição se estrutura bem melhor, contribuindo para a melhoria do ensino.

Em relação às disciplinas técnicas, segundo ele pouca coisa mudou, a não ser a redução da carga horária das disciplinas especializadas. As aulas eram teóricas e práticas, a prática era nos laboratórios, e também nas empresas (através do estágio e micro-estágio). Os trabalhos de ordem teórica e principalmente os práticos deviam ser realizados com maior rigor, profissionalismo, e eficiência. Acrescentou ainda que:

R1: O conteúdo era ministrado bem parecido da forma como é hoje, houve mudança em relação à carga horária, diminuíram em termo de laboratório, tinha seis aulas de laboratório, e mais seis aulas teóricas. Atualmente, sou professor da mesma disciplina (eletrotécnica), agora tem quatro aulas de laboratório e quatro de teoria, e o conteúdo é ministrado só nessas oito horas.

R2 concordou com as posições de R1 quando a questão da obrigatoriedade do ensino técnico profissionalizante no sentido de encaminhamento para o mercado de trabalho, com o

¹⁴³ BASTOS, 1988.

aumento dos cursos técnicos, com a diminuição da carga horária das disciplinas específicas (profissionalizantes), com a relação da escola-empresa, e acrescentou sua versão sobre o trabalho docente, referiu-se às aulas práticas que os alunos (monitores) ministraram sob a orientação de alguns professores, isso, foi fundamental para a formação dos colaboradores de ensino (professores), que somado ao Curso de Licenciatura das Disciplinas Especializadas (o Esquema 2), contribuiu para a reorganização do ensino profissional, a melhoria do ensino técnico e sua continuação na ETFPA.

Segundo R2 os professores Milton Monte, Bráulio, Damasceno, Vieira e Fontelles comandavam o ensino na ETFPA. Eles ministravam de cinco a seis disciplinas. Portanto, a presença de um determinado professor era frequente na sala de aula de um determinado curso. Alguns desses professores tinham os ajudantes, que eram monitores, e alguns desses, depois se tornaram colaboradores de ensino.

De acordo com R2, os professores tinham esses alunos que os ajudavam, geralmente eram em número de cinco ou seis alunos (monitores) por professor. Alguns professores preparavam esses alunos para colaborarem nas aulas práticas no ensino profissional:

R2: Por exemplo, o professor X escolhia os alunos, dava o esquema de aula, um roteiro das aulas práticas, ele dizia tudo como era para fazer, e nós ensinávamos. O professor X chegava na sala e dizia, amanhã o pessoal do primeiro ano vai ter aula prática. Os alunos escolhidos do 3º ano davam aula para os do 2º ano, os do 2º ano davam aula para os do 1º ano, quem comandava eram os professores e **dava tudo certo**. Depois ele ia cobrar, perguntando quem deu aula e pedia para ver.

Segundo a versão de R2 esses alunos eram uma espécie de multiplicadores das tarefas práticas, e foi um esquema que deu certo. Hoje os bolsistas são contratados para serem burocratas, para sentarem e ficarem nos computadores *fazendo atividades comuns aos funcionários públicos* [grifo nosso].

R2 colocou [^] que até hoje “luta” pela postura do laboratorista, disse que: “se colocasse dois pela manhã, e dois a tarde melhorava a aprendizagem. Eu e Luís Carlos ‘brigamos’ para colocar esses alunos no laboratório de asfalto, mecânica de solo [...]”. R2 narrou que no tempo da Escola Técnica os monitores desenvolviam atividades nos laboratórios, e contribuíram para a qualidade do ensino profissional, e envolvia desde a postura do monitor até os cuidados que deviam ter com os matérias de trabalho [+], de acordo com o entrevistado:

R2: na disciplina topografia que era o meu “forte” (que ainda estou aprendendo), e que mais domino [...], tínhamos a obrigação de conservar os equipamentos, um vigiava o outro para não deixar danificar, porque era nossa ferramenta de trabalho. Hoje em dia ninguém liga, quebram, eles não tem a mínima consciência que isso vai servir para o outro.

R2 buscou essa compreensão através do estranhamento, ou seja, tomou como referência o que não ocorre mais no presente para lembrar o que ocorria no passado. A hermenêutica possibilita a percepção da familiaridade e estranheza que constitui a tradição. R2 estava familiarizado com experiências que em sua visão deram certo, que foram positivas no passado recente, e no presente existe a descontinuidade, o que é oposto ao passado, esse olhar favorece o desenvolvimento de uma nova consciência historiográfica: “a distancia temporal não é, pois, um obstáculo por superar... Na realidade o que importa é ver na distancia temporal uma possibilidade positiva e produtiva dada à compreensão”.¹⁴⁴

Ficou claro nas falas dos respondentes a responsabilidade com a missão que receberam dos mestres. Enquanto alunos do ensino técnico, eles viveram a experiência do trabalho de seus professores, o modo deles controlarem fatos e situações do trabalho, os professores eram *experientes*, “é, normalmente, dessa concepção que se trata: *ele conhece as manhas da profissão*, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos”.¹⁴⁵

O trabalho docente dos (seus) mestres foi absorvido por esses alunos que depois passaram a serem colaboradores de ensino (professores), e tinham como espelho seus mestres. Então, este “saber ensinar”, somou-se ao conhecimento teórico adquirido no ensino técnico (que segundo os respondentes foi à nível superior), mais o conhecimento prático moldado no chão das empresas, e o Curso de Licenciatura de Disciplinas Especializadas veio fortalecer ainda mais o ensino profissional, houve uma formação a esses professores que de alguma maneira se materializou na reorganização do ensino profissional em termos de eficiência, efetividade, e produtividade.

Entretanto, por outro lado, pode se compreender essa experiência na vida desses professores, “como a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo”, porque as experiências que viveram na ETFPA marcaram profundamente a vida desses professores. Todas as entrevistas narrativas (algumas mais e outras menos) foram permeadas

¹⁴⁴ DOSSE. 2001, P. 81.

¹⁴⁵ TARDIF, M. & LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2008, P. 51 et seq.

por fortes emoções. Pois o que narraram foi uma experiência social que envolveram condutas individuais, coletivas e foram permeadas pela heterogeneidade de princípios que construíram a formação deles enquanto alunos, e depois a formação e o trabalho deles enquanto docentes.

Nesse sentido, pautado em teorias bem próximas da pós-modernidade, Dubet (1994, p 15) citado por Tardif (2008, p. 53) argumenta que os “papéis, as posições sociais e a cultura não bastam para definir os elementos estáveis da ação”, porque os indivíduos não aceitam tudo pacificamente, e nem cumprem a risca um programa predefinido, “mas, procuram contruir uma unidade experimental ou vivenciada a partir dos diversos elementos da vida social e da multiplicidade de orientações que trazem consigo”, bem explicitado na citação a seguir (TARDIF, 2008, P. 53):

A maioria dos docentes descrevem suas práticas não em termos de função, mas em termos de *experiência*. Por um lado, eles são submetidos a um *status* que impõe regras e distribui proteções que, na maior parte, eles aceitam e defendem, mas que definem apenas parcialmente o que eles fazem e o que são. Ao contrário, os docentes [...] consagram uma grande energia para dizer que são redutíveis ao que a instituição faz e espera deles, na medida em que essa apresenta vários princípios contraditórios. Por outro lado, os docentes se referem sem cessar a uma interpretação pessoal de sua função por meio da construção de um ofício apresentado por meio de uma experiência privada, quando não íntima. Tal intimidade vem do fato de os atores terem de combinar lógicas e princípios diversos, geralmente opostos, uma combinação que eles percebem como obra sua, como realização ou revés de sua personalidade. Assim, mesmo estando ligados às regras burocráticas que os oprimem, os docentes definem seu ofício como uma experiência, como uma construção individual realizada a partir de elementos dispersos: o respeito ao programa, a preocupação pelas pessoas, o apreço pelas performances, pela justiça (DUBET, 1994, p16-17 apud TARDIF, 2008, p.53-54).

R3 concordou com as mesmas posições de R2 e R1 (quanto à obrigatoriedade do ensino técnico e direcionamento para o trabalho; aumento dos cursos técnicos, redução de carga horária das disciplinas especializadas, a qualificação para o trabalho nos laboratórios e nas empresas, e o trabalho docente em parte). Não houve consenso com a fala de R2, em relação aos monitores, as experiências das aulas práticas. De acordo com R3, não foi monitor e em seu curso (mecânica) não presenciou a experiência de um aluno dar aula a outro sob orientação de um determinado professor.

De acordo com R3 ingressou na instituição em 1966 para fazer o ginásio, na época só havia oficinas, e o aluno podia escolher as oficinas que tivesse mais afinidade, o que não impedia de ter acesso a outras oficinas. Lembrou das oficinas de tipografia, de marcenaria, serralheria. Entretanto optou pela tipografia, trabalhou mais na parte da impressão, aprendeu

com o professor Luis Bastos, e lembrou dos demais professores como se tivesse naquele momento:

R3: tinha o professor Ademar Paiva que era de tipografia, tinha outro que ainda está vivo, o Raimundo Cardoso, ele trabalhou na parte de encadernação e depois ele foi trabalhar em eletrotécnica, tinha o José Santos também que já partiu, era professor de tipografia, de impressão me parece. [...] tinha aula de Português, matemática não é, ciências. O nosso professor de ciência era o José, primeiro foi o José Santos depois foi o Vitor Moutinho que hoje é médico da escola. Tinha História, Geografia, Educação Moral e Cívica com aquelas coisas todas. A parte de oficina era mais prática mesmo, lá era para meter a mão na massa, para fazer.

De acordo com R3, a prática era demonstrada pelo professor (mestre), uma experiência marcante foi com a linotipia, o manuseio do teclado nessa máquina, que já dava o lingote com as frases escritas, fundia em alumínio, essa fundição dava condição de se fazer as placas para a impressão. Havia também os tipos tipográficos, que era a composição de frase feita letra a letra. Só que era um processo trabalhoso, as frases eram construídas uma a uma, com vários modelos de letras, onde eram compostas as palavras, era a composição. Um jornal naquela época era feito assim.

Atualmente, compor um jornal é um processo menos trabalhoso com a ajuda do computador, R3 disse: que “na época nós íamos contando palavra por palavra, fazia uma, depois outra, eu não lembro agora como é que nós chamávamos é, tipo uma bandeja que nós colocávamos na impressão”, uma prancha [grifo nosso]. Não tinha máquina elétrica para a impressão, para imprimir era no pedal.

A experiência narrada aconteceu na instituição no espaço da (rua) Dom Romualdo de Seixas, lá aconteciam as aulas teóricas e as oficinas práticas. As aulas de Ciências aconteciam num laboratório, tinha aula de Educação Física, e uma biblioteca muito boa. Estudou nesse espaço até a 3ª série do ginásio, a 4ª série (1969) já cursou no novo espaço, onde a instituição permanece até hoje.

O professor R3 narrava tudo com muito prazer, lembrou do período que foi aluno no curso industrial técnico de mecânica (1970-1972), e como a educação profissional ocorreu na Escola Técnica:

R3: Bom, é como eu estava dizendo, [+] fui aluno da primeira turma do curso de mecânica, aí tinham as oficinas, a parte de soldagem, a parte de usinagem, mais a

carga horária teórica, se fazia tudo isso em três anos. Depois desses três anos devia fazer um estágio, agora, o interessante é que os livros que se estudava aqui eram todos livros da universidade, até porque também não se tinha uma bibliografia. Então o estudo aqui era com o *Pisko Nove*, o professor fazia cálculo, era o, deixa eu me lembrar (3), há eu lembro agora, tinham vários livros, o desenho mecânico, por exemplo era todo livro da universidade que era o Thomas French não é, então se usava essa bibliografia, só tinha essa, se usava muito, tanto que quando se chegou a universidade não se tinha muita dificuldade [+] porque já se conhecia.

Mas, adiante na entrevista voltei com a mesma questão, e R3 colocou que com a Lei n. 5692/1971, enquanto aluno não percebeu grandes mudanças, o uso de apostila era pouco, o que se usava eram os livros, tinha o de inglês, matemática, química, física, em física usava-se muito o Dalton Gonçalves. As aulas eram dadas de forma expositiva, e não tinham ainda laboratórios de física, de química, as coisas estavam sendo ainda para serem implantadas.

O R3 fez o curso técnico de 1970 a 1972, a Lei 5692/1971 foi instituída em 1971. Desta forma, o respondente como aluno nesse período não percebeu as alterações, porque os ajustes estavam começando, e eles se tornaram mais visíveis após 1972, quando o respondente estava terminando o curso, e fora da instituição fazendo o estágio, e após terminar o curso técnico foi trabalhar fora da ETFPA.

R3 retornou a instituição como professor colaborador em 1976, após o Curso de Licenciatura em Disciplinas Especializadas (Esquema 2), e lembrou que a prática precisava de aperfeiçoamento porque, a medida que vai passando o tempo o conhecimento é revisado e surge novos conhecimentos. Mas, ela (a lei) funcionou perfeitamente, pra ele. Eram três anos de sala de aula e mais seis meses de estágio, quando terminava os três anos, o estudante recebia o certificado do ensino médio, e já podia fazer a matricular e fazer o vestibular, agora o diploma do técnico você só receberia se tivesse feito o estágio.

Dentro dessa visão, R3 falou que a educação Profissional na época da Lei n. 5692/1971, era bem melhor, mais organizada, tinha um conteúdo programático de cada disciplina. Segundo ele:

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 idéia de como mandar fazer. É aquela coisa, a dona de casa ela tem a cozinha 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.

Não é propósito desta unidade, fazer uma análise da oposição entre a teoria e a prática na Educação Brasileira e os vínculos com a estrutura social de classes. Todavia, o respondente 3 aponta a existência da unidade entre teoria e prática, que foi um dos objetivos da Lei 5692/1971. Assim, recorro aos argumentos de Miriam Warde¹⁴⁶ para compreender e se possível explicar a significação da unidade apontada na fala do R3.

Warde (1983) apontou duas explicações para as duas formas características 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 (divórcio se verifica não só na realidade concreta como nas proclamações oficiais).¹⁴⁷

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.¹⁴⁸

¹⁴⁶ WARDE, Miriam Jorge. Educação e Estrutura Social. São Paulo: Moraes, 1983.

¹⁴⁷ Ibidem, p. 12.

¹⁴⁸ Warde ao analisar a oposição entre a teoria e prática, parte da estrutura de classes da sociedade capitalista, e das funções que a sociedade impõe à educação. Assim esta autora toma algumas características tendenciais onde predomina o modo de produção capitalista. De modo geral para conhecer uma sociedade é preciso compreender o que a mesma produz para sobreviver. Na produção, o homem age sobre a natureza sobre as condições que lhes são dadas, mas age também sobre seu semelhante, nesse processo envolve várias relações. Mas, o que caracteriza a sociedade dividida em classes é a dominância. Existem aqueles que detêm a propriedade privada dos meios de produção (homens, ferramentas, máquinas, etc.), ou seja; existe a separação entre o trabalhador e os meios de produção. Desta forma, o que vai diferenciar as classes, é a posse ou não dos meios de produção, e dependendo disso, a posição de cada sujeito numa determinada classe. Assim temos o proletariado (classe trabalhadora) de um lado, que vende sua força de trabalho, que produz; e a burguesia do outro, proprietária dos meios de produção. Essa relação compõe a infra estrutura, que é a base econômica. Sobre esta se ergue a “superestrutura, que compreende todo o aparato ideológico e os aparelhos que a encarnam com as devidas leis que regem a sociedade. A produção envolve a troca, a distribuição e o consumo, de forma que a produção cria o objeto de consumo e também o próprio consumidor; e a distribuição abrange o acesso dos meios de produção para o trabalhador produzir, articula e distribui os sujeitos na sociedade em diferentes grupos de produção. Desta forma, as relações de distribuições são determinadas pelas relações de produção. O modo de produção determina outros modos de produção. A partir do exposto, para se compreender o lugar das classes sociais no processo de produção, se faz necessário compreender a exploração, e como esta ocorre nas relações de dominação/subordinação político-ideológicas através dos poderes das classes. Nessa disputa, a luta de classe se enraíza no econômico, perpassa a superestrutura, e se manifesta através da disputa do poder político à nível de Estado e dos

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. A política de profissionalização para o ensino do 2º grau tal como foi proclamada nos Pareceres 45/72 e 76/75 Conselho Federal de Educação/CFE, foi apresentada da seguinte forma:

De um lado, continua-se a proclamar a vigência do objetivo de profissionalizar o ensino de 2º grau; entretanto, o Parecer que passa a operacionalizar esse objetivo dilui a profissionalização na educação geral. De outro 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). Entretanto, essa articulação é rejeitada por diversos fatores reais. 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).¹⁴⁹

Como disse Warde (1983), essa dupla contradição revela a oposição entre a teoria e a prática, e da maneira como está exposta, carece de explicação.¹⁵⁰ Porém, para essa compreensão deve-se considerar as condições histórico-sociais que geram a contradição entre a teoria e a prática no contexto das sociedades de classes, onde cada um tem seu lugar. Nessa totalidade, a escola ocupa entre os aparelhos ideológicos (do Estado), o lugar da elaboração e transmissão da cultura de forma aparentemente neutra, desprovida de ideologia.

No entanto, ela disciplina os sujeitos de diversas classes para a sujeição repressiva e ideológica dos aparelhos do Estado. “O aparelho escolar ocupa um lugar privilegiado na superestrutura do modo de produção capitalista, pois ele é de todos os aparelhos ideológicos, o único a inculcar a ideologia dominante sobre a base da formação da força de trabalho”.¹⁵¹

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

aparelhos ideológicos e repressivos que o sustentam, estes, tem como objetivo (não exclusivo) manter a coesão e a unidade social a fim de garantir a reprodução das condições sociais de produção. Dentre os aparelhos repressivos do Estado tem o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais e as Prisões, e o sistema de escolas públicas e particulares como constitutivo do aparato ideológico do Estado escolar (WARDE, 1983, PP.39-51).

¹⁴⁹ WARDE. 1983, p.37.

¹⁵⁰ ler a citação anterior na nota de rodapé.

¹⁵¹ WARDE, 1983, p.55.

atenção no discurso de Warde foi à 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”.¹⁵² Portanto, na década de 1970, a educação estava em pleno processo de democratização, e isso inclui a 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 estágio na empresa.

Foi justamente esse tipo de separação (Parecer 76/75) que predominou na ETFPA, e que os respondentes não consideraram. Não perceberam essa separação, porque a prática na empresa já era uma experiência anterior a “Lei”, vivenciada por esses alunos na escola. 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 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 e a prática no cotidiano escolar, era como se a empresa fizesse parte da escola, e não uma relação exterior ao espaço escolar. Por isso, para eles a qualificação para o trabalho era ancorada na teoria e na prática, eles recebiam essa formação, só que essa, não era concretizada somente num espaço e num contexto.

R4 concordou com a síntese de R3 e narrou o seguinte: primeiro, ingressou na instituição em 1968 quando a escola ainda estava localizada na R. Dom Romualdo de Seixas esquina com Jerônimo Pimentel, lá fez o curso de eletromecânica (1968-1970). A sala ficava no terceiro pavimento, era assim tipo anfiteatro, quem estava no fim via o que o professor estava fazendo lá na frente, a turma do curso dele era a mais numerosa, com 72 alunos. Segundo R4, “pelo rigor como era a escola na época, da minha turma saiu um time de futebol, dos setenta e dois alunos, só formaram onze. O restante ficou reprovado, não aguentavam o curso, desistiam”.

¹⁵² WARDE, 1983, p.12.

Depois a escola mudou para a Rua Almirante Barroso, as aulas eram em uns galpões em condições precárias, que os alunos varriam, só que era muita poeira, não dava para trabalhar com máquinas, de acordo com R4:

R4: as aulas eram a cuspo e giz, o professor ia para o quadro, falava da sua experiência e a gente corria atrás, pedia para ficar na oficina. A prática, praticamente nenhuma, a gente pedia para varrer a oficina, ficava olhando para ver se aprendia. O pessoal de eletricidade como o Rufino Leão, o professor Pinho, que foi presidente da CELPA, foram pessoas que nos deram oportunidade de irmos a CELPA participar de operações, a formação prática era nas empresas. Nesse tempo não tinha máquina de calcular, tinha regra de cálculo, era um trabalho herculano, então era uma troca de conhecimento, nós também colaborávamos com a empresa.

Busquei fazer o questionamento sobre como ocorreu a Educação Profissional a partir da Lei n. 5692/1971 ao R4 de diversas formas. Porém, foi difícil esse retorno. Então procurei fazer perguntas relacionadas ao questionamento sem citar a referida “Lei”. Desta forma obtive os seguintes resultados:

R4: retornei a ETFFPA a partir de 1973, sempre fui a SUDAM verificar os projetos que vinham para o Estado, a gente se reunia para propor cursos. Então, por exemplo a ALBRAS e a ALUNORTE, nós já estávamos nos adaptando a formar mão de obra com o curso de metalurgia (criado em 1975). Buscar o conhecimento do alumínio que não é fácil, é um segredo de Estado, só sete grupos detém essa tecnologia no mundo. Então o professor tem que saber sua missão. A escola não transmite apenas tecnologia, ela tem que transmitir vida, de uma maneira integral, de uma maneira política, mas educacional.

A questão que R4 aponta está contemplada na Lei 5692/1971, a questão da escola estabelecer relações com os demais órgãos ligados ao ensino, e ampliar seus horizontes, neste sentido R4 acrescentou ainda:

R4: A escola tem que ser dinâmica, o horizonte da escola tem que garantir o horizonte do aluno. Então, se o aluno sair daqui, e ele já for ultrapassado na sua formação, eu mutilei esse aluno. Então a minha missão era continuar com os objetivos, a **saga** que meus professores me deram.

R4 afirmou que o professor tem que saber sua missão, e apontou que essa missão era continuar o trabalho que seus professores vinham desenvolvendo (fala de todos os respondentes), fez referência a prática, e como a escola buscou ampliar o horizonte do aluno, através das parcerias com as empresas durante a feira, e com o propósito do aluno conseguir o estágio e adquirir novos conhecimentos (atualizados) no chão das empresas, e não sair da escola ultrapassado.

De acordo com R4 o que se fazia nas aulas práticas, era mostrado nas feiras em outubro que aconteciam na instituição, quando a família se fazia presente, os empresários e a sociedade de modo geral. Para ele o conhecimento é importante, o conhecimento é poder. Segundo ele, a escola não pode se limitar a uma catraca para o aluno olhar. R4 percebeu a importância de todas essas relações para a efetivação da Educação Profissional, acrescentando o seguinte:

R4: Eu não vejo hoje esse tipo de integração na escola. Por exemplo, a feira que eu lhe falei, todo mundo produzia para mostrar para seu pai, para sua mãe; que se produzia um macaco sanfona aqui, que foram nas aulas práticas, é essa relação de importância que você tem que manter no ensino, você não precisa só manter o professor informado, é preciso manter essa relação. A escola tem que ser muito mais que o nosso lar, porque trabalhamos com vida de lares diferentes, a gente mutila, a gente mata.

A outra questão que R4 abordou que foi de fundamental importância para a efetivação do ensino profissional, foi à formação do docente. Fez o Curso de Licenciatura em Disciplinas Especializadas, para mecânica técnica, resistência de materiais e produção mecânica, que era a formação justamente para trabalhar com o ensino profissional, realizado em parceria com a Universidade Federal do Pará. De acordo com R4, os professores das disciplinas profissionalizantes, na sua maioria tinham formação de engenheiros, então a Licenciatura em Disciplinas Especializadas, veio suprir a carência da formação pedagógica.

Além desse curso, R4 se formou em Engenheiro Mecânico, Engenheiro Elétrico, Licenciatura em Matemática, Engenheiro Naval, e Gestão em Transportes. Assim como seus professores tinham relações com as empresas, o que facilitou o acesso dos alunos ao chão das mesmas e um aprendizado pautado da eficiência e atualizado. R4 também manteve essas relações, ao mesmo tempo, que era professor da ETFFPA, trabalhou no CIABA, através deste trabalho viajou bastante, teve a condição de conhecer a formação técnica de ponta de vários países, como a França, Inglaterra, e acompanhar a linha de montagem, que eram coisas de

outro mundo. Toda essa formação foi importante, e contribuiu para a melhoria do ensino na escola. Segundo R4: “então quando você volta para sua escola, pensa, poxa eu tive essa dificuldade, então, você quer somar a isso”.

Construção do Pesquisador

Foi consenso nas falas dos respondentes alguns aspectos. O primeiro diz respeito à questão da compulsoriedade do ensino técnico, não no sentido da instituição ter a obrigação de passar a ser escola técnica. Mas, no sentido de ideologia, foi muito forte a orientação para se tornarem técnicos e ingressarem no mundo do trabalho.

Não percebi nas falas dos respondentes o acesso a discursos e nem às ações que favorecesse a possibilidade de continuação dos estudos, e muito menos uma postura crítica em relação aos discursos que envolviam o ensino profissional. Foi revelado todo um processo de disciplinarização, que favoreceu “produzir um corpo escolarizado”.¹⁵³ Nesse sentido Louro (2011) diz que:

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos.¹⁵⁴

O outro aspecto consensual foi a criação de novos cursos. Nesse aspecto tem a inferência do Parecer 45/1972, o qual buscou consolidar a qualificação para o trabalho. Somase a essa questão, também, a abrangência da instituição e sua articulação com um cenário onde as comunicações via satélites chegaram à Amazônia em 1974. Por exemplo, a Embratel cobriria todo o território com satélites, facilitando a comunicação da região com os demais centros nacionais. O curso de Telecomunicações, por exemplo, tinha o propósito de atender os

¹⁵³ Louro, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.65.

¹⁵⁴ Louro. 2011, p.67.

setores básicos do Governo, principalmente a Embratel e as Telecomunicações Estaduais, diretamente relacionadas aos Estados do Pará, Amapá, e Tocantins (Amazônia Oriental).

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 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.

O outro aspecto que foi consenso diz respeito à redução da carga horária das disciplinas especializadas, apontada por todos respondentes. Como essa questão não foi bem explicada, e alguns afirmaram que “ainda pegaram” a Lei 5692/71, porque ainda faziam o curso técnico na época que saiu a lei, e não tive acesso a grade curricular desse período. Então, busquei o *histórico escolar* dos respondentes que na época se chamava *vida escolar*, para esclarecer a questão da redução da carga horária e mais alguns pontos que envolvem a mesma. Tomei como referência o histórico do curso de eletrotécnica do período anterior a “lei” de Luiz Carlos Maceió da Graça, e do período posterior a “lei” de José Almerindo Leite Lobato, ambos entrevistados para essa pesquisa.

Segundo o histórico escolar de Maceió (1971-1973), o ensino era organizado em ciclos, o primeiro ciclo comportava o Curso Industrial Básico, e o segundo ciclo, os Cursos Industriais Técnicos. Portanto, o curso que estou me referindo se denominava Curso Técnico Industrial de Eletrotécnica, locado no segundo ciclo, se estruturava por série (1ª, 2ª, 3ª) e não por semestre. Portanto, a orientação que o histórico apresentou referiu-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20/12/1961, porque a partir da Lei n. 5692/1971, o ensino ficou organizado em 1º e 2º graus.

O quadro a seguir mostra as disciplinas que constam no histórico de Maceió do Curso Técnico Industrial de Eletrotécnica:

	Disciplinas	1971	1972	1973
		1 ^a Série	2 ^a Série	3 ^a Série
Formação Geral	Português	X	X	X
	Matemática	X	X	-
	Inglês	X	-	-
	Física	X	X	-
	Química	X	-	-
	Desenho	X	X	-
	História	X	-	-
	Educação Moral e Cívica	X	-	X
Formação Especial	Medidas elétricas	X		
	Normas Esquemas e Aplicações	X	X	X
	Resistência de materiais	-	X	-
	Elementos de eletrônica		X	
	M. Eletret.		X	X
	Elementos de Máquinas			X
	Projeto de Máquinas			X
	Máquinas Elétricas e Ensaio			X
	Eletrotécnica			X

Fig. 3 - Quadro: De disciplinas – Curso de Eletrotécnica (Lei n. 4.024/1961) ETFPA.¹⁵⁵

O Diploma e histórico escolar de José Almerindo Leite Lobato (1975-1978) estão de acordo com o Art. 16 e Art. 6.0 da Lei 5692/1971, e com disposto no Regimento Escolar com Curso de Eletrotécnica, e o título de Técnico de Eletrotécnica. No referido documento consta a locação das disciplinas e a estrutura por semestre. Totalizando o curso em 3.480 horas, com 1.440 horas de estágio (8º semestre). O quadro a seguir mostra as disciplinas alocadas por semestre a partir da Lei n. 5692/1971:

¹⁵⁵ Os dados foram tomados do Histórico Escolar de Luiz Maceió da Graça (consulta na Secretaria Acadêmica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará.

	Disciplinas	Semestres							
		1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Formação Geral	Líng. Port. e Lit. Nacional	X	X	X	X	X	X	X	
	Matemática	X	X	X	X	X	X		
	Física	X	X	X	X				
	Desenho Básico	X	X						
	Química	X	X						
	Inglês	X	X						
	Biologia	X							
	História	X							
	Educação Artística	X							
	O.S.P.B		X						
	Geografia		X						
	Programa de Saúde			X					
	Educação Moral e Cívica			X					
	Estudos regionais			X					
Formação Especial	Eletrotécnica e Laboratório			X	X	X	X		
	Inst. e Construção Elétricas e Laboratório				X	X			
	Mecânica Técnica				X	X			
	Projetos					X	X	X	
	Máquinas Elétricas e Laboratório					X	X	X	
	Medidas elétricas e Laboratório						X	X	
	Eletrônica Industrial						X	X	
	O. N. Trabalho							X	

Fig. 4 - Quadro: De disciplinas – Curso de Eletrotécnica (Lei n. 5692/1971) ETFPA.¹⁵⁶

Com aplicação da Lei n.5692/1971 foi acentuado o duplo aspecto, *individual* e *social*, indicados pelos fatores: auto-realização (aspecto individual), qualificação para o trabalho

¹⁵⁶ Os dados foram tomados do Diploma e Histórico Escolar de José Almerindo Leite Lobato (consulta na Secretaria Acadêmica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará.

(duplo aspecto: individual e social) e cidadania consciente (aspecto social), e dentro destes parâmetros se constituiu os princípios do currículo quanto à seleção dos conteúdos.¹⁵⁷

“Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.”¹⁵⁸

O currículo revelou duas formas, “que embora integradas explicitam intenções diferentes:” de um lado o núcleo comum, compondo matérias obrigatórias para todo o território nacional; e a parte diversificada, atendendo “a peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e as diferenças individuais dos alunos”. A parte de formação especial apresentou características profissionalizantes, seja como “sondagem de aptidões”, “iniciação para o trabalho” ou “habilitação profissional”, diferindo do “núcleo comum, e compondo a parte diversificada do currículo. As matérias ficaram assim esquematizadas:

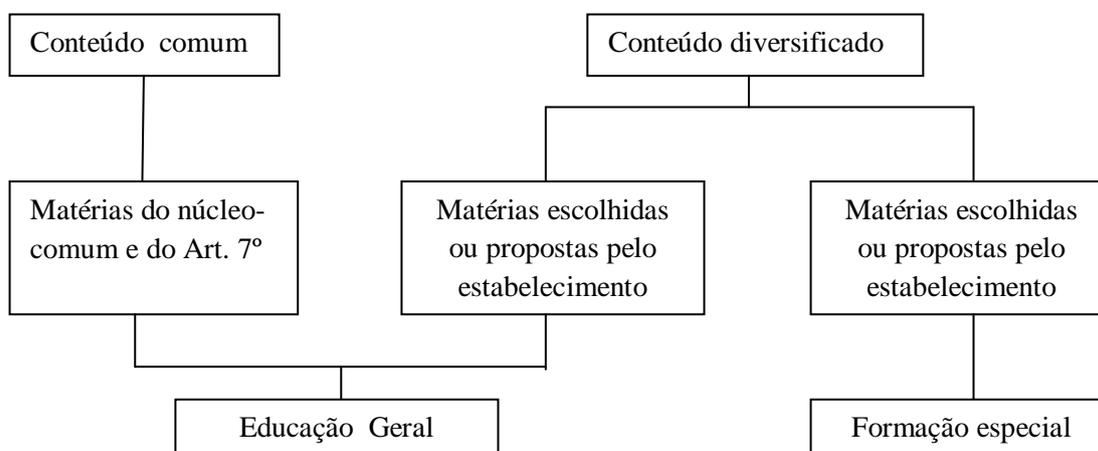


Figura. 5 – Quadro de disciplinas de Educação Geral e Formação Especial.¹⁵⁹

¹⁵⁷ BREJON, Moysés. (Org.) Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus: Leituras. 18ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1985, p. 121.

¹⁵⁸ APPLE, Michel. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? IN: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005, p.59.

¹⁵⁹ BREJON. 1985, pp: 121- 122.

O Parecer n. 853, de 12/11/1971 e a Resolução n. 8, de 1/12/1971 foram os principais instrumentos para a organização do currículo nessa reforma. Segundo Souza(2008),

no parecer n. 853/91, a Lei n. 5.692 separou nitidamente, de um lado, a prévia determinação dos conteúdos que deveriam ou poderiam integrar os currículos e, de outro, os currículos propriamente ditos. A determinação dos conteúdos foi feita em quatro camadas: a primeira correspondia ao núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação; a segunda era construída pelas matérias obrigatórias constantes no art. 7º da Lei 5.692; a terceira camada era definida pela parte diversificada e a última camada era constituída pelas matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de 2º grau.¹⁶⁰

Nesse desenho, foram realizados os ajustes no currículo, antes da Lei, a grade curricular era composta de oito disciplinas de formação geral, e nove de formação especial (conforme figura 3), a partir da Lei n. 5692/ 1971, foram feitas as adequações e de oito disciplinas de formação geral passaram para quatorze, e diminuiu uma disciplina de formação especial (conforme figura 4).

A redução da carga horária apontada pela fonte oral foi em decorrência da inclusão de seis disciplinas de formação geral, embora os respondentes não soubessem precisar a redução, os históricos consultados para complementar a informação apontam apenas a redução de uma disciplina de formação especializada, mas pelo número de disciplinas de formação geral que aumentou (de oito para quatorze), a lógica é que foi reduzida a carga horária das disciplinas de formação especial.

Não encontrei fonte documental com a grade curricular completa de 1967 A 1979, que sinalizassem o contrário. A reflexão teve como referência as disciplinas que constam nos históricos dos entrevistados, e elas diferem da grade curricular que encontrei em Bastos (1988) e no Departamento de Ensino/ DEPEN (1980) da ETFPA. Essa última grade segue a orientação da Lei n. 5692/1971 quanto às disciplinas de formação geral e especial. No entanto não dedicarei nenhuma reflexão, porque acredito que essa grade tenha sofrido ajustes e entrado em vigor após o período que estou pesquisando, pois algumas disciplinas constam e outras não no histórico escolar que analisei.

Consta no Relatório da IV Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais (IV REDIT), a necessidade de “pequenas adequações curriculares em termos de algumas matérias

¹⁶⁰ SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX. São Paulo: Cortez, 2008, PP: 269-270.

do Núcleo Comum de Educação Geral”.¹⁶¹ De acordo com esse relatório a Lei n. 5692/1971 não trouxe muitas alterações às Escolas Técnicas Federais:

“A Lei 5692/71, que instituiu o ensino profissionalizante, não apresenta grandes inovações para as Escolas Técnicas que, mesmo anteriormente a Lei, já vinham mantendo esse tipo de ensino, uma vez que ministram cursos profissionalizantes do setor secundário preponderantemente e, em alguns casos, nos setores terciários e primário” (RELATÓRIO DA IV REDIT, 1976, P.42).

Apesar do Parecer 76/75 proclamar a unidade entre o pensar e o fazer, o seu efeito é contraditório, pois foi a partir dele e com seu amparo que começou todo um processo de diluição da profissionalização, com o retorno da separação entre a teoria (na escola) e a prática (na empresa).

Para atender a questão da qualificação profissional, a escola buscou entrosamento com as empresas (ver na próxima unidade de análise). Além do mais, com a instituição da referida lei, as ETF's foram autorizadas a buscar essas relações. A Escola Técnica ampliou as relações com demais órgãos ligados ao ensino na região, de forma a atender aos objetivos da referida lei, pesquisou de forma direta ou indireta, o mercado de trabalho, as empresas, para conhecer a demanda e concluir a eficácia das diretrizes específicas do ensino ministrado;¹⁶² sempre articulada ao projeto desenvolvimentista e as estratégias dos planos setoriais de desenvolvimento oriundos do governo.

2.3.1 A relação Escola-Empresa como aproximação dos jovens ao mundo do trabalho: O estagio como estratégia de profissionalização.

O objetivo deste é compreender e explicar a relação Escola-Empresa como aproximação dos jovens ao mundo do trabalho na Escola Técnica Federal do Pará narrada por aqueles que viveram essa experiência. Todavia, antes de chegar às narrativas, busquei no discurso de Valmir Chagas compreender o olhar sobre a relação entre os sintomas econômicos no Brasil, e a relação com o setor educacional, principalmente a Educação Profissional. Depois, estudei

¹⁶¹ RELATÓRIO DA IV REDIT, 1976, P.42.

¹⁶² Washington Cordovil. Entrevista em 29/06/2011.

Relatório da IV REDIT- Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais, que tem estreita relação com o tema, em seguida passei para as narrativas.

Valnir Chagas ao refletir a Educação Profissionalizante para o 2º grau dedica o “capítulo 11: E Depois?”¹⁶³ para tratar da reconstrução em marcha. Situa que no período em que foram instituídas as diretrizes para o 1.º e 2.º graus, no início da década de 1970, o Brasil apresentava sintomas de crescimento econômico, de forma que questionaram na época a concentração de renda distribuída per capita nos artifícios estatísticos. Essa situação prolongou-se até fins de 1973, quando veio a crise do petróleo em outubro do mesmo ano.

Esse foi o momento em que as nações participantes da Organização dos países exportadores de petróleo/OPEP formaram um cartel da história econômica contemporânea, e elevaram os preços do petróleo bruto nos mercados internacionais de US\$ 2,5 para US\$ 11,0 por barril. Mediante esse fato, o governo brasileiro optou por uma estratégia denominada de *desaceleração progressiva*.¹⁶⁴

Porém, o governo brasileiro vivia um momento de intensificação, de expansão dos programas governamentais na área social, e no setor educacional, “cuja verdadeira construção também se iniciou nos anos 30”,¹⁶⁵ passava por um momento de reforma e também de busca por soluções de problemas. Desta forma, foram adotadas várias medidas para a efetivação da Reconstrução em Marcha proclamada para a educação no ensino médio, com medidas que pudesse superar os obstáculos, as resistências, os desafios e registrar os êxitos.

Nesse sentido, o Departamento de Ensino Médio (DEM) atuou junto às Escolas Técnicas Federais realizando encontros semestrais quando possível, objetivando a troca de experiência, situação dos problemas, e busca de soluções para os mesmos. Traçando linhas de atuação para garantir um mínimo de uniformidade, e procedimentos buscando a elevação qualitativa do ensino ministrado.

Dentre as estratégias de atuação do DEM/MEC estavam as reuniões, espaço onde aconteciam reflexões, debates, apresentações das conclusões dos grupos, encaminhamentos de ações, proposição de alteração de texto. Dos quais participavam os diretores(as) das escolas (ou representantes), organizados em grupos definidos segundo critério regional.

Assim, comecei o estudo tendo como referência o Relatório da IV REDIT- Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais, e detectei a relação Escola-Empresa como uma das

¹⁶³ CHAGAS, Valnir. O Ensino de 1º e 2º Graus: Ante, agora e depois? . São Paulo: Saraiva. 1984, PP. 325 -291.

¹⁶⁴ Para saber mais ler: MARTINS, Marco Antônio. O Impasse – O Brasil e a crise do petróleo – I. Brasília, Ipea-Iplan. 1980. Disponível em < [HTTP://www.aeconomiadobrasil.com.br/artigo.php?artigo=39](http://www.aeconomiadobrasil.com.br/artigo.php?artigo=39)>. Acesso em 08 de setembro de 2011.

¹⁶⁵ CHAGAS. 1984, p. 352.

estratégias a compôs o quadro de ações do Departamento de Ensino Médio (DEM-MEC), como uma das medidas junto as Escolas Técnicas Federais, para a efetivação da proclamada educação técnica para o ensino médio, face aos ajustes necessários às diretrizes emanadas da Lei 5692/71. Onde foi evidente a preocupação com a qualidade do nível de ensino ministrado nas ETF's, e a relação escola empresa, porque através desta relação se efetivaria a qualificação profissional.

Na gestão do DEM em que teve a frente o Prof. J. Torquato C. Martins foram realizadas várias reuniões, a I Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais, foi realizada na Escola Técnica Federal “Celso Suckow da Fonseca”.¹⁶⁶ O objetivo dessa reunião foi analisar e debater o anteprojeto de estrutura organizacional das Escolas Técnicas Federais.

A II Reunião Diretores das Escolas Técnicas Federais,¹⁶⁷ foi na Escola Técnica Federal do Paraná, nessa, foram abordados os seguintes assuntos por tema; (1)Planejamento Orçamentário nas Escolas Técnicas Federais – apresentado pela equipe técnica do DEM. (2)Formas alternativas de financiamento para as Escolas Técnicas Federais – apresentado pela equipe: ETF/PE, ETF/PR e ETF/MG. (3) Ensino por Objetivo – apresentação pela equipe da ETF/PR. (4) Supervisão do ensino nas Escolas Técnicas Federais – apresentação pela equipe da ETF/Campos. (5) Posição das Escolas Técnicas Federais face ao sistema de ensino das Unidades das Unidades Federadas – apresentação pela equipe: ETF/PA, ETF/PI, e ETF/Pelotas.

O Departamento de Ensino Médio objetivando caracterizar as Escolas Técnicas Federais como escolas de 2º grau e o seu posicionamento no contexto sócio-econômico promoveu a III Reunião,¹⁶⁸ tratando dos relevantes assuntos através dos seguintes painéis: (1)Caracterização das Escolas Técnicas Federais. Participantes: ETF/PE, ETF/SC, ETF/MT e ETF/ C.S. da Fonseca; (2) Planejamento de Currículo – apresentação de experiência da ETF/PB; (3) Implementação de Currículo – apresentação de experiência da ETF/MG; (4) Implementação de Currículo (painel de orientação educacional) – apresentação da experiência da ETF/RN. (5) Avaliação do currículo (Recuperação) – Apresentação de experiência da ETF/PB; (6) A política de Desenvolvimento Social – apresentação da SEPLAN; (7) O papel da Educação no Desenvolvimento Nacional – apresentação do DEM; (8) Características das Escolas de 2º grau – apresentação DEM.

¹⁶⁶ Sediada no Rio de Janeiro, no período de 13 a 17 de maio de 1974.

¹⁶⁷ realizada em Curitiba, no período de 12 a 20 de dezembro de 1974.

¹⁶⁸ aconteceu no período de 25 a 30 de agosto de 1975, em Manaus/AM, na Escola Técnica do Amazonas.

Nesse evento foi solicitada (aos participantes) a *proposição de uma estratégia* de ação das Escolas Técnicas Federais, de acordo com os temas debatidos. Paralelamente as realizações dessas reuniões foram acontecendo vários estudos, que se consolidaram na síntese de alguns atos, como o Decreto n.º 75.079 (12/12/1974), que dispõe sobre a organização das Escolas Técnicas Federais, e dá outras providências; a Portaria Ministerial n.º 735 (20/12/1974, e no DOU: 02/01/1975), dispõe sobre a função do Diretor das ETF's até efetivação do provimento do cargo; e a Portaria Ministerial n.º 736 (20/12/1974, e no DOU: 02/01/1975) dispõe sobre a organização do Conselho Técnico Executivo das Escolas Técnicas Federais.

A III REDIT teve como objetivo geral caracterizar a Escola Técnica como Escola de 2º grau e posicioná-la no contexto sócio-econômico brasileiro, com as seguintes preocupações: (1) refletir sobre o atual estágio do desenvolvimento brasileiro e a necessidade de formação de recursos humanos; (2) discutir sobre o papel da Escola Técnica no contexto apresentado; (3) propor estratégia de ação para atender às perspectivas de desenvolvimento sócio-econômico brasileiro. A partir da IV reunião¹⁶⁹ a preocupação que ficou evidente foi a qualidade do nível de ensino ministrado nas Escolas Técnicas. O DEM passou a centrar-se em dois aspectos, na análise dos papéis do supervisor pedagógico e do orientador educacional como agentes de melhoria da qualidade do ensino; e na integração escola-empresa como atividade do processo de Orientação Educacional.¹⁷⁰ Dentre os fatores da melhoria da qualidade de ensino apontados no relatório da IV REDIT, destaco a relação escola-empresa com o seguinte entendimento:

No acompanhamento direto aos alunos, as atividades de Orientação Vocacional serão predominantes na 1ª série do 2º grau, em continuidade ao trabalho desenvolvido no 1º grau, nas séries seguintes dar-se-á ênfase à Orientação Profissional, sendo as atividades de Integração Escola-Empresa inseridas no processo de Orientação Educacional.¹⁷¹

¹⁶⁹ IV Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais, Pelotas, 5 a 9 de abril de 1976. MEC/DEM. Relatório da IV REDIT. Brasília –SET/1976.

¹⁷⁰ Os dados foram tomados do relatório da IV REDIT – Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais. Brasília. Set./1976. p.10. Disponível em < www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=153582 >. Acesso em 15 de novembro de 2010.

¹⁷¹ Relatório – IV Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais, Pelotas, 5 a 9 de abril de 1976. MEC/DEM. Brasília –SET/1976, p. 15.

A IV REDIT, embora estivesse com o objetivo de debater e encaminhar ações quanto à qualidade do ensino nas ETF's, manteve a preocupação com a caracterização dessas instituições ao contexto sócio-econômico-cultural visando o mercado de trabalho, a eficiência era o alvo. Do ponto de vista da qualidade do produto, não há como negar que as Escolas Técnicas exerceram um dos mais significantes e eficazes esforços do ensino brasileiro no sentido de aprimorar a capacidade dos técnicos que formaram.

A III e a IV Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais foram determinante em termos práticos para a Escola Técnica Federal do Pará, esta, respondeu ao momento desenvolvimentista brasileiro atendendo em parte, as necessidades do desenvolvimento, preparando mão-de-obra para o mercado regional e até internacional.

A diretora da ETFPA registrou numa ficha, as providências que tomou em decorrência dos indicadores sugeridos na III REDIT, apresentando os dados em termos das variáveis propostas: eficiência, efetividade e benefício:

Tópicos/variáveis	Eficiência	Efetividade	Benefício
1 Medidas tomadas para caracterizar a Escola Técnica Federal face a conceituação da Escola de 2º Grau adotada na Lei 5.692/71	Convênio com a UFPa para cursos de Intercomplementaridade, curso com empresas privadas. I Encontro Escola-Empresa – Ciclos de Estudos.	Mesas redondas com os empregadores visando uma melhor adequação de currículos.	Uma melhor e maior aceitação por parte da empresa. Melhoria na distribuição curricular, carga horária. Atendimento a maior clientela. Integração Escola e Empresa.
2 Inovações introduzidas objetivando ajustar o ensino oferecido às necessidades decorrentes do esforço de desenvolvimento nacional.	Portaria dando meios à supervisão pedagógica para realização dos seus trabalhos. Circulares aos Coordenadores de cursos sobre o currículo nacional.	Implementação dos currículos. Experimentação da nova metodologia de ensino. Desenvolvimento de projetos específicos para a melhoria do corpo docente e administrativo.	Melhoria da qualidade de ensino. Eficácia da nova metodologia empregada na recuperação.
3 Instrumentos criados ou ações desencadeadas	Cartas particulares às Empresas solicitando sugestões sobre o	Reunião objetivando o ajustamento do	Maior procura da Escola pelas Empresas. Maior e

conforme proposição de estratégia apresentadas na reunião de Manaus.	currículo. Solicitação de estágios pelos alunos. Visitas à empresas e de especialistas à Escola.	ensino. Colaboração com a Secretaria de Educação através de 2 técnicos para Escola, para a implantação do 2º grau. Sondagem das necessidades do mercado.	mais estreito relacionamento com a Secretaria de Educação.
--	--	--	---

Fig. 6 - Quadro: Anexo 1 – Fichas individuais- Yolanda Ferreira Pinto/ETFPa.¹⁷²

A eficiência foi uma das medidas adotadas para caracterizar a Escola Técnica Federal do Pará diante do propósito de conceituação de escola de 2º grau adotada na Lei n. 5692/71. A diretora da ETFPa socializou na IV REDIT que havia promovido o I encontro (de muitos) entre a Escola-Empresa, foram efetivadas as parcerias com Empresas Privadas; para complementar a aprendizagem do aluno, na perspectiva de atender as exigências do mercado de trabalho. Para dar conta da aprendizagem profissional no espaço escolar, foi realizada outra parceria através de convênio para curso de formação de professor com a Universidade Federal do Pará/UFPa; esse curso foi especificamente para os que atuavam com as disciplinas de formação profissional, com a qualificação para a área técnica e suprir a carência pedagógica.

Essa formação foi justamente para qualificar os professores que na maioria eram bacharéis (engenheiros) ou com formação técnica. Foi uma ação positiva, pois buscou suprir a carência pedagógica com formação em Licenciatura. Possibilitou a instituição contratar os chamados colaboradores de ensino, suprimindo a carência do quadro de professores da área técnica na instituição, devido os antigos professores (ainda considerados mestres) ministrarem de cinco a seis disciplinas.

Exposto algumas ações do DEM/MEC, e as medidas que foram efetivadas na gestão da professora Yolanda Pinto na Escola Técnica Federal do Pará, segundo o Relatório da IV REDIT. Passo a tratar a relação escola-empresa tendo como fonte as narrativas dos atores

¹⁷² Os dados foram tomados do relatório da IV REDIT – Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais. Brasília. Set./1976. p. 65. Disponível em < www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=153582 >. Acesso em 15 de novembro de 2010.

históricos que viveram essa experiência, a partir da aplicação do Círculo Hermenêutico Dialético.

Sobre a relação escola-empresa o R1 (Respondente 1) colocou o seguinte:

R1: Na Escola tinha um departamento chamado SIEE, que hoje chama-se DIREI/Diretoria de Extensão e Integração Institucional-Empresa, mas naquele momento era o Serviço de Integração Escola Empresa, tinha um professor responsável por aquele setor, o qual ia até a empresa, participava as mesmas sobre os cursos que tínhamos aqui, e coletava através de perguntas à empresa as suas necessidades sobre o aluno e o conteúdo. Mas, elas sugeriam os conteúdos, para que quando o aluno chegasse dentro da mesma, fosse aplicar os conteúdos que aprendeu na escola em consonância com os interesses das empresas. Então aquelas empresas sabedora dos cursos que haviam aqui, todo ano participavam dos encontros escola X empresa. Elas vinham com o seu proprietário, presidente, diretores.

Disse ainda, que as pessoas indicada daquela relação, organizavam os encontros, no caso, só com os alunos de eletrotécnica, e vinha alguém específico da empresa que conhecesse a área de eletrotécnica, nesse encontro o aluno tinha a oportunidade de fazer perguntas e tirar dúvidas, e colocou ainda que:

R1: Lembro que cheguei a ser convidado como palestrante de um desses encontros, já como professor. O espaço foi o auditório, e lá explicamos sobre o curso de eletrotécnica, a remuneração do estágio pago pela empresa. Esses encontros eram **excelentes**, porque ali você fomentava tudo o queria. Era informado às empresas o número de alunos seriam formados naquele ano, sondava-se o interesse da empresa sobre eles. Hoje, já não se presencia isso, não sei o que está ocorrendo, as empresa já foram mais interessadas e a escola também em estabelecer essas parcerias. Atualmente, isso não ocorre mais.

Segundo R1, na ETFPA se aprendia tudo aquilo que seria usado na empresa, a própria empresa ainda dava mais apoio, porque quando o aluno/estagiário ouvia falar do estágio, era comentado na instituição, que os alunos aprendiam o máximo no curso técnico e a empresa somaria a este aprendizado com coisas que não tinha na escola, tipo o manuseio de equipamento mais moderno. R1 com muita satisfação continuou narrando que às vezes faltava até aluno para atender as empresas, faltava técnico para às necessidades das empresas. Só para você ter uma ideia, o curso de eletrotécnica formava por semestre, todo semestre saia uma

turma formadinha, com seu emprego garantido. Hoje, sai uma turma por ano, e tem muitas empresas na área, está faltando este diálogo entre escola e empresa.

Prosseguindo com a narração colocou que quando estava como assessor do diretor de ensino (2009/2010), teve uma empresa que trabalha com transformadores, que ligou interessada, dando informação que se estivesse alguém interessado em trabalhar na empresa, iria primeiro passar por um treinamento de seis meses no Rio Grande do Sul. Então, o Respondente 1 disse; “eu acho que a nossa escola não está tão ruim, é que do tempo da Escola Técnica, nós temos saudade, não tem jeito”.

Quando apresentamos esta síntese para o R2 (Respondente 2), ele concordou e acrescentou:

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.

R2 demonstrou conhecer bem essa relação, e a articulação dos professores chaves como as empresas, e a atuação deles no SIEE:

R2: Tinha o SIEE, quem fazia parte era o Domingos Juvenil Nunes de Sousa, ficava por trás do Miguel Fontelles e Bráulio. O Juvenil tratava do financeiro, o Bráulio do campo, e o Fontelles era do contato. O SIEE indicava os alunos às empresas, na época alguns foram para Bagdá, Iraque, Irã. A construtora era a Mendes Junior e a Camargo Corrêa, vinham aqui pegavam os alunos, pagavam em dólar, eles fizeram a rede de estradas de Bagdá como trabalhadores dessas empresas. Hoje, quem foi está bem, muitos souberam investir o dinheiro que ganharam em apartamento, outros são donos de farmácias, alguns moram em Belo Horizonte, Rio, São Paulo, e outros moram aqui. Eu fui convidado para trabalhar no Iraque, Irã, Bagdá, não fui porque [+] não quis.

R2 fez o curso técnico de agrimensura, ministra a disciplina topografia também no curso de estradas, então situou esses cursos com relação as demandas das empresas. Disse

que na época (1970), as empresas estavam construindo a transamazônia, e a estrada que saía da costa do Amapá, e quando chegavam na região não tinha técnico de estradas para suprir suas necessidades.

Segundo R2, o Fontelles e o Bráulio trabalhavam na RODOBRÁS (Rodovia Belém-Brasília). Esses professores estavam envolvidos com o projeto da transamazônica. Então, em decorrência dessa demanda surge o curso de estradas, e devido o problema latifundiário que estava surgindo na Amazônia, surgiu na escola técnica o curso de agrimensura (quer dizer medições agrárias), pois serviria para demarcar as terras da Amazônia. Acrescentou ainda que:

R2: aquelas empresas do sul, de Minas, procuravam pelos dois, eram eles que orientavam o pessoal (os empresários e alunos). Então, eles queriam formar o profissional, com o perfil que eles queriam lá nas empresas. O Bráulio dizia o perfil de topografia, ensinava, e o Fontelles, fazia a parte de projeto e desenho, com o mesmo perfil, eram eles que faziam o serviço de empreitada para a empresa, quando saía daqui já estava tudo certo. Os alunos dos cursos de saneamento, estradas e agrimensura iam para as empresas. Eles vinham aqui, e levavam os alunos, geralmente no 3º ano. Eles não pagavam um salário bom, davam uns três salários mínimos. Mas, tinha alimentação, transporte e aprendizado. Levavam para a transamazônia, para São Luís, o estágio era muito importante, era o forte da qualificação.

A fala de R3 sobre essa questão também foi consenso com os demais entrevistados, o estágio foi aparecendo nas entrevistas anteriores como uma estratégia de profissionalização, situado na relação escola empresa. A questão da profissionalização está presente desde a opção do estudante em escolher o curso, e uma escola que trabalha com a educação profissionalizante. É imensa a contribuição desta unidade para se compreender e explicar como a Educação Profissional no ensino médio foi sendo efetivada na ETFPA no período de 1967 a 1979.

R3 acrescentou se reportando mais sobre o estágio, colocou que o aluno que só cumprisse a carga horária de sala com disciplinas teóricas, poderia prosseguir os estudos, fazer o vestibular. Mas, não sairia como técnico, a profissionalização era concretizada no estágio, e esse acontecia no chão das empresas.

Mas, para isso acontecer tinha toda uma orientação quanto ao comportamento, que envolvia todas as atividades, desde a entrada na escola, a exigência do uniforme. Como os entrevistados colocaram o “traje digno”, precisavam estar dignos para adentrarem na instituição, depois a disciplina traduzida em extremo respeito a direção, aos professores, ao

peçoal de apoio. Tudo isso, eram orientações que tornava os estudantes obedientes e prontos para atenderem as exigências do mercado.

Nessa relação escola-empresa, há um interesse maior que a qualificação técnica, ganha destaque os agentes ligados a produção que atuaram junto aos alunos (futuros trabalhadores) e os mecanismos dos quais eles faziam uso na sua prática pedagógica. Essa é a linha de raciocínio de Kuenzer quando refere-se a educação do trabalhador na empresa X, e sua articulação com o processo pedagógico hegemônico, para além da qualificação técnica, de acordo com os argumentos de Gramsci:

Esses agentes são os intelectuais orgânicos da classe dominante, ou seja, aqueles que, mantendo com ela uma relação orgânica, lhe conferem homogeneidade e consciência de sua função, no campo econômico, social e político. Nesse sentido, os empresários e técnicos são os intelectuais do capitalismo, cuja função é organizar a sociedade em geral, inclusive o Estado, no sentido da criação de condições favoráveis à expansão de sua própria classe. A base de sua formação é a educação técnica, vinculada estreitamente ao trabalho industrial. Eles são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções de hegemonia, atuando ao nível do consenso e da coerção, que assegura a disciplina dos que não foram persuadidos (GRAMSCI, 1978, P. 3-15 APUD KUENZER, 2011, P.63).

Nessa época havia uma valorização muito grande do técnico, tanto é que em 1968 foi regulamentada a profissão de técnico industrial essa valorização do técnico foi analisado por Machado (1982), para ela o técnico desempenha um papel político, sendo mediador, entre os engenheiros, administradores e trabalhadores. Todos os investimentos nas escolas técnicas foi justificado, porque elas formaram uma gama de profissionais com um perfil, associado a disciplina, e pelo conteúdo do ensino, possibilitando esse papel político, como um elo entre as necessidades da empresa, dos trabalhadores, e também da classe dominante. Por isso, “existe sempre a possibilidade do técnico desempenhar um papel diferente, identificando-se com os interesses dos trabalhadores e a possibilidade de negação do que dele é exigido, é uma questão fundamental para o capital”.¹⁷³

Nessa relação, o senso de responsabilidade, de vestir a camisa da empresa, e da própria instituição escolar foi muito bem trabalhado. Isso foi tão forte, que alguns dos entrevistados já completaram o tempo de aposentadoria, e não conseguem sair da instituição, porque seus mestres lhe delegaram a responsabilidade de continuarem com o ensino técnico; e mediante as

¹⁷³ MACHADO, Lucíola Regina de Souza. Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo das funções sociais do sistema técnico industrial brasileiro. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: 1989, p.67.

novas políticas educacionais, sentem-se com o sentimento de culpa, por não conseguirem manter um ensino que não depende só deles. R3 colocou que:

R3: olha, nós éramos muito orientados assim, para aquela coisa do mercado de trabalho. Na época era relativamente mais fácil porque, o contingente era menor, em via de regra saia-se daqui empregado, diferente de hoje. Na nossa época não precisávamos ir atrás de estágio, o estágio vinha até aqui, nós tínhamos o serviço de integração escola- empresa (SIEE) não é. Que tratava do estágio pra nós, mas a relação era essa, de se preparar pra ir para empresa para trabalhar. Era colocado assim: “olha isso aqui é assim, vai ter isso lá,” então era preparado assim.

De acordo com R3, a prática acontecia nas empresas, era acompanhada pela supervisão de estágio, cada curso tinha o seu supervisor de estágio, e que ele chegou a ser supervisor do curso de mecânica. O que era um supervisor de estágio? Era um professor do curso que ia visitar o aluno que estava na empresa X. Chegava lá, procurava saber o que o estagiário estava fazendo, orientava.

Segundo R3, o estágio era para ser em rodízio, o aluno deveria passar por vários setores da empresa, se ele é da mecânica, vai rodar nos setores da mecânica. Só que hoje, não é mais assim porque a escola já não tem mais esse vínculo. Mas, era pra ter, a empresa não tem essa obrigação, mas a instituição sim, na época da Escola Técnica:

R3: essa **relação empresa e escola era muito forte**, não lembro se essas empresas doaram material para a ETEPA, 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.

Quando apresentei esta síntese para o R4, ele concordou. Disse que essa relação foi efetiva. Entretanto, acrescentou que a Escola Técnica não atendeu plenamente as necessidades das empresas e da região. Disse que a região amazônica tem demandas que a instituição não conseguiu atender, e que essas lagunas permanecem até hoje:

R4: muita dessas lagunas ficaram como um problema aqui, não temos um curso de segurança do trabalho, e nem tínhamos na época. Taí a quantidade de acidentes nas

empresas; e outros cursos que deveríamos ter, e não temos. Precisamos olhar dentro dos 185 cursos, quais, a Amazônia precisa, teve dificuldades e continua tendo. Temos agora o Biodísio, cadê o curso técnico de Biodísio? Não temos, e a Amazônia é um celeiro para produzir isso aí. Postos, hidrovias, construção naval, a nossa área é hidroviária, não é rodoviária. A escola está inserida nisso, ela precisa está sintonizada com o norte.

Sobre a relação escola-empresa R4 colocou que a Escola Técnica desempenhava um papel político. Promovia encontros, vendia seu produto e acompanhava o percurso do aluno na empresa no período do estágio. Todo esse processo favorecia ao aluno sair da escola já empregado, como foi o caso dele.

R4: Muito dos nossos professores tinham relação com as empresas, nós tínhamos uma feira no mês de outubro, era para ser o dia do técnico, como isso não se efetivou, o técnico em radiologia resolveu adotar. Dia 8 de outubro a gente fazia aquelas feiras, onde o mercado era chamado, existiam palestras. A Escola falando sobre seu produto, porque se o dono da empresa é empresário, o dono do engenho é engenheiro. Vinha a ESTACON, ALBRÁS, ALUNORTE, ouvir da escola o perfil do aluno, deve ter um documentário, se faziam slides, eles eram fitados, se fazia uma fita. Então, isso era feito para que o empresário soubesse a diferença dele ir lá no SENAI, e pegar um torneiro mecânico, e contratar um técnico de mecânica, são dois profissionais com objetivos diferentes, um é operador de máquinas, e o outro é gestor. A escola tinha isso, ela fazia visitas nas empresas para saber o feedback disso aí, era preocupada em fazer aquilo que o comércio já faz, que é a pós-venda.

Construção do Pesquisador

Das sínteses surgiu a categoria o *estágio como estratégia de profissionalização*. O estágio nos cursos técnicos na ETEPA foi uma forma de articular teoria e prática, tendo como propósito maior propiciar ao estudante-estagiário a possibilidade de aplicar conhecimentos adquiridos nas aulas. Ao mesmo tempo, aprender no chão da empresa segundo os princípios de dificuldade e complexidade crescente, era a condição para solidificar a profissionalização e atender as exigências do mercado.

É evidente que essa profissionalização não se esgotava somente no desenvolvimento de habilidades técnicas para a ocupação de uma função no mercado de trabalho. Foi uma

estratégia de formação do técnico em operário. Significava “a sua habituação ao modo capitalista de produção”.¹⁷⁴

A educação profissional na ETFPA evidenciava mecanismos de persuasão através da disciplina, de uma moral do trabalho, de obediência à ordem, de assiduidade, de pontualidade, de cuidados com o corpo, com o uniforme, com os instrumentos e de qualidade nas atividades desenvolvidas no cenário industrial.

A escola instituía uma estratégia pedagógica de controle. Uma forma de organização e disciplinamento, de maneira que favorecia o caráter educativo para o trabalho em empresas. Nesse sentido Kuenzer (2011) coloca que:

Além do conhecimento do trabalho, todo comportamento compatível com o processo produtivo industrial precisa ser ensinado: organização, disciplina, cuidados com a saúde física e mental, utilização correta dos instrumentos de trabalhos e equipamentos de segurança, trabalho com qualidade.¹⁷⁵

O estágio envolveu varias atividades. Ele era visto como uma oportunidade do aluno executar atividades elementares, no sentido de familiarizar-se com situações reais da futura profissão, com procedimentos rotineiros que, em termo de conhecimento e compreensão requisitaram conceitos teóricos elementares, dentro de um setor específico do ambiente de trabalho.

Entretanto, o estágio não envolvia somente essas atividades. O estudante-estagiário tinha a oportunidade de desenvolver a habilidade de analisar situações e colaborar na solução de problemas. Tal prática era vivenciada na escola, nas aulas do professor Bráulio Pinna, isso preparava o aluno para o envolvimento, e a participação em um contexto de trabalho dinâmico e diversificado.

Tudo isso era evidenciado quando a empresa vinha para dentro da ETFPA. Todo ano havia um encontro entre escola e empresa. Nessa relação, o estágio era tratado como uma estratégia de profissionalização, que envolvia o papel da escola, do estudante, da empresa, do SIEE e um sistema operacional de estágio.

¹⁷⁴ Kuenzer. A. *Pedagogia de Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 59.

¹⁷⁵ *Ibidem*, p. 61

A ETFPA definia o início do estágio (de interesse curricular), considerando em que momento curricular/ano ou semestre podia acontecer cada grau de dificuldade. No geral, ou de acordo com a área de atuação. Aprovava também o contexto básico da profissão, e o contexto de estágio do ensino técnico, e o acompanhamento desse estágio era realizado pelo SIEE, através da indicação de um professor. Tinha também o aspecto legal, assinatura de convênio, assinatura do termo jurídico com a Empresa e o termo de compromisso de Estágio, tudo isso através do SIEE.

O papel do estudante no estágio era bem claro. Ele devia acatar e ter consciência que o estágio era fundamental para a sua profissionalização. Desta forma, devia aceitar as orientações pedagógicas definidas pela ETFPA. O estudante devia ter afinidade com o curso e ter clareza que essa seria a sua profissão. Para tanto, devia manifestar seu interesse e expectativa quanto ao estágio e área de atuação. Devia conhecer e acatar as normas operacionais do sistema de Estágio do SIEE. Concordar e participar do acompanhamento realizado pelo SIEE e da supervisão realizada pela escola. Para isso devia assinar o termo de compromisso de Estágio, através do SIEE.

O estágio era uma prática consensual. Foi desenvolvido um trabalho intencional e sistematizado. Embora o aluno não percebesse, estava impregnado de uma concepção de mundo em consonância com as necessidades do capital.

O papel da empresa era aderir ao esquema de parceria e a Estratégia de Profissionalização, oportunizando ao aluno uma prática eficaz. Assim, na empresa X, por exemplo, “percebe-se com clareza a existência de intelectuais comprometidos exclusivamente com os aspectos técnicos da educação dos trabalhadores, como os engenheiros de processo, os engenheiros de qualidade e os instrutores”.¹⁷⁶ As práticas e/ou vivências no chão das empresas eram ações pedagógicas com o objetivo de fornecer um conhecimento prático eficiente para a qualidade do saber técnico, o que tornaria aquele aluno num profissional capacitado, treinado como um operário, que recebia uma fatia do saber técnico, “o que se dá por um processo de distribuição desigual do saber”.¹⁷⁷

Desta forma, a empresa se colocava como parceira, fornecia um saber em conformidade com o contexto básico da profissão, e dos objetivos e contexto do estágio, considerando a organização didática e as prescrições indicadas por elas mesma a instituição.

¹⁷⁶ Kuenzer, A. *Pedagogia de Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63.

¹⁷⁷ *Ibidem*, 63.

Nesse processo, concordava com o acompanhamento do SIEE e da supervisão escolar. Fornecia o atestado de realização do estágio para o estudante. Quanto ao aspecto legal, assinava o convênio com o SIEE, por meio de um instrumento jurídico com a escola e o termo de compromisso de estágio, através do SIEE. Desta forma, se efetivou a profissionalização na ETFPA.

A qualificação para o trabalho, como previa o 1º art. era objetivo geral comum ao ensino de 1º e 2º graus da Lei 5692/1971: “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania consciente”.

Segundo Valnir Chagas (1984), um dos mentores da Lei n. 5692/1971, a proposta que se buscou desenvolver a partir de 1972, resultou em parte de orientação e tendências que emergiram da própria realidade, com o propósito de reduzir a distância entre o que Anísio Teixeira denominou os “valores proclamados” e os “valores reais” da Educação Brasileira.¹⁷⁸

Para que essa distância diminuísse realmente e não ficasse só no proclamado, foi necessário garantir a todos a continuidade dos estudos, sob a forma de obrigatoriedade e da gratuidade à escola como elemento de eficácia. Isso incluiu um ensino ao mesmo tempo contínuo e terminal, com o currículo unificado por uma parte comum, e outra específica com os recursos materiais e humanos canalizados para maior produtividade. É o que Valnir denominou de “marcha da continuidade”.¹⁷⁹

É possível entender que a terminalidade para o aluno, é o fator de auto-realização, porque o capital de conhecimento adquirido é situado na ideia de educação como desenvolvimento de potencialidades. Para a sociedade, o importante é que o indivíduo consiga ser ao mesmo tempo trabalhador e cidadão, que é uma condição básica para o desenvolvimento, visto que a auto-realização abrange uma dimensão individual e outra social, e a escola nessa relação tem um papel fundamental, que é promover a educação integral.

A qualificação para o trabalho (profissionalização) se efetivava com a terminalidade, este, dava ênfase a terminalidade profissional, como aspecto predominante do 2º grau; o Parecer 45/1972 apresenta de forma abrangente o entendimento sobre:

Qualificação para o trabalho (...) compreenderá o processo de preparar o jovem para as ações convenientes ao trabalho produtivo, seja ele de criatividade, de multiplicação de idéias e projetos, de análise e controle, de administração e

¹⁷⁸ CHAGAS, 1984, p. 77.

¹⁷⁹ CHAGAS, 1984, p. 104.

supervisão ou de execução manual ou mecânica, tudo de acordo com as potencialidades e diferenças individuais do educandos (...). Deverá ser uma ‘formação de experimentação e aplicação dos conhecimentos hauridos nos estudos e na pesquisa das artes, ciências e processos de comunicação’.¹⁸⁰

As falas dos respondentes durante a experiência do círculo hermenêutico-dialético evidenciaram consenso sobre a relação escola-empresa, e cada respondente acrescentava com outro olhar sobre essa relação, e complementava o que o outro tinha narrado. Nesta unidade de análise ficou clarificado o estágio como uma forma de profissionalização, este foi um achado que possibilitou a compreensão da terminalidade. Além disso, ele compõe a resposta da questão desta pesquisa, e mostra também como o Ensino Profissional foi ofertado na ETFPA.

Foi impressionante como a memória foi exercitada, e os respondentes rememoraram esse tema contando e complementado as versões sobre essa relação, assim “lembrar-se não é somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, ‘fazer’ alguma coisa. O verbo lembrar-se faz par com o substantivo lembranças. O que esse verbo designa é o fato de que a memória é exercitada”.¹⁸¹

Para Ricoeur (2007), faz parte desta operação a abordagem cognitiva e pragmática, essas se reúnem na operação da recordação, o reconhecimento designa a face cognitiva da recordação, e o esforço e trabalho (de lembrar) no campo prático. Assim, o termo rememoração significa essa superposição na mesma operação, envolvendo as duas problemáticas, a cognitiva e pragmática, e:

De fato, ela caracteriza também a operação historiográfica enquanto prática teórica. O historiador empreende fazer história, como cada um de nós se dedica a fazer memória. O confronto entre memória e história se dará, quanto ao essencial, no nível dessas duas operações indivisamente cognitivas e práticas.¹⁸²

A meu ver, os sujeitos narraram “as estratégias” daqueles que buscavam efetivar a relação escola empresa, e para os respondentes essa foi uma relação que deu certo, tanto é que falaram que o ensino profissional no momento atual na instituição carece dessa

¹⁸⁰ WARDE, M. J. Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão. São Paulo: Moraes, 1983, p. 19.

¹⁸¹ RICOEUR, P. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007, p. 71.

¹⁸² Ibidem, p. 72.

profissionalização, e da ausência efetiva da relação escola-empresa como era no tempo da Escola Técnica.

Quando os respondentes se referem a ausência da relação escola- empresa da forma como foi na época da Escola Técnica, eles se referem as mudanças que foram ocorrendo, não lembram dos aspectos legais (decretos, pareceres, etc.). Mas, lembram que a carga horária das disciplinas de formação específica diminuíram, e que a partir de então começou a comprometer a qualidade do ensino profissional, isso tem relação com o Parecer n. 76/1975, “que diluiu a profissionalização na educação geral, dando ênfase à continuidade dos estudos a nível superior”.¹⁸³

O Responde 3, ao falar sobre a relação escola-empresa, focou na questão da terminalidade, da necessidade do estágio e do direcionamento que a instituição dava aos alunos para o mercado de trabalho.

Nessa lógica, o que caracterizava a terminalidade é o sentido de encaminhamento para uma atividade produtiva, por isso na década de 1970 “no 2º grau houve um predomínio da formação especial (já caracterizada como habilitação para o trabalho) sobre a educação geral”,¹⁸⁴ com caráter profissionalizante, que permitia o aluno entrar na força de trabalho, “predominando quase sempre sobre o individual, o aspecto sócio-econômico que reduzia a continuidade e antecipava a terminalidade”, na composição do processo da escolarização.¹⁸⁵

Entretanto, cruzando as fontes, os respondentes 1,2,3,4 e o relatório da IV REDIT, cheguei a seguinte conclusão: a relação escola-empresa e o estágio como estratégia de profissionalização já existiam na Escola Técnica do Pará, no período anterior a Lei n. 5692/1971, bem antes das ações do DEM através das REDIT's. Porque o Ensino Técnico Profissional já existia na instituição desde 1966, claro que como estava sendo implantado esse ensino nesse período, ainda carecia de muitos ajustes e recursos materiais. A instituição passou a ser Escola Técnica em 1968. Portanto, já devia ter uma estratégia de profissionalização (sempre teve desde sua criação em 1910).

Além disso, temos outra evidência, a professora Yolanda Pinto falou sobre o estágio em 1968, disse “que nesse método de ensino, o aluno aprende fazendo e os estudantes poderão fazer estágio nas indústrias por 100 dias, para aperfeiçoar sua especialidade”.¹⁸⁶

¹⁸³ WARDE, M. J. Educação e Estrutura Social: a profissionalização em questão. São Paulo: Moraes, 1983, p. 18.

¹⁸⁴ BREJON, M. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – Leituras – São Paulo: Pioneira, 1985, p.123.

¹⁸⁵ CHAGAS, 1984, p. 105.

¹⁸⁶ JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ. Belém – PA, 1968, 14 de agosto de 1968, 1º caderno, 7ª página.

As falas dos respondentes revelam a existência do estágio e da relação escola-empresa no período em que fizeram o curso industrial técnico (1968/1973) na ETFPA promovido por alguns professores que tinham relações bem próximas com as empresas, ou porque trabalhavam nelas em cargo de alto escalão, ou porque eram empresários, também. Eles eram bem conceituados, gabaritados, reconhecidos profissionalmente, e gozavam de prestígio perante as autoridades, um era até amigo de ministro. Então, na articulação para a efetivação do estágio na relação escola-empresa foi determinante a participação desses professores, e essa ação ganhou dimensão cultural na instituição, foi reconhecida por todos, tanto é que foi criado o SIEE para regulamentar, oficializar e mediar essa relação.

Mediante o exposto, a compreensão sobre esta unidade foi mediada pelo conjunto de explicações contidas nas diferentes falas dos respondes que viveram a experiência, foi a significação dinâmica destacada pelas explicações, que possibilitou identificar não somente o consenso, mas os olhares diferentes, as respostas não foram viciadas, ou seja, as mesmas, foi uma compreensão complementada pela explicação.

A história propõe-se a apreender acontecimentos que exprimem pensamentos humanos (processo interno) e expressam-se em ações (processo externo), “a história consiste em reactivar, quer dizer, em repensar, o pensamento passado no pensamento presente do historiador”(RICOEUR, 1990, p. 178).

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ETFPA, NARRADA PELOS SUJEITOS ESCOLARES

3.1 Inserção do espaço:

O estado: Pará

A origem do nome Pará vem do termo *Pará*, que significa *rio-mar*, na língua indígena tupi-guarani. Assim era denominado o braço direito do rio Amazonas pelos nativos. O encontro desse com as águas do rio Tocantins forma um vasto volume de água, tornando difícil ver a outra margem do rio — mais parecendo um mar do que um rio. Os portugueses, logo que chegaram à região, denominaram a terra de Feliz Luzitânia, depois de Grão-Pará (grande rio) e, finalmente, Pará.¹⁸⁷

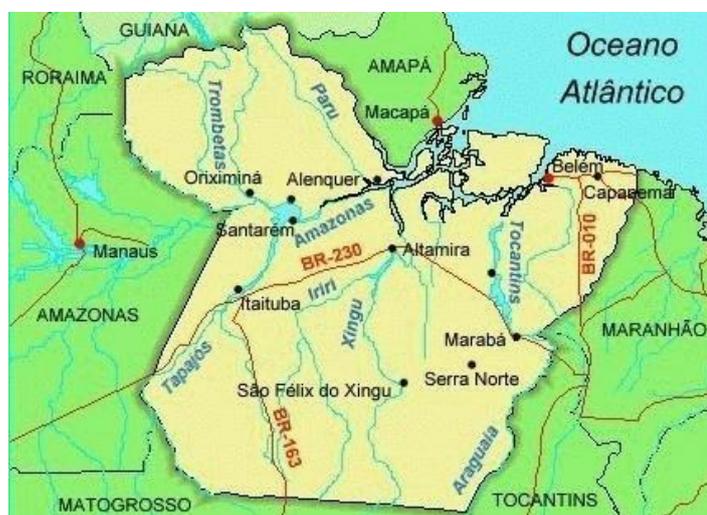


Figura 7 - Mapa do Estado do Pará.¹⁸⁸

O Pará é uma das 27 unidades federativas do Brasil. É o segundo maior estado do país, com a extensão de 1.247.689,515 Km². Está situado no centro da Região Norte e tem como

¹⁸⁷ Estado do Pará-Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/Governo do Estado do Pará/República Federativa do Brasil. Disponível: <www.brasilrepublica.com/para.htm> Acesso em: 17 de novembro de 2011.

¹⁸⁸ Ibidem, p. 1.

limites o Suriname e o Amapá; o oceano Atlântico a Nordeste, o Maranhão a Leste, Tocantins a Sudeste, Mato Grosso ao Sul, o Amazonas a Oeste e Roraima e a Guiana a Noroeste do estado.

É o mais rico e populoso estado da região. Com uma população de 7.443.904 habitantes,¹⁸⁹ a distribuição populacional não ocorreu uniformemente. Algumas áreas são densamente povoadas, outras não, formando lacunas demográficas. Sua capital é Belém, que reúne em sua Região Metropolitana cerca de 2,1 milhões de habitantes, contém a segunda população metropolitana da Região Norte. As outras cidades importantes do estado são Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Barcarena, Cametá, Castanhal, Itaituba, Marituba, Marabá, Paragominas, Parauapebas, Redenção, Santarém e Tucuruí.¹⁹⁰

A rede hidrográfica é formada de cursos d'água volumosos, tendo uma importância fundamental na vida do amazônida. No cancionário popular a música “esse rio é minha rua”,¹⁹¹ tem uma significação enorme para o paraense, porque é por onde se “anda”, pois “nossos rios” são “nossas ruas”. Neles acontecem muitas coisas. É um cenário em que se veem pessoas em pequenos botes esperando roupa, alimentos que são jogados ao rio por aqueles que estão a passar em navios. É comum também ver pessoas pescando. O rio também, é a fonte de alimento e, ultimamente, tem sido palco de assalto, de pirataria. Infelizmente a insegurança pública chegou aos rios da Amazônia.

No Pará convivem a cultura de mercado e as culturas de subsistência. Esta última atende às necessidades primárias da população. A economia baseia-se no extrativismo mineral (ferro, bauxita, manganês, calcário, ouro, estanho), vegetal (madeira); na agricultura, na pecuária, no turismo e na indústria, que, atualmente, concentra-se mais na Região Metropolitana de Belém, com os distritos industriais de Icoaraci e Ananindeua. Nos últimos anos vem se consolidando em municípios como Barcarena e Marabá os investimentos na verticalização dos minérios (bauxita e ferro), que, depois de beneficiados, transformam-se em alumínio e aço.

A mineração é a atividade preponderante na região Sudeste do estado, sendo Parauapebas a principal cidade que se dedica. As atividades agrícolas são mais intensas na região Nordeste do estado, onde destaca-se o município de Castanhal. A agricultura também

¹⁸⁹ Dados retirados do censo do IBGE/2010. Disponível: www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/ acesso em 16 de novembro de 2011, às 9:30 h.

¹⁹⁰ Pará. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pará#Divis.C3.A3o_do_estado>. Acesso em 17 de novembro de 2011, às 8:00 h.

¹⁹¹ Esse rio é minha rua, composição de Rui Barata e Paulo Andre, interprete Fafá de Belém. Disponível em <esserioeminharua.fafadebelem.letrasdemusicas.com.br> acesso em 25 de novembro de 2011, às 8:30 h.

se faz presente, desde a década de 1960, ao longo da “malfadada” Rodovia Transamazônica (BR-230).

O Pará é o maior produtor de pimenta do reino do Brasil e está entre os primeiros na produção de coco da Bahia e banana. São Félix do Xingu é o município com maior produção dessa fruta (banana) do Brasil. Entre os produtos, destacam-se, também, a laranja, a cana-de-açúcar, o milho, o arroz, a mandioca, o cacau, o feijão, as frutas silvestres e o palmito.¹⁹²

Na avicultura, predomina a criação de galináceos. Na pecuária os bovinos (Sudeste do estado). Possui um rebanho calculado em mais de 14 milhões de cabeças de bovinos, seguidos de suínos, equinos e bubalinos.

A economia cresceu entre os séculos XIX e XX com a exploração da borracha. Com o declínio após 1915, veio a estagnação, da qual só saiu a partir da década de 1960, com o desenvolvimento agrícola do sul do Pará. Na década de 1970, o crescimento foi acelerado devido à exploração do ferro na serra de Carajás e do ouro em Serra Pelada. Entretanto, esse perfil econômico, de caráter expansionista, esteve em descompasso com a qualidade de vida da população.¹⁹³

Além desses aspectos, o Pará destaca-se devido a dança do carimbó,¹⁹⁴ e à culinária paraense que possui grande influência indígena, considerada exótica e muito saborosa. Dentre os pratos, destacam-se o “pato no tucupi”, a “maniçoba”, o “tacacá” e, principalmente, o “açai”.

O município de Belém

Em 12 de janeiro de 1616 foi fundado na foz do rio, a que os índios chamavam de Paraná-Guaçu, hoje Guajará. Ali se edificou um forte de paliçada, em quadrilátero feito de taipa de pilão e guarnecido de cestões. Essa pequena fortificação teve o nome, inicialmente,

¹⁹² Pará. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pará#Divis.C3.A3o_do_estado>. Acesso em 17 de novembro de 2011.

¹⁹³ ALVES FILHO, A; ALVES JUNIOR, J; MAIA NETO, J. **Pontos de História da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2000, p. 59.

¹⁹⁴ Gênero musical de origem indígena, recebeu influência negra, seu nome em tupi refere-se ao tambor com o qual se marca o ritmo, o curimbó. Surgiu em Belém na zona do Salgado (Marapanim, Curuçá, Algodual) e na ilha do Marajó. O carimbo atualmente, além da dança tradicional, apresenta um ritmo moderno. Disponível em <pt.wikipedia.org/wiki/carimbó> acesso em 19 de novembro de 2011, às 12:00.

de Presépio e é hoje o histórico Forte do Castelo. Ao redor desse forte formou-se um povoado, que recebeu a denominação de Feliz Luzitânia. Sob a invocação de Santa Maria de Belém, depois passou a se denominar de Nossa Senhora de Belém do Grão Pará e, então, Belém, município brasileiro, capital do Estado do Pará.¹⁹⁵

O município de Belém tem cerca de 1.392.031 habitantes, registrando a maior densidade demográfica da Região Norte, com 1307,17 hab/Km² (IBGE, 2010). A cidade é sede da Região Metropolitana, com cerca de 2.503.611 habitantes (Região Metropolitana) e abrange os municípios de Anandideua, Belém, Benevides, Marituba, Santa Bárbara e Santa Isabel do Pará.

A capital paraense possui oficialmente 68 bairros, distribuídos em 8 distritos administrativos, sendo eles Belém (DABEL), Mosqueiro (DAMOS), Outeiro (DAOUT), Icoaraci (DAICO), Benquí (DABEN), Sacramento (DASAC); Entrocamento (DAENT), Guama (D'AUA).

A economia de Belém se baseia nas atividades do comércio, de serviços e de turismo. Desenvolvem, também, atividades industriais no setor de alimentos, navais, metalúrgicas, pesqueiras, químicas, madeireiras e, juntamente com o município de Barcarena integra o segundo maior parque da Amazônia. Também compõe esse cenário, as atividades informais de economia de forma precária e desenvolvidas desordenadamente nos espaços públicos.

O Círio de Nazaré,¹⁹⁶ a maior procissão do mundo, movimenta a economia da cidade. Quando se aproxima esse grande momento, há aquecimento na produção industrial, no comércio, no setor de serviços e no turismo.

A educação é um direito assegurado pela Constituição. Porém, as peculiaridades regionais, como as geográficas interferem nessa atividade, e dificultam o acesso à escola. Há localidades de difícil acesso e distantes, como ilhas e zonas ribeirinhas. Assim, o seu sistema escolar vem sofrendo intensos fluxos migratórios, concentração da população na periferia de Belém e falta de planejamento para a rede escolar. A política educacional paraense tem dificuldade em suprir os serviços devido ao crescimento demográfico e às formas de distribuição da população no espaço geográfico. “O atendimento às necessidades básicas da

¹⁹⁵ Belém. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Belém>> . Acesso em 19 de novembro de 2011.

¹⁹⁶ Realizado em Belém do Pará há mais de dois séculos, é uma das maiores procissões católicas do Brasil e do mundo. Reúne, anualmente, cerca de dois milhões de romeiros em homenagem a Nossa Senhora de Nazaré. Disponível: www.ciriodenazare.com.br/v2.0/?action=Menu.detalhe&id=25 acesso em 29 de novembro de 2011, às 10:14.

população não é priorizado pelo estado e os direitos assegurados pela constituição, como à educação, à saúde, à habitação e ao emprego, não são garantidos”.¹⁹⁷

Esse panorama esteve presente no final da década de 1960 e durante a de 1970. Todavia, nessa época, também esse quadro teve alterações. No sul do Pará, começou a se desenvolver a agricultura. Ao mesmo tempo, as políticas do Governo Militar se voltaram para a região Norte e, a partir da década de 1970, várias empresas se instalaram na região, motivadas pela exploração do ferro, na serra de Carajás, e do ouro, em Serra Pelada.

Então, o Estado do Pará retomou o crescimento econômico e Belém voltou a se desenvolver. Nesse cenário, no final da década de 1960 foi o período que começaram a ocorrer mudanças na educação profissional na ETFPA. A partir de 1970 foram consolidadas outras mudanças com estreita relação com a constituição da história da educação profissional pública que se reorganizava no Brasil. A compreensão daquele modelo de educação no sistema educacional de ensino forçou a se rever as ideias, e os modelos de educação que ganharam dimensão cultural na época e sua intervenção na educação profissional no Estado do Pará.

3.2 A ETFPA: uma descrição espaço-temporal dos caminhos da instituição

A princípio a instituição se denominou Escola de Aprendizes e Artífices. Primeiro funcionou num prédio na Av. 22 de Junho, tendo como locador o Estado do Pará(18/08/1910). Depois passou por vários espaços, até chegar na Travessa Romualdo de Seixas, 374 (23/10/1929-locador União).¹⁹⁸ Nesse espaço a instituição passou por várias denominações. A partir de 1939 passou a ser Liceu Industrial do Pará. Em 1942 passou a ser Escola Industrial de Belém. Em 1966 passou a se denominar Escola Industrial Federal do Pará. Em 1968, já no atual espaço,¹⁹⁹ a instituição passou ser Escola Técnica Federal do Pará.

¹⁹⁷ LIMA, Rosângela Novais. **As relações intergovernamentais e as políticas educacionais**. 2000. 428 f, p.14. Tese de Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação. UNICAMP. Campinas, São Paulo.

¹⁹⁸ BASTOS, P.A.B. **A Escola de Aprendizes Artífices do Pará, 1909/1942. Um estudo Histórico**. 1980. 100 f. p.9. Dissertação de Mestrado em Educação. Fundação Getúlio Vargas: Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro. A instituição primeiro funcionou na Av. 22 de Junho (18/08/1910) tendo como locador o Estado do Pará, a funcionar na Avenida São Jerônimo (22/12/1917) o Estado foi novamente o locador Estado, após alguns anos passou a funcionar na Avenida São Brás, n. 36 (26/08/1925-locador Particular), Av. Liberdade, 194 (31/08/1926-locador Particular), Av. Conselheiro Furtado, s/n (08/10/1929-locador Estado).

¹⁹⁹ Av. Almirante Barroso, nº 1155, bairro do Marco.

As descrições apresentadas nessa unidade tem como ponto inicial o primeiro espaço que os entrevistados (alunos/professores) tiveram acesso, a instituição na época se denominava Escola Industrial Federal do Pará (desde 1966) e ocupava o espaço da rua Romualdo de Seixas. Seguidas das descrições sobre o espaço que passou a funcionar a instituição com a denominação de Escola Técnica Federal do Pará (1968), que é o atual espaço da instituição que hoje se denomina IFPA. Após apresentar as descrições dos alunos-professores, complemento com as informações, com outra entrevista, a do professor mais antigo da instituição ainda vivo, Professor Milton Monte,²⁰⁰ devido ser o responsável pelo projeto arquitetônico da Escola Técnica no início da década de 1970, justamente do período que trata a pesquisa.



Figura 8 – Escola Industrial de Belém (1929-1968)

²⁰⁰ Nasceu no seringal Santa Flora no ano de 1928, no então Território Federal do Acre. Filho de João Sousa Monte Filho e Benedita Pinheiro Monte, a mãe muito fina, bonita, era professora de piano. Tanto o pai quanto a mãe eram procedentes de famílias abastardas. Veio para Belém com seis anos de idade. Fez o primário na Escola José Veríssimo no Bairro Batista Campos (na época bairro de Elite), depois estudou no Colégio Paes de Carvalho (o mais disputado). Portanto, não foi aluno da Escola Industrial de Belém (depois Escola Técnica). Casou com Arlete Medeiros de Ataíde (Monte), com quem viveu 44 anos de casamento. Começou como engenheiro projetista, arquiteto, depois professor.

Desta forma, as descrições sobre os espaços são apresentadas a partir das percepções de Oliveira, porque dos entrevistados foi o primeiro a ingressar na instituição. Segundo Oliveira tudo funcionava no espaço anterior ao atual, na rua Dom Romualdo de Seixas, nesse espaço aconteciam (1966) as aulas teóricas e as oficinas também, e sobre o espaço disse que:

Om: O espaço lá era muito gostoso sabe. Muito aprazível o lugar, lembramos muito bem que chegávamos cedo ali pela manhã, íamos a pé, sentávamos ali na calçada, tinha um inspetor que ele sabia o nome de todos nós, dos professores, não lembramos o nome dele, só o sobrenome, o inspetor Bonerges – ô::: Oliveira, fulano - ele sabia o nome de todos, a aula começava às sete horas da manhã, tinha o recreio, a nossa merenda, e saíamos de lá não lembramos agora o horário. Mas, nós ganhávamos o uniforme completo com sapato, meia e o mais interessante é que no desfile escolar ganhávamos o uniforme novinho. Era tão gostoso [+] que não dava preguiça de ir pra aula, ficamos lá até a terceira série ginásial a quarta série parece que foi aqui.

As escolas são celeiros de memórias, as reminiscências do espaço escolar envolvem o tempo, as regras disciplinares, abrange também o entorno da escola, o trajeto de casa a escola, o percurso da descoberta, a espera (sentado) na calçada. Remete a uma lembrança nostálgica. “Nesse sentido, a escola como lugar de memória é simultaneamente material, simbólica e funcional”.²⁰¹

A questão do uniforme conforme cita Oliveira tem relação com a construção do papel social que a escola fabrica nos sujeitos, o menino torna-se estudante, mas um estudante que traz a marca da sua escola.

Om: Deixa eu te falar uma coisa, tinha uma rivalidade, porque o ensino na escola industrial era tido como muito rigoroso, então os alunos da escola eram muito respeitados pelos alunos dos outros colégios. Diziam: olha, onde tem fulano que estuda na escola industrial vai lá que o cara resolve. Realmente, o pessoal não refrescava não, o nosso uniforme era daqui, com um emblema de uma engrenagem azul, as letras EIB, Escola Industrial de Belém em branco, tinha a engrenagem em vermelha, o fundo era azul. Como usávamos o emblema da Força e Luz (hoje é da Rede Celpa) no distintivo do uniforme da escola no meu tempo de garoto, os alunos dos outros colégios chamavam pra gente @hei! força e luz! A gente ficava muito invocado com essa história@.

Y: @()@

²⁰¹ NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. Revista Educação em Foco. UFJF, v.7, n. 2 set./fev. 2002/2003, p. 137.

O uniforme tem o seu poder de fascínio, principalmente quando era recebido pelo estudante novinho para serem usados em situações especiais, como os desfiles. Essa importância dada ao uniforme se perdeu no tempo. Mas, ficou nas recordações, revelam suas marcas nas lembranças, no tempo vivido no espaço escolar e nas atividades em seu entorno.²⁰²

Assim Oliveira ao falar do antigo espaço da escola foi narrando articulando sua fala aos desfiles cívicos, todo aquele ritual, a preparação, os ensaios, o lanche, o traslado na Rural Willis, o desfile às quatro da tarde, a disciplina, a ordem, e organização. Assim a memória sobrevive alimentada por ritos, de ordenações, porque “o que nós chamamos de memória é, de fato, a constituição gigantesca e vertiginosa do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório insondável daquilo que poderíamos ter necessidade de nos lembrar” (NORA, 1993, p.15).

Em relação ao espaço da instituição com a denominação de Escola Técnica no atual endereço, Oliveira disse que tinham poucas instalações, veio para esse espaço por volta de 1968/69, lembrou que existiam oito salas, e:

Om: Aqui só tinha aquele bloco lá que agora é o laboratório de metalurgia, e aqui onde é a biblioteca tinha:::, um barracão de madeira que era a diretoria, a entrada era pela estrela e o resto era tudo mato, e a gente ia capinar e tinha frutas demais, na hora de folga a gente comia biribá, tinha manga, tinha jaca, jambo, foi um tempo [+] que era muito bom.

Maceió começou estudar no espaço atual da instituição em 1967, segundo ele naquele momento tinham 16 salas de aulas, lembrou da 1ª A,B,C,D, e a sua era a 1ª F ginásial pela manhã. Havia também o 2º ano do curso técnico, o restante continuava na Jerônimo Pimentel com à Romualdo de Seixas, que hoje é parte da Universidade Federal – UFPA. Sobre o espaço anterior que a escola funcionou disse o seguinte: “É um prédio muito lindo, até hoje eu passo lá e tenho essa lembrança, eu vinha do Jurunas para fazer educação física a tarde lá nessa escola, que era a escola velha que a gente dizia.”

Maceió fez mais referência ao espaço atual da escola, porque foi a partir deste em 1967, que iniciou na instituição como aluno, as lembranças afluíam com enorme alegria, emoção, e saudade: @A gente se metia nesse mato aqui dentro da escola, eram só 16 salas, tudo era matagal mesmo, a gente se escondia no meio do mato, lá vinha o inspetor, trazia a gente pela

²⁰² Ibidem, p 138.

orelha direto para a direção da escola, entendeu@. Os lugares, as experiências “só ganham sentido a partir das relações sociais que se travam no cotidiano, o que se pressupõe levar em conta o enquadramento social (político e histórico) do comportamento humano e seus valores”,²⁰³ assim a escola trabalha as várias dimensões da realidade social, dentre essas a de ensinar uma qualificação profissional e disciplinar o corpo para o exercício dessa qualificação.

De acordo com Maceió a escola nessa época estava passando por mudanças, os laboratórios estavam começando a serem construídos, e o espaço foi se modificando:

Mm: Olha em termos de laboratórios, foram modificando. Quando eu iniciei, aqui a nossa escola tinham 16 salas, o curso ginasial e alguns técnicos, aqui o curso técnico começou com o 2º ano, o 1º foi na escola velha, depois nossa diretora, professora Yolanda fez outros pavilhões, que eram as oficinas, nós estamos dando esta entrevista em um deles, era o pavilhão de eletricidade, tipografia, de edificações, de mecânica, não eram esses nomes, na marcenaria estava o curso de Edificações. Então melhorou muito. Hoje, já nem temos espaço aqui, só se subi, só na vertical, de 1967 a 1979 muita coisa mudou, foram instalados muitos laboratórios, de física, química, eletrotécnica, telecomunicações, de línguas, tudo isso foi inaugurado nesse período.

A instituição como bem colocou Maceió em 1967 passava por mudanças, porque no ano seguinte foi à inauguração do prédio onde passaram a funcionar as novas instalações da escola, e a instituição passou em 1968 a se denominar Escola Técnica federal do Pará.

No início do ano de 1968, Washington Cordovil veio para Belém, no primeiro semestre a instituição ainda se denominava Escola Industrial Federal do Pará (no espaço anterior ao atual). Esse espaço escolar foi muito significativo para Cordovil, porque passou um tempo considerável nele, não me refiro que ele tenha ficado em regime de internato, não é isso. Segundo Cordovil:

Cm: **essa escola foi a minha casa**, eu morava debaixo da arquibancada da quadra, tinha de acordar às 5:00 h. quando a turma chegava para correr nos degraus da arquibancada, e devolver os tatames onde dormia para o pessoal fazer judô.

²⁰³ NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. Revista Educação em Foco. UFJF, v.7, n. 2 set./fev. 2002/2003, p. 139.

De acordo com Cordovil na escola tinham poucos cursos, a sua turma era numerosa com 72 alunos, no final só formaram onze, ficava no terceiro pavimento, era tipo anfiteatro, quem estava no final, via o que o professor estava fazendo bem na frente. Quando a escola mudou para o endereço atual, veio junto com a mudança da escola, pois no mesmo ano, em agosto a instituição passou a ser Escola Técnica Federal do Pará, esse espaço Cordovil descreveu assim:

Cm: Esses galpões não tinham, o primeiro prédio que teve foi a onde está a administração. Tinha essas salas baixas, a onde tem o laboratório de metalurgia, ele era dividido no meio, tinha salas por um lado e por outro lado, e logicamente a parede não ia até em cima, com porta na frente e atrás. A entrada era pela Mariz de Barros, que na época era Estrela. Tinha um portão grande de madeira e uma porta pequenina, nessa porta tinha sempre um inspetor, que ia olhar se estava de meia preta, se estava de cinto. A situação era que a própria diretora Yolanda Ferreira Pinto, dizia que essa exigência era por causa da segurança, pra ter a certeza de quem estava aqui era aluno da escola. Segundo, era um treinamento para a vida profissional, porque quando você cumpre as exigências, você tem mais possibilidade de cumprir as exigências do mercado de trabalho, não vai questionar por exemplo, por que eu tenho que usar capacete?

O espaço da escola para todos os entrevistados foi um espaço de vivências, experiências concretas, e de memórias. Foi nesse espaço que foram educados, e tiveram acesso ao conhecimento científico-tecnológico que foram determinantes para suas vidas.

Para a memória a escola é vida, caminho intimamente possuído que a história transporta numa tentativa de reconstrução sempre problemática, sempre incompleta. Nesse sentido, a história da educação começa onde a memória da escola termina. Mediada pelas relações sociais que as constitui e pelas interpretações que daí emergem, as memórias são narrativas produtoras de significados que promovem a fusão interior da intenção com as palavras. O contexto interno das memórias, assim como gêneros narrativos, existe como padrões nos quais experimentamos e explicamos toda espécie de ocorrências. Esse trabalho interno se articula com a sua transmissão dentro de um contexto. Quando o contexto muda, as memórias tendem a perder-se ou a constituir-se como história. A história da educação, ancorada sobre a separação de um passado que é seu objeto e um presente que é o lugar da sua prática, não cessa, como nos adverte Certeau (1982, p. 46), de reconhecer o presente no seu objeto e o passado nas suas práticas.²⁰⁴

²⁰⁴ NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. Revista Educação em Foco. UFJF, v. 7, n. 2 set./fev. 2002/2003, p. 139.

O espaço escolar foi narrado por Cordovil cheio de significados através das recordações, principalmente, porque o espaço escolar foi sua casa, foi o espaço de experiências vividas e materializadas na memória. Assim, lembrou que o espaço tinha uma estrutura modesta, muito quente, não tinham ventiladores:

Cm: Aqui era um verdadeiro bosque, depois foi derrubado para serem construídos os blocos. Tinha três casas pré-fabricadas, uma era a diretoria, e a secretaria; uma mais atrás que era o gabinete médico, e o dentário; e a outra era o almoxarifado, que era a casa onde morávamos e tinha também a cantina do “tio Zito”. Nós almoçávamos na Escola Lauro Sodré, e jantávamos na cantina, a noite nessa época não funcionava.

Sérgio ingressou na instituição a partir de 1969, fez referências sobre a escola no espaço anterior, porque as aulas de educação física ainda aconteciam na escola velha como eles falavam, pois tinha a quadra de esporte, tinha futebol de salão, tinha as salas de aula, e tinha o gabinete da diretora. Mas, em sua fala predominou a descrição sobre o espaço em já funcionava a Escola Técnica, onde a instituição está atualmente, ela tinha:

Sm: os bloco I, J, L e o M, as salas de aula eram oito, e no meio um banheiro, e o gabinete da diretora que era um prédio de madeira, que tinha o gabinete da diretora em seguida a sala dos professores, depois tinha uma biblioteca e um gabinete médico, eram oito salas de aulas. Três do lado da estrela que hoje chamam de Mariz de Barros, três salas para o lado interno da escola, duas salas pro lado da quadra pro lado da Mariz e Barros e no meio os banheiros, quatro banheiros lá atrás ficava o campo de futebol, feito por nós mesmo a enxada, a gente jogava bola driblando as árvores, a área, da escola era um pomar, e muitas frutas, como goiaba, biriba, jaca, caju, pé de laranja, tinha pupunha e era tudo frutífera a aera da escola, e devagar a gente ia derrubando as árvores para fazer o campo de futebol. Quando foi em 1971, veio os jogos brasileiros internos (JBI), devido ao JBI, foi construído o campo de futebol e derrubado todas as árvores pro lado da 25 de setembro (rua), foi construído a arquibancada e o campo de futebol, a caixa d’água e ampliaram mais, rebocaram o prédio para servir para os alunos que vinham do sul e sudeste disputar os jogos.

De acordo com Sérgio esse espaço escolar foi fundamental para a formação dele e de seus colegas, a aprendizagem não ficava restrita somente a sala de aula, começava desde o momento em que chegava ao portão da escola, a cobrança de postura, uniforme completo, disciplina. Foi um cenário de aprendizagem pautada em valores como respeito, e

disciplinarização do corpo, principalmente nas aulas de educação física, com direcionamento à prática de esportes:

Sm: Era esse pessoal que dava nome a escola, principalmente no esporte, nós tínhamos um time de basquetebol, futebol de salão imbatível, futebol de campo, atletismo, todos fomos campeões [*] do Oiapoque ao Chuí. Nós tínhamos muitos troféus, mais de cem, tudo conquistado pelos alunos. A professora Yolanda dava muito valor ao esporte, o pessoal que era de fora, ela acompanhava mesmo, incentivava todo mundo à estudar, e praticar esporte.

O professor Milton Monte ingressou em 1958 na Escola Técnica, ainda no tempo que a instituição se denominava Escola Industrial de Belém, a convite do então diretor Djalma Montenegro Duarte. As referências que o entrevistado fez, foi sobre o atual espaço da instituição. Segundo ele, as oficinas que existiam nos cursos industriais, como a parte de mecânica, serralheria, artes do couro, e edificações foram as primeiras a ocupar o atual espaço, que na época (1967/1968) tinha uma grande horta.

Mm1: aos poucos foi mudando, eu assistir a construção dos primeiros (quatro) pavilhões, fui fiscal. Não participei desse projeto, mas exigí da firma as instalações em madeira de lei para receber a direção. A professora Yolanda Pinto já era a diretora. A escola tinha oito:::, mais oito:::, tinha dezesseis salas de aulas, a parte de apoio, os banheiros, sala da direção, dos professores. A professora Yolanda era de uma dinamicidade, ela começou a pressionar, porque as decisões eram tomadas no Rio de Janeiro, na Escola Celso Suckow da Fonseca, lá eles aprovavam os projetos. Eu acompanhava a diretora em todos esses aspectos. Aí foi quando eles autorizaram fazer o primeiro bloco, o da frente, com um Hall bonito.

Y: Professor vocês não tratavam diretamente com o MEC?

Mm1: Não, tudo era no Rio de Janeiro. A partir daí, da década de 1970 a Escola passou a ter suas verdadeiras instalações, e eu como arquiteto da obra. Fui responsável pelo bloco 1, da frente, bloco 2, a biblioteca, e depois veio a ordem para construir os laboratórios, tudo foi trabalho meu. Ainda teve o primeiro Ginásio e a cantina.

Y: O senhor tem registro, fotografias?

Mm1: Não, devo ter alguma coisa, mas tenho o projeto. Essa parte da frente foi desenhado por um aluno da escola, chamado de Ernandes Ribeiro Rabelo,²⁰⁵ muito tímido, ele cursava edificações, era pedreiro, o valor dele é esse. Ora, era minha obrigação valorizá-lo. Logo, trouxe-o para o meu escritório, veio estagiar comigo, e dei logo uma bomba na mão dele, que era para desenhar o restante da escola, depois fez concurso para professor da escola, eu dei muita força para os meus colegas.

²⁰⁵ Iniciou como professor na Escola Técnica Federal do Pará em 01/03/1974 no curso de edificações, e aposentou-se em 18/05/2005. Dados fornecidos pelo funcionário João Paulo Cunha Bastos do IFPA do sistema da Divisão de Pessoal/DIPES.



Figura 9 – Escola Técnica Federal do Pará/Hall de acesso

O espaço escolar no tempo da Escola Técnica tornou-se um espaço de memória. Os entrevistados rememoraram os espaços relacionando-os as lembranças das vivências cotidianas. Assim, as memórias utilizadas como fonte para a produção do conhecimento foram tratadas também para entender a re-significação das narrativas, que corporifica o trabalho de dar sentido, porque foram experiências materializadas pelos entrevistados que fazem parte de suas histórias, e da ‘história’ da instituição.

3.3 O perfil dos professores e suas práticas na ETFPA.

Para esta unidade foi referênciada as nove entrevistas, as falas dizem respeito aos antigos mestres (aposentados), e aos seus discípulos, os quais foram professores das disciplinas (técnicas) para formação profissional na época da Escola Técnica, e ainda continuam na instituição, que atualmente se denomina Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará/IFPA.

Dos professores da área técnica que trabalharam na Escola Técnica Federal do Pará (1967/1979), que foram citados como os mais antigos, conseguir entrevistar dois, o professor Milton José Pinheiro Monte, e o professor Bráulio José Barauna de Pinna.²⁰⁶

O professor Milton Monte²⁰⁷ lembrou que há algumas décadas, era difícil montar um quadro de professores com um perfil qualificado. Em Belém do Pará não havia Faculdade de Filosofia,²⁰⁸ havia a Escola Normal, que fazia alguma coisa. Milton Monte ressaltou que na Escola Técnica a professora Yolanda Pinto buscou soluções:

Mm1: O corpo docente da Escola Industrial era modesto, não tinham o curso superior, quando eu entrei fui o quarto professor com o curso superior. Já na época da Escola Técnica, a diretora foi formando um corpo docente, era exigido que se fizesse curso. Então, a professora Yolanda, com aquele espírito de guerreira, reciclava os professores dela o tempo todo, e não satisfeita, como tinha muita gente que não tinha o nível superior, ela fez convênio (1974) entre a Escola Técnica, UFPA, CENAFOR,²⁰⁹ e São Paulo, uma porção de entidades e montou um curso de licenciatura para cada especialidade. Aquela mulher foi uma iluminada. Eu era professor na Universidade (UFPA), mas, eu não tinha licenciatura, na época era arquiteto e engenheiro. Foi a partir daí que passei a ter o título de professor de desenho técnico de arquitetura.

O professor Milton Monte contou que teve seu esforço reconhecido, e que é detentor da medalha Nilo Peçanha, que é um mérito de competência do professor do ensino industrial. Narrou que quando entrou na sua sala de desenho que era imensa na instituição (ainda Escola Industrial de Belém) pela primeira vez, viu uma faixa grande na parede com os seguintes dizeres: “Em matéria de educação, o ensino profissional é o primeiro dever do Estado – Nilo

²⁰⁶ Baiano, nascido em Santo Amaro da Purificação, em 26 de março de 1932 trabalhava na empresa James Cantanhede Engenharia Civil e Sanitária no Rio de Janeiro, terminou o trabalho lá no Rio foi transferido para o Piauí, passou por algumas cidades/estados do nordeste, como Paraíba/Campina Grande, Pernambuco, Ceará/Juazeiro do Norte, Pernambuco, Caruaru, João Pessoa, em Alagoas, Arapiraca, Penedo e Maceió também, participou de uma série de obras de construção de estradas, de saneamento, isso porque a empresa era dessa área.

²⁰⁷ Entrevista concedida em 16 de junho de 2011, às 9:30 h. Na época o professor Milton Monte estava com 83 anos, numa cadeira de roda, com difícil locomoção, demonstrou muita vontade de repassar algum material. Mas, infelizmente isso não aconteceu.

²⁰⁸ A Faculdade de Filosofia foi criada em 27 de maio de 2007, com a aprovação do novo regimento do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. No início, a Faculdade era chamada de Departamento de Filosofia, que foi criado em 12 de agosto de 1988, pela Resolução Nº 1.661-CONSEP. Dados disponíveis em <ufpa.br/ifch/index.php?option=com_content&task=view&id=63&Itemid=75 > acesso em 03 de janeiro de 2012, às 11:56.

²⁰⁹ Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional do Ministério da Educação e Cultura.

Peçanha.”²¹⁰ Segundo ele, aquilo o sensibilizou, porque se deu conta que estava se deparando com uma casa de ensino profissional.

Milton Monte continuou falando sobre o ensino profissional, disse que pensa o ensino como universal, que a escola é o lugar para se interagir com outros profissionais, com outras áreas, “para que se possa debater o curioso, por que, que é assim.” Para ele o que não deve acontecer é:

Mm1: “eu fazer palestra pra mim mesmo”.

Y: @ ()@

Mm1: Porque ninguém muda, entendeu professora, tem que abrir o leque. Eu fazia com que meus alunos tivessem noção do ensino profissional. É o que está faltando na escola, está faltando amor naquilo que a gente faz, entendeu. Eu já te falei do João Moraes?

Y: Não

Mm1: João Costa de Moraes²¹¹ era meu pedreiro, eu não sabia que ele tinha vindo da mãe das escolas profissionais do Pará, que era o Instituto Lauro Sodré, sabe onde é, não sabe?

Y: Sei, na (rua) Almirante Barroso.

Mm1: O João trabalhava comigo, mas se destacava dos outros operários, não só pela habilidade e pela sensibilidade, ele tinha conhecimento. Tudo o que eu fazia, o João interpretava melhor que qualquer engenheiro. Aí nos precisamos de um professor de prática de canteiro de obras, eu convidei o João. Fiz ele fazer a Escola Técnica, para ele ser professor lá. [...] Ele fez o concurso para a ETFPA, ele passou o dia inteiro na minha casa dando aula pra mim, e eu com ele. No dia do concurso, os colegas gritavam: Aí Monte, está esperando o teu filho? Ele era um filho para mim, passou no concurso na frente de dois engenheiros, eu tive essa alegria. Um agradecimento a Deus, porque o João se aposentou ganhando mais do que eu. É bonito, né professora, o Educador, os dons dele, não é dele, recebe para repartí-los, a missão do educador só encerra quando ele morre [...].

O professor deixou claro à relação de respeito e carinho que tinha com os alunos, também disse que percebeu que havia por parte de alguns alunos aversão ao desenho. Mas, para ele o “educador é a educação,” o conhecimento não era seu, era para ser socializado. Nesse momento da entrevista (3) o professor começou a cantar a oração de São Francisco. Aliás, durante a entrevista ele cantou várias músicas, eu cantei junto com ele, logo a seguir continuou narrando suas práticas:

Mm1: No meu caso, a gente preparava do desenho básico até o desenho projetista, o estudo do corpo. No 2º semestre o professor tinha que apresentar junto com os alunos um projeto articulado as oficinas, como um desenho de um movelzinho,

²¹⁰ 3ª Entrevista concedida em 16 de junho de 2011, às 9:30 h.

²¹¹ João da Costa Moraes, foi aluno do Curso de Edificações da Escola Técnica Federal do Pará. Logo depois ingressou como professor (da disciplina: tecnologia das construções de edificações) em 01/03/1974.

carteira, etc. No final do ano havia a exposição, e podia vender. A minha disciplina era o desenho técnico no curso de edificações. Nesse curso destaque também Pedro Ivanildo Correa de Souza,²¹² um **aluno brilhante**, exímio desenhista (já falecido), depois passou a ser professor da Escola Técnica, ele foi aluno desde a Escola Industrial. Quando fazia as exposições no final do ano e convidava meus colegas arquitetos e engenheiros da universidade, eles não acreditavam que os meus alunos haviam feitos os trabalhos, eles ficavam admirados [+]. O Edson Ary de Oliveira Fontes²¹³ por exemplo, era meu aluno, um bom aluno e calculista, foi a flor da minha exposição. Eu tinha muito amor a minha causa minha filha, que era [*] ensinar. Tanto é que eu não acabei a minha missão, que era entrar com o ensino não só profissional, mas, aquele que pudesse realizar coisas mais significativas.

Segundo Bráulio, veio para Belém em 1965, depois da revolução de sessenta e quatro, na época o governador do Pará era Jarbas Passarinho. Então, Roberto Barbosa, chefe da equipe no escritório da empresa James Cantanhede Engenharia Civil e Sanitária em Belém foi convocado pelo Jarbas Passarinho para ser Secretário de Estado. A referida empresa fazia obra para o Departamento Nacional de Estradas e Rodagem/DNER, como a rodovia Fortaleza-Brasília onde Bráulio participou também. Nessa época Bráulio estava em Terezina, como foi o elemento mais próximo aqui do norte, e já tinha vindo pro Maranhão também fazer alguns serviços, foi mais fácil para a empresa deslocá-lo para Belém devido à proximidade.

De acordo com Bráulio ele estava recém casado (casou em 1965), e veio no mesmo ano para Belém. Quando chegou assumiu o lugar de Roberto Barbosa, e relatou que:

Bm: eu fiquei o chefe da equipe no escritório em Belém na empresa James Cantanhede Engenharia Civil e Sanitária. Mas, eu gostei muito daqui, como se diz aqui: “quem vai ao Pará, parou, tomou açaí, ficou” né, gostei muito da hospitalidade daqui, do povo daqui que é semelhante ao povo da minha terra também (Bahia), tá entendendo. Minha mulher já tinha estado aqui comigo, e ela foi ter o meu filho lá no Piauí, até porque só tinha eu e ela aqui. Bom, então eu comecei a fazer as amizades aqui também, e terminou o serviço em sessenta e seis. O serviço do escritório fecha e eu fui chamado pra voltar para o Rio de Janeiro. Então, decidi acertar as contas e ficar aqui em Belém, vi um campo de trabalho muito bom entendeu.

Nessa época abriu um concurso na RODOBRÁS, o professor Bráulio fez e foi aprovado. Ao mesmo tempo havia uma comissão especial da Belém- Brasília ligada

²¹² Foi aluno da Escola Técnica Federal do Pará, depois passou a ser professor, com ingresso em 01/06/1973, e com exclusão do sistema em 05/07/2005.

²¹³ Primeiro, e atual Reitor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará, Técnico em Edificações (ETFPA), Engenheiro Civil (UFPA), Mestre em Educação (UNB).

diretamente a Presidência da República, tinham várias comissões da Belém- Brasília, da Fortaleza- Brasília- Acre. Segundo Bráulio, o presidente do Brasil Juscelino resolveu ligar Brasília com todas as capitais, em Belém o acesso era por navio, ou de avião, não tinha estrada. Assim continuou narrando que:

Bm: Aqui tinha uma dificuldade imensa de técnico capacitado naquela época, principalmente nesse setor de rodovias, bem poucos tinham no Brasil experiência em rodovias em selva, embora não tivesse nenhuma experiência, eu e outros colegas tínhamos bem pouca experiência (em rodovias). Mas, aceitamos o desafio, estava novo, com trinta e cinco anos. Todavia, a onde eu fui trabalhar já tinha morrido o Bernardo Sayão²¹⁴ e outros que morreram na época da abertura da estrada.

De acordo com Bráulio sua relação com a Escola Técnica começou quando trabalhava na RODOBRÁS, nesse órgão tinha alguns funcionários desenhistas, calculistas que eram alunos dos cursos técnicos da Escola Técnica, esses alunos eram do curso de estradas e agrimensura, em contato com um desses alunos, ele disse: *uma das dificuldades da gente é professor.*

Bm: Os cursos técnicos começavam sem ter professor, tá entendendo. Mas, tinha que começar de qualquer jeito, nesse ponto a professora Yolanda Pinto batalhou muito, e valeu todo o esforço que fez, ela aceitava qualquer ideia boa, era um desafio pra ela, enfrentava e ia em frente. Esse aí foi um deles, foi a implantação dos cursos técnicos e ela apostou, eles estavam já no segundo ano e não tinham nenhuma aula de topografia, nem de geotécnica, e de projeto, de nada. Então ela tinha que arranjar um jeito para resolver isso aí.

O professor Bráulio ficou muito sensibilizado com as lagunas no conhecimento técnico dos alunos, o estudante (X) que conversou com ele, disse que nunca tiveram aula de topografia, de projeto, nem de construção de estrada, de campo basicamente nada. Então, Bráulio disse que era licenciado, e contou o seguinte:

²¹⁴ Engenheiro, desbravador carioca que aceitou o desafio quando convidado pelo Presidente da República Juscelino Kubtschek, para que construísse a BR-153 (Belém-Brasília), Bernardo Sayão tombou vítima de um grave acidente em 15 de julho de 1962, quando caiu sobre o trator que trabalhava um galho de uma grande e frondosa árvore das matas do Maranhão. Para saber mais acesse o site oficial. Disponível em: www.bernardosayao.to.gov.br/portal1/municipio/historia.asp?IdMun=100117024, acesso em 29 de dezembro de 2011, às 12:34.

Bm: quando eu estava no Rio de Janeiro estagiando, eu e um colega fomos ao Ministério da Educação que ainda funcionava lá, entendeu, mais ou menos em cinquenta e sete, oito. Tinha uns cursos, eu não sei se a senhora ouviu falar de suficiência eram uns cursos que parecia, semelhante a esse do esquema um, esquema dois. O curso que fiz foi Licenciatura na área de construção de estrada, desenho técnico e topografia.

Em outro momento o Bráulio mostrou sua carteira do MEC ao aluno (X), e este pediu para levar para a professora Yolanda. O aluno (X) conversou com a professora Yolanda, mostrou a carteira. Ela disse que era o tipo de professor que procurava, e pediu para o aluno trazer o Bráulio para conversar com ela. Bráulio foi a Escola Técnica conversou com a professora Yolanda, buscaram uma saída para que Bráulio pudesse dar aula na instituição, e Bráulio sugeriu o seguinte:

Bm: eu não a conhecia, aí eu disse: professora, para vir aqui dar umas aulas para os alunos só se a senhora através do governador aí, ou de algum político, de alguma coisa assim, conseguir através do diretor aqui da RODOBRAS uma dispensa pra mim (eu doído pra vim pra cá pra Belém né, pra perto da família, estava com filho pequeno), estava fazendo uma força pra vim pra cá dar meu expediente, eu praticamente dava um expediente. Como a parte de projeto estava concluída, tá entendendo. Aí o Said disse assim, eu vou atender ao pedido da Diretora, você vai vim pra cá agora que acabou o serviço, ficar aqui na sala de projeto num expediente, e vai dar uma parte do seu expediente lá na escola técnica sem ônus pra escola, aí começou minha relação com a escola.

De acordo com o professor Bráulio, a RODOBRÁS autorizou sua vinda para a Escola Técnica, porque também precisava de técnico, a carência dessa mão de obra era grande na região. Com a pavimentação da rodovia Belém/Brasília conversou com a professora Yolanda, e disse:

Bm: professora Yolanda a gente tem que dar a esses alunos o que eles precisam, eles faziam três anos e depois tinham mais um ano de estágio, eu digo esse estágio tem que ser feito no campo, era um desafio, e ela perguntou como seria? Eu falei, vou levar os alunos, olha aqui só tem disciplina técnica; português e matemática, complemento em matemática, matemática aplicada, na lista a gente acerta com os professores e os alunos vêm aqui todo mês (na baixada deles, vir do campo para a cidade) os alunos poderiam vir aqui todo mês fazer um teste, uma avaliação, pode ser?

Yf: Nunca foi feito isso no ensino,

Bm: aí eu disse assim: pode ser? E ela:

Yf: pode.

Bm: Ai eu fui embora, ai ela mandou fazer uma justificativa do mercado de trabalho, eu fiz, e dei pra ela, ela colocou dentro dos modelos do MEC e mandou pra lá, e o MEC liberou um teste de estágio ainda dentro do currículo que hoje é normal, mas naquele tempo não era.

Naquela época o aluno terminava o curso para depois fazer o estágio, segundo Bráulio ainda não havia tido a experiência dos alunos irem para o campo na forma de estágio fazendo o terceiro ano. No campo foram orientados por Bráulio, que contava com a ajuda de outro colega de trabalho da RODOBRÁS Miguel Fontelles, que embora não tivesse formação pedagógica ele ajudava nessa missão. A escola não tinha equipamento, era só o quadro de giz, mais nada. Não tinha laboratório, segundo Bráulio “nós só tínhamos um barracão”.

Solicitei que esclarecesse a que espaço estava se referindo. Então ele disse que iniciou a trabalhar na escola, num prédio na Dom Romualdo, lá por volta de 1966/67 só tinha a lousa e sala de aula. O espaço que se referiu foi a instituição no endereço atual, no período de ocupação do espaço, quando iniciou com um galpão na Almirante Barroso. Colocou que foi interessante a forma de ocupação do espaço, não lembrou quem deu a área para a escola. Mas, lembrou que se não fosse ocupada ia acabar perdendo a área, nesse período a professora tinha assumido a escola, foi um desafio pra ela. De acordo com Bráulio:

Bm: ela resolveu ocupar a área, mandou roçar, fez um barracão, e a gente do curso técnico veio pra esse barracão dar aula aqui para ocupar, tinha mais espaço para aulas prática, tá entendendo, de campo, essas coisas. Na época conseguir trazer os equipamentos da RODOBRAS que depois foi ser DNER. A professora Yolanda ocupou o espaço, o MEC pediu o projeto que ela pegou o projeto da escola lá do Paraná e trouxe pra cá, ai fizeram aqui entendeu. Apesar de ter o Milton Montes arquiteto, e o Salomão, mas, nessa época eles estavam mais ligados a universidade do que propriamente a escola técnica entendeu. A gente estava também aqui na escola técnica, mas tinham outras atividades. Só sei que ainda não tinha um departamento dentro da escola especializado nessa parte de construção, engenharia etc. Quer dizer eu não sei como é esse processo, como era nesse tempo, hoje eu já sei que tem que fazer uma licitação pra essas obras, que são feitas através de licitação pública, etc. Naquele tempo eu acho que a escola podia, tinha autonomia pra fazer isso entendeu, eu sei que ela (Yolanda) puxou:::, e trouxe o projeto de lá e colocou aqui dentro. Então a escola começou a funcionar aqui como ocupação do espaço, se não perderia. A professora Yolanda lutou e conseguiu isso.

Bráulio continuou narrando e disse que a escola teve apoio da RODOBRÁS com recursos humanos. Além dele, a empresa cedeu também outro profissional, o Miguel Fontelles (já falecido) para atuar como professor; e o auxílio com materiais para os laboratórios que começavam a serem montados, disse ainda que:

Bm: Eu e o Miguel Fontelles fomos os pioneiros no curso de estradas e agrimensura, demos essa parcela de colaboração. Embora já estivesse aqui o professor Milton Montes (em edificações), o professor Cássio (não sei se já morreu), o professor Damasceno que era do curso de eletromecânica, porque eletrotécnica e mecânica ainda estavam juntas nessa época. Só tinha o curso de edificações, estradas, agrimensura e eletromecânica.

Segundo Bráulio os professores que ministravam aula nos cursos técnicos a maioria eram engenheiros, com formação para área técnica, e não eram licenciados, depois foi que a professora Yolanda conseguiu o Curso de esquema 2 (1974), e eles receberam a formação pedagógica, e daí eles foram fazer especialização, mestrado e outras formações.

A entrevista a seguir foi com Oliveira, ele fez referência à competência, ao profissionalismo, e a disciplina como características marcantes daqueles que foram professores do período anterior ao seu.

Om: Eram caras, primeiro, muito competentes, exemplo de profissionais, rigorosos, até porque a relação era outra. A relação professor/aluno foi assim: aluno era aluno, e professor era professor. Mas, eu graças a Deus sempre tive uma boa relação com os meus professores. Eram assim, professores muito competentes, não tinha conversa não, cobravam mesmo. Mas, era muito boa [+] a nossa relação com os nossos professores, até porque havia disciplina também.

A fala de Oliveira revelou consenso com a fala do professor Bráulio quanto a formação dos professores articulada a engenharia, e problematiza essa questão da seguinte forma:

Om: a maioria dos professores nesse período eram engenheiros, como hoje. Inclusive hoje defendo que precisamos definir isso aí, porque o professor ele é um profissional indefinido na minha maneira de ver. Veja você, por exemplo, é a única categoria de profissionais que não tem conselho, não tem conselho de docentes. Os engenheiros têm um conselho de engenharia não é isso, até os professores de educação física tem o conselho de educação física, mas nós não temos. Então na minha concepção fica meio:::, a gente fica sem identidade. Eu defendo que seja rediscutida essa questão, engenheiro é engenheiro, professor é professor. O engenheiro receber carga pedagógica não basta, precisa ter fundamentação, que não é só pedagógica, porque eu vejo diferença, a engenharia, ela tem interesse diferente de um profissional que quer trabalhar com aluno. Não poderia ser diferente, ela vai (preparar) impulsionar o mercado. Mas o professor não, ele vai trabalhar pessoas e não produtos, ele tem que sair com uma formação de mundo satisfatória, é diferente de qualquer outra. Compreendes o que eu to querendo dizer?

Oliveira ao fazer referência à questão do engenheiro atuar como professor, que era uma das características dos professores na educação profissional desse período, percebe outras questões que envolvem essa relação, que vai além da questão pedagógica, fala da identidade, e de uma formação docente que vá contribuir na formação profissional do estudante que vá além do que a formação para o capital.

Nesse sentido, Oliveira demonstrou capacidade crítica, e revelou outro olhar sobre o perfil do professor e as implicações desse, na apropriação do conhecimento dos sujeitos no ensino profissional. “É importante manter esse entendimento da qualidade transformativa e ativa da ideologia, quando consideramos a ligação entre ideologia e ação humana”, nesse sentido, um professor mesmo recebendo uma formação pautada na eficiência e disciplina, pode revelar no seu discurso, e na ação docente aspectos emancipatórios,²¹⁵ e pode reformular seu pensamento a respeito da formação do estudante na educação profissional, para Oliveira,

Om: ele tem que sair com uma formação de mundo satisfatória, por quê? Na engenharia o cara vai ter que discutir engenharia, e é natural que se discuta só engenharia. Mas, o **professor** tem que **discutir cultura**, tem que sair com uma formação política, com formação técnica, pois é o que ele vai trabalhar, tem que sair com uma formação cidadã, pra não sair com uma idéia e dizer assim, olha: eu passei por isso agora vocês vão passar, não, não é isso.

Oliveira reconheceu que a formação que recebeu também foi marcante, e fez referência às aulas de histórias como significativas, lembrando do professor, da forma como aconteciam as aulas em plena ditadura militar. Oliveira revelou que dentre os professores marcou muito um professor de história, também excelente. Nesse momento da entrevista, falou agradecendo a Deus por ter tido professores excelentes, citou o professor Vicente Francisco Braga Eloi, professor de história do Brasil, história geral, e disse: “a aula dele era um espetáculo, ele contava a história ele representando, imitava a voz dos personagens, encenava, era uma coisa fantástica.”

²¹⁵ GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução. RJ: Petrópolis, 1986, p. 192.

Maceió foi aluno no mesmo período de Oliveira, concordou com o perfil dos professores apontados pelo colega. Em sua fala foi muito presente a formação que recebeu na instituição, e acrescentou:

Mm: Os professores falavam de tudo, tanto é que aprendi assim, quando ministro a aula, falo aos meus alunos que estou aberto, até pra falar do lado sexual, não durante a aula, num outro momento, eu não vou parar a minha aula, prá tá falando dessas coisas. Mas, se tiver que falar não tem problema, mas eu acredito que falavam de tudo. Já estava acabando o autoritarismo, do professor no pedestal, eu não me lembro muito, cheguei a freqüentar o Colégio Paes de Carvalho, eu lembro daquela madeira, e o professor lá em cima. Aqui na nossa escola, eu não me recordo nesse momento. Aqui havia sim uma relação muito boa entre professor e aluno, fiz grandes amizades, depois passei a ser colegas deles, era uma relação de amizade muito boa.

O professor Sérgio Ferreira narrou sobre o perfil dos professores e suas práticas considerando três grupos de professores. O primeiro grupo e o segundo, é referente ao período que trata esta pesquisa, o terceiro grupo, trata-se dos que compõem o quadro de professores do tempo presente da instituição. Para ele a instituição teve três tipos de professores:

Sm: Nós tínhamos três tipo de professores, os mestres que fizeram o nome dessa escola, o professor Milton Monte, e Luís Antônio Vieira comandava o curso de edificações, o professor Bráulio, e o Fontelles comandava o curso de estradas, o Damasceno o curso de eletrotécnica, e mecânica. Todas as dificuldades que eles tinham no trabalho, o próprio serviço deles traziam para nós concluirmos, eles traziam uma questão com problema, a gente fazia, eles corrigiam. Era tudo feito com rigor, e tínhamos a honestidade de dizer, “olha eu errei”, mande outro fazer, porque não sei fazer, aí ele chamava outro grupo para fazer o trabalho. Assim que era uma metodologia de ensino, não tinha ninguém doutor, mestre. Eram qualificados como engenheiros e todos os alunos tinham o compromisso de mostra a qualidade de serviço, e servi até de planta reais de serviço de campo, era feito tudo a mão, a nankim, papel vegetal, e servia de planta, execução de obras.

Segundo Sérgio, a segunda fase foi caracterizada quando os professores da primeira fase entregaram [*] essa escola aos alunos. Ele relatou que a Yolanda, ela era uma pessoa com uma visão muito grande sobre a educação, ela reunia principalmente os professores de área técnica e pedia opinião, ela não tomava a decisão só. Ela reunia esses cinco professores e dizia: “mestres como é que nós vamos fazer, nós estamos ficando velhos” [*], precisamos preparar alguns alunos para assumirem essa escola. Nesse sentido, Sérgio colocou o seguinte:

Sm: fomos preparados para assumir como professores da área técnica, e a escola foi 're-passada' para *nossas mãos*”[[3]].

Y: Nesse momento da entrevista o professor ficou muito emocionado, a entrevista foi interrompida por alguns instantes (3).

Logo depois o professor fez questão de prosseguir, só que continuou a entrevista [[3]], é como se doesse muito tudo o que estava relembrando. Como Sérgio era muito entrosado na instituição, ele relatou que a professora Yolanda solicitou as professores que verificasse a conduta dos alunos, formassem grupos de estudos, preparassem os alunos mais antigos, e que disponibilizaria uma bolsa para esses alunos ficarem no laboratório, não é que eles escolhessem os mais **inteligentes**, eles escolhiam os mais **esforçados**. Sérgio disse que: “eu, por exemplo, era esforçado, acompanhava todos os trabalhos”.

Desta forma, Sérgio apontou o segundo grupo de professores, como aqueles que foram alunos da Escola Técnica, formados como técnicos, e que alguns fizeram engenharia, arquitetura. Mas, todos fizeram o curso de Licenciatura em Disciplinas Especializadas, recebendo a formação técnica e pedagógica a nível superior (orientação da política de formação de professores para o ensino técnico na época), e suas práticas foram pautadas nas orientações de seus mestres, os quais foram a referência citada como mais significativa.

O professor continuou a entrevista [*], e se referiu ao terceiro grupo de professores. Segundo ele, a terceira fase foi a partir do CEFET até o momento atual. Citou a questão da redução das disciplinas técnicas, e a formação dos atuais professores das disciplinas técnicas. Enquanto, os professores do segundo grupo têm uma prática pautada na demonstração, buscando a eficiência. Alguns professores da terceira fase adotam práticas diferentes. Por exemplo, no desenho os professores do segundo grupo têm como referência a prática de seus mestres, e utilizam a lousa para demonstrar e ensinar o aluno a desenhar. Enquanto, alguns professores do terceiro grupo passam para o aluno a cópia do desenho, deixando lagunas do conhecimento técnico, principalmente do aprender a fazer.

Sm: não tem mais [^] saída, estou pensando em larga tudo, as pessoas envolvidas no ensino aprendizagem confundiram as coisas, alguns professores não tem conhecimento técnico, eles pensam que isso aqui é um ensino acadêmico, **não é um ensino acadêmico, aqui é ensino técnico**, é ensinar o aluno a fazer. Eles estão confundindo as coisas, eles (professores) vem pra cá só para receber, quem comparece na área de construção civil, é eu, Luís Carlos, mais uns cinco professores, os outros vem aqui só dar aula e vão embora, não conversam nada com o aluno, não têm convivência nenhuma. Se você conversa com esse pessoal antigo, o Bráulio, Milton Monte, o Vieira (já faleceu), o Damasceno (já faleceu), as pessoas que comandavam isso aqui, você vê a cabeça deles é completamente diferente do

pessoal de hoje. Eles nos instruíram uma coisa[*], e a coisa seguiu para outro caminho [^].

Cordovil foi aluno de 1968 até 1970, concordou com a fala de seus colegas sobre o perfil dos professores, e disse:

Cm: sem exceção, eles eram de uma exigência muito grande, não tinha aquele negócio “se 50% da turma tirar nota baixa, você ficou, ficou.” Mas, eram pessoas assim, dentro das suas exigências, eles davam todas as informações capazes de você resolver seus problemas na escola e fora dela. Eram professores com experiência, como Teodorico Lima da Silva (matemática), Péricles Bastos (matemática), Albert Gabbay Canen (resistência de materiais/1969), Murilo da Silva Ferreira (Química), aquele que foi dono do Cursinho Rutherford, Isac Dias Gomes (Português), João Damasceno de Aquino (fez engenharia no ITA).

Cordovil passou a ser professor a partir de 1975 na Escola Técnica, sua formação é ampla na área tecnológica, tem vários cursos de nível superior, demonstrou ter assimilado muito de seus mestres, inclusive a profissionalização, os valores, e a ética:

Cm: Em tudo que você faz na vida tem que ter ordem, a primeira coisa. Segundo, tem que ter honra. Honrar é respeitar, é gostar, essas pessoas tinham muito disso. Quando se falava com um deles, é como se fosse mais uma aula que seria dada naquele momento.

3.4 O currículo, o planejamento, e a avaliação escolar: implicações pedagógicas na apropriação do conhecimento pelos sujeitos.

O currículo e o planejamento pedagógico.

O currículo foi introduzido na educação brasileira “numa combinação de diferentes tendências, missões e interesses”. Mas, qual o discurso sobre o currículo? O sentido da palavra currículo quando incorporada ao sistema educacional, foi utilizada e compreendida como sendo um conhecimento escolar e uma experiência de aprendizagem.

Desta forma, se o currículo valorizar mais o conteúdo, a palavra está sendo compreendida como conhecimento escolar, como “tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que se pretende que seja aprendido e aplicado pelo aluno”. Porém, se o currículo for visto quanto a sua forma, passa a significar “o conjunto de experiências a serem vividas pelo aluno”, está sendo considerada a forma em detrimento do conteúdo, assim o currículo está sendo compreendido como experiência de aprendizagem.²¹⁶

Para esses autores, todo currículo apresenta conhecimentos e um conjunto de experiências de aprendizagem com perspectiva a favorecer assimilação, e a reconstrução desses conhecimentos. Assim, as faces do currículo se revelam, ou enfatizando os conhecimentos, ou o conjunto de experiências de aprendizagem. Desta forma, incorporando a teoria tradicional, a concepção tecnicista foi sendo, gradualmente, introduzida no contexto brasileiro influenciado pelas ideias americanas (Moreira, 1995, p. 150).

A orientação tecnicista foi dominante na década de 1970. O currículo da educação profissional se apresentava entremeado pela linguagem da Tecnologia Educacional, com adoção de princípios ancorados na racionalidade, na eficiência, na eficácia e na produtividade da escola (SOUZA, 2008).

O Primeiro entrevistado, o professor Maceió, sobre esta unidade, disse que trabalhou os conteúdos tendo como referência a valorização dos conteúdos, com a postura semelhante a de seus professores, pautados pela eficiência, e destacou novamente a redução de carga horária das disciplinas técnicas.

O segundo entrevistado o professor Sérgio Ferreira destacou que no seu tempo de aluno, os professores decidiam a grade curricular, e qual a melhor maneira de aprendizagem.²¹⁷ Segundo ele, esse trabalho tinha o acompanhamento de duas pedagogas, chamadas na época de supervisoras, que era a Nazaré e a Maria Luiza (já falecida), e depois pela professora Angelita Ferreira da Silva, que era arquiteta, ela dava aula de desenho. Depois ela se manifestou como se fosse uma assistente social. De acordo com Sérgio, era assim:

Sm: nessa época o professor organizava o programa, e as supervisoras, olhavam e diziam que estava tudo em ordem. Eles faziam o planejamento como uma planilha, onde tinha o conteúdo, como era para ser ministrado e como era para ser feito a avaliação. Aí davam para as supervisoras datilografar, e era dado nas mãos dos

²¹⁶ SANTOS, L.; MOREIRA, A.F. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, D. (Coord.) Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo: FDE, Série Ideais, n.26, 1995, pp: 47-48.

²¹⁷ MEC-Regimento Interno da Escola Técnica Federal do Pará (L.D.B/1961): Título III – Regime Escolar – Capítulo I: Dos cursos e Currículos – Art. 9º Dos cursos previstos em lei, a Escola ministrará os que, a juízo de sua administração, foram julgados provenientes tendo em vista o mercado de trabalho. 1968, p.8.

professores e monitores, que tinham de acompanhar ao pé da letra. Era feito dentro do conhecimento do engenheiro, a maioria dos professores eram engenheiros, os subordinados, eram os acadêmicos de engenharia, e os outros eram os colaboradores, e tínhamos um rendimento melhor do que agora.

Todavia, é preciso rever a idéia sobre o planejamento. Ele deve ser concebido e vivenciado no cotidiano da prática docente, como um *processo de reflexão*. Segundo SAVIANI (1987), "a palavra reflexão vem do verbo latino 'reflectire' que significa 'voltar atrás'. É preciso um (re) pensar, refletir, retomar, buscar um significado, um sentido. Embora, a prática docente apresente um planejamento exposto em um formulário padronizado, reduzido a colunas, com objetivos (gerais e específicos), conteúdos, estratégias, e avaliação.²¹⁸

O entrevistado ressaltou, ainda, que os professores escolhiam o conteúdo da maneira como eles trabalhavam como engenheiro de obras, e engenheiro rodoviário. A partir das experiências no campo faziam o plano de aula, que era o próprio canteiro de obra deles.

As informações relatadas por Sérgio são importantes, porque pontuam como ocorriam outras questões. Além da autonomia do professor propor a grade curricular,²¹⁹ porque detinha o conhecimento técnico, a instituição tratou a formação de mão de obra de forma adestrada, na perspectiva do fazer conforme o canteiro de obras.

Sm: a grade curricular quem fazia era o **próprio professor**, ele criava, pegava o livro dele. Por exemplo, o Antônio Dias Vieira, pegava uns cinco livros, como ele ensinava umas cinco disciplinas, ele montava e fazia o planejamento dele, mas não tinha a pedagogia para vê (interferir), elas passavam só para confirmar. As pedagogas eram a Nazaré e a Luiza. Eles criavam as disciplinas conforme a carência, ou necessidade daquele conteúdo para a qualificação profissional do aluno. Depois levavam para a professora Luiza colocar na grade, e dava tudo certo. O que eles viam lá fora nas obras, eles traziam e aí aumentando a grade. Por exemplo, se tinha sete disciplinas, criava mais, se percebiam que tinha muita disciplina, condensavam duas em uma, e não tinha pedagogia para orientar, só confirmavam.

²¹⁸ SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, p. 23.

²¹⁹ MEC-Regimento Interno da Escola Técnica Federal do Pará (L.D.B/1961): Título III – Regime Escolar – Capítulo I: Dos cursos e Currículos – Art. 10º Os currículos dos diversos cursos que funcionarem na Escola serão propostos pelo Conselho de Professores (Art. 104, letra “b”, R.E.I), atendidas as limitações legais, e homologadas pelo Conselho de Representantes (Art. 104, § único, R.E.I) e depois de aprovados pela Diretoria de Ensino Industrial (Art. 133, R.E.I), 1968, p.10.

Após fazer referência ao currículo e planejamento ao período que foi aluno, Sérgio se reportou ao momento que passou a ser professor:

Sm: Quando nós assumimos, nós seguíamos a mesma rotina deles. Depois que formaram o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará/CEFET, já veio outra visão, mais acadêmica, começaram a misturar as coisas, de duas disciplinas (técnicas) faziam uma. É só analisar o currículo, e verificar as disciplinas que tinham antes, e ver as que foram introduzidas, como sociologia, filosofia, psicologia. Foram tirando as disciplinas técnicas, foram associando as disciplinas. Por exemplo: no curso de estradas tinha uma disciplina *construção de pontes de concretos e madeiras; ferrovia*; foram tiradas essas disciplinas, estamos pensando na volta dessas disciplinas, porque isso é uma necessidade na Amazônia.

Sobre esta unidade o professor Bráulio fez várias pontuações, considerando principalmente a carência de técnicos na região. Primeiro, referiu-se a questão do micro-estágio, que seria a saída do aluno ao campo. Disse que, quem instituiu essa ação foi praticamente a professora Yolanda. Segundo ele, ela foi pioneira nesse sentido e abraçou o desafio. Isso aconteceu em atendimento a sua sugestão. O referido professor na época tinha experiência com obra de saneamento, a escola não ofertava o curso nessa área, a região norte estava carente de técnicos do segundo grau para trabalhar na área de saneamento. Então ele fez a seguinte sugestão à professora Yolanda:

Bm: eu disse, professora porque a gente não faz um curso aqui nessa área de saúde, saneamento. Ela disse boa ideia professor, como é que vai ser esse curso? Eu disse: olha a senhora quer que eu prepare a grade curricular do curso? E ela: o senhor faz isso? Eu disse, faço. Nós discutimos isso aqui (na escola), tinha outra professora também com formação pedagógica muito boa que era a professora Angelita. Ela abraçou a pedagogia de corpo e alma, ela nos auxiliou muito na instalação desses cursos, tanto que quando eu falei com ela foi com sucesso. Contamos também com o apoio da Companhia de água e esgoto, aqui naquela época, com a Secretária de Saúde/SESP, e outros órgãos que trabalhavam com saneamento ai se propuseram dar os técnicos e professores pra começar o curso, porque eles tinham carência também de técnicos assim como nós tínhamos na área rodoviária, entendeu.

De acordo com o relato do professor Bráulio, a professora Yolanda deu todo apoio para implantar os cursos. Foi um trabalho em conjunto. Enviaram umas quatro vezes os documentos referente a implantação do novo curso ao MEC. Conseguiram autorização e a Escola Técnica foi a primeira escola no Brasil a implantar o curso técnico de saneamento.

O entrevistado destacou ainda que em 1975 foi criada uma diretoria de trânsito no DNER. Essa não tinha um organograma novo. Nesse tempo ele já trabalhava também no DNER. Fazia parte da comissão especial da rodovia Belém- Brasília da RODOBRÁS, que depois foi extinta. A estrada foi pavimentada. Não chegou mais verba para a Transamazônica. De acordo com Bráulio, passaram da RODOBRÁS para o Ministério dos Transportes por força do mercado. Além do mais, naquela época, no DNER era difícil encontrar alguém que tivesse tanta experiência em construção de rodovias, até porque na região Norte só havia uma, a Belém- Brasília.

Nesse órgão, Bráulio se interessou por transitometria, e outras áreas afins, como cadastro de transito, sinalização, e se apaixonou por essa área de trânsito. Sentiu em outros órgãos uma carência enorme de profissionais como tem até hoje nessa área de transito. Após essa exposição na entrevista, Bráulio disse que sugeriu a criação de um curso de trânsito à professora Yolanda, e ela aceitou.

Por várias razões o curso não foi implantado na gestão da professora Yolanda. Uma das razões que o professor Bráulio destacou foi o não autorização do DETRAN, que já promove uma educação do trânsito para motoristas através das escolas de transito ligadas ao Departamento Nacional de Trânsito/DENATRAN. Por questão política, não permitia que uma ação sua passasse para um órgão de educação.

Narrou que lutou com muita dificuldade, preparou todo o curso, foi a São Paulo, foi ao Rio de Janeiro e só conseguiu na gestão do professor Sérgio Cabeça colocar uma disciplina no curso de estradas de nome tecnologia em trânsito, porque quem faz uma estrada precisa sinalizá-la depois de pronta. E os nossos alunos não tinham conhecimento algum de sinalização nem vertical, nem horizontal. Então, introduziu essa disciplina. Porém, segundo destaca foi uma “briga” com os outros professores, porque teria que diminuir a carga horária de outras disciplinas de núcleo comum.

Braúlio deixou bem claro que os professores tinham liberdade para criar o currículo de suas disciplinas, e que havia uma interligação muito grande entre todos os professores não só da área técnica, mas, com cultura geral. Quando havia necessidade, criavam-se disciplinas e cursos. Destacou ainda que: “eu criei o curso de agrimensura; e as disciplinas traçado de estrada, foto interpretação, foto análise, implantação básica, são as que, lembrei”.

Quanto ao planejamento Bráulio disse que os professores faziam, com a professora Angelita. Havia entrosamento. Eles planejavam como e quando trabalhar os assuntos. O professor de matemática sabia que o professor da disciplina técnica ia precisa. Os professores de um determinado conhecimento eram instruídos a esse procedimento:

Bm: eu chamava o professor de matemática e dizia olha eu vou precisar disso, disso e disso, desse conhecimento de geometria, vou precisar desse conhecimento de matemática, a nossa disciplina é toda na base da matemática, e geometria, e eles atendiam. No planejamento tudo era relacionado à série, e a época em que eles teriam que trabalhar com alunos com aquele conhecimento que havíamos solicitado, tá entendendo.

A entrevista seguinte foi com o professor Oliveira. Segundo ele, o currículo tinha bastante disciplinas técnicas e funcionava melhor. Tinha o conteúdo programático da física, da matemática e das outras disciplinas técnicas. Na época da 5.692/1971 funcionava bem melhor. Segundo Oliveira, que passou a ser professor a partir de 1976, os professores faziam o planejamento no início do ano da seguinte forma: “no meu tempo ainda era assim a cultura geral fazia pra lá, e a cultura técnica fazia pra cá, não havia articulação”.

A entrevista realizada com o professor Milton Monte foi de suma importância, porque esse professor de todos os selecionados foi o primeiro a ingressar na instituição (1958 a 1985). Entretanto, sobre essa unidade não conseguiu lembrar muita coisa, disse que conseguia fazer o planejamento, porque era o Coordenador do Curso de Edificações e tinha força para isso. Disse ainda que eles preferiam ser fiscalizados pelos colegas do que pela pedagogia, e que combinaram entre eles (professores), um assistir a aula do outro, “assim era a fiscalização”, chegou um ponto que se o colega que devia fiscalizar a aula faltasse, o que havia dado aula cobrava a fiscalização (“poxa você não veio assistir a minha aula!”).²²⁰

O próximo entrevistado foi Cordovil, este, foi aluno na Escola Técnica de 1968 a 1970. De todos os entrevistados foi o primeiro a ingressar no curso técnico. Naquele período, a instituição começava a se estruturar melhor. Fez referência quanto à redução da carga horária, lembrou do professor Gabbay (resistência de materiais/1969). Segundo Cordovil o professor Gabbay tinha dois classificadores. Num ele colocava as aulas dadas. No outro, as que ainda iam ser dadas. Observou que a integração acontecia e era muito importante. Quando não havia aula de tal professor, os professores de matemática ou física sentavam para conversar e dizer mesmo no que precisava melhorar, por exemplo: em trigonometria. Tinha essa relação. A gente precisa resgatar isso, concluiu.

²²⁰ Entrevista concedida em 16 de junho de 2010. De todos os professores vivos, ele é o mais antigo, foi o que ingressou ainda no tempo da Escola Industrial, na década de 1950.

Os entrevistados expressaram que havia uma organização do plano²²¹ curricular, e o planejamento²²² de ensino. Nesse sentido, o planejamento foi um espaço para os professores pensarem numa forma mais eficiente para apropriação da qualificação profissional, e por mais que eles pensassem que tinham a liberdade de criar disciplinas e cursos, tais ações eram submetidas e controladas pelo sistema de ensino através da R.E.I, dada as condições do funcionamento do sistema educativo.

A avaliação escolar

As Escolas Técnicas e o ensino profissional desempenharam o papel de contribuir com o projeto desenvolvimentista dos governos militares nas décadas de 1960 e 1970. Nesse período, aconteceu uma suposta democratização do ensino, principalmente no tocante a educação profissional para as classes populares, que buscavam a profissionalização para adentrar no mercado de trabalho.

Nessa época a Escola Técnica Federal do Pará travou embates para implantar cursos e disciplinas, buscando atender aos planos de desenvolvimentos para Amazônia. Às empresas, e às necessidades da região exigiam a oferta de formação profissional pautada na eficiência e na disciplina, visando o mercado de trabalho, a adequação dos estudantes às normas das empresas, favorecendo a produtividade do capital.

Desta forma, essa unidade apresenta uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem na Escola Técnica Federal do Pará/ETFPA, a partir da memória dos professores que vivenciaram tal experiência. Considera-se a relevância do planejamento, da execução, e da avaliação no ato pedagógico. “A ausência de um desses três componentes frustra o ato pedagógico. O planejamento é o ponto de partida e tem haver com o projeto pedagógico, que, para produzir efeito precisa ser executado”.²²³

²²¹ O plano de ensino é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo. Plano de ensino é, pois, um documento elaborado pelo(s) docente(s), contendo a(s) sua(s) proposta(s) de trabalho, numa área e/ou disciplina específica.

²²² o planejamento do ensino é o processo que envolve "a atuação concreta dos educadores no cotidiano do seu trabalho pedagógico, envolvendo todas as suas ações e situações, o tempo todo, envolvendo a permanente interação entre os educadores e entre os próprios educandos" (FUSARI, J.C. *O planejamento da educação escolar*; subsídios para ação-reflexão-ação. São Paulo, SE/COGESp, 1989, p.10.

²²³ LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 56.

Sérgio iniciou seu relato contando como era a avaliação no seu tempo de aluno (1969/1972):

Sm: A prova escrita não poderia deixar de existir sempre valendo seis pontos, e mais os trabalhos numa totalidade de 4 pontos. Na prova escrita, principalmente as disciplinas técnicas, não se podia colar, era uma prova para @cada aluno@, era rigoroso. As provas aconteciam nos pavilhões, que chamávamos de Mangueirão, e Maracanã. Neles, as cadeiras ficavam todas espalhadas numa distância de dois a três metros. Além das provas, tinham os trabalhos, que eram os projetos ou uma planta topográfica. Mas, os professores davam todas as condições, o teodolito, papel, par de esquadros, e nós fazíamos a planta todinha da escola, não era só de um prédio da escola, era de todo o espaço. Eles diziam: tal dia eu quero isto aqui, a gente dava o jeito, vinha pra cá seis, sete horas da manhã e fazia isso usando o teodolito.

Na Escola Técnica na época, a avaliação ficava a cargo do professor, segundo o art. 16º do regimento escolar:²²⁴

As normas para apuração do rendimento escolar da Escola Técnica Federal do Pará, asseguradas ao professor liberdade de formulação de questões e autoridades de julgamento – (Artº 39, L.D.B), atenderão as exigências constantes das leis e regulamentos respectivos.²²⁵

Segundo Luckesi (2011, p.61) a prática escolar cotidiana brasileira, ainda apresenta a orientação da pedagogia tradicional, pautada pela crença que o ser humano chega ao mundo “pronto”. Assim o papel do educador é classificá-lo e termos de prontidão. Entretanto, para o referido estudioso, a avaliação não se resume a isso, é preciso pensá-la numa dimensão dinâmica:

²²⁴ MEC-Regimento Interno da Escola Técnica Federal do Pará (L.D.B/1961): Capítulo III: Da apuração do rendimento escolar, 1968, PP. 12-13.

²²⁵ § 1º - Haverá notas de 0 a 10, admitindo-se somente frações de cinco décimos de exercícios escolares mensais, obrigatórios, em abril, maio, junho, setembro, outubro e novembro, cuja média será multiplicada pelo peso 6. § 2º - O exame final escrito ou gráfico deverá iniciar-se após concluído o período letivo de 180 dias, e incluída toda a matéria lecionada durante o ano, sendo a nota obtida multiplicada pelo peso (4). §3º - Será considerado aprovado o aluno nota igual ou superior a 5 por disciplina. §4º Está dispensada do exame final o aluno que, em cada disciplina, obtiver de exercícios escolares igual ou superior a 7 sem aproximação, ressalvadas para que alcancem os seus efeitos, as disposições constantes do art 15, § 5º, deste Regimento. § 5º A frequência em Educação Física será exigida também para os casos de promoção por média, não se admitindo abono de faltas.

para trabalhar a avaliação na prática pedagógica (assim como em outras), necessitamos de uma pedagogia escolar cujo fundamento seja a compreensão de que o ser humano é um ser em processo de formação, em movimento, sempre com a possibilidade de atingir um resultado mais satisfatório no caminho da vida. Isso quer dizer que, se ele aprende, conseqüentemente se desenvolve; se não aprendeu ainda, pode aprender, se houver investimento para que aprenda.²²⁶

Nesse momento da entrevista o professor Sérgio foi tomado por forte emoção. Mas, quis continuar a entrevista, [*] foi relatando como ocorria o que chamamos hoje de nivelamento da turma. Essa prática tem relação com o currículo, com planejamento escolar e se dá através de uma prática avaliativa. Essa prática acontecia de maneira muito rígida. O professor explicava em sala como seria o procedimento que adotaria durante os três anos. Valia-se de uma metáfora para explicar. O entrevistado colocou da seguinte forma:

Sm: de um modo geral, nós estamos construindo um móvel (madeira bruta), então nós vamos lapidar esse móvel, a turma era grande tinha mais de 35 alunos. Primeiro vamos aparelhar, quer dizer reprovar um bocado (era o 1º ano), era tirar a casca da madeira. No 2º ano, nós vamos fazer o móvel, montar o móvel era como se... *fosse um novo nivelamento [grifo nosso]*. No terceiro ano o móvel está pronto, aí não precisava reprovar.

Parafraseano Luckesi,²²⁷ não há prática de acompanhamento da aprendizagem do educando da qual faz parte a avaliação, que não esteja comprometido com uma concepção pedagógica que orienta o agir pedagógico, e tudo isso faz parte de um projeto (maior). É característica da pedagogia tradicional classificar, e tomar como parâmetro o aluno *pronto*. Esse, é classificado conforme o seu estado naquele momento, que poderá ser satisfatório e insatisfatório, se for insatisfatório será reprovado, excluído. Essa prática foi predominante na década de 1960/1970.

O professor Bráulio foi um dos conhecidos mestres. Disse que sempre trabalhou o aluno para o mercado atual. Sempre procurou dentro da escola, modernizar os laboratórios, mesmo não tendo recurso do MEC.²²⁸ Nesse sentido, preparava seu plano de aula, utilizando-

²²⁶ LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011, p. 61.

²²⁷ Ibidem, pp. 61-62.

²²⁸ Bráulio disse: eu fazia convênios com prefeituras. Praticamente foi com o curso de agrimensura e estradas que iniciamos a prestação de serviços para terceiros através de convênios com COHAB, Prefeitura Mãe do Rio, fazendo o levantamento da cidade com cadastramento, organizando IPTU. O recurso financeiro que ganhávamos, era revertido em equipamento, atualizando nossos laboratórios. A escola recebeu muitos equipamentos através dos convênios internacionais (BIRD), o material para o laboratório veio, mas ficou

se de alguns livros como base. Mas, o desenvolvimento era pautado na sua experiência profissional, na prática. Assim, o que ele avaliava? Como avaliava? E pra que avaliava? Segundo Bráulio, ele fazia assim:

Bm: Nós seguíamos o livro, mas, a senhora acredita que todos os exercícios eram pautados em problemas que eu encontrava dia a dia do meu trabalho de campo. Eu dizia aos alunos, vocês podem consultar os livros, e trazer aqui se encontrarem essas questões/problemas. Porque, na construção civil é isso aqui, é piso, porta, é um tipo de terreno firme. Em estrada não, cada trecho que você avança você tem um perfil do terreno diferente, você tem um corte de um material diferente, você tem uma qualidade de um material diferente, você tem uma vegetação diferente, você tem que transpor acidentes geográficos, rios, lagos, tá entendendo. Cada um é pior que o outro, ou menor, ou pequeno. Então tudo isso tem uma técnica de você fazer, tem um problema que aparece todo dia, todo dia tem um problema para se resolver. Eu pegava esses dados levava o problema pra dentro da sala de aula, explicava. Ensinava o corte e aterro, volume de corte e aterro, pegava um corte grande, levantava o corte, eu corto daqui ate aqui, calculava o volume, a distancia entre os pontos, quer dizer. *Eu transformava a minha experiência no campo, e os problemas, em aula.* Depois eu avaliava, dava um dos problemas para resolverem, todo mundo achava isso comum, colocar a cabeça pra funcionar.

Conforme relato do professor Bráulio, dava um problema, com X dados, dizia o que queria que fosse resolvido. Então, se o estudante tivesse assistindo a aula saberia como resolver. Essas questões eram problemas encontrados na sua realidade, no seu cotidiano. Então, ele avaliava o conhecimento prático, as soluções para o fazer, através de questionamentos que apontassem soluções de problemas do cotidiano do campo do profissional (estradas, agrimensura), para qualificar com eficiência o estudante e esse atender às necessidades do mercado.

A preocupação com a qualidade profissional e com a eficiência era intensa. Assim, começavam a surgir os efeitos positivos perante as empresas e a sociedade. O ensino revelou-se funcional. As influências externas sobre a escola foram marcantes. Esta apresentou um modelo fabril, adotando a lógica empresarial. Essa maneira de organização do processo pedagógico foi também produto da política educacional das décadas de 1960 e 1970. A instituição a partir do momento que implantou os cursos técnicos (1966) adotou essa postura.

encaixotado, a princípio não tinha ambiente era só um barracão. Então depois de uns quatro anos fiquei sabendo desses laboratórios encaixotados no almoxarifado, procurei a professora Yolanda e alertei sobre isso, era muita coisa para ela dar conta.

Ao referir-se aos instrumentos de avaliação enquanto aluno (1966/1972) Oliveira fez a seguinte observação:

Om: só tinha um detalhe, na prova final dele não tinha esse negócio de segunda chamada, perdeu, perdeu, se chegasse no final do ano e não fosse aprovado, era segunda época e pronto, ia pra casa estudar e dia X era a segunda época. Mas a prova final do professor Braga Eloi era o seguinte, "ele tinha um livro que nós tínhamos na época que era o Antonio Borges Ermida, foi tão bom que até hoje a gente lembra o nome", era um livro de História Geral, era enorme, e a prova era o seguinte, ele chamava dez alunos colocava ali na frente, a prova era oral, ao redor da mesa. Onde ele abria o livro fazia a pergunta, @deu, deu, não deu, era assim@.
Y: @ ()@

Segundo Oliveira no curso de mecânica era prova mesmo, e a parte prática era avaliada nas oficinas. As provas eram de cálculo. Não havia essa coisa de marcar a questão certa ou errada, lá para o final de 1970 é que começou a mudar (o sistema). Mas, dependia do professor, por exemplo:

Om: nós tivemos um professor de inglês Tomas Bangüê, este homem [+] fantástico também, ele tinha uma paciência conosco. Ele escolhia um período, com tantas aulas, e fazia um teste conosco, trazia uns papezinhos que a gente chamava de papelinho (ele era da Guiana Inglesa), e neles ele fazia umas questões pra nós respondermos ali. Algumas vezes fazia oral mesmo, e ele ia anotando e no final (era uma paciência mesmo) somava tudo para ter a nota do aluno.

O entrevistado seguinte, o professor Washington Cordovil, concordou com os outros entrevistados quanto a rigidez, e acrescentou o seguinte:

Cm: a relação na turma era muito profissional, o professor tinha condição de chegar e combinar, tudo o que é combinado não é caro. O professor chegava e dizia, e como não tinha autocad, tudo era no nankim. Então era muito exercício. A nossa avaliação era prova. A escola precisa de uma reengenharia.

A ETFPA a partir da Lei 5692/1971 continuou apresentando as características anteriores. A política educacional da época adotou uma nova racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis. Foi inovador para as escolas de 2º grau, que passaram a ser técnicas. No entanto, as escolas técnicas já ministravam um ensino profissional. O que ocorreu foram as adaptações. Portanto, a avaliação foi se adequando as orientações do sistema educacional.

Antes de definir os critérios de seleção desta pesquisa foi realizada uma entrevista com um ex-aluno da Escola Técnica Federal do Pará, José Almerindo Leite Lobato,²²⁹ aluno do período de 1975 a 1978, ele confirmou que as avaliações eram rigorosas, existiam as provas, e os trabalhos práticos geralmente em equipes, e os critérios de avaliação eram principalmente o domínio da tarefa com eficiência, e a qualidade dos trabalhos. Onde foi considerado o “desenvolvimento de potencialidades”, o aprender fazendo, pautado na prática e técnicas de domínios dos professores.

Entretanto, é importante reconhecer que com a Lei 5692/1971, o ensino passou a ser mais organizado. Com o ensino por objetivos, os critérios e formas de avaliação do aproveitamento escolar aos poucos foram institucionalizados e regimentados.

3.5 A primeira mulher diretora e os embates pela consolidação no percurso da educação profissional na ETFPA.

A história da educação brasileira é marcada por exceções aos grupos minoritários, como as mulheres, os índios, e os negros. Para as mulheres a educação era pautada em trabalhos manuais, domésticos, cântico, receberam por muito tempo um tratamento diferente, “para os meninos noções de geometria; para as meninas, bordado e costura” (LOURO IN PRIORE, 1997, p: 444).

Com a primeira lei de instrução pública em 1827 surgem as “escolas de primeiras letras”, as chamadas “pedagogias”, o único nível de ensino que as meninas tiveram acesso.

²²⁹ Ex- aluno da ETFPA, Técnico em Eletrotécnica, trabalha há 30 anos como técnico e atualmente desenvolve suas atividades profissionais na Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária – INFRÁERO há 21 anos. Entrevista em 18 de junho de 2010.

Com a previsão de que seriam as futuras mestras, por suas posturas de senhoras honestas, prudentes e sabedoras do conhecimento do lar.²³⁰

Fazia parte também o aprendizado do piano para mulheres ricas, falar uma língua estrangeira, ser religiosa (fazer novenas, ir a missa, fazer promessa), saber administrar uma casa, saber mandar, ser uma companhia agradável ao marido e representá-lo socialmente quando preciso, isso para as mulheres de grupos mais favorecidos economicamente.

Por outro lado, para as mulheres de origem popular, a educação ocorria na vida, na luta para sobreviver, pois desde cedo tinham que ajudar nas tarefas do lar, cuidar dos irmãos, no trabalho doméstico, na roça. Assim, a educação apresentava formas diferenciadas para grupos diferentes de mulheres:

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava hegemonia e parecia aplicar-se, de alguma forma, a muitos grupos sociais a afirmação de que as “mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas”, ou seja, para elas, a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do *caráter*, sendo suficientes, provavelmente, *doses pequenas* ou *doses menores* de instrução. Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, *o pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos (LOURO in PRIORE, 1997, pp:446-447).

Em meados do século XIX, devido à carência de formação de professores foram criadas as primeiras escolas normais para formação docente. Enquanto os homens buscavam profissões que emergiam com a industrialização e novas oportunidades, as mulheres fortaleciam os vínculos com o magistério, passando a ser presença predominante, que daria origem a “feminização do magistério” (LOURO IN PRIORE, 1997, P.449).

Entretanto, é preciso compreender como foi construída essa relação. Primeiro, a ideia de alocar às mulheres na missão de educar perdurou por várias décadas no imaginário social, principalmente durante o longo período do Império. A sociedade brasileira antes da República dava pouco valor a educação da mulher, o que importava eram as normas sociais, onde a

²³⁰ LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. IN: PRIORE, Mary Del (Org.); BASSANEZI, Carla (Coord. De textos) História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 1997, p.444.

imagem da mulher foi tecida como boa mãe, esposa, amorosa, preservadora da moralidade. Assim a educação da mulher foi dirigida para preparar a mulher para o serviço doméstico e cuidar do marido e filhos. Nesse sentido, recebia a educação no próprio lar, com professoras particulares e clérigos.

De acordo com Almeida (2004, p. 71) depois da “Proclamação da República, a necessidade de universalizar o ensino através da democratização da escola primária se conjugou com a idéia de dar uma destinação profissional às jovens de poucos recursos.” Essa forma de pensar, solicitou a criação de cursos de formação representados pelas escolas normais.²³¹ Os liberais republicanos valorizaram a escola, o magistério e a educação como instrumentos eficazes e fundamentais para a formação de profissionais para atuarem no ensino. Nesse pensar, foi determinante “educar as mulheres para tornar melhores os homens, instruir futuras mães para que contribuíssem para a grandeza da pátria”(ALMEIDA, 2004, P:75).

Na segunda metade do século XX, a sociedade brasileira continuou apresentando as desigualdades sociais. Porém, a classe média tomou como reivindicação o acesso à escolarização, como forma de manter os privilégios e progredir socialmente. Por outro, lado às classes populares também lutaram por seus direitos.²³²

Nesse contexto, a escola pública entra num processo de expansão, o que possibilitou o acesso aos filhos de trabalhadores e também a matrícula do sexo feminino. Assim a mulher poderia adquirir uma formação profissionalizante e ser útil a sociedade. “A classe média passou a considerar a utilidade do trabalho feminino como forma de bem-estar social”. Soma-se a tudo isso, o grande esforço (do governo militar após 1964) em adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico desse período (ALMEIDA, 2004, P:91).

Nesse cenário, mas na região norte, esteve uma mulher que participou desse processo e se destacou, por ser a primeira mulher a compor o quadro de gestores da Rede Federal de ensino técnico no Brasil,²³³ na unidade do Pará.

²³¹ A Escola Normal foi a princípio uma instituição de caráter precário [...]. Tendência que já havia se manifestado nos finais dos oitocentos (1876), quando se criou em São Paulo no Seminário das Educandas, uma escola destinada a dar instrução e habilitar as órfãs e outras jovens que demonstrassem interesse em se tornarem professoras (ALMEIDA, 2004, pp:72-73).

²³² Ibidem, p. 90.

²³³ OTTE, Janete. Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, 2008.08. – 161f

Yolanda Ferreira Pinto nasceu em Belém do Pará, em 21 de abril de 1926. Cresceu e viveu em Belém. Tinha 84 anos quando foi entrevistada para compor esse trabalho. Pertencia a uma família de prestígio. Estudou no colégio Santo Antônio. Depois que se formou normalista, foi trabalhar no interior como professora primária:

Yf: “quis iniciar minha profissão no interior do Pará, que é tão necessitado e não tinha nada, fui trabalhar em Afuá, meus pais tinham negócios lá. Foi uma experiência muito boa, se dei muito, também aprendi muito com aquelas crianças que iam de canoa para as suas casas e retornavam no outro dia, para poderem tomar a merenda.”²³⁴

Após essa experiência no ensino na cidade de Afuá,²³⁵ professora Yolanda retornou a Belém e passou a desempenhar suas atividades profissionais na Secretaria de Educação do Estado do Pará:

Yf: Vim para a Secretaria de Educação, junto a Dona Rosinha Pereira, muita gente lembra dela. Um dia apareceu um senhor de cabelos brancos, muito simpático, ia na Secretaria todos os dias e sempre cumprimentava as moças. Nesse dia, ele que ainda não tinha me visto, me cumprimentou, conversou e perguntou se eu não queria ir para o Lauro Sodré,²³⁶ eu fiquei meia duvidosa, eu não sabia como era. Ele disse: vou falar com a Rosinha, tu vais trabalhar comigo, és filha do Eugênio meu amigo. E me levou para o Lauro Sodré, fiquei por lá uns dois anos mais ou menos por volta de 1946/1947, por aí assim, depois fui para a antiga Escola Industrial”

²³⁴ Entrevista concedida em 19 de setembro de 2010.

²³⁵ Afuá é um município brasileiro do estado do Pará. O Decreto nº. 226 de 28 de Novembro de 1890 criou a Comarca de Afuá. A Lei nº. 403 de 02 de Maio de 1896 elevou Afuá à categoria de Cidade. Atualmente o município de Afuá é constituído por 2 Distritos: AFUÁ E VILA BATURITÉ. Sua população estimada em 2004 era de 34 534 habitantes. Possui uma área de 8.410,3 km² e é conhecida como a Veneza da Ilha de Marajó por ser repleta de canais e palafitas. <http://www.prefeituradeafua.com.br/nossa-historia-afua.asp>

²³⁶ Em 31 de Outubro de 1870 foi criado o Instituto Paraense de Educandos Artífices, através da lei nº 660. A escolha do nome Lauro Sodré aconteceu em homenagem ao ilustre paraense "Dr. Lauro Sodré" que foi senador da República, 1º Governador eleito do Estado do Pará. Atualmente a Escola Lauro Sodré funciona na Travessa Pirajá s/nº, entre as avenidas Duque de Caxias e Visconde de Inhahuma no bairro do Marco. <http://laurosodre.blogspot.com/>

A professora Yolanda ao chegar a Escola Industrial não passou despercebida, se envolveu com a instituição, e foi convidada para ser a presidente da Associação dos Professores. Segundo ela: “a gente foi crescendo, fazendo coisas boas, errando também” (PINTO, 2010).

Segundo Hobsbawm, a presença do educador e do historiador numa instituição escolar, é justamente para atender a grande maioria que não tem uma situação privilegiada, “é para as pessoas que, ao longo da história, fora do seu bairro, apenas tem entrada para a história como indivíduos nos registros de nascimento, casamento e morte” (HOBSBAWM, 2005, p: 21).

Nesse pensar, a professora Yolanda começou a se entrosar mais com a instituição, e foi se envolvendo cada vez mais com as atividades, passando a colaborar com a gestão, demonstrando autonomia e competência, conquistando o cargo de vice-diretora. No ano de 1967, quando a instituição ainda se denominava Escola Industrial Federal e com muito trabalho conquistou através de eleição o cargo de diretora.



Figura 10 - Fotografia cedida pela professora Yolanda Pinto à pesquisadora²³⁷

²³⁷ Assinatura do termo de posse do cargo de diretora da Escola Técnica Federal do Pará.

A professora Yolanda contando com o apoio do ex-diretor da instituição Montenegro Duarte, teve sua indicação para concorrer ao cargo de direção da escola. O “Conselho de Representante elegeu a Professora Yolanda Ferreira Pinto, diretora da Escola”, sua permanência no cargo foi até 20 de julho de 1979. Depois de 57 anos da gestão da instituição ser composta somente de homens (BASTOS, 1988, p. 87).

Os embates que a professora Yolanda travou para consolidar a educação profissional foram de toda ordem. Dentre eles destaco dois de fundamental importância para a qualificação profissional dos estudantes (já tratados nesta dissertação). Primeiro, foi o convênio com a UFPA para a formação dos professores com o curso de esquema 2; segundo: parceria com a escola-empresa.

Além desses fatos que foram muito significativos, teve outro, que foi a matrícula do sexo feminino nos cursos técnicos. Sobre a implantação da feminização na ETFPA encontrei as seguintes informações:

Segundo Bastos (1988), desde a implantação da instituição em 1º de agosto de 1910 só foi aceito a matrícula do sexo masculino. “No ano de 1967, foi introduzida e admitida a matrícula de alunos do sexo feminino aos cursos técnicos, quebrando um tabu de mais de 57 anos de exclusividade do ensino para o sexo feminino” na gestão da professor Yolanda (BASTOS, 1988, p: 87).

A outra fonte consultada foi o Livro de Registro de Diploma e Vida Escolar nº 3 e nº 4, de 1967 a 1970. Nesses livros até 1969 não encontrei a vida escolar nem a saída de diploma do sexo feminino, somente do sexo masculino. A partir de 1970 já consta a vida escolar do sexo feminino. Além disso, todas as fontes orais foram unânimes em afirmar que a matrícula feminina começou a partir de 1970, onde foram citadas como pioneiras Brígida Ramati Rocha (eletrotécnica), e Aurélia Silva da Fonseca (mecânica).²³⁸

Entrevistei a professora Brígida Ramati Pereira da Rocha²³⁹, a qual relatou que:

²³⁸ Entrevista em 14 de junho de 2011. Ex-aluno, e atualmente professor do IFPA.

²³⁹ Entrevista concedida em 29 de junho de 2010. A entrevista foi marcada para às 16:00 h, a professora estava em reunião, eu esperei, e só iniciamos a entrevista por volta das 18:00 h, a entrevista não durou muito, em gravação foi exatamente uns 16 minutos e 53 segundos, não gravada uns 2 minutos. Segundo Brígida Ramati é filha de uma índia e de um português, não disse o nome dos pais. Dos questionamentos à ela dirigidos, as resposta foram resumidas, e sobre alguns questionamentos disse que não lembrava, e a outros respondeu, mas pediu que desligasse o gravador e não autorizou a utilização. A entrevista foi num ambiente onde as pessoas falavam alto, com interrupção devido a utilização celular, este ambiente é sua sala de trabalho, que fica no atual endereço profissional no Centro Gestor e Operacional do Sistema de Proteção da Amazônia, Centro Regional César, 7060, no bairro de Val de Cans. A professora Brígida é funcionária também da UFPA. Sua formação é complexa, fez o curso técnico na Escola Técnica, mas não fez o estágio. Fez engenharia elétrica (UFPA),

Bf: fiz o primário no Grupo Escolar ((Dom Pedro II)), o 1º e 2º na Escola Magalhães Barata. Quando a Escola Técnica abriu o concurso para a matrícula feminina foi uma grande oportunidade para as mulheres, foi um sonho. Porque na época, ainda havia dúvida se eu ia fazer a Universidade. Então, fazer o curso técnico, era uma possibilidade imediata de ter uma ((profissão)). Assim, não perdi essa oportunidade e participei da primeira turma de mulheres em 1970 no curso de eletrotécnica. Foi uma festa só, uma maravilha, nunca tive problemas na Escola Técnica. Não eram muitas mulheres, e as admitidas ficaram em várias turmas junto com os homens. Você sabia que ganhei um carro da VOLKSWAGEN por ser a melhor aluna da ETFPA (+), eu devia estar no 2º ou 3º ano.

Y: @()@

A outra fonte foi um jornal local, que publicou sobre o evento de inauguração da Escola Técnica Federal do Pará, colocando a informação nos seguintes termos: “Revelou a Diretora que é pensamento da Diretora fazer turmas mistas dentro em breve”. Essa entrevista foi concedida no dia do evento em 12 de agosto de 1968.²⁴⁰ Quando entrevistei a professora Yolanda, ela não conseguiu lembrar o ano exato da implantação. Mas evidenciou como surgiu a idéia:

Yf: [...] sempre tinha reunião de diretores, então nessa época, já se falava na transformação das escolas técnicas [...], e se estava mexendo na estrutura, aí minha amiga Angelita, pedagoga, a quem eu devo muito, e toda vez que eu falo digo que foi grande educadora, disse-me: “diretora por que a gente não aproveita essa transformação e coloca o corpo feminino”. Assim foi feito e publicado a escola como mista, foi um grande sucesso. “Tenho a satisfação de dizer, não por orgulho, mas por satisfação de educadora, de que fui eu que iniciei a feminização na instituição” [...](PINTO, setembro, 2010).

Nesse tópico, sobre a professora Yolanda as fontes orais conseguiram lembrar o que foi significativo para elas. De acordo com o professor Maceió, passou a ter mais proximidade com a professora Yolanda perto dela saí, ela era muito amiga e muito rígida. Com os alunos e professores era muito rígida, tanto é que quando ela marcava uma reunião, era pra colocar quente com o professor. Cobrava o professor que não se trajava bem, que andava de sandália, professor barbudo, cabeludo, tudo isso saía nas reuniões. Mas, ela era uma boa pessoa!

especialização em Meteorologia Tropical (UFPA), fez mestrado em Geofísica (UFPA, 1979), e o doutorado em Geofísica (UFPA, 1995), pós-doutorado na UNICAMP (2006-2007).

²⁴⁰ JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ. 14/08/1968, 1º Caderno, p. 7.

Mm: Eu lembro que esse detalhe do espelho, do aluno dizer eu vou ser professor. Nesse sentido, a professora Yolanda dizia que o professor era o espelho do aluno. Pra tudo, inclusive, o professor que vinha dar aula de sandália, barbudo. A amizade, começou em 1977, aí infelizmente em 1979 houve um problema, ela foi exonerada, demitida não podia, já tinha uma aposentadoria. Ela estava como diretora naquela época, a pessoa podia se aposentar e voltar. Então quando o João Figueiredo assumiu o governo em março de 1979, ela foi exonerada em Julho de 1979. Senti muito, não tenho nada a falar da professora Yolanda. Quanto a exoneração, isso ficou na esfera do Ministério do Governo Federal, não lembro bem. Saímos de férias, quando voltamos estava um interventor, professor Joilson Medeiros Cunha, ele ficou um ano e nove meses (até 1981). Ela era uma mulher muito bonita, bem trajada, sapatos altos, penteada, vestido até o joelho, bem maquiada, cabelo o tempo todo arrumado, excelente. Mas, era muito exigente, até mesmo pra falar com ela, tínhamos que falar com a secretária dela, Sra. Lia Marinho, era muito difícil falar com ela, não era qualquer um que adentrava naquele gabinete. É por isso que falavam esse lance de políticos, senadores, o próprio governador Alacid Nunes, Jarbas Passarinho, os deputados federais, essa turma todinha tinha entrada livre.

Acrescentou ainda que ela lutou muito por essa escola, por eles enquanto alunos, e depois pela formação docente dos mesmos. Conseguia recursos, os prédios foram construídos na gestão dela, os laboratórios; assim como dos doze (12) cursos técnicos existentes atualmente na instituição, oito (8) cursos²⁴¹ foram implantados por ela. O professor Maceió disse que esse reconhecimento cabe a ela.

Mm: Ela tinha acesso livre em Brasília, trazias as coisas aqui pra dentro. Fazia reunião apresentava os professores novos. O esposo dela era o Dr. Hamilton, um baiano de olhos azuis, rígido também, ela dizia que ele cobrava muito dela. Porque ela se preocupava muito com a escola, ela morava nesta escola, via ela até às 22:00 horas no gabinete, trabalhava de manhã, à tarde e a noite. Vi muitas vezes o Dr. Hamilton esperando ela para levar para casa, apesar de ter o carro na escola, um Opala para a direção. Mas, ele ficava esperando, tinha o carro dele, era médico, e é falecido.

O entrevistado seguinte, o professor Sérgio, disse que ela ia sempre às salas de aulas, procurando saber informações com os alunos. Uma vez por semana, como ele dizia: “vou passar revista nas tropas”. Ela ia às salas de aulas, de manhã à tarde e à noite. Perguntava aos alunos se estava tudo bem. O professor tinha de estar com traje digno, de bata, sapato

²⁴¹ Curso de Saneamento (1969), Curso de Agrimensura (1967), Mecânica (1970), Curso de Eletrotécnica (1970), Curso de Eletrônica (1973), Curso de Telecomunicações (1972), Curso de Mineração (1975), Curso de Metalurgia (1975).

engraxado. Ela exigia do professor todo esse cuidado, e também que os alunos estivessem uniformizados.

Sm: Ela perguntava se o curso estava bem lá na frente, se estivesse alguma coisa errada, ela levava lá para o auditório, dizia o que queria e todo mundo ouvia. Ela tinha voz ativa, chamava os professores, depois os alunos, e depois os apoios (funcionários, e a casa era em ordem). O diálogo era direto, ela que mandava.

O professor lembrou ainda que ela atraía muito os alunos, por causa do esporte. Ela gostava muito do atletismo, do basquete. Principalmente, quando percebia que o aluno tinha tendência para uma modalidade, o chamava, apelidava como nome de um ídolo para empolgá-lo. Se ela soubesse que o aluno estava na situação difícil, chamava-o, também para conversar.

Sm: Por exemplo, ela soube por um professor, que um aluno muito inteligente estava envolvido com drogas, ele ficou reprovado em projeto de estradas com o Fontelles. Ela mandou chamar o aluno, disse que ele tinha que estudar mais, que ia ficar acompanhando. Esse rapaz, ele continuou no vício escondido. Ela persistiu com ele, ela pensou que ele tinha abandonado. Deu várias chances a ele, hoje é professor aposentado pela escola. Ele e outras pessoas [*]ela salvou. No dia que ela faleceu, eu vi muitos daqueles ex-alunos dizerem “foi ela quem me deu emprego” e todos bem sucedidos. No dia 22 de outubro de 2010 fui visitá-la no Hospital Porto Dias, ela pegou na minha mão e disse: ô Sérgio, tudo bem [^]?

De acordo com o professor Oliveira a professora Yolanda foi excelente. Uma ótima professora de Língua Portuguesa. Assumi como diretora quando ele ainda era aluno do ginásio. Disse que: “era uma pessoa muito rigorosa, cobrava mesmo. Mas, era uma mãezona::: pra gente”.²⁴²

Sobre a professora Yolanda o entrevistado Washington Cordovil disse que era suspeito para falar, e colocou assim:

Cm: acolheu-me como um filho [*]. Mas, sempre guardou uma posição ética, pra mim uma pessoa espetacular, uma pessoa que impunha respeito. Se ela sáísse daqui e fosse buscar algo em Brasília, ela trazia. Do nosso curso eram sete verdadeiros filhos dela, comparo com a minha mãe, de quem gostava muito e sempre respeitei. Após sair da escola, ela nunca esqueceu o nome de ninguém.

²⁴² Entrevista em 14 de junho de 2011. Ex-aluno, e atualmente professor do IFPA.

A professora Yolanda, foi uma mulher de iniciativa, moderna, que teve coragem de disputar e assumir um cargo público, até então ocupado por homens. Mostrou ser possível um momento histórico de inserção da mulher nesse campo profissional, embora ainda permanecesse no ideário de muitos que:

A mulher deveria cultivar-se para viver em sociedade e ser agradável ao homem, porém não poderia concorrer com ele profissionalmente e intelectualmente, pois isso seria ultrapassar os limites da segurança social e ela representaria um risco se lhe fosse dado liberar-se economicamente do marido ou dos pais e tornar-se igual no intelecto (ALMEIDA, 2004, P: 78).

De todas as gestoras que vieram a ocupar o cargo na rede federal (depois dela), foi a que permaneceu por mais tempo, por onze anos (1967-1979). Nesse percurso fez o curso de pedagogia,²⁴³ e segundo ela, *contribuiu efetivamente para a melhoria da educação profissionalizante na instituição.*

Contexto da Entrevista:

Entrevistei a professora Yolanda num dia de domingo, e foi uma oportunidade única. Então, fui a Belém em busca de documentos e informações que subsidiassem esta pesquisa. Conversando na sala de pedagogia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, a pedagoga Sueli Cavalcanti, falou que a diretora do período da minha pesquisa, foi a professora Yolanda Ferreira Pinto. Perguntei; “onde posso encontrá-la”? Ninguém sabia o endereço dela.

Eu tinha ido a Belém passar um final de semana. Nesse dia era sexta- feira, dia 17 de setembro de 2010. Telefonei para o setor de recursos humanos do IFPA, e falei com um Funcionário chamado Bruno. Solicitei o endereço e o telefone da professora Yolanda. Depois de umas duas horas, retornei a ligação e recebi a informação que desejava. Telefonei para a casa da professora Yolanda, quem atendeu foi uma enfermeira. Expliquei que se tratava de uma dissertação de mestrado e que gostaria de entrevistar a professora Yolanda.

²⁴³ Entrevista em 19 de setembro de 2010.

A enfermeira agradeceu a lembrança, *perguntei se ela estava bem, se conseguia falar, se estava lúcida*. A enfermeira *respondeu que sim*. Falei que queria fazer uma visita. A enfermeira foi perguntar a professora Yolanda se poderia visitá-la, e o que me surpreendeu foi que ela veio falar comigo ao telefone e marcamos uma entrevista para domingo dia 19 de setembro de 2010, às 10: 00 h. pela manhã.

Cheguei na hora marcada. Mas, coincidiu que na mesma hora algumas Senhoras foram rezar pela saúde da professora Yolanda, então esperei por volta de uma hora e lá pelas 11: 00 h. iniciei a entrevista.



Figura 11 - Fotografia da professora Yolanda Pinto em 19 de setembro de 2010²⁴⁴

Primeiro foram os cumprimentos. Agradei a atenção. A professora encontrava-se sentada numa área, logo subindo a escada no primeiro andar. Respirava com dificuldade, pois o mal que a cometia era no pulmão. Sentei pertinho dela e conversamos uns dez minutos.

Depois iniciei a entrevista que durou 55 minutos. Em seguida chegou um padre para lhe dá benção. Ela era muito religiosa. Sua crença na Nossa Senhora de Nazaré era muito forte, já estava próximo da festa do Círio.²⁴⁵ Então, finalizamos a entrevista, marcando um almoço no próximo encontro para o dia 8 de outubro, e lembro dela falar: “venha bem a vontade, de bermuda, você vai sentar no chão e vou passar a você toda a documentação que

²⁴⁴ Fotografia registrada pela pesquisadora em 19 de setembro de 2010.

²⁴⁵ O Círio de Nazaré é a maior manifestação religiosa católica do Brasil em devoção a Nossa Senhora de Nazaré, e maior evento religioso do mundo. O Círio foi instituído em 1793 em Belém do Pará. A procissão acontece a cada segundo domingo de outubro. Disponível em <pt.wikipedia.org/> acesso em 26 de dezembro de 2010 às 8:30.

disponho e você vai escolher o que precisar”, e eu disse a ela: a Senhora tem um compromisso comigo, se Deus quiser e a Nossa Senhora de Nazaré também estará melhor quando eu voltar de Fortaleza. Ela me emprestou a foto em que mostra a mesma assinando o termo de posse na direção da Escola Técnica Federal do Pará, a qual foi devolvida na segunda feira dia 20 de setembro.

Voltei a Fortaleza e retornei a Belém na sexta feira dia 08 de outubro, especificamente nesse final de semana para a segunda entrevista e assistir a procissão do Círio. Liguei para a residência da professora Yolanda e *perguntei por ela*, um senhor atendeu e disse que ela tinha piorado e estava internada no Hospital Porto Dias. Fui visitá-la no dia 09 de outubro. Ela me reconheceu, mas falava muito baixinho, devagar e pouco, pois não devia se cansar, e lógico, a segunda entrevista não aconteceu.

Nesse ambiente, conversei com o filho dela Hamilton, a professora Raimunda Celeste Fernandes e Maria Rosa Cardoso, e todos começaram a falar da professora Yolanda, referindo-se a ela como uma mulher lutadora, que deu conta com competência de ser mãe, esposa e gestora da Escola Técnica Federal do Pará. Retornei a Fortaleza e depois fiquei sabendo do seu passamento que foi às 16:00 h do dia 24 de outubro de 2010.

Construção do pesquisador (a)

Das sínteses das entrevistas, classifiquei os dados considerando suas propriedades e dimensões, identifiquei os conceitos e apresento em forma de unidades; a idéia que perpassou por todas essas unidades (principalmente) neste capítulo foram às práticas educativas.

As práticas educativas no sentido de disciplinar eram muito intensificadas na instituição (era o período da ditadura militar), começava desde a entrada na escola, quando eram recebidos pelo porteiro; perpassava pelas relações com os professores; gestora; nas disciplinas, e principalmente nas práticas educativas como a Educação Moral e Cívica, até a Educação Física. É o que eu chamo literalmente de Educação Profissionalizante em Marcha, o aluno adquiria uma profissionalização, articulada a concepção de uma educação militar, que trazia no seu bojo, hábitos, valores, um caráter de obediência, e toda uma disciplina para que o aluno ao chegar numa empresa, tivesse menos dificuldade de se adequar as regras e as normas de trabalho. Sobre a disciplina como fabricação de sujeitos, em Vigiar e Punir, Foucault (1987) coloca o seguinte:

A disciplina “fabrica indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos do seu exercício. Não é um poder triunfante [...]; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (FOUCAULT, 1987, p.153 apud LOURO, 2011, p. 67).

Quem viveu nesse tempo, a geração de 1960/1970 do século XX, lembra o que ocorriam nas escolas, o hasteamento da bandeira, sem uniforme não entra, o castigo, a disciplina, o comportamento de acordo com o que prescrevia o regimento da instituição, a escola tinha um papel social a cumprir. Temos aí a materialização de um Estado nacionalista, opressor, e o delineamento dos fios condutores de processos educativos com forte caráter disciplinador, ainda “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos do poder” (FOUCAULT, 2009, p.180).

Assim considerando o regimento interno da ETFPA, Título III (regime escolar), Capítulo I: Dos Cursos e Currículos, destaco a orientação do § 1º, que expressa que o currículo deve garantir aos alunos formação adequada aos princípios gerais de educação, obedecendo o Decreto Lei n. Nº 58.130,²⁴⁶ de 31 de Março de 1966, que refere-se as práticas educativas, e que tem relação com alguns achados da fonte oral.

As práticas educativas na ETFPA nesse período do Governo Militar, segundo o regimento interno (Art. 10º: § 1º) teve como referência também o que prescrevia o Regulamento do Ensino Industrial (1959). Conforme esse decreto, a prática educativa abrangia educação física, obrigatória até 18 anos de idade, voltada para as forças físicas, morais, intelectuais e sociais do indivíduo, de forma a neutralizar os aspectos negativos que por ventura emergissem do educando e do meio.

Com referência as práticas educativas, foi consenso nas falas dos entrevistados, que ainda existia uma forma de educação pré-militar, como se fosse uma preparação até atingirem a idade própria da instrução militar,²⁴⁷ e se preparar para o mundo do trabalho. Além da prática de educação física tinha a educação musical.

²⁴⁶ Decreto Lei n. Nº 58.130, de 31 de Março de 1966. In: <http://www.prolei.inep.gov.br/pesquisar.do;jsessionid=3BC3610009743DAFA334840804148ECA?codThesaurus=121604> . Acesso em 12 de outubro de 2011, às 11:13.

²⁴⁷ DECRETO-LEI Nº 4.073 - DE 30 DE JANEIRO DE 1942 - PUB. CLBR 1942. Capítulo VI – Das Práticas Educativas. <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm> . Acesso em 12 de outubro de 2011, às 11:30.

Maceió lembrou ainda que tudo isso aconteceu no período do governo militar, naqueles anos de ferro (1967/1968), e do presidente da República o Garrastazu Médice. Disse que falavam que ele foi linha dura, depois veio o Costa e Silva. Falou com certa satisfação quando se referiu a assistência que recebiam em dinheiro da instituição. Colocou ainda que, não sabe como é hoje, se o aluno recebe alguma quantia. Mas, naquele tempo dos militares recebia auxílio para o ônibus, existia uma caixinha. Narrava com muito carinho sobre essas práticas na ETFPA, da mesma forma, foi verdadeiro ao narrar outras práticas, que tem relação bem próxima das práticas educativas prescrita no regimento interno da instituição. A exemplo, foi a educação física, bem semelhante a uma educação militar:

Mm: Então aqui Deus o livre! Imagine uma escola desta federal, era muito rígido aqui. Hoje não estou dizendo que não acontece, mas muita das vezes a gente presencia alunos sem uniforme, eu lembro que a gente não adentrava, nem com a meia, se não fosse preta, nós tínhamos um porteiro que se chamava Olavo, ele ficava olhando, mandava a gente suspender calça, pra vê se estava de meia preta, aquela roupa cáque, cabelo cortado, quando ele observava o cabelo, ele dizia: vá direto pro barbeiro se quiser cortar aqui, se não amanhã você não entra. Então a gente cortava o cabelo na escola, ou na casa da gente. Como havia o corte na escola, pra mim ajudava meu pai, eu já não pagava o corte de cabelo. Meu pai dizia: corte na escola, eu já não gastava esse dinheiro. Então tinha muita coisa linda, que passei aqui, excelente, e continuo passando, eu devo muito a essa escola.

As práticas educativas que envolviam a disciplina do corpo ainda permanecem durante a década de 1970 na ETFPA, com o tempo foram mudando. Entretanto, a prática pedagógica desenvolvida pelos professores (conhecidos como mestres), a princípio considerou à reprodução do conhecimento, à repetição e a uma visão mecanicista do ensino e da aprendizagem. Embora os estudantes aprendessem um ofício, essa prática acontecia sem o acesso ao conhecimento subsidiado por uma disciplina teórica, isso no período em que a instituição funcionava enquanto Escola Industrial.

A partir da implantação dos cursos técnicos em 1966, a qualificação profissional passou a ser consolidada com a articulação entre a teoria e a prática, principalmente considerando a relação escola-empresa. Mas, predominava o aprender vendo o outro fazer, no aprender fazendo, na prática. Tendo apenas acesso a uma parcela do conhecimento, devido às especializações. Essa prática teve a “influência do pensamento newtoniano-cartesiano e foi contemplada nos últimos quinhentos anos na história da educação no Brasil” uma prática conservadora (BEHRENS, 2011, P. 40).

Essas práticas estavam impregnadas no espaço escolar, e nas narrativas ficou evidente o consenso sobre a marca do papel social da instituição em coisas simples, como as citadas acima. Assim, os entrevistados selecionaram para lembrar, as práticas que ganharam sentido no cotidiano do espaço escolar e que se tornaram referência em suas vidas. Porém, por trás de tais práticas estava um enquadramento de comportamento e valores, em função de disciplinar o corpo do mercado de trabalho.

Após refletir sobre o consenso nas falas, busquei identificar os dissensos, e percebi que em relação ao espaço físico da escola o professor Macéio e Washington Cordovil lembraram que na instituição haviam dezesseis (16) salas. O professor Sérgio e Oliveira lembraram da existência de oito (8) salas. No segundo círculo hermenêutico dialético os entrevistados mantiveram a mesma posição. Mas, percebi neles a preocupação com a verdade dos fatos e posições.

Como o interesse da pesquisa está na recomposição da história da instituição a partir do olhar, de suas experiências, e da versão memneumônica. Expliquei aos entrevistados que o importante era o que conseguiram lembrar, e que o propósito não era confirmar, ou refutar informações, mas, complementar as mesmas.

Quando estava coletando os dados sobre a inauguração da Escola Técnica, encontrei uma informação sobre a questão das salas em um jornal que trazia informações sobre a construção da escola: “Esclareceu a Professora Yolanda Pinto, que desde 1967 que funciona a Escola com 16 salas de aula, contando agora com os quatro pavilhões onde irão funcionar oficinas e laboratórios”.²⁴⁸

²⁴⁸ JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ. 14/08/1968, 1º Caderno, p. 7.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a re-configuração da Educação Profissional no ensino médio, mediante as políticas educacionais, recompondo a história da ETFPA no período de 1967 a 1979. Para tanto, foi necessário recompor os percursos e itinerários da educação profissional no Brasil. Revisitar o passado, e o contexto histórico através de um estudo exaustivo, desde o momento em que surgiu a instituição em 1909, perpassando por vários momentos relevantes na educação profissional no Brasil, tais como as Escolas de Aprendizes e Artífices e o prenúncio da educação profissional na Primeira República; as leis orgânicas do ensino profissional no contexto da década de 1930; a criação das Escolas Técnicas Federais no Projeto desenvolvimentista, que foram apresentados em forma de unidades no primeiro capítulo, e todas situadas perante as políticas educacionais até 1970. Desta forma, aconteceram às primeiras aproximações com objeto, e os resultados apresentados nas unidades que estruturam o primeiro capítulo.

Os resultados apresentados no título 2, que envolve a questão da profissionalização, as políticas educacionais, e a relação escola-empresa, foram além das minhas expectativas. Porque os achados revelaram toda a tessitura das relações, como foram efetivadas e pra quê. Articulado a tudo isso, estão duas questões que considero de extrema relevância para a pesquisa em história da educação: a escola como espaço de memória, e dar voz aos sujeitos históricos que compõe esse espaço.

Nesse sentido, posso dizer que cada momento desta pesquisa foi de extrema felicidade, porque sabia que vivia um momento único, mágico. Foi com muito prazer que busquei a memória e os fragmentos da história de vida desses atores através da narrativa, e os resultados vieram através das falas, eles narraram como a profissionalização aconteceu no espaço escolar e fora dele, nas empresas. Os achados expostos nas unidades desse capítulo evidenciam com mais proximidade a questão da pesquisa: como a Educação Profissional no ensino médio na ETFPA se (re) configurou em decorrência das políticas educacionais implementadas no período de 1967 a 1979?

Os achados sobre as práticas educativas narradas pelos sujeitos escolares complementam como essas práticas contribuíram com a proposta de profissionalização da Educação Profissional na ETFPA no período de 1967 a 1979. Apresenta uma descrição dos caminhos da instituição; o perfil dos professores e suas práticas, considerando as atuações desses sobre o

currículo, planejamento de ensino e a avaliação. Desta maneira, respondi aos objetivos e questões da pesquisa.

O presente estudo através das entrevistas narrativas e do círculo hermenêutico dialético buscou nas narrativas dos sujeitos envolvidos, as informações para recompor a história da instituição, revelando através da memória, o olhar, a versão dos entrevistados com a presença de alguns aspectos, e ausência de outros sobre como foi ofertado esse ensino. Principalmente, o destaque que foi dado na época à questão da profissionalização por todos os envolvidos: a escola, as empresas e os alunos. Esse achado vem contribuir ao debate social sobre a temática, porque está aberto a novas interpretações, e novas leituras sobre o que foi a profissionalização ontem, e o que representa no momento atual para os jovens e sociedade.

As informações apresentadas nesta pesquisa vêm contribuir à academia com o debate sobre a educação profissional, porque as pesquisas que encontrei sobre a educação profissional foram ancoradas em outros olhares, comprometidos com uma abordagem funcional, e determinista. Nesse sentido, a presente pesquisa difere das pesquisas que encontrei sobre a história da Escola Técnica, tendo como enredo a educação profissional. Ela sinaliza que é possível fazer história a partir da memória, dando vez às vozes ocultas, aos guardiões da memória que estão presentes nas instituições escolares. A escola é um espaço de memória, e matéria-prima para se fazer história no campo da história do tempo presente.

Assim, este estudo veio consolidar minhas expectativas enquanto especialista em história e historiografia da Amazônia. A contribuição desta pesquisa foi imensa, ela me qualifica a desempenhar com mais qualidade a docência, dá condições para prosseguir como pesquisadora, e contribuir com a formação de grupo de estudo e pesquisa sobre a memória da instituição no campo da história do tempo presente.

Nesse trabalho, encontram-se as vozes de vários atores sociais. Portanto, tem o predomínio da história oral. Mas, era a intenção complementar a fonte oral com a fonte documental (específica sobre a instituição), porque considero importante estudar o objeto a partir de vários olhares. Entretanto, considerando que trabalhar com a memória também tem os seus limites, principalmente o esquecimento (quanto a isso a banca de defesa já havia feito o alerta). Assim, passei à procurar a documentação da década de 1960 e 1970.

Essa tarefa foi árdua, nas diversas tentativas de localizar a documentação da escola, com ênfase para o arquivo morto, fui informada que esses documentos antigos sobre a instituição estavam jogados atrás do Ginásio de Esporte Edson Ary. Fiz o registro fotográfico do estado em que se encontravam essa documentação, algumas expostas a seguir:



Figura 11 – Fotografia de documentos da Escola Técnica Federal do Pará na lixeira atrás do Ginásio Edson Ary no IFPA

Fui a esse local, e constatei que era verdade, fiz o registro fotográfico e comuniquei ao gestor da instituição. Junto com esses documentos estava o regimento interno da ETFPA que utilizei como fonte nesta unidade (foto a seguir). Eu o tirei da lixeira no dia 17 de setembro de 2010. Para recuperá-lo foi um trabalho minucioso de limpeza de página por página. Com a extrema preocupação no momento em que o encontrei de catar os pedaços que estavam rasgados e deslocados das páginas, para poder organizar essa fonte. Pois naquele momento eu não havia encontrado nada desse período, a não ser a dissertação de Bastos, que depois foi publicada em forma de livro. Mas, era o trabalho dele, e eu estava em busca dos meus achados para fazer a minha dissertação.

Esses documentos já haviam apanhado chuva, estavam colados com terra, e, agora, estão em pior estado, pois foram retirados deste local, deste jeito, e colocados em uma sala na instituição sem a mínima condição de manuseio.

Em Belém chove toda tarde, e nesse dia pude salvar pouca coisa. A chuva começou a cair, sem contar que estava sem luva, tive contato com água parada e achei melhor parar.

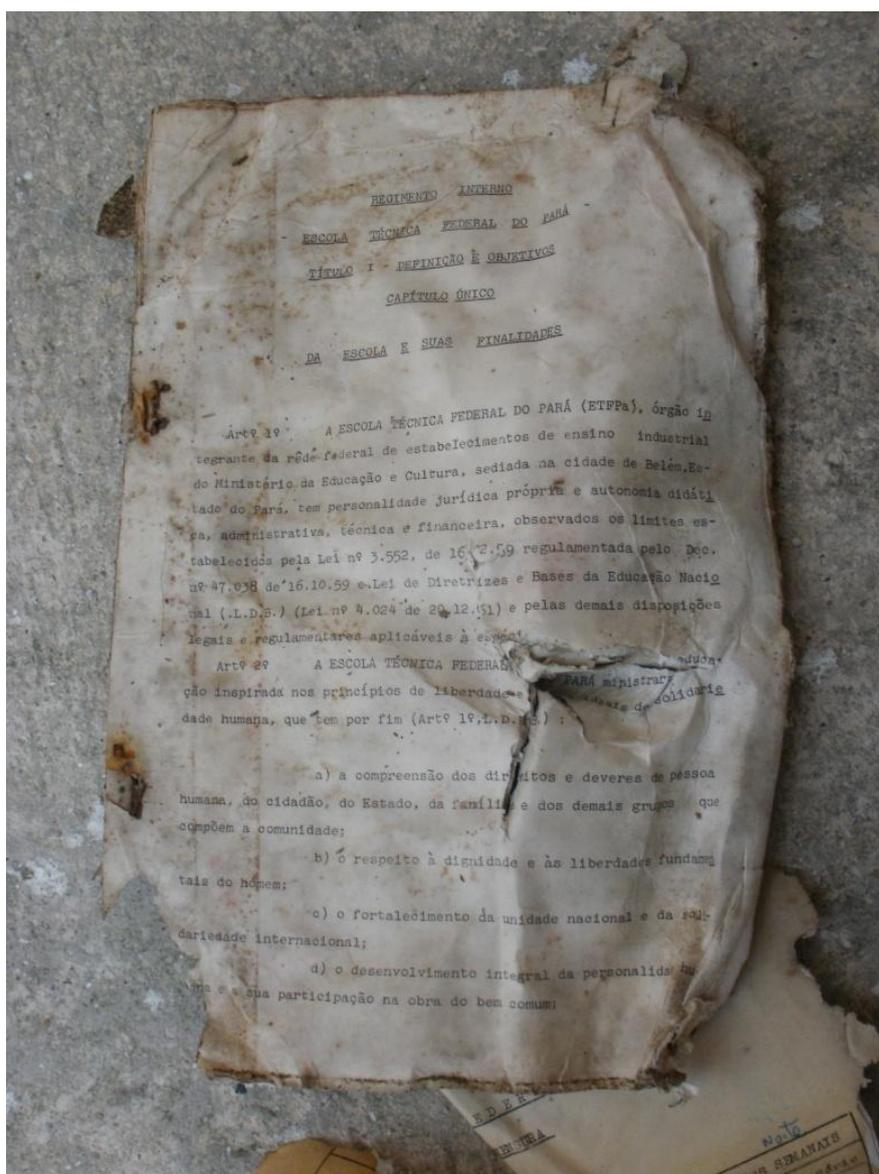


Figura 13 – Fotografia do regimento interno da ETFPA

Depois de alguns meses fui procurada por um funcionário que estava respondendo pela instituição sobre esse fato na Polícia Federal. Falou que procurou por mim para obter mais informações. Soube que estava em Fortaleza, e disse - que já havia respondido a polícia federal sobre essa documentação que foi jogada no lixo não prejudicou a escola, que os documentos perdidos e danificados foram apenas perda de cunho histórico.

Por fim, a tarefa do historiador é árdua, e tem limites. Mas, ele tem outras possibilidades, além da pesquisa documental. Nesse sentido, acredito que a educação

profissional no período da ditadura militar precisa ser estudada com mais profundidade, a partir de outros olhares. Nessa perspectiva, aponto a memória como fonte e matéria-prima do conhecimento histórico (RICOEUR, 1989). Nesse pensar, a memória sendo criação do sujeito individual ou coletivo, é um testemunho de algo que aconteceu e possibilita a construção da objetividade histórica, fabricada pelo sujeito que interpreta (presença da hermenêutica) e que narra (presença da narrativa).

Desta forma, o conhecimento toma a memória como base pautada na versão de determinado(s) sujeito(s). Assim estamos diante de uma objetividade construída pela subjetividade, ou seja; de uma epistemologia centrada no sujeito. Portanto, indicamos a produção de pesquisa que defenda a autonomia do texto, que caiba ao leitor a tarefa de completar os sentidos do texto, completando o círculo hermenêutico, na perspectiva que a pesquisa que não se esgote em si mesma.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?** IN: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005, p.59.
- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulheres na Educação: Missão, Vocação e Destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associado, 2004, pp:75-91.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. S. Paulo: Cortez, 2003, p.25.
- AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 657-772.
- _____. **Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e suas relações com outros fenômenos sociais**. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 207.
- _____. BRASIL. Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928. Dispõe sobre a reforma o ensino público no Distrito Federal, em Brasília, e o Decreto nº 2.940, de 22 de novembro de 1928, que regulamentou a lei básica (Regulamento de ensino), prevendo, nos seus 764 artigos, “todos os detalhes de uma obra orgânica, cuja estrutura o torna um verdadeiro código de educação”. In: AZEVEDO, Fernando. **A Cultura Brasileira: Introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 658.
- ALVES FILHO, A; ALVES JUNIOR, J; MAIA NETO, J. **Pontos de História da Amazônia**. Belém: Paka-Tatu, 2000, p. 59.
- BATTISTUS, Cleci, LIMBERGER, Cristiane, CASTANHA. **Estado Militar e as Reformas Educacionais**. Revista de Educação Educare ET Educare. Vol. 1, nº 1 jan/jun. 2006, p. 227-231.
- BARROS, J. D. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 15.
- 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, p.83.
- BASTOS, Péricles Antônio Barra. **A Escola Técnica do Pará e o Desenvolvimento do Ensino Industrial. Um estudo histórico, 1909-87**. Belém: Gráfica Santo Antônio, 1988, PP: 20-87.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2011, pp. 17-40.

Belém. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível: <<http://pt.wikipwdia.org/wiki/Belém>>. Acesso em 19 de novembro de 2011.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 37.

BONA, Aldo Nelson. **Paul Ricoeur e uma epistemologia da história centrada no sujeito**. 209 f. P: 73-74. Tese de Doutorado em História Social. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN. **Investigação Qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p.16.

BRASIL. Constituição (1934). Art. 148, 149, 150 da CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em 2 de abril de 2011.

_____. Decreto nº 24.558, de 3 de Julho de 1934. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?q=decreto%2024.558%2F1934&ie=utf-8&oe=utf8&aq=t&rls=org.mozilla:ptBR:official&client=firefox-a&source=hp&channel=np&safe=active>>. Acesso em junho de 2011.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) FONSECA, Celso Suckow da. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, p.61.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Dispõe sobre a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf> Acesso em novembro de 2009, p.1.

_____. Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937. Art. 37: “A Escola Normal e Ofícios Wenceslão Braz e as Escolas de Aprendizes e Artífices, mantidas pela União, serão transformadas em Lyceus, destinado ao ensino profissional, de todos os ramos e grãos. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>>. Acesso em 16 de junho de 2011.

_____. Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 10 de novembro de 1930. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 11 de fevereiro de 2011, p.20.

BRASIL. Supervisão Pedagógica e Orientação educacional: fatores da melhoria da qualidade do ensino. Brasília, MEC, 1979, p:14. Disponível em: <

www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=154094 > Acesso em 02 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Constituição (1946). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Promulgada em 18 de setembro de 1946. Artigo 168. IN: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil**. Ed. Vozes. Petrópolis, 1995, p. 170.

BRASIL. Decreto nº 8.535 de 2 de janeiro de 1946. Art. 1.º Passam a constituir Diretorias subordinadas imediatamente ao ministro as atuais Divisões de Ensino Superior, Ensino Secundário, Ensino Comercial e Ensino Industrial do Departamento Nacional de Educação. FONSECA, Celso Suckow da. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, p.27.

BRASIL. Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959, art. 1, par. Único. FONSECA, Celso Suckow da. História do Ensino Industrial no Brasil. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, pp.111-113.

_____. Relatório da IV REDIT – Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais. Brasília. Set./1976. p. 43. Disponível em < www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=153582 > Acesso em 15 de novembro de 2010.

BREJON, Moysés (Org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus – Leituras** – 18ª Edição. São Paulo: Pioneira Editora, 1985, 253-258.

CAVALCANTI, Lígia Eugenia. **Os herdeiros da memória: o “Lar de todos” e a História Social da Educação Cristã no Pirambu/Ceará**. 2003. 244 f. Tese: relatório à segunda qualificação (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, p.191.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade**. IN: 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. 17-54.

_____. & DE GÔES, Moacyr. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991, pp.12-14.

CHAGAS, Valnir. **O Ensino de 1º e 2º Graus: Ante, agora e depois?** . São Paulo: Saraiva. 1984, PP. 325 -291.

DOSSE, François. **A história à prova do tempo: Da história em migalhas ao resgate do sentido**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, pp: 79-94.

- DELGADO, Lucília de Almeida. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 34.
- FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, pp -10-91.
- FUSARI, J.C. **O planejamento da educação escolar; subsídios para ação-reflexão-ação**. São Paulo, SE/COGESP, 1989, p.10.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo Cortez, 1996, p. 41.
- GIROX, Henri. **Teoria Crítica e Resistência em Educação: Para além das teorias de reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, p. 17-192.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das letras. 1998, p.244-250.
- HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, pp: 21, 244-250.
- IBGE/Governo do Estado do Pará/República Federativa do Brasil. Disponível: <www.brasilrepublica.com/para.htm> Acesso em: 17 de novembro de 2011.
- JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ. 10/02/1967, 3º Caderno, p. 3. M.E.C – D.E.I. Portaria nº 9 de 10 de Fevereiro de 1967.
- JORNAL A PROVÍNCIA DO PARÁ. 14/08/1968, 1º Caderno, p. 7.
- LIMA, Rosângela Novais. **As relações intergovernamentais e as políticas educacionais**. UFPA. Tese de Doutorado em Ciências Sociais aplicadas à Educação, 2000.
- LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 61-66.
- LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: PRIORE, Mary Del (Org.) **História das mulheres no Brasil**. 8.ª Ed. São Paulo: Contexto, 1997, pp: 444-449.
- LOUREIRO, V. R. **Amazônia Estado-Homem-Natureza**. Belém: CEJUP, 1992 (Coleção Amazônia, nº 1), pp. 81-82.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 56-73.
- MARTINS, Marco Antônio. **O Impasse – O Brasil e a crise do petróleo – I**. Brasília, Ipea-Iplan. 1980. Disponível em <[HTTP://www.aeconomiadobrasil.com.br/artigo.php?artigo=39](http://www.aeconomiadobrasil.com.br/artigo.php?artigo=39)>. Acesso em 08 de setembro de 2011.
- MACHADO, Lucíola Regina de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo das funções sociais do sistema técnico industrial brasileiro**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez: 1989, p. 67.

MEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Histórico Escolar de Luiz Maceió da Graça**. Secretaria Acadêmica do IFPA. 2011.

MEC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. **Histórico Escolar de José Almerindo Leite Lobato**. Secretaria Acadêmica do IFPA. 2011.

MEC. **Regimento Interno da Escola Técnica Federal do Pará (L.D.B/1961): Título III – Regime Escolar – Capítulo I: Dos cursos e Currículos**. 1968, p.8.

MINAYO. M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 344.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu, COELHO, Maria Célia Nunes. **As políticas federais e reconfigurações espaciais na Amazônia**. Novos Cadernos NAEA, v. 7, n.1, p. 91-122, jun. 2004, pp.53-73.

MORAES, Sílvia Elizabeth Miranda. **O currículo do diálogo**. 1995.221 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas: SP, pp. 76-100.

NAGLE. Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU. Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974, pp. 4-175.

NUNES, Clarice. Memória e História da Educação: entre práticas e representações. Revista Educação em Foco. UFJF, v.7, n. 2 set./fev. 2002/2003, pp. 137-139.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Revista Projeto História. São Paulo: Departamento de História de Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, n. 10, 1003, p.15.

OTTE, Janete. **Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, 2008.08. – 161f.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 131.

_____. **Metodologia interativa: um processo hermenêutico dialético**. Interfaces Brasil/Canadá, Porto Alegre, VI, N.1, 2001. Disponível <revistabecan.com.br/arquivos/1178668221.pdf>. Acesso em 16 de julho de 2011.

Pará. Wikipédia, a enciclopédia livre. Disponível: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Pará#Divis.C3.A3o_do_estado>. Acesso em 17 de novembro de 2011.

Pará. **O Decreto nº. 226 de 28 de Novembro de 1890 que dispõe da criação da Comarca de Afuá**. A Lei nº. 403 de 02 de Maio de 1896 elevou Afuá à categoria de Cidade. Disponível: < <http://www.prefeituradeafua.com.br/nossa-historia-afua.asp>>. Acesso em 17 de novembro de 2011.

Pará. E.E. Lauro Sodré de Belém do Pará no Educaredo – Minha Terra 2009- Aprender e Inovar. Disponível em: < <http://laurosodre.blogspot.com/> >. Acesso em 26 de Jan. de 2011.

QUELUZ, Gilson. **Concepções de Ensino Técnico na República Velha (1909-1930)** Curitiba: CEFET/Paraná, 2000.

KOHLHEPP, Gerd. **Estratégias de Desenvolvimento Regional na Amazônia Brasileira.** Finisterra, XVI, 31, Lisboa, 1981.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez, 1997, p.13.

KUENZER, A. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 27.

Kuenzer. A. **Pedagogia de Fábrica: As relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 59.

RICOEUR, Paul. **Do texto à acção: ensaio da Hermenêutica II.** Porto: Rés, 1989, p.p 155-202.

_____ **Tempo e Narrativa – Tomo I.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007, p. 71.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural.** 2. Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008, p. 95.

PÔRTO JR., Gilson. **História do tempo presente.** São Paulo: EDUSC, 2007, p. 142-143.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **Historia da Educação no Brasil.** Ed. Vozes. Petrópolis, 1995, pp. 128-153.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. **Atualidade da História do tempo presente.** 2009, p. 5. Disponível em <www.uvanet.br/historiar/janjun2009/01_atualidade_historia.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2011.

SANTOS, L.; MOREIRA, A.F. **Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento.** In: TOZZI, D. (Coord.) **Currículo, conhecimento e sociedade.** São Paulo: FDE, Série Ideais, n.26, 1995, pp: 47-48.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008, p. 376.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, p. 23.

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.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. **Os empresários e a Educação: O Ipes e a política educacional após 1964.** Petrópolis, R. J: Vozes, 1981, p. 112-129.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX.** São Paulo: Cortez, 2008, PP: 269-270.

SCHWARTZMAN, BOMENY, COSTA. **Tempos de Capanema.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 178.

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, p: 210-222.

SCHULTZ , T. **O valor econômico da Educação.** RJ: Zahar, 1962.

STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada.** Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 103.

TAIRA, Lincoln. Tecnologia e poder: a educação tecnológica em São Paulo (1911-1990). **Projeto História**, São Paulo, n. 34, p. 147-167, jun. 2000.

TARDIF, M. & LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008, P. 51.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa e Ciência Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, J. G. **Memórias do silêncio: militantes de esquerda no Brasil autoritário.** Fortaleza: EUFC, 1998, p. 47.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992, p. 16.

VIEIRA, M. P. A; PEIXOTO, M. R. C.; e KOURY, M. A. **A pesquisa em História.** São Paulo: Ática, 1991, p. 8.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e Estrutura Social.** São Paulo: Moraes, 1983, pp.12 -55.

SADER. Emir. **A Transição no Brasil: da ditadura à democracia.** São Paulo: Atual, 1990, p.10.

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro para realização das entrevistas

Projeto: Re-contando a História da Escola Técnica Federal do Pará: A Educação Profissional em Marcha de 1967 a 1979.

BLOCO TEMÁTICO	PERGUNTA	OBJETIVO
Pergunta inicial para todos os entrevistados.	Você poderia conta sua história de vida? Fale tudo o que quiser.	Estabelecer o primeiro contato, proximidade, deixa o entrevistado à vontade para falar.
Relação familiar	Agora gostaria que contasse sobre a história da sua família, seus pais?	Socializar a vida familiar, suas origens, sua trajetória e relação com a família.
Experiências escolares	Como foi a sua experiência escolar?	Conhecer a trajetória escolar do entrevistado.
Habilitação técnica	Quando e por que ingressou na ETFPA? Qual a Habilitação Técnica? Você buscou a ETFPA com formação técnica, com que propósito?	Entender a escolha profissional.
A Escola Técnica Federal do Pará	Como foi sua relação com a instituição? Você lembra como era o Ensino Profissional antes da reforma de (1967-1971)? Como era o currículo? O que mudou nele com a reforma de 1971 (até 1979)?	Coletar informações sobre a história da instituição.
Formação inicial	Você deu prosseguimento nos estudos? Qual o curso? Em que instituição?	Conhecer a formação inicial do entrevistado.
Professores	O que pensava sobre professores? Como os professores trabalhavam em sala a qualificação profissional? Organizavam e seguiam um planejamento Pedagógico? Os professores tratavam de outras	Destacar a forma de preparação de mão de obra.

	<p>questões em sala, quais?</p> <p>Como era a relação entre os professores e alunos?</p>	
Educação Profissionalizante	<p>Como a Educação Profissional ofertada pela ETFPA ocorreu?</p> <p>Você lembra como era a avaliação escolar antes e depois da reforma de 1971?</p> <p>Como foi o Ensino Profissional depois da reforma a partir da Lei 5692/71?</p> <p>A proposta pedagógica atendia a qualificação de mão de obra como prescrevia as políticas educacionais nas habilitações técnicas?</p> <p>A ETFPA ofertava cursos de curta duração, como o treinamento PIPMO?</p>	Descrever como foi efetivado o Ensino Profissional.
A Escola Técnica Federal do Pará e as demandas regionais.	<p>Como a ETFPA se articulou com as empresas no sentido de efetivar a Profissional?</p> <p>A ETFPA atendeu de que forma as demandas das empresas instaladas na região?</p> <p>Você sabe, ou lembra se os cursos ofertados tinham alguma relação com os projetos de desenvolvimento para a Amazônia?</p>	Destacar como a ETFPA se articulou com as demandas regionais?
Trajétoria Histórica da ETFPA	Quais as mudanças mais significativas que ocorreram na ETFPA no período de 1967 a 1979?	Identificar as mudanças ocorridas na instituição no período de 1967 a 1979.
Feminização na Educação Profissional	Como e quando aconteceu a feminização no ensino profissional na ETFPA?	Investigar como ocorreu a feminização na ETFPA.

	A presença feminina nos cursos era compatível com a presença masculina?	
Profa. Yolanda Ferreira Pinto	<p>Você conheceu e teve proximidade como a Profa. Yolanda F. Pinto?</p> <p>Você lembra como era a mulher Yolanda F. Pinto?</p> <p>Como era a Diretora Yolanda, a vida profissional (perfil)?</p> <p>Você pode falar sobre a conquista e o reconhecimento profissional?</p> <p>O que poderia dizer sobre a vida familiar da Diretora Yolanda (filha, mulher, mãe)?</p>	Coletar dados sobre a história da Professora Yolanda F. Pinto.

Apêndice B - Sumário de escuta das entrevistas

Projeto: Re-contando a História da Escola Técnica Federal do Pará: A Educação Profissional em Marcha de 1967 a 1979.

Nome completo (entrevistador): _____

Nome completo (entrevistado): _____

Professor(a) () Funcionário(a) () Coordenador(a) de Curso () Aluno(a) ()
Gestor(a) ()

Endereço da gravação (local) _____

Dados das entrevistas:

Entrevista n°:, em / / início das sessões às _____ até às _____

Entrevista n°:, em / / início das sessões às _____ até às _____

Entrevista n°:, em / / início das sessões às _____ até às _____

Entrevista n°:, em / / início das sessões às _____ até às _____

Observações: _____

Restrição ao acesso:

Apêndice C - Cessão de direitos sobre depoimento oral à pesquisador a Ana Maria Leite Lobato do Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

1 Pelo presente documento, eu

(nacionalidade).....; (estado civil).....,
(profissão).....Carteira de Identidade nº, emitido por
....., CPF nº, residente e domiciliado
em

.....
.....
.....

Autoriza a publicação, cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo a pesquisadora Ana Maria Leite Lobato, a totalidade dos direitos patrimoniais de autor sobre todos os depoimentos orais prestado durante a pesquisa para elaboração da Dissertação de Mestrado intitulada “Re-contando a História da Escola Técnica Federal do Pará: A Educação Profissional em Marcha de 1967 a 1979” (ou outro título), junto ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

2 Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que o Brasil é signatário, o DEPOENTE, proprietário originário do depoimento de que trata este termo, terá, infinitamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o referido depoimento, de sorte que sempre terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3 Fica pois Ana Maria Leite Lobato plenamente autorizada a utilizar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, inclusive cedendo seus direitos a terceiros, no Brasil e/ou no exterior.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses, assinam o presente documento em 02 (duas) vias de igual teor e para um só efeito.

_____, _____
Local Data

_____, _____
Cedente Pesquisadora

TESTEMUNHAS:

Nome legível
CPF:

Nome legível
CPF:

Apêndice D - Códigos de transcrição das entrevistas²⁴⁹

Y: abreviação para o entrevistador (a)

Mm/Sm/Om/Cm/Bm:/Yf: abreviação para os entrevistados (as). Utilizei “m” para os entrevistados do sexo masculino e “f” para os do sexo feminino. Não foi utilizado nome fictício, os entrevistados queriam contar a história da instituição identificados nela, assim foi opção de todos o não anonimato, e a utilização do seus próprios nomes, decisão da qual compartilhei. Essa codificação foi utilizada quando da entrevista narrativa.

(.) um ponto entre parêntesis expressa uma pausa inferior a um segundo.

(3) o número entre parêntesis expressa o tempo de duração de uma pausa em segundos.

exe:::mplo: pronúncia da palavra esticada (a quantidade de : equivale o tempo de pronúncia de determinada letra) assim=assim=assim palavras pronunciadas de forma emendadas.

exemplo: palavras pronunciadas de forma enfática são sublinhadas.

exemplo: palavras pronunciadas em voz alta são colocadas em negrito.

@exemplo@ : palavras ou frases pronunciadas entre risos são colocadas entre sinais de arroba.

@2@: número de sinais de arroba expressa a duração de risos assim como de interrupção da fala.

((bocejo)): expressão não verbais ou comentário sobre acontecimento externos, por exemplo ((a pessoa acende um cigarro, atende o celular)), ((alguém entrar e a entrevista é brevemente interrompida, pessoas falando alto no ambiente)).

Ou//@(1)@// indica sinais de feedback (“ah”, “oh”, “mhm”) ou risos do entrevistador

R1/R2/R3/R4: abreviação para os entrevistados que participaram círculo hermenêutico dialético. O “R” significa respondente. R1, R2, R3, R4, foi utilizado para identificar os entrevistados no círculo hermenêutico dialético. R: significa respondente, CP: Construção do Pesquisador²⁵⁰

[[...]] lágrimas²⁵¹

[[3]] o número entre colchetes expressa um tempo maior de lágrimas (minutos)

[*] expressa forte emoção

[^] expressa tristeza

[+] expressa satisfação

²⁴⁹ Tomei como referência o código de transcrição desenvolvido pelo Prof. Dr. Ralf Bohnsack e pesquisadores do seu grupo da Universidade Livre de Berlim/Alemanha apud OTTE, Janete. **Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, 2008.08. – 161f, p. 157.

²⁵⁰ 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.

²⁵¹ Os códigos [[...]] lágrimas, [[3]] o número entre colchetes expressa um tempo maior de lágrimas, [*] expressa forte emoção, [^] expressa tristeza, [+] expressa satisfação foram acrescentados pela pesquisadora devido à necessidade de registrar a expressividade e a emoção não apresentadas em palavras durante as entrevistas.

Apêndice E - Registro fotográfico sobre a documentação da ETFPA no IFPA.

O registro fotográfico a seguir mostra a fotografia sobre aula do Curso Primário; logo abaixo a fotografia da pasta de telegramas que datam de 1962, e na página seguinte mais duas fotografias sobre dois documentos, dentre outros encontrados na lixeira no IFPA:



