



II COHEP

COLÓQUIO INTERNACIONAL E NACIONAL
DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ACERVOS E FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: DO ANALÓGICO AO DIGITAL

○ ————— ○
ANAIS
○ ————— ○

II Colóquio Internacional e Nacional de História da Educação Profissional (COHEP)
Acervos e Fontes para a História da Educação Profissional: do analógico ao digital

©2022 dos autores

A reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, com propósitos de lucro e sem prévia autorização dos editores, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Direitos Reservados desta edição PPGEP IFRN

Revisão

Ana Paula Marinho de Lima

Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio

Elvira Fernandes de Araújo Oliveira

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Francisca Leidiana de Souza

Joentina Firmina Rodrigues

Larissa Maia de Souza

Olívia Moraes de Medeiros Neta

Sandra Maria de Assis

Catálogo Elvira Fernandes de Araújo Oliveira – CRB 15/294

Projeto Gráfico e Diagramação

Alzenir Souza da Silva

Maria Carolina Xavier da Costa

Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza

C719 Colóquio Internacional e Nacional de História da
Educação Profissional (2. : 2022 : Natal, RN).

Acervos e fontes para a História da Educação Profissional:
do analógico ao digital: anais do 2º Colóquio Internacional e Nacional de
História da Educação Profissional [recurso eletrônico], Natal, Rio Grande
do Norte, Brasil, Setembro 27-29, 2022 / editado por IFRN/PPGEP. –
Natal: IFRN, 2022.

ISSN

1. História da educação – Congresso. 2. Memória - Educação
– Congresso. 3. Educação Profissional – Congressos. I. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
II. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
III. Título.

CDU: 377(04)

CDU 37(091)(813 2)

Comitê Científico

Azemar dos Santos Soares Júnior (Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN)
Francinaide de Lima Silva Nascimento (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN)
Francisco das Chagas Silva Souza (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN)
Jacques Gleyse (Universidade de Montpellier, França)
Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal)
José António Martin Moreno Afonso (Universidade do Minho, Portugal)
José Geraldo Pedroza (Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET-MG)
Juan Carlo da Cruz Silva (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN)
Leonardo Leonidas de Brito (Colégio Pedro II)
Luiz Antônio Cunha (Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ)
Maria Augusta Martiarena de Oliveira (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul/IFRS)
Maria Ciavatta (Universidade Federal Fluminense)
Mário Lopes Amorim (Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR)
Marlúcia Menezes de Paiva (Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN)
Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN)
Olívia Moraes de Medeiros Neta (Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN)
Prof. Doutor Raúl Humberto Velis Chávez (Universidad Francisco Gavidia, El Salvador)
Renato Marinho Brandão Santos (IFRN)
Rita Diana de Freitas Gurgel (Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN)
Rogério Cunha de Castro (Colégio Pedro II)
Tatiana da Silva Calsavara (Escola Sesi- Osasco SP)

Comissão Organizadora

Alanderson Maxson Ferreira do Nascimento
Alzenir Souza da Silva
Ana Cristina Batista
Ana Paula Marinho de Lima
Antonio Max Ferreira da Costa
Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira
Evanuzia Maria de Lucena
Francêsko de Araújo Lopes
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francisca Leidiana de Souza
Francisco das Chagas Silva Souza
Francisco Mateus Alexandre de Lima
Geovilda Soares de Oliveira Melo
Gilmara Catarine Dantas Costa
Ivana Lúcia da Silva
Jhefene Tayane Gonçalves de Souza
Joventina Firmina Rodrigues
Joyce Brenna da Silva Lima Rodrigues

Juan Carlo da Cruz Silva
Karoline Louise Silva da Costa
Larissa Maia de Souza
Leonardo Leonidas de Brito
Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade
Maria Carolina Xavier da Costa
Marlúcia Menezes de Paiva
Nara Lidiana Silva Dias Carlos
Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti
Olívia Moraes de Medeiros Neta
Priscila Tiziana Seabra Marques da Silva Aliança
Rafael Duarte Falcão
Rafaela Caroline Alves dos Santos
Renato Marinho Brandão Santos
Rita Diana de Freitas Gurgel
Sandra Maria de Assis

Comissão Técnica

Alanderson Maxson Ferreira do Nascimento
Felipe Xavier de Carvalho
Françoeide Batista de Souza Júnior
Marta Mariane Ferreira Gomes de Souza
Ramon Igor da Silveira Oliveira

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP)

Ana Lúcia Sarmiento Henrique
José Moisés Nunes da Silva

Promoção

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP)

Apoio

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)
Editora IFRN
Fundação de Apoio ao IFRN (FUNCERN)
Associação dos Servidores do IFRN (ASIF)
Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica -
Seção Natal (SINASEFE-Seção Natal)

Organização dos Anais

Ana Paula Marinho de Lima
Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Francisca Leidiana de Souza
Joentina Firmina Rodrigues
Larissa Maia de Souza
Olívia Moraes de Medeiros Neta
Sandra Maria de Assis

SUMÁRIO

Apresentação.....	07
Eixo 1 - Arquivos e Fontes para a História da Educação Profissional.....	10
Eixo 2 - História e Narrativas da Formação para o Trabalho.....	109
Eixo 3 - História e Política das Instituições de Educação Profissional.....	290
Eixo 4 - Intelectuais e Historiografia da Educação Profissional.....	378

Apresentação

O II Colóquio Internacional e Nacional de História da Educação Profissional (COHEP) é organizado pela Linha de Pesquisa História, Historiografia e Memória da Educação Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), com sede no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Em sua segunda edição e em formato híbrido, o evento traz à baila o tema "Acervos e Fontes para a História da Educação Profissional: do analógico ao digital". Nesta edição, o COHEP tem o apoio das seguintes instituições: Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET-MG, Colégio Pedro II, Escola Sesi-São Paulo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidad Francisco Gavidia, de El Salvador, Universidade de Montpellier, da França, Universidade de Lisboa e Universidade do Minho, de Portugal.

O I COHEP foi formatado no auge da pandemia de COVID-19, realizado entre os dias 08 e 09 de setembro de 2020, totalmente no formato on-line com transmissões via Youtube e mediações em salas virtuais, e contou com duas conferências, duas mesas-redondas, lançamentos de livros, apresentações de grupos de trabalho e atividades culturais. A abertura do evento ocorreu no dia 08 contou com a participação do professor Joaquim Pintassilgo, da Universidade de Lisboa, abordando o tema "A inovação em educação numa perspectiva histórica". No dia seguinte, a primeira mesa-redonda, "História e narrativas de Formação para o trabalho", teve a participação das palestrantes Ana Cristina Pereira Lima (IFRN), Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN) e Carmem Sylvia Vidigal de Moraes (USP). A outra mesa de discussão foi intitulada "Arquivos e fontes para a História da Educação Profissional", tendo como pesquisadoras Arilene Lucena de Medeiros (IFRN), Maria Augusta Martianera de Oliveira (IFRS) e Rosângela Aquino da Rosa Damasceno (IFRJ). A conferência de encerramento com o tema "História, corpo e trabalho" foi proferida pelo pesquisador da Universidade de Montpellier, Jacques Gleyse.

O II COHEP em formato híbrido, sediado de modo presencial no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil, em sua programação contou com o pré-evento programado para o dia 26 de

setembro, composto por 8 (oito) Minicursos: Desafios do ensino remoto na educação profissional e tecnológica no Brasil; Portfólio como produto tecnológico para registro e divulgação da história da educação profissional; Educação comparada para a história da Educação Profissional entre currículos como fontes de pesquisa; Pesquisas biográficas na história da educação; Um estudo histórico acerca das mulheres na educação profissional e tecnológica no Brasil; Técnicas de educação ambiental na formação profissional; A análise textual discursiva (ATD) e Intercessões com a história da Educação Profissional; e O uso do Iramuteq na pesquisa em História da Educação Profissional. E, ainda, 1 (uma) Oficina com o título - Um lugar de partida: minha carne, carne do mundo.

Entre os dias 27 a 29 de setembro, a programação teve as seguintes atividades: Conferência de Abertura sob o título Acervos e Fontes para a História da Educação Profissional: do analógico ao digital, proferida por Joaquim Pintassilgo, da Universidade de Lisboa, e a Conferência de Encerramento intitulada História da Educação Profissional: esperanças, lutas e (in)dependências, de Maria Ciavatta, da Universidade Federal Fluminense.

As quatro mesas-redondas tiveram as seguintes temáticas: "Como se escreve histórias da educação profissional?", com a participação de Jacques Gleyse (Universidade de Montpellier, França), Luiz Antônio Cunha (Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ) e Raúl Humberto Velis Chávez (Universidad Francisco Gavidia, El Salvador); "Historiografia da Educação Profissional: fontes, problemas e objetos", debatido por José Antônio Martin Moreno Afonso (Uminho), José Geraldo Pedroza (Centro Federal de Educação Tecnológica/CEFET-MG) e Mário Lopes Amorim (Universidade Tecnológica Federal do Paraná/UTFPR); "Fontes para história da educação dos trabalhadores: as Escolas Modernas no início do século XX", sob o escrutínio de Leonardo Leonidas de Brito (Colégio Pedro II), Rogério Cunha de Castro (Colégio Pedro II) e Tatiana da Silva Calsavara (Escola Sesi- Osasco SP); e, finalmente, "Espaços de formação para o trabalho: histórias e memórias", com as reflexões de Azemar dos Santos Soares Júnior (UFRN), Maria Augusta Martiarena de Oliveira (IFRS) e Renato Marinho Brandão Santos (IFRN).

As sessões de comunicações individuais contaram com apresentação de trabalhos em formato de artigo científico e resumo expandidos. Dessa forma, a programação científica dos anais conta com 62 trabalhos nos formatos resumos (33 propostas aprovadas) e artigos (29 propostas aprovadas) submetidos aos Eixos Temáticos: Arquivos e Fontes para a História da Educação Profissional (13 resumos e 7 artigos); História e Narrativas da Formação para o Trabalho (2 resumos e 14 artigos); História e Política das Instituições de Educação Profissional

(13 resumos e 6 artigos); e Intelectuais e historiografia da Educação Profissional (5 resumos e 2 artigos).

Semelhante à primeira edição, o evento contou com apresentações culturais e lançamentos de livros, de produtos educacionais e outros. Além disso, a atividade denominada Giro Histórico-Cultural promoveu o encontro dos inscritos pelas ruas de Natal como uma forma de celebrar e integrar os participantes em interação com a história e memória da cidade em seus aspectos de sociabilidades e processos educativos.

Comissão Organizadora dos Anais

EIXO 1 - Arquivos e Fontes para a História da Educação Profissional

RESUMO

REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NOS ANOS 1990 E A POLÍTICA NEOLIBERAL DO GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Ana Paula Marinho de Lima
Doutoranda no PPGEP, IFRN,
marinho.p@escolar.ifrn.edu.br

Elvira Fernandes de Araújo Oliveira
Doutoranda no PPGEP, IFRN,
elvira.fernandesifrn@gmail.com

Francisco das Chagas Silva Souza
Pós-doutor em Educação, UFF
chagas.souza@ifrn.edu.br

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar a proposta do Governo Federal de formação para a classe que vive do trabalho, que culminou na Reforma da Educação Profissional nos moldes neoliberais, na década de 1990. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base na Lei nº 9.394 (LDBEN), Decreto nº 2.208/1997, Portaria MEC nº 1005/97 e o Projeto de Lei nº 1.603/96. A redefinição da política educacional brasileira, nos anos 1990, não esteve voltada para garantir uma melhoria na qualidade de vida dos trabalhadores, de maneira que estes pudessem usufruir de uma formação integral, em que permitisse a formação técnica e intelectual, mas formar estudantes para as demandas imediatas do mercado de trabalho, com base numa formação instrumental de competências e habilidades para atender as necessidades do discurso de expansão e lucratividade do capital. A consolidação do discurso neoliberal ocorreu durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que ao ocupar a presidência já havia se planejado junto aos organismos internacionais e estruturado projetos que anteviam a privatização de estatais brasileiras e a descentralização do Estado (SOUZA; LIMA, 2021). As discussões e a implementação das mudanças no campo da Educação Profissional, advieram de forma que esta ficou desarticulada do sistema educacional, ou seja, os cursos técnicos passaram a ter uma organização curricular própria e separada do ensino médio. Concluímos, que a materialização da Reforma dada à Educação Profissional estabeleceu a dualidade estrutural do sistema escolar do país, instituindo percursos distintos e estabelecendo um retrocesso quanto às lutas empreendidas nos anos de 1980, período que se buscou democratizar e ampliar os espaços de luta os quais a educação primava pela formação integral. É fato que a década de 1990 registra um período de grandes transformações para a rede de ensino profissional, somando-se as reformas macroeconômicas vindas do Estado e dando a este a redefinição da concepção de administração pública. A educação, considerada como uma área de impacto para essa transição de funções sociais, políticas e econômicas, teve a devida atenção para implementar o modelo neoliberal adotado, trazendo um novo modelo para as práticas educacionais adotadas à época.

Palavras-chave: Reforma da Educação Educacional. Fernando Henrique Cardoso. Neoliberalismo.

O ENSINO TÉCNICO INDUSTRIAL NOS DOCUMENTOS DO MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA (1930-1942)

Sandra Maria de Assis

Doutorado em Educação Profissional, PPGEP/IFRN,
acgeml@hotmail.com

Olívia Morais de Medeiros Neta

PPGED/UFRN, PPGEP/IFRN,
olivianeta@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é demonstrar a ascensão do ensino técnico industrial no contexto da organização do ensino técnico profissional no recorte temporal de 1909 (criação das Escolas de Aprendizes Artífices) até 1942 (aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial). A pesquisa ampara-se nas fontes documentais do acervo digital do Arquivo Gustavo Capanema no CPDOC/FGV e nas fontes bibliográficas (Amorim, 2013; Brasil, 1942; Cunha, 2000; Pedrosa e Santos, 2014; Schawartzman, Bomeny e Costa, 2000), para mostrar como o encadeamento das ações alteraram a forma como a visibilidade/dizibilidade do ensino técnico industrial foi se constituindo. No decorrer da década de 1930, as transformações por que passaram a sociedade brasileira, impuseram à educação um conjunto de reformas nas quais incluíram-se o ensino profissional. Foram criados e ampliados os Liceus Industriais, depois Escolas Industriais e, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), passaram a se chamar Escolas Técnicas Federais, constituindo uma rede presente em todos os estados da federação. A análise dos documentos oficiais revelou uma inconstância no que se refere ao uso dos termos, nos documentos oficiais, a serem utilizados para denominar a formação para o trabalho. Os documentos indicam que estes ao se referir ao tipo de ensino praticado nas escolas profissionais (públicas ou privadas) não demonstravam clareza se o ensino era técnico industrial (restrito às atividades industriais) ou técnico profissional (abrangendo uma maior diversidade de atividades laborais). Somente com a elaboração do Plano do Ensino Profissional (1936) que apresentou o ensino profissional e seus respectivos ramos (industrial, comercial, doméstico, normal, agrícola, artístico), a organização do ensino técnico profissional apresentou-se com maior clareza, pelo menos nos documentos oficiais. Isso indica que estava em curso uma construção imagética/discursiva sobre o ensino profissional e suas implicações nas políticas a serem aplicadas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública sob a gestão do ministro Gustavo Capanema em conformidade com os interesses políticos e econômicos do governo federal. Para a compreensão desse processo, faz-se necessário retroceder a 1909 e ao exame de documentos relacionados a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e seu funcionamento nos anos subsequentes. A confusa definição do termo ensino técnico industrial, coincide com as indefinições das políticas públicas de educação para o trabalho, vista, inicialmente, como algo dissociado da educação geral, destinado às pessoas pobres e, portanto, com um caráter mais assistencial que formativo. À medida que o olhar do estado foi se direcionando para as necessidades de uma formação mais eficiente em atender as demandas econômicas do país, uma sucessão de leis e decretos, órgãos públicos e cargos específicos foram sendo criados e nesse processo o ensino técnico industrial (ainda não nomeado dessa forma) foi se configurando.

Palavras-chave: Ensino Técnico Industrial. Arquivo Capanema. CPDOC

OS CAMINHOS DA MEMÓRIA E A RETOMADA DA HISTÓRIA: O CHMD E A MEMÓRIA IFPE

Solange Lopes de Alencar

História, IFPE,
solangelopes@recife.ifpe.edu.br

Lêda Cristina Correia da Silva

História, IFPE,
ledasilva@recife.ifpe.edu.br

Resumo

Objetivamos a partir do presente texto expor o processo de constituição do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), *campus* Recife, ao mesmo tempo em que elencamos as características de seu acervo e os mecanismos para sua preservação, manutenção e ampliação. Criado em agosto de 2019, o CHMD foi constituído inicialmente como espaço Memorial no ano de 2013, atuando como local de guarda de documentações as mais diversas da Instituição. Naquele início de 2013, buscava-se estabelecer um espaço puramente museal com o acervo sendo parte de um processo de exposição e de estímulo visual às memórias da Instituição. A carência de pessoal e de financeiro para a sustentação da ação acabou por subutilizar o espaço, promovendo-o a um espaço de guarda e de acúmulo, sem conseguir atingir o público interno e nem resgatar as memórias e história institucionais. A partir de 2019, já como CHMD, montou-se equipe transdisciplinar – historiadores, bibliotecários, advogados, jornalistas, estudantes dos cursos técnico e superior - a qual tem buscado construir metodologias e ações práticas que abarquem a diversidade do acervo. Essa massa composta de livros e publicações diversificadas, objetos os mais diversos, fotografias em formatos vários, apresentando o cotidiano escolar e expressando as linhas relacionais entre os sujeitos, são fontes para trilhar o passado institucional e dos indivíduos que por ela passaram. Esse acervo, ao mesmo tempo em que trata de uma memória institucional, atua principalmente como uma memória social sobre a instituição de ensino, perpassando a ação de preservação do patrimônio histórico, cultural e científico, tratamento e difusão deste patrimônio e do acervo sob a responsabilidade do CHMD. Entre as ações imediatas à implantação deste espaço de memória realizou-se uma reorganização do mobiliário no espaço físico com adoção de procedimentos de conservação preventiva focando de imediato na identificação, diagnóstico e higienização da massa documental encontrada no acervo. Tais medidas foram fundamentais para minimizar os processos de deterioração da documentação e possibilitar a abertura do espaço, tornando-o acessível à pesquisa e à divulgação da história e memória institucional. As ações do CHMD têm sido norteadas pela busca constante de preservação do acervo, uma vez que a Instituição sentiu, juntamente com a cidade do Recife e seus problemas estruturais, as cheias que foram se intensificando a partir da segunda metade do século XX. Em 1975, a maior delas, fartamente registrada pelos jornais locais, promoveu uma avassaladora destruição estrutural, documental e patrimonial. Assim, o CHMD tem um papel de relevância ao processo de re-construção da memória e da História do IFPE, e juntamente com outros espaços de memória implantados nos Institutos Federais de Educação, o CHMD contribui para destacar a importância de instituições de memória e da preservação de acervos para a memória institucional.

Palavras-chave: História. Memória. Patrimônio.

MÚSICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA PESQUISA EM ANDAMENTO NO IFRN

Artur Fabiano Araújo de Albuquerque

Doutorado, IFRN,

artur.fabiano@escolar.ifrn.edu.br

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Doutora em Educação, UFRN,

andrezza.tavares@ifrn.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem como objeto, a historicidade da disciplina música, oferecida nos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN. O objetivo principal é discutir e apresentar um breve panorama do contexto histórico desta disciplina, que vem sendo oferecida desde a época da Escola de Aprendiz e Artífices do Rio Grande do Norte. Sendo um recorte de uma pesquisa de doutorado, será mostrada a localização histórica desta disciplina, a fim de valorizar o percurso que a Música percorreu no IFRN, desde o início até a atualidade. Várias pesquisas anteriores, discutiram a presença da Música em diversos contextos brasileiros onde Escolas de Aprendiz e Artífices foram construídas (BEZERRA, 2017; COSTA, 2014; RIBEIRO, 2017; KANDLER, 2019; FERREIRA, 2017; LOPES, 2018). Nestas investigações, a relevância dos contextos e a localização destas escolas, à época de início da oferta da Arte e da Música – iniciadas em 1909 no governo Nilo Peçanha, onde estes espaços de ensino se encontravam muitas vezes com precariedade e dificuldades de implantação de cursos, bem como da própria disciplina, são discutidas criticamente, apresentando os decretos e demais textos legais que permitiram a implantação destas escolas e diversos componentes curriculares naquele período, incluindo, a Música. É apresentado nestas pesquisas sobre a importância e diferenças trazidas pela Arte e a Música nestes contextos, embora, as questões sociais e políticas de implantação destas escolas refletissem no aprendizado dos estudantes. A presente investigação, justifica-se perante a pesquisa que está em andamento, que versa sobre as Representações Sociais da Música em um Curso Técnico Integrado em Música, e que se propõe em discutir sobre a presença e importância desta disciplina no contexto ofertado. Encontra-se em andamento e construção, a metodologia de investigação deste trabalho, que é um levantamento bibliográfico do contexto e localização histórica da disciplina Arte-Música no IFRN. É possível concluir que a oferta da disciplina Música vem desempenhando uma importância social significativa para os estudantes do IFRN, desde a implantação da Escola de Aprendiz e Artífices, embora, muitas dificuldades tenham sido travadas, diante das ocorrências políticas e contextos dos diversos momentos, mas, que se agregam muitas conquistas neste período, principalmente, na ampliação da oferta da disciplina, atualmente denominada “Arte-Música”, em diversos Campi do IFRN.

Palavras-chave: Música. Historicidade. Escola de Aprendiz e Artífices.

A HISTORIOGRAFIA DA ETFRN A PARTIR DE FONTES E ACERVOS

Daniella Lago Alves Batista de Oliveira Eustáquio

PPGEP, IFRN,

daniella.lago@ifrn.edu.br

Francinaide de Lima Silva Nascimento

PPGEP, IFRN,

francinaide.silva@ifrn.edu.br

Resumo

A Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN) funcionou com essa identidade institucional entre os anos de 1968 a 1998, sendo destaque a sua referência na oferta de Educação Profissional. A delimitação deste estudo foi estabelecida através de fontes e acervos que constroem a historicidade da identidade institucional (ETFRN), que durou por quase 30 anos. Metodologicamente, a pesquisa se sustenta pelo caráter bibliográfico, documental (coleta de documentos em acervos institucionais e em repositório virtual, como a Hemeroteca Digital), com abordagem qualitativa. Justifica-se a importância desse estudo pela ausência de pesquisas que delimitam como objeto de estudo a ETFRN em perspectiva historiográfica. Objetiva-se compreender a ETFRN no quadro da história da Educação Profissional no Brasil e, em particular, no Rio Grande do Norte no período delimitado; perceber que período de transição política no país, como o enfraquecimento da Ditadura Militar e a emergência da redemocratização, repercutiu no contexto educacional. Os dados obtidos foram analisados à luz de Maria Ciavatta (2015); Arilene Lucena de Medeiros (2011); Cunha (2005); Manfredi (2002); Moura (2007), entre outros. Em nosso estudo, percebemos que o resultado desse processo de redemocratização, juntamente com as políticas educacionais, passaram a priorizar o aumento da oferta de ensino médio, dando-se especial atenção à área de ensino técnico. Isso também possibilitou investimento na área, o que gerou aperfeiçoamento arquitetônico na ETFRN (construção de piscina, auditório, estádio de futebol, biblioteca, sala de estudos, laboratórios técnicos, Núcleo de Incubação Tecnológica, entre outros espaços). Essas mudanças projetaram novas aspirações formativas com a oferta de novos cursos (Geologia, Mecânica, Edificações e Eletrotécnica); práticas de ensino em laboratórios e práticas profissionais, como visitas técnicas; criação da Associação de Servidores e a Criação do Grêmio Estudantil. E, por fim, coadunando-se às políticas advindas do MEC, a ampliação institucional e interiorização com a instalação da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED), em Mossoró-RN.

Palavras-chave: História da Educação Profissional. História das Instituições Educativas. Escola Técnica Federal. Fontes. Acervo. Historiografia.

A IMPRENSA COMO FONTE DA HISTÓRIA DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: OS JORNAIS COMO LUGAR DE MEMÓRIA

Alexandre Gama Xavier

Mestrado em Educação, UFPB,
alexandreadv17@gmail.com

Thais Jussara de O. Guedes Isidro

Doutorado em Educação, UFPB,
thais_jussara@hotmail.com

Resumo

Esse estudo parte do pressuposto que o jornal se constitui em significativa fonte de memória, capaz de contribuir na geração de novos conhecimentos historiográficos pela possibilidade de se encontrarem armazenados em suas páginas os mais variados registros, dentre estes citamos decretos, legislações, representações de gênero, contextos e fatos sociais, atividades culturais, esportes e muitos outros temas que possibilitam estudos e pesquisas. Entendemos que ao utilizar o jornal como fonte privilegiada, corroboramos com discussões teóricas da Nova História Cultural, oriundas da Terceira Geração do *Annales*, ainda da década 1970, quando o jornal deixa de ser abarcado como um mero veículo de informações, e passa a ser compreendido como instrumento capaz de registrar vida cotidiana em seus diversos aspectos, permitindo-nos compreender como os nossos antepassados viveram, tanto os ilustres como os anônimos. E, ainda sobre essa questão, Porpino e Machado (2020) indicam que também com a “revolução documental”, sobretudo na Terceira Geração do *Annales*, ampliou-se ainda mais a compreensão de documento para tudo aquilo que o ser humano produz no seu tempo, todo e qualquer vestígio e marcas das relações existentes nas sociedades. Assim, como objetivo propomos que o impresso seja analisado como objeto cultural que traz consigo as “marcas de sua constituição e de seus usos” (CARVALHO, 2007). A lista de periódicos disponíveis para pesquisa, afinal, é um convite aos pesquisadores. Por meio do acesso a notícias que circulam através dos jornais, suscitamos reflexões acerca da profissão e profissionalização docente e das representações tecidas e constituídas por meio destas produções. É preciso considerar os fenômenos e as subjetividades que envolvem a memória e a história contidas nos jornais, sejam conscientes ou inconscientes, o que justifica o estudo aqui empreendido. Representando um rico registro histórico, os periódicos abarcam todo um conjunto de teorias e práticas educativas presentes no exercício da docência, além de legislação, imagens, textos, contextos sociais e documentos das mais variadas origens, oficiais e privados, que possibilitam descortinar as inúmeras facetas dos atores sociais envolvidos com sua produção e “compreender a multiplicidade de posições e disputas no campo” (CATANI; BASTOS, 1997, p. 5). Os jornais constituem um “testemunho histórico”, um observatório de métodos, concepções, moralidades e valores acionados por educadores para a constituição de sua profissionalização e no exercício da profissão, bem como de autoridades e representantes sociais em diversos períodos. Concluimos ressaltando a importância dos filtros durante a leitura, considerando que nenhum documento é neutro, um documento sempre é fruto da ideologia de quem o produziu.

Palavras-chave: Imprensa. Jornais. Profissão Docente. Práticas e Representações.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL COMO FONTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE COM BASE NO DECRETO Nº 7.566/1909

Ana Cristina batista
Doutoranda, PPGEP/IFRN,
anabatistarn@gmail.com

Rafael Duarte Falcão
Mestrando, PPGEP/IFRN, rafael_d_falcao@hotmail.com

Olivia Morais de Medeiros Neta
Professora, CE/UFRN e PPGEP/IFRN, olivianeta@gmail.com

Resumo

O objetivo geral desta produção é refletir sobre a legislação educacional como fonte para a história da educação profissional, tendo como recorte à análise e discussão o Decreto n. 7.566/1909. Elegemos questões orientadoras à reflexão nessa análise: Quais são e como são apresentados os elementos jurídicos do decreto nº 7.566/1909? Quais determinações para o ensino profissional são estabelecidas no Decreto? Que indícios de correlação de forças para o ensino profissional podem ser identificados nesse documento? Quanto à metodologia, utilizar-se-á análise documental que, de acordo com Godoy (1995), trata-se de um procedimento de pesquisa que também pode ser aplicada, como uma técnica, quando empregada para complementar outros procedimentos (entrevistas, questionários), com intuito de validar e analisar dados obtidos, três aspectos são considerados à análise: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. Nessa produção, a ênfase recai sobre o terceiro aspecto - a análise do decreto nº 7.566/1909. Teoricamente, para explorar a legislação educacional como fonte para a pesquisa histórica orienta-se a partir de Stamatto (2012) e Gonçalves (2012). No que concerne a análise do decreto nº 7.566/1909 como fonte de pesquisa, evidencia-se de modo geral, a política de ensino profissional implementada pelo decreto nº 7.566/1909 cuja criação das Escolas de Aprendizes Artífices harmoniza-se à conjuntura do Brasil Republicano pelo qual projeto de educação e sociedade buscava atender ao ideário dos processos de industrialização e urbanização, sobretudo, preparar a classe proletária à adquirir o hábito do trabalho, afastando-os da vida dos vícios e do crime, sendo o dever do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação. O documento em análise apresenta elementos constitutivos de instrumento jurídicos relativos aos atos normativos do Decreto (número, ementa, autoria, fundamento legal de autoridade, cláusulas legislativas a partir dos motivos empreendidos a estabelecer as normativas, ordem de execução (Decreta:) e fechamento (Rio de Janeiro, 23 de setembro de 1909, 88º da Independência e 21º da República. Nilo Peçanha A. Cândido Rodrigues). Acerca do argumentário, o ensino profissional a partir da recorrência de termos que podem caracterizar os interesses de uma cultura a ser implementada. Nessa análise, recai sobre o termo oficinas (citado 14 vezes) o qual está relacionado ao formato do ensino, à aprender um ofício, à curso, a formar contramestres e os mestres das oficinas. Assim, pode-se inferir além do caráter instrumental do trabalho manual, mecânico, o contexto desse discurso proferido pode sinalizar-se como estratégia de persuasão política cujos objetivos visam concatenar opiniões e construir redes de posicionamentos hegemônicos.

Palavras-chave: Legislação educacional como fonte. Ensino Profissional. Decreto nº 7.566/1909.

ARQUIVOS COMO LUGARES DA MEMÓRIA E DA CULTURA ESCOLAR: O COLÉGIO DAS FÁBRICAS E A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANÍSIO TEIXEIRA (SÉCULO XIX E XX)

Antonio Max Ferreira da Costa
Doutorado em Educação Profissional, IFRN
a.maxcosta@gmail.com

Maria Adilina Freire Jerônimo de Andrade
Doutorado em Educação Profissional, IFRN
adilina.andrade@ifrn.edu.br

José Mateus do Nascimento
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, IFRN,
zenmateus@gmail.com

Resumo

Os arquivos como lugares que guardam as memórias das instituições escolares é a principal motivação dessa pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), na linha de pesquisa: História, historiografia e memória da educação profissional. Essa investigação historiográfica objetiva buscar nos arquivos, seja eles digitais ou físicos, fontes documentais que tratam da memória e da cultura escolar, tanto do Colégio das Fábricas como da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, com fins a (re) construir um *corpus* documental, e desse modo (re) escrever a história dessas duas instituições escolares. A primeira instituição teve sua gênese na cidade do Rio de Janeiro-RJ, em 1º de abril de 1809, no reinado do Príncipe Regente Dom João. A segunda nominada de Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, antigo Centro de Ensino de 2º Grau Professor Anísio Teixeira, fundada no ano de 1973 na cidade de Natal-RN, durante o Governo de José Cortez Pereira de Araújo e do Secretário de Educação Dalton Melo de Andrade. Para o desenvolvimento teórico-metodológico, utiliza-se teóricos da nova história, tais como: Julia (2001), Viñao Frago (2006), Magalhães (2004), Le Goff (1996, 2003) e Ciavatta (2009, 2019). Durante o processo de levantamento bibliográfico sobre o Colégio das Fábricas, Belchior (1993) se refere ao Arquivo Nacional no Rio de Janeiro, advertindo conter fontes sobre a citada escola, suscitando nesses pesquisadores o desejo de ir até lá antes da conclusão desse trabalho de doutoramento. Quanto ao arquivo da Escola Estadual Professor Anísio Teixeira, teve-se acesso as fichas dos estudantes, aos históricos, aos certificados, aos diários de classe e a alguns álbuns de fotografias que vem sendo examinados à luz da historiografia. Esses documentos e as bibliografias analisadas já evidenciam que ambas as instituições, mesmo estando em tempos distintos (século XIX e XX) elas tinham a intenção de formar estudantes para o trabalho e assim atender ao capital, materializando esse ideário nas legislações, nos discursos dos agente-sujeitos e nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Arquivos Escolares. Memória. Cultura Escolar.

**CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO E MEMÓRIA SIMÃO DE ALMEIDA: O
DESAFIO DE SALVAGUARDA DOS DOCUMENTOS ESCOLARES E BENS
MATERIAIS DE ENSINO DA ESCOLA AGRÍCOLA DE BARBACENA (C.1910 –
C.2008)**

Luiz Fernando Galvão Assis
Gestão de Turismo, IFSUDESTEMG
luizfernandoga@gmail.com

Sirleia Maria Arantes
Gestão de Turismo e História no Propedeutico, IFSUDESTEMG
<https://orcid.org/0000-0003-3509-6383>
sirleia.arantes@ifsudestemg.edu.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados do projeto “CDOC: higienização, catalogação, digitalização e preservação de documentos escolares (1910-2008).O Centro de Documentação e Memória Simão de Almeida (CDOC) do IF SUDESTEMG, Campus Barbacena foi criado em julho de 2016, por Ana Carolina Almeida, pela necessidade de preservar a história e a trajetória da Escola Agrícola de Barbacena, desde a sua criação em 1910, teve grande importância para a consolidação da rede de instituições de ensino agrícola no Brasil. Sabe-se que a referida instituição foi criada nas primeiras décadas republicanas e uma das poucas instituições que teve trajetória ininterrupta, sendo que na década de 1930 tornou-se modelo para os estabelecimentos congêneres. Nesse espaço abriga-se a Sala da Saudade, os livros raros, os registros escolares entre 1910 a 1964 e a documentação da Associação dos Ex-alunos da escola. Dentre as metas do projeto estava catalogar os documentos escolares de 1910 a 2008, higienizar e digitalizar o acervo de fontes manuscritas, impressas e fotográficas da trajetória do Aprendizado Agrícola até a criação dos Institutos Federais em 2008.Porém, no decorrer do projeto essas metas tornaram-se desafiadoras pelo fato de não haver subsídios financeiros para o restauro, acomodação da documentação, digitalização e principalmente pelo fato de vários bens móveis importantes para a memória escolar estarem se perdendo e deteriorando. Desta forma, optou-se por inventariar os bens móveis pertencentes a memória escolar espalhadas pelos 500 hectares da instituição, separá-los do acervo do Museu de História Natural Diaulas de Abreu e criar uma institucionalização do Centro de Documentação e Memória Simão de Almeida no Campus Barbacena, que não aconteceu em 2016. Por ter produzido uma gama de objetos de memória escolar na área agrícola, na economia doméstica e na área propedêutica e pela extensão física do Campus e pelo espaço cronológico, mais de um século, faz-se necessário criar vários espaços de memória escolar para expor em espaços educacionais.

Palavras-chave: CDOC. Preservação. Documentos Escolares.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO INTEGRADO DOS CURSOS NO ENSINO MÉDIO

Lucilene Batista Ribeiro

Especialização em Lato Sensu em docência na Educação Profissional e Tecnológica, IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba, lucileneribeyro@hotmail.com
ORCID, <https://orcid.org/0000-0003-3523-7027>

Vanessa Riani Olmi Silva

Especialização em Lato Sensu em docência na Educação Profissional e Tecnológica, IF Sudeste MG - Campus Rio Pomba, vanessa.riani@ifsudestemg.edu.br
ORCID, <https://orcid.org/0000-0002-8512-5093>

Resumo

O ensino integrado é uma modalidade de educação profissional prevista na LDB em que os alunos desenvolvem o ensino médio e o ensino profissionalizante de forma integrada, em um curso único, com matrícula e certificação únicas. Desta forma o ensino médio integrado à educação profissional pressupõe a integração de todas as dimensões da vida para a formação do ser humano integral. Diante disso, neste trabalho temos como objetivo geral analisar a produção científica da literatura publicada em plataformas digitais acadêmicas sobre a educação profissional e o currículo integrado no Ensino Médio nos anos de 2011 a 2021. Constituíram-se referenciais sobre o currículo integrado no Ensino Médio autores como: Ciavatta (2014); Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005); Moura (2007, 2008); Ramos (2008, 2009). A metodologia utilizada na pesquisa foi de natureza descritiva, com abordagem qualitativa, de caráter exploratório e bibliográfico. Os trabalhos foram localizados em dois bancos de dados: (CAPES) e no site da Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica no período de 2011 a 2021. Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo categorial temática. Os resultados dos trabalhos que foram localizados, um total de 12, reiteraram a importância de compreender o currículo integrado nos cursos de Ensino Médio Integrado, pois muitos docentes ainda se vêem limitados pela falta de conhecimento sobre a temática. Este estudo pode contribuir para o fortalecimento do Ensino Médio Integrado em um contexto de reforma do ensino médio que caminha na contramão do médio integrado. A pesquisa enfatiza a relevância da educação profissional como princípio educativo baseado na noção de formação e atividade humana omnilateral emancipatória e do trabalho como princípio educativo. O ensino médio alicerçado nesses princípios permite aos alunos uma formação cidadã para a juventude capaz de compreender as realidades sociais, econômicas, políticas e culturais e contribuir para a promoção dos interesses sociais e comunitários. Conclui-se que os estudos realizados sobre a Educação Profissional indicam que é necessário que os professores desenvolvam uma perspectiva crítica do mundo do trabalho. Isso porque esses profissionais precisam estar preparados para atender às demandas sociais e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da economia brasileira. Além disso, é fundamental que os docentes reflitam sobre as transformações ocorridas no mercado de trabalho nos últimos anos e busquem alternativas para inserir seus alunos nessa realidade. Dessa forma, é possível garantir que os estudantes estejam capacitados para enfrentar as mudanças e se adequarem às novas exigências do mercado de trabalho, bem como a necessidade de superar a fragmentação do sujeito e descobrir formas de expressar informações para promover uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado. Currículo Integrado. Produção Científica.

FOTOGRAFIA COMO FONTE DOCUMENTAL NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Rosiane Magalhães de Lima

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, Instituto Federal Catarinense (IFC), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9843-0660>, rosianemagalhaes@gmail.com

Flávia Regina Back

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, Instituto Federal Catarinense (IFC), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7541-9533>, frback1986@gmail.com

Reginaldo Leandro Placido

Doutor em Educação, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, Instituto Federal Catarinense (IFC), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5608-262>, reginaldo.placido@ifc.edu.br

Resumo

“Reflexos: culturas escolares do IFC Blumenau a partir da análise fotográfica” trata-se de uma pesquisa em andamento, realizada no âmbito do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na área de Ensino, no IFC Blumenau, em Santa Catarina. Metodologicamente é uma pesquisa documental e envolve o trabalho com imagens de acervo institucional e de servidores feitas entre 2012 e 2021. As fotos serão analisadas para identificar as culturas escolares das turmas de ensino médio integrado aos cursos técnicos do *Campus* Blumenau e comporão uma exposição fotográfica presencial, organizada em parceria com estudantes. A exposição tem como objetivo contribuir para a construção da narrativa histórica e preservação da memória coletiva institucional, além de ampliar a percepção de como a foto e a cultura escolar podem ser usadas como um método de ensino em diferentes disciplinas do currículo. Esta pesquisa integra o projeto de pesquisa intitulado Leme - Laboratório de espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc). A justificativa pelo uso de fotografia como fonte documental está fundamentada nos estudos de pesquisadores que abordam a confiabilidade das imagens como documento histórico. Entre eles, Philippe Dubois (2012), Lucia Santaella e Winfried Nöth (2015), Peter Burke (2017), Boris Kossoy (2020), Carla Pinsky e Tania Luca (2020). Também historiadores que abordam os cuidados na definição dos documentos, como é o caso de Jacques Le Goff (2013) e ainda Justino Magalhães (2004) que afirma que para compreender a história de uma instituição é necessário ir além do sistema educativo. Nos conceitos sobre as culturas escolares, a pesquisa se valerá das definições de António Viñao Frago (1995), André Chervel (2016) e Diana Vidal (2005). A seleção desses e dos demais autores foi definida a partir de pesquisas nas bases de dados do portal de Periódicos da Capes. A reincidência de citações e a proximidade da perspectiva adotada por eles com o objetivo da pesquisa final foram determinantes na seleção. Entre os primeiros resultados da pesquisa, a fundamentação teórica possibilitou identificar que a fotografia pode ser um recurso utilizado para compreensão da história de uma instituição escolar sob o escopo da cultura escolar, mas que ainda é pouco

utilizada. Assim como foi possível constatar a predominância de fotos digitais no acervo institucional e de servidores. Ao final da pesquisa espera-se que os professores possam explorar o formato da exposição fotográfica para trabalhar diferentes conceitos, inclusive para atividades de interpretação da linguagem visual. Pretende-se também incentivar a discussão sobre os aspectos que constroem a história de uma instituição escolar, despertar o interesse pela preservação das fontes históricas e realçar a relevância da fotografia como fonte historiográfica na educação.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares. Fonte Documental. Fotografia.

INTERDIÇÃO ÀS MULHERES EM MODALIDADES ESPORTIVAS: UMA ANÁLISE DO DECRETO 3.199/1941

Ivana Lúcia da Silva
Doutoranda, PPGE/IFRN
ivlusil@gmail.com

Von Klaus Dantas Bezerra
Mestrando, PPGE/IFRN
klaus.bezerra@ifrn.edu.br

Francinaide de Lima Silva Nascimento
PPGE/IFRN
francinaide.silva@ifrn.edu.br

Resumo

A presente pesquisa insere-se no campo da História da Educação Profissional e analisa a interdição às mulheres em modalidades esportivas a partir da publicação do decreto n.3.199, de 14 de abril de 1941 e sua repercussão nas práticas escolares. O objetivo é escrutinar as representações em torno do gênero e das mulheres na sociedade brasileira a partir deste decreto, considerando que no Art. 54, as mulheres foram proibidas de práticas esportivas "incompatíveis com as condições de sua natureza". Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, utilizando o Estado do Conhecimento, com a análise de conteúdo de Bardin (1977). Utilizamos a plataforma do site da revista movimento, revista de educação física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No item "busca", empregamos os seguintes descritores: mulher e esporte, sem aspas, alcançamos 16 artigos; mulher e esporte, com aspas, 7 artigos; esporte feminino com aspas, 2 artigos; esportes femininos, sem aspas, 26 artigos. No Brasil, a etapa compreendida entre 1937 e 1945 ficou conhecida por Estado Novo. Dessa forma, Getúlio Vargas, então presidente, assinou a Constituição dos Estados Unidos do Brasil em 1937. Detentor desse poder, Vargas promulgou leis e decretos e, dentre eles, o decreto n. 3.199/1941, que "Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país". Historicamente, as mulheres foram impedidas de realizar modalidades esportivas, isso remonta desde a antiguidade, em especial, em jogos olímpicos, originalmente participando nos segundos jogos olímpicos da era moderna, em 1900 (SILVA, 2004). Assim, considerando todo o contexto de uma sociedade predominantemente patriarcal, em todos os países do mundo, as práticas esportivas para as mulheres eram regradas e até mesmo proibidas, no Brasil não foi diferente. Para as mulheres, golpeava-se a manutenção de uma "feminilidade", de um corpo com características femininas, de práticas esportivas que não prejudicasse sua procriação. Vale considerar que, nas décadas de 1930 e 1940, além do autoritarismo existente no período, também havia opiniões e ideais de eugenia, quando então se cria o referido decreto, pelo Ministério da Educação e Saúde, que, através do Art. 1º, institui o Conselho Nacional de Desportos. Observamos, nos artigos selecionados para a análise, que, apesar do decreto proibir a prática de algumas modalidades esportivas pelas mulheres, existiu uma grande resistência e violação visto que muitas delas continuaram a realizar modalidades esportivas que foram proibidas, a exemplo o futebol.

Palavras-chave: História da Educação. Gênero. Práticas Educativas.

INSTRUÇÃO PÚBLICA, TRABALHO E MORALIDADE: O ENSINO POPULAR NO SÉCULO XIX

Camila Alves Duarte

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN,
camila.duarte@escolar.ifrn.edu.br

Joventina Firmina Rodrigues

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),
joventinar@hotmail.com

José Mateus do Nascimento

Doutor em Educação, professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mateus.nascimento@ifrn.edu.br

Resumo

Este trabalho é resultado das pesquisas realizadas no âmbito do projeto “Educação e Trabalho no Século XIX: arquivos, fontes e historiografia da aprendizagem de ofícios e formação de artífices” do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) na Linha de Pesquisa “História, Memória e Historiografia da Educação Profissional” do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). Selecionamos para as nossas pesquisas os arquivos do banco de dados da Biblioteca Nacional Digital (BNDigital), especificamente os documentos referentes à educação e ao trabalho no século XIX, o nosso marco temporal. Para este trabalho, utilizamos a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), assumindo três fases para a análise documental, a saber: a unitarização, que consiste na desconstrução e na extração de informações dos documentos; a categorização, que busca criar unidades de sentido para os fragmentos selecionados; e a textualização das informações extraídas das fontes. Selecionamos e inventariamos periódicos e livros como documentos de análise e de suporte para esta investigação, em conformidade com o recorte temporal. Para este trabalho, destacamos os seguintes: o periódico *A Escola: Revista de Educação e Ensino*, números publicados nos anos de 1877 e 1878; o livro *A instrução e o Império (subsídios para a história da educação no Brasil) 1854-1889*; e o livro *Escola Brasileira ou Instrução Útil a Todas as Classes Extrahida a Sagrada Escripura para Uso da Mocidade*, de 1827. *A priori*, definimos as seguintes categorias: trabalho; aprendizagem de ofícios; instrução e formação moral; trabalho e educação. Como categoria emergente, destacamos a instrução popular. Tendo em vista que esta não estava selecionada *a priori*, registramos a sua relevância dentro do contexto de análise da instrução pública no Império, principalmente porque o nosso foco de análise é centrado nas classes desfavorecidas. Através da busca por meio da utilização de descritores, identificamos: educação, trabalho, ofícios e ensino profissional. Também através das leituras dos documentos inventariados, percebemos como a educação destinada à instrução pública e voltada para as classes populares no século XIX possuía nos seus discursos um direcionamento das práticas de ensino focadas no trabalho e na moralidade. Dessa forma, percorremos os caminhos desta pesquisa para entender os vínculos estreitos entre o ensino popular, o trabalho e a moralidade presentes nos discursos sobre a instrução pública do século XIX.

Palavras-chave: Instrução Pública. Ofícios. Ensino Popular. Trabalho. Moralidade.

ARTIGOS

FONTES ESCOLARES, USOS E POSSIBILIDADES INVESTIGATIVAS: UMA EXPERIÊNCIA NO ACERVO DA ESCOLA ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHEK – ASSÚ/RN (1966-1970)

Alcivânia de Oliveira Menezes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
<https://orcid.org/0000-0002-9468-8269>,
alcivaniamenezes@mestrado.uern.br

Nathália Sabrina Virgínio Laureano

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
<https://orcid.org/0000-0003-4338-3809>,
virginionathalia0@gmail.com

Sara Raphaela Machado de Amorim

Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
<https://orcid.org/0000-0003-2845-674X>,
saraamorim@uern.br

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva discutir usos e possibilidades investigativas no trabalho com fontes pertencentes ao universo dos acervos escolares. Para tanto, são utilizados documentos pertencentes ao acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, situada no município de Assú, Rio Grande do Norte, sob o recorte temporal demarcado entre os anos de 1966 e 1970. Entre os respectivos anos a instituição passou por diversas mudanças que vão desde a nomenclatura que a designava até as fontes produzidas nesse âmbito de formação profissional referente ao Ensino Normal.

De acordo com Dutra (2011, p. 23):

A existência desse nível de ensino público na cidade tem raízes na criação do Curso Normal Regional, pela Lei Estadual n. 204, de 07 de dezembro de 1949, no Governo de José Augusto Varela². A nova instituição atendia orientações do Decreto-Lei Estadual n. 684, de 1947, que adaptou a formação docente do Rio Grande do Norte, sem alteração de qualquer natureza, ao Decreto-Lei Federal n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal, que criou e regulamentou o Curso Normal Regional ou de 1º Ciclo para todo o Brasil. O objetivo da criação dos Cursos Normais de 1º Ciclo era de ampliar os espaços de formação de professores primários. Na situação específica do Rio Grande do Norte, tais espaços estavam, até então, restritos às Escolas Normais de Natal e Mossoró. Apesar de a criação do Curso Normal Regional no Rio Grande do Norte datar de 1949, a implantação efetiva

ocorreu somente a partir do final de 1951, no Governo de Sylvio Piza Pedrosa, em municípios como Pau dos Ferros, Macau e Assu.

Na cidade de Assú, o Curso Normal funcionou inicialmente no prédio escolar em que funcionou o Grupo Escolar Tenente Coronel José Correia e, no ano de 1958, foi transferido para o então Centro Educacional Juscelino Kubitschek que, conforme disserta Dutra (2011, p. 24) foi “construído com o objetivo de abrigar as normalistas e desenvolver atividades de treinamento para professores em serviço”.

No ano de 1960, passou a denominar-se Ginásio Normal de Assú. Tal mudança foi necessária para atender às exigências requeridas para os Cursos Normais de 1º Ciclo na Lei de n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1961). No art. 52 do Capítulo IV, “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio” estabelecia-se que “o ensino normal tem por fim a formação de professôres, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”. (BRASIL, 1961, s/p). Em 1970, mais uma mudança ocorreu na aludida instituição, embasada pela Lei Estadual n.ª 5.261, de 12 de fevereiro do mesmo ano. O então Ginásio Normal de Assú transformou-se em Ginásio Estadual de Assú.

Cientes das mudanças ocorridas na história deste espaço de formação profissional, nos voltamos às fontes pertencentes ao seu acervo para pensar em quais elementos poderíamos apreender no trabalho com tais materiais. Ainda que disponhamos de muitas e diversas fontes, nos questionamos: quais limites poderiam ser impostos ao trabalho do pesquisador a partir das próprias limitações inerentes aos documentos analisados? Entendemos que as alterações realizadas ao longo dos anos incidiram, também, na produção documental da instituição, por isso nos propusemos a refletir sobre o potencial investigativo que pode ser incitado no trabalho com esta tipologia específica de fonte histórica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa fundamenta-se teoricamente e metodologicamente no entrecruzamento entre os campos da Nova História Cultural e da História da Educação, dada a possibilidade de observação das práticas sociais e culturais dialeticamente relacionadas com as experiências cotidianas vivenciadas no campo da educação. Corroboramos com Chartier (2002, p. 14), quando afirma que “os historiadores de hoje sabem que são produtores de textos. A escritura

da história, mesmo a mais quantitativa, mesmo a mais estrutural, pertence ao gênero da narrativa, com o qual compartilha categorias fundamentais.”. Compreendemos, portanto, que na operação historiográfica aqui empreendida, nossos olhares, interesses e objetivos delineiam os contornos da história que é produzida acerca das fontes, bem como da instituição sobre a qual lançamos luz.

A História cultural ao apontar para o surgimento de novos objetos e territórios de atuação para os historiadores, possibilita a tessitura de compreensões outras acerca das dimensões que compõem os fenômenos histórico-educativos. Chartier (1990, p. 127), assinala que “não existe texto fora do suporte que o dá a ler [...] que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor”. Por essa razão, nos voltamos à teoria que nos assegura a elaboração de uma história escrita com o estabelecimento de uma problemática, não mais resumida à descrição dos acontecimentos e ou sujeitos integrantes das iniciativas educativas e educacionais sobre as quais podemos nos debruçar.

É através de teorias – que correspondem a um âmbito que inclui uma série de dispositivos e procedimentos que vão dos conceitos à formulação de hipóteses – que os cientistas conseguem enxergar a realidade ou os seus objetos de estudos de modos específicos, seja qual for o seu campo de conhecimento ou de atuação (BARROS, 2010, p. 44).

Nesse sentido, em acordo com Vasconcelos (2014, p. 34) compreendemos a relevância presente na união entre os campos da história e da educação, o que nos permite prescrutar

[...] suas conexões, especialmente a educação na história, a educação na sociedade e as relações explícitas entre sociedade e educação, trata-se também de se portar como o historiador e trazer para o íntimo do papel de educadores a investigação da educação em uma perspectiva histórica, contribuindo para o entendimento do modus de se pensar e fazer educação e de como essas concepções foram sendo construídas nas relações sociais, cotidianas, presentes no interior dos vários espaços educativos.

No seio desta construção, destacamos uma importante categoria teórica que atravessa as reflexões que predispomos sobre as fontes advindas do interior de uma instituição localizada em um município do interior do Rio Grande do Norte. Entendemos que as análises que nos dedicamos a realizar não seriam possíveis sem a devida compreensão teórica acerca da história das instituições escolares, lugares produtores de memória consequente das atuações dos homens e mulheres que ocuparam tais lugares com suas práticas, ideias e objetivos. Esses fazeres desempenhados no interior das instituições relacionam-se com o seu entorno, com as dimensões socioeconômicas, políticas e culturais que direcionam aos sujeitos a relação com

seus interesses (CHARTIER, 2002).

Outra discussão teórica que consideramos imprescindível para o trato com fontes documentais escolares, dentre seus usos e possibilidades de investigação, é o entendimento que estas são fruto de culturas escolares estabelecidas, sobre as quais Viñao Frago (2000, p. 09) destaca:

Las instituciones escolares cambian. Son una combinación – entre otras muchas posibles – de tradición y cambio, consecuencia de decisiones relativamente limitadas por factores externos, condicionantes tecnológicos y una serie de prácticas sedimentadas en el tiempo que suelen agruparse bajo la denominación de cultura escolar. Este término, de significado ambiguo y polisémico, comprende, en su perspectiva histórica, como se dijo, un conjunto de modos de hacer y pensar, de creencias y prácticas, de mentalidades y comportamientos compartidos en el seno de las instituciones educativas, que se transmiten a los nuevos miembros de la comunidad escolar, en especial a los profesores y a los alumnos, y que proporcionan estrategias para integrarse en las mismas, interactuar y llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como, al mismo tiempo, para hacer frente a las exigencias y limitaciones que implican o conllevan.

Os diálogos teóricos aqui empreendidos versam sobre o lastro necessário às posteriores discussões e compreensões oriundas das problemáticas iniciais sobre os limites impostos pelas próprias fontes históricas aqui elencadas. Os conceitos e categorias que neste trabalho são empregados, estabelecem estreitas relações com a dimensão metodológica que sustenta nossas escolhas, fazeres e possíveis conjecturas acerca do objeto pesquisado.

METODOLOGIA

Ao estudarmos sobre o campo específico dos acervos escolares, faz-se necessária a reflexão atenta sobre as especificidades das instituições escolares e a necessidade de reconhecimento de que dimensões de organização e funcionamento variam de acordo com as singularidades e condições às quais as instituições podem ser historicamente submetidas. As condições de guarda e composição do acervo dizem respeito, intrinsecamente, à história da escola, as mudanças sofridas ao longo do tempo, as imprevisíveis situações que podem gerar perdas materiais, além do desgaste próprio do tempo que pode comprometer o acesso, bem como a conservação de determinados documentos escolares. Cada instituição é única, assim como as fontes históricas que nela são produzidas.

A investigação e a análise do material histórico citado, sobretudo quando se trata de um acervo institucional bastante vasto, requerem criteriosa ordenação metodológica, porque, conforme a pesquisa avança e mais fontes são catalogadas, torna-se necessário

confrontá-las e indagá-las, a fim de se obter informações pertinentes à recomposição das circunstâncias pesquisadas. (VASCONCELOS, 2014, p. 45).

Para compreendermos as possibilidades investigativas no trabalho com fontes produzidas em uma instituição escolar, consideramos que é preciso reconhecer elementos da respectiva tipologia em relação às atividades que a possibilitaram existir. Destacamos que

Os documentos arquivados nesses espaços são registros de práticas administrativo-pedagógicas e abrem possibilidades de análise sobre as inúmeras questões que constituíram os cotidianos das instituições educacionais. Os arquivos escolares nos possibilitam conhecer a história da escola, sua intimidade e particularidades, condutas cotidianas, processos de sistematização adotados pelas gestões, práticas curriculares, seu funcionamento interno e suas inter-relações com a comunidade externa, enfim, possibilita o conhecimento sobre a cultura escolar como um todo. (AMORIM; BARROS, 2021, p. 04).

Os documentos carregam consigo versões pertencentes à historicidade da vida institucional, bem como das ações de seus agentes. Além das fontes históricas às quais tivemos acesso, quantas outras mais podem ter existido e, ao longo dos anos, terem sido descartadas? Ponderamos que, diante da existência permeada por diferentes governos, ideários políticos, normas e práticas, talvez o material com o qual tivemos contato seja apenas uma pequena fração de toda uma complexa e densa vida institucional.

Bacellar (2008, p. 63) sinaliza que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou do órgão que o escreveu”. Entrevemos o acervo, suas inúmeras caixas e envelopes catalogados como resultado de diversas ações e sujeitos integrantes do percurso de organização da mencionada instituição de formação profissional.

Os arquivos e os seus documentos têm adquirido uma importância crescente no campo da história da educação. Eles possuem informações que permitem introduzir a uniformidade na análise realizada sobre os vários discursos que são produzidos pelos actores educativos — professores, alunos, funcionários, autoridades locais e nacionais têm representações diversas relativamente à escola e expressam-nas de formas diversificadas. O arquivo, constituindo o núcleo duro da informação sobre a escola, corresponde a um conjunto homogêneo e ocupa um lugar central e de referência no universo das fontes de informação que podem ser utilizadas para reconstruir o itinerário da instituição escolar. (MOGARRO, 2006. p. 72).

É relevante destacar que nosso contato com o arquivo e os materiais que nele encontram-se salvaguardados, deu-se graças ao desenvolvimento de uma atividade de parceria entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, por meio do Campus Avançado de Assú, junto à Escola Estadual Juscelino Kubitschek. Nela, houve um intenso trabalho de higienização, organização e catalogação do acervo que passou a ser disponibilizado em

formato digitalizado.

Este processo de disponibilização tornou mais fácil o acesso de estudantes e professores pesquisadores aos documentos institucionais. Frisamos que, no fazer da pesquisa histórico-documental, lidamos com as dificuldades de trabalho com materiais que, em geral, não possuem as corretas condições de conservação e guarda, o que, além do desgaste físico ocasionado pelo tempo decorrido, dificulta a aproximação com produtos de nosso passado e que sobre os quais poderíamos construir diversas narrativas. Sobre este aspecto, nos apoiamos nas discussões de Vasconcelos (2014, p. 35) ao refletir sobre a presença necessária de pesquisadores em acervos e arquivos

Para tanto, faz-se necessário, cada vez mais, que aqueles que pesquisam a história da educação, quer sejam historiadores ou educadores, se debrucem sobre acervos e arquivos, preenchendo lacunas oriundas da negligência com os registros, descuido com os documentos, ou simplesmente o descarte destes. Por outro lado, há um imenso fluxo de informações sobre movimentos, processos educativos e lutas dos educadores para a construção da educação, em diversos momentos, à espera de um olhar atento do historiador ou do educador que se proponha aos desafios das investigações históricas.

Dentre os processos metodológicos que aqui nos cabe mencionar, assinalamos que foi feita uma seleção inicial das fontes que poderiam contribuir para a problemática proposta, bem como à resolução do problema definido pelas pesquisadoras. As implicações metodológicas referem-se com os pressupostos teóricos que balizam este estudo, no entrelaçar de categorias e referenciais selecionados para que melhor pudéssemos operar com as fontes e os conhecimentos que construímos a partir delas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Diante dos olhos dos pesquisadores, os considerados velhos documentos, por vezes desgastados pela ação do tempo, transformam-se em valiosas fontes de investigação, possibilitando aos historiadores o engendrar das mais variadas análises. Os vestígios impregnados em tais materiais, permite ao historiador da educação, realizar interpretações acerca de uma experiência histórica. Contudo vale salientar que em nenhuma hipótese o passado pode ser reconstruído em sua totalidade, cabe a nós a perseguição dos indícios encontrados, contrapondo-os entre si e com a realidade que os entorna.

Frente aos limites impostos pelo próprio escopo da proposta e suporte escrito que a abriga, selecionamos 03 (três) documentos escolares datados entre os anos de 1966 e 1970, com base no critério de transformações vivenciadas pela referida instituição escolar ao longo

de sua história. Buscamos observar como tais mudanças se expressam por meio da produção documental escolar, bem como quais elementos emergem a partir das questões que endereçamos aos respectivos materiais.

A primeira fonte utilizada refere-se às atas de registro de alunos que cursaram a 1ª e 3ª séries no ano de 1966, conforme pode ser examinado na figura 01. Trata-se de um livro manuscrito contendo o total de 46 folhas, preenchidas com quadros de notas de alunos, respectivamente dois quadros por página, contendo registros sobre o desenvolvimento do(a) aluno(a) no Curso Normal.

Figura 01 - Atas de registro de notas dos alunos da 1ª série A e B e 3ª série (1966)

The image shows a handwritten student record book page, numbered 39 in the top right corner. The page contains a table with columns for various subjects and a 'média' (average) column. The subjects listed are: Port., mat., geo., hist., Des., Artes, E. fis., ciênc., mús., and conduta. The table also includes columns for 'S', 'D', 'P', and 'média'. A large handwritten '77' is written in the bottom right of the table. There are also handwritten notes in red ink: 'Méd. compararam as provas' and 'Reprovada'. At the bottom of the page, there is a section for 'média geral' and 'faltas' (absences), with the number '70' written next to it.

	M	A	M	G	H	S	D	P	S	D	P	média
Port.	55	25	5	25	5	23	5	5	328	41	82	
mat.	98	4	10	53	6	4	03	03	301	37	74	
geo.	9	65	5	2	3	9	85	7	50	6,2	124	
hist.	2	8,7	25	25	55	8	7	03	362	45	90	
Des.	7	7	7	5	5	03	03	03	31	38	76	
Artes	6	6	03	35	03	03	5	03	205	25	50	
E. fis.	10	9	10	9	10	03	4	0	52	65	130	7
ciênc.	2	7	5	7	3	25	2	4	395	45	90	
mús.	6	9	7	10	9	8	8	8	65	8,1		
conduta	7	8	8	8	8	7	8	8				
média geral												
faltas												70

Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

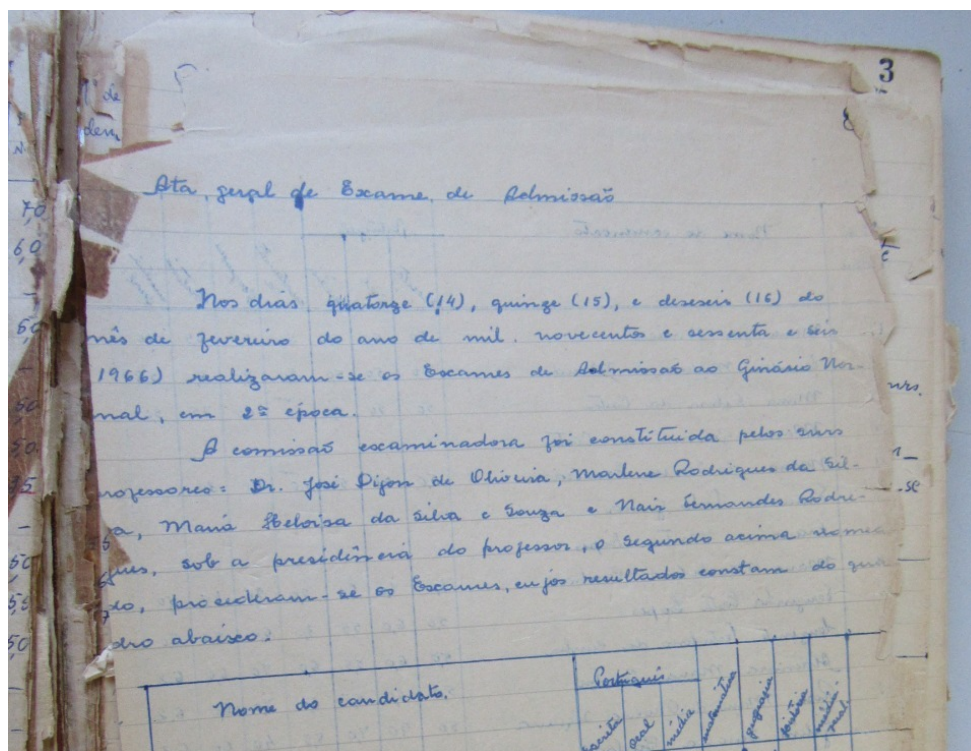
No contato com o manuscrito em questão, alguns elementos nos chamaram a atenção em relação às oportunidades de exploração documental, pois nele conseguimos explorar informações relacionadas às disciplinas que integravam a estrutura curricular do Ginásio Normal de Assú, as quais evidenciamos a seguir: Português, Matemática, Geografia, História, Desenho, Artes, Educação Física, Ciências, Música e Conduta. Refletir sobre as disciplinas

escolares nos remete à discussão de Chervel (1990, p. 187) ao afirmar que estas condizem com as finalidades da escola e, “o problema das finalidades da escola é certamente um dos mais complexos e dos mais sutis com os quais se vê confrontada a história do ensino.” (CHERVEL, 1990, p.187).

Além das notas e rendimentos nas disciplinas apontadas, destacamos a identificação em cor vermelha de reprovação de um(a) estudante, que optamos por não divulgar o nome para resguardo de sua identidade, com a justificativa de não comparecimento às provas, além da constatação de um número elevado de faltas. Outro material que elegemos para compor esta investigação diz respeito às Atas de Exames de Admissão, datadas entre os anos de 1966 e 1970, exploradas a seguir.

Conforme assinalamos na escrita deste texto, foi entre esses anos que aconteceu a mudança de Ginásio Normal do Assú para Ginásio Estadual do Assú, portanto, os critérios de escolha das fontes a seguir situam-se na busca por indícios relativos às mudanças ocorridas neste intervalo temporal, para possível identificação de mudanças também nos documentos produzidos entre os anos mencionados.

Figura 02 - Ata Geral de Exame de Admissão (1966)

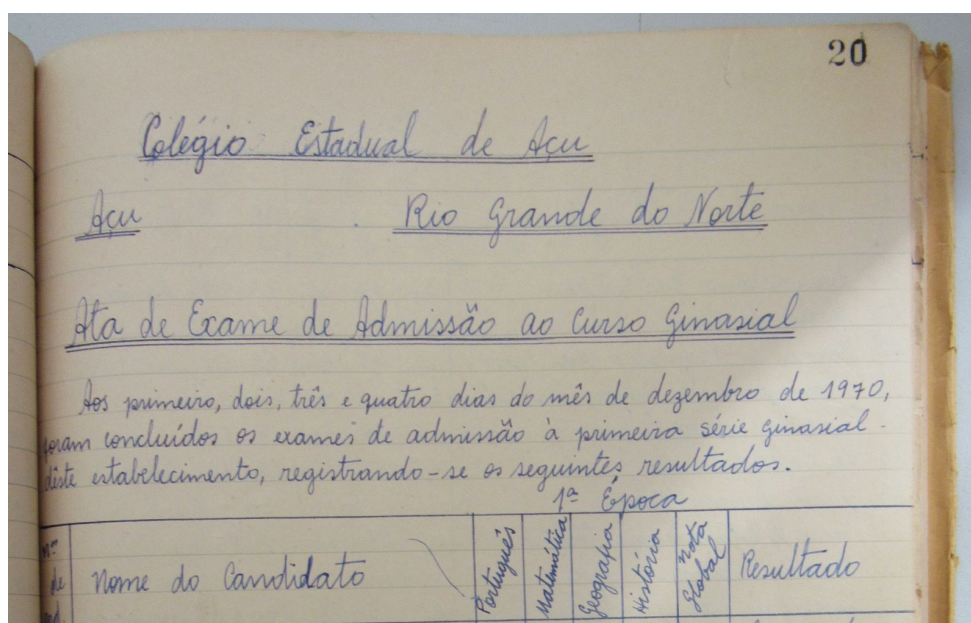


Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Na primeira Ata de Exame de Admissão são apresentadas informações sobre os dias

que ocorreram os exames, os nomes dos professores que faziam parte da comissão organizadora, um quadro apresentando os nomes dos candidatos e os resultados obtidos, como também as disciplinas norteadoras das avaliações. A partir desses elementos podemos conjecturar vários aspectos, compreender a trajetória de educadores(as), tentando montar um mosaico de como se deu a atuação desses sujeitos, no contexto escolar ao qual estavam inseridos, e ainda presumir a forma de avaliação utilizada para que os alunos fossem admitidos ao determinado curso. Por meio dessas fontes, buscamos compor sentidos e significados para a reconstrução desse itinerário, Mogarro (2006, p. 74; grifos da autora) afirma que “os documentos de arquivo (manuscritos e dactilografados, no caso dos mais recentes) reflectem a vida da instituição que os produziu.”

Figura 03 - Ata Geral de Exame de Admissão ao Curso Ginásial (1970)



Fonte: Acervo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Analisando a figura 03, ficam evidentes as mudanças ocorridas nos textos descritivos da Ata Geral de Exame de Admissão ao Curso Ginásial (1970). Confrontando a figura 02 com a figura 03, observamos mudanças, tanto nas nomenclaturas das disciplinas, quanto nas formas de avaliação. Na Ata Geral de Exame de Admissão (1966), a disciplina de Aritmética passa a ser intitulada de Matemática e as provas orais e escritas referentes à disciplina de Língua Portuguesa, passam a ser descritas como uma avaliação única, sem especificação das referidas dimensões avaliativas. Essas evidências apontam as nuances das mudanças ocorridas nesse momento de transição do Ginásio Normal do Assu para Ginásio Estadual do Assu.

CONCLUSÕES

Ao construirmos uma proposta sobre fontes escolares, destacando seus usos e possibilidades, almejamos ratificar o papel indispensável que esses materiais possuem, tanto para a construção da memória educativa das instituições educacionais, quanto para que a sociedade possa perceber, por meio das investigações socializadas por pesquisadores do campo, sobre os significados e sentidos compreendidos nas diversas e distintas realidades educativas.

As informações encontradas nas Atas, registro de matrículas, livros de ponto, dentre tantos outros possíveis documentos escolares, podem evidenciar relevantes elementos para o conhecimento não só da história da educação de determinadas regiões, como também de aspectos pertencentes ao panorama mais amplo, tais como ideários e propostas políticas e objetivos de formação conectados com interesses socioeconômicos.

As discussões na perspectiva histórico-formativa tornam-se possíveis a partir do acesso e trabalho com as produções documentais e suas especificidades, portanto, vale ressaltar a importância da consciência coletiva sobre produção e, sobretudo, acerca da conservação dos documentos nos arquivos escolares. Temos ciência de que a realidade encontrada no arquivo da Escola Estadual Juscelino Kubitschek não é condição comum a todas as escolas do estado do Rio Grande do Norte, sobretudo quando tratamos de instituições centenárias, por exemplo.

Diante dessa constatação, na escrita das últimas linhas deste texto, consideramos ser necessária a reflexão acerca do valor histórico dessas fontes e a relevância de mecanismos para sua salvaguarda, visto que são estes materiais que nos aproximam de questões próprias a um tempo não vivido por nós e que nos revelam as singularidades de espaços educacionais, bem como as alterações que podem ter sido vivenciadas no decorrer dos anos. Mudanças que não necessariamente estão restritas ao campo educacional, mas, que estende-se e se imbricam com o cenário social que sustenta e experimenta da existência de instituições escolares e de formação profissional.

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. R. M. de; BARROS, M. C. de. Interpretações do “Álbum de Memórias” do Grupo Escolar José Correia. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5971>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ARQUIVO NACIONAL (BRASIL). **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BACELLAR, C. Fontes Documentais: Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

BARROS, José d'Assunção. Teoria e formação do historiador. **TEIAS**, Rio de Janeiro, v.11, n.23 p. 41-62, 2010.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes**. Traduzido por Patrícia Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

DUTRA, Maria da Conceição Farias Silva Gurgel. **O Curso Normal de 1º Ciclo em Assu/RN (1951-1971)**. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. Nº 1 set./dez. 2006. p. 71-84. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/40>. Acesso em 20.07.2022.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual n. 5.261, de 12 de fevereiro de 1970**. Transforma o Ginásio Normal de Assu em Ginásio Estadual de Assu. Resumo histórico do Colégio Estadual do Assu. (Documento escolar). Assú/RN, 1976. Mimeografado.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves, Pesquisa em História da Educação: Acervos, arquivos e a utilização de fontes. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, v. 3, n. 3, p. 33-47, 27 nov., 2014.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares y reformas: sobre la naturaliza histórica de los sistemas e instituciones educativas. **Teias**, Rio de Janeiro: UERJ, n. 2, 2000, p. 116-133.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA: ACERVO E POSSIBILIDADES DE ESTUDO DA ESCOLA AGROTÉCNICA DE SANTA TERESA (ES)

Bruno Santos Conde

Doutorando em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo,
ORCID: orcid.org/0000-0002-3805-6216,
bruno.conde@ifes.edu.br

Marcelo Lima

Doutor em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo,
ORCID: orcid.org/0000-0002-7448-8366,
marcelo.lima@ufes.br

Resumo

O presente trabalho toma como objeto a trajetória da Escola Agrotécnica de Santa Teresa (EAST) em seus anos iniciais de funcionamento. Fundada em 1940 pelo governo estadual como Escola Prática de Agricultura, a longeva instituição foi a primeira do gênero no Espírito Santo, passando por diversas fases antes de se tornar um *campus* integrante da rede do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Ofertando formação técnica agropecuária até os dias atuais, a EAST possui um passado ainda não abordado pela historiografia. Mais do que uma mera novidade temática, acreditamos que tal estudo pode auxiliar no entendimento da história da educação profissional no Brasil, sobretudo no que tange ao ensino agrícola. Enxergamos a implantação da instituição em tela como parte de um processo maior, que inclui discussões sobre o ensino agrícola em curso desde o início do século XX; interesses políticos; além de demandas econômicas e sociais. Todos esses movimentos carregam determinadas representações do meio rural e de sua população, as quais foram projetadas na configuração da Escola. Faz-se necessário pontuar que as páginas a seguir estão intimamente ligadas a dois projetos. O primeiro deles, iniciado em 2016, consiste na organização do acervo da Escola Agrotécnica, o que resultou na produção do inventário do referido acervo. As fontes organizadas motivaram a gênese da segunda iniciativa subsidiária deste trabalho: o projeto de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, visando investigar as práticas cotidianas da escola, incluindo sua organização, cursos, sua estrutura física e as ações dos sujeitos envolvidos em seu funcionamento. Considerando o estágio inicial da pesquisa, optamos aqui por trazer algumas impressões acerca do acervo em questão, levantando possibilidades de abordagens tendo em vista as especificidades da escola em contato com o contexto maior que lhe abriga. São relatórios, dados de matrículas, levantamentos diversos, recortes de jornais etc., os quais permitem discorrer sobre um campo que a historiografia tem chamado de História das Instituições Escolares. Estamos cientes que o objeto escolhido aproxima o pesquisador daquilo que é local, potencializando as informações disponíveis, mas gerando o risco de descolamento em relação ao fenômeno educacional em sua totalidade. Nesse sentido, impõe-se o cuidado metodológico de observar a EAST de modo que seu estudo auxilie no exame crítico da história da formação profissional agrícola no Brasil.

Palavras-chave: Ensino agrícola. Acervos. Escola Agrotécnica de Santa Teresa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho figura como desdobramento de dois projetos. O primeiro deles, iniciado em 2016, consiste na organização do acervo do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *campus* Santa Teresa. O segundo projeto, ainda em fase inicial, corresponde à pesquisa de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Ufes, que investiga justamente a trajetória do longo *campus*, implantado em 1940 por iniciativa do governo estadual. Pensada para funcionar como Escola Prática de Agricultura, a instituição passou por várias fases ao longo de sua trajetória, mantendo a oferta de formação profissional agrícola até os dias atuais.¹ Apesar de outras efêmeras iniciativas, foi a primeira escola destinada ao ensino agrícola em terras capixabas.

Diante dessa evidente relevância histórica, ambicionamos no longo prazo investigar as práticas cotidianas da escola, incluindo sua organização, seus cursos, suas bases materiais e as ações dos sujeitos envolvidos em seu funcionamento. Nestas páginas, entretanto, considerando o estágio inicial da pesquisa, optamos por tratar brevemente do processo de organização do acervo, além de discutir alguns aspectos evidenciados pelo exame das fontes inventariadas. Ocuparemos das principais marcas da Escola Agrícola de Santa Teresa (EAST) em seus primeiros anos de funcionamento, a partir de 1940, com foco nas diferentes nuances que a história de uma instituição escolar pode apresentar.

Acreditamos que se trata de um estudo que pode auxiliar no entendimento da história da educação profissional no Brasil, sobretudo no que tange ao ensino agrícola. Enxergamos a implantação da escola como parte de um processo maior, que inclui discussões em curso desde o início do século XX; interesses políticos; além de demandas econômicas e sociais. Todos esses movimentos carregam consigo determinadas representações do meio rural e de sua população, as quais foram projetadas na configuração da EAST.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este é um trabalho que se ocupa de uma temática inserida na chamada História das Instituições Escolares, cuja abordagem é cada vez mais frequente. As próprias mudanças no campo historiográfico, estimulando e privilegiando o estudo de objetos singulares e operando

¹ Considerando que a instituição já possuiu diversos nomes antes de passar a integrar a rede do Ifes, optamos aqui por utilizar o mais comum entre a população capixaba: Escola Agrotécnica de Santa Teresa (EAST).

novos conceitos, problematizações e abordagens, ensejaram tal incremento. Conforme aponta Magalhães (2004, p. 71): “A história da educação é um campo em aberto, marcado pela construção de novos campos e objetos de investigação, por uma associação investigação-ação, por uma renovação conceitual e epistêmica de base interdisciplinar.”

Nosella e Buffa (2013), reforçando a viabilidade e a importância de se analisar a história de instituições escolares, alertam a todo o momento para os riscos de se produzir um estudo tão fragmentado a ponto de impedir a compreensão do fenômeno educacional em sua totalidade. Considerando que o acervo da escola de Santa Teresa trata do específico, do circunscrito, cumpre articular seus dados ao contexto maior que lhe abriga, notadamente no que tange aos debates, políticas e concepções sobre o ensino agrícola no Brasil.

Ainda que a incorporação de novos temas e abordagens à pesquisa histórica tenha sido notável no decorrer do século XX, o fato é que antes disso Karl Marx já tratava a história como produção social da existência humana, elevando todos os atos da vida humana ao nível do acontecimento (MARX; ENGELS, 1979). Mais do que trabalhar, é preciso compreender que homens e mulheres também questionam, negociam, protestam, enfim, se movimentam em suas respectivas realidades. O materialismo histórico não se incompatibiliza a isso, permitindo enxergar a chamada “história a contrapelo” sem abrir mão da visão crítica sobre o passado (BENJAMIN, 1987).

No esforço para compreender aspectos do ensino agrícola a partir do funcionamento de uma instituição específica, estamos atentos à ressalva de Hobsbawm, segundo a qual: “[...] o evento, o indivíduo e até a retomada de algum estilo ou modo de pensar o passado, não são fins em si mesmo, mas meios de esclarecer alguma questão mais ampla, que ultrapassa em muito o relato particular e seus personagens.” (1998, p. 202).

METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este trabalho possui natureza qualitativa, resultando, dado seu caráter inicial, nesta pequena mostra a fim de discutir alguns indícios, características e possibilidades de aprofundamento a partir do acervo de uma instituição de ensino agrícola. Para qualificar tal análise, recorreremos também a fontes externas à instituição e à bibliografia pertinente. Com base no trabalho de Santos e Vechia (2019, p.02), que analisaram grande número de artigos de História das Instituições Escolares produzidos no Brasil, podemos dividir as abordagens do campo em seis categorias principais:

[...] A categoria ‘espacial’, que se refere às abordagens do espaço geográfico em que a escola se situa e aos aspectos arquitetônicos e materiais (como utensílios e mobiliário). Também compusemos a categoria ‘temporal’, que abrange os surgimentos, permanências e desaparecimentos na trajetória institucional. Outra categoria constituída, a ‘intelectual’, diz respeito aos conteúdos, às ideias e práticas pedagógicas e ao ensino e aprendizagem. Extraímos, ainda, a categoria ‘social’, que inclui as atividades docentes, discentes, dos administradores e da comunidade, ocupando-se das normas e regras, dos eventos e do relacionamento com o entorno.

Às categorias *espacial*, *temporal*, *intelectual* e *social* os autores acrescentam a categoria *política*, relativa às análises com foco em aspectos como políticas públicas, ação do Estado e reformas educacionais, além da categoria *teoria e metodologia* (Idem, p. 03-04). De qualquer modo, tomando tais dimensões como referência, nas próximas páginas o foco recairá sobre as possibilidades que o acervo do atual *campus* Santa Teresa do Ifes abre à pesquisa histórica, ensejando inclusive a sobreposição de diferentes categorias num mesmo estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em 2016 uma comissão formada por professores e técnicos administrativos foi designada para reunir o acervo de interesse histórico do *campus*. Foi então elaborado o Programa de Extensão Núcleo de Memória, o qual teve sua iniciativa potencializada pela premiação no Edital de Acervos do FUNCULTURA, da Secretaria de Estado da Cultura do Espírito Santo, que garantiu recursos financeiros para o inventário dos documentos.²

Grande parte do acervo atualmente inventariado estava mal acondicionado desde uma grande reforma no prédio administrativo da instituição. A primeira ação para o tratamento da documentação foi a prévia organização em caixas visando facilitar o transporte ao espaço disponibilizado para funcionamento do Núcleo de Memória, onde ocorrem os trabalhos de separação, higienização mecânica e acondicionamento. Tal transferência foi importante para o melhor diagnóstico quanto ao estado de conservação e redimensionamento do tamanho do acervo. Nessa etapa de separação observou-se que muitos documentos sofreram a ação de insetos e roedores ao longo do tempo. Outros tantos foram afetados por umidade.

Durante o inventário foram encontrados diferentes conjuntos entre a inauguração da escola, em 1940, e a caracterização atual. Considerando *fundo de arquivo* como conjunto de documentos que guardam entre si relações orgânicas, e que são preservados como prova ou testemunho legal e/ou cultural (BELLOTO, 2006), identificamos os seguintes fundos: Escola Prática de Agricultura (1940-1948); Escola Agrotécnica do Espírito Santo (1948-1956); Escola

² Para informações do projeto e acesso aos materiais, ver: <<https://st.ifes.edu.br/index.php/nucleo-de-memoria>>.

Agrotécnica de Santa Teresa (1956-1964); Colégio Agrícola de Santa Teresa (1964-1979); Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa - Fase I (1979-1993); Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa - Fase II (1993-2008); Instituto Federal do Espírito Santo campus Santa Teresa (2008 até o presente); e Fundo Cooperativa Escola (1945-2006).

Cada um desses fundos abriga recibos, registros administrativos diversos, distribuição de cargas horárias entre docentes, planos de ensino, índices de matrícula, recortes de leis e decretos, entre outros. Há muitas descontinuidades, documentos com páginas faltantes e outras incompletudes. Apesar de representar um grande desafio, isso não difere da realidade normalmente vivenciada pela historiografia, sempre em busca de montar o “quebra-cabeça” do passado sem possuir todas as peças. A seguir, considerando o contato com o acervo, vislumbramos algumas possibilidades de estudo sobre a EAST.

A primeira dessas possibilidades diz respeito à própria trajetória da Escola em suas diferentes fases. Seria o aspecto *temporal*, com foco nos “surgimentos, permanências e desaparecimentos”. Os recortes de jornal, leis, decretos e portarias permitem observar a legislação educacional, os diferentes órgãos gestores (Ministério da Agricultura, Ministério da Educação, SEAV, DEM, COAGRI etc.) e suscitar questões sobre como a organização interna dialogava ou distendia em relação a tais processos organizativos. Ainda que parte desse aparato legal esteja disponível em sites de órgãos públicos, há aqueles que se encontram somente no acervo inventariado, como é o caso do “Contrato entre o Governo da União e o Estado do Espírito Santo para a manutenção de uma Escola Agrotécnica”, que estabeleceu os termos do repasse da administração da Escola ao âmbito federal (NM-ST, 1977).³

Quanto ao aspecto *político*, cumpre avaliar as articulações locais que contribuíram para a origem da escola, as disputas em torno de sua configuração e sua relação com os intensos processos vividos pelo Estado Brasileiro ao longo desse tempo. A verdade é que desde princípios do século XX a defesa do ensino agrícola como fator de superação do “atraso” do campo, aumento da produtividade e impeditivo do êxodo rural ocupou as páginas da imprensa capixaba. Arthur Torres Filho, agrônomo que atuou no Espírito Santo, ocupando posteriormente postos de destaque em âmbito nacional, escreveu:

[...] nos cumpre encarar com firmeza inabalável a educação da atual geração de agricultores, que é a que coopera presentemente com energia para nossa vida econômica, ou pelo menos dando-lhes os meios de produzir mais remuneradoramente. [...] É medida humanitária e dignificadora como de profunda visão social ir despertando na inteligência da mocidade com noções de ciências naturais e físicas o amor pelas coisas agrícolas, orientando-a para a vida independente e utilitária. (1911, p.02).

³ No caso de fontes já inventariadas, usaremos o código gerado para o respectivo documento.

Em todo o Brasil, diversas instituições voltadas para o ensino agrícola foram criadas durante as primeiras décadas do século XX. Carregando o discurso de qualificar mão de obra visando à modernização das atividades agrícolas, tais espaços funcionaram, em sua maioria, como centro de acolhimento a jovens órfãos, atendendo, portanto, a uma demanda social urbana. Oscilando ou mesclando o caráter correccional ao assistencialista (Cf. LIMA, 2010), os Patronatos e Aprendizados Agrícolas serviam como verdadeiros viveiros de mão de obra, com fazendeiros recrutando trabalhadores para tarefas sazonais (MENDONÇA, 1999).

Além dos interesses dos proprietários de terras, é preciso considerar também processos como o movimento dos agrônomos no sentido de se consolidarem como gestores da produção agrícola, ensejando a formação de um agricultor moderno, racional (MENDONÇA, 2010a). Carlos Duarte, estudante de agronomia, defendeu o ensino agrícola num periódico local: “[...] é ao homem inteligente que cabe, empregando seus conhecimentos científicos, erguer a lavoura da apatia em que profundamente ela dormita [...]. Não esperemos que o homem rústico reforme e reerga a nossa agricultura; não, porque esse só emprega no trabalho sua força animal.” (1909, p. 02). Além de expressar noções negativas sobre a população do campo, tal trecho aponta a tarefa de aprimorar a produção agrícola brasileira como uma prerrogativa dos profissionais da área agrônômica.

Nesse sentido, pensava-se numa escola “diferente”, eminentemente prática, com uma concepção e organização curricular pensada por profissionais da agronomia. No caso da EAST, conforme indícios coletados nas fontes, coube aos agrônomos Lúcio Fernandes Ramos, José Farah e Izidro Zarate, além de técnicos como Henrique Rímolo, José Rubem Uchoa e Máximo Jacob desempenharem a tarefa. Acreditamos que o estudo das trajetórias desses indivíduos, sua formação e seus escritos, podem ser úteis para desvendar os preceitos que nortearam a empreitada, auxiliando a compreender o funcionamento da instituição.

Lúcio Ramos, primeiro diretor da EAST e que ocupou o cargo por vários anos, foi professor da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV) antes de assumir a tarefa. Visitando o Espírito Santo esporadicamente para ministrar cursos, além de publicar textos em jornais locais, Ramos se aproximou de Enrico Hidelbrando Aurélio Ruschi, prefeito de Santa Teresa entre 1936 e 1939, e também agrônomo. Mais tarde, quando ocorreu a escolha do local para implantação da Escola Prática de Agricultura, Ruschi ocupava o posto de diretor do Departamento Geral de Agricultura do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 1940a). Diante desses indícios, acreditamos que bons frutos podem se desdobrar do exame dessa relação entre agronomia, poder e seus desdobramentos locais na configuração da EAST.

Cumpra ainda pensar a Escola em sua interface com o contexto da Guerra Fria, tempo

de vários os acordos entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos no campo educacional. Ampliava-se a intervenção norte-americana na realidade rural brasileira sob o discurso de combate à pobreza e promoção do desenvolvimento. Isso se materializou em ações voltadas para a população rural adulta, via cursos rápidos em áreas como laticínios, mecanização, além de eventos como Semana do Lavrador e Semana Ruralista Feminina (MENDONÇA, 2010b).

Entre 1947 e 1948, por sinal, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) foi responsável por gerir a EAST, reorganizando-a aos moldes da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946 e das concepções estadunidenses sobre o tema. Ocorreram visitas e destinação de recursos oriundos daquele país. José Farah, um dos agrônomos da Escola, mencionou: “Destarte cumpre-nos, pois [...] ressaltar, dentre os seus competentes técnicos que deram sua direta valiosa orientação à escola, honrando-nos com suas visitas, os Drs. Shermom Oickinson, Louis Oder e W. C. Tucker – por parte do governo americano [...]”. (1948, p. 01). A imagem a seguir ilustra tal movimento:

Figura 01: Registro da 4ª Semana do Lavrador e da 4ª Semana Ruralista Feminina, com presença de veículo da CBAR



Fonte: <https://st.ifes.edu.br/80anos/index.htm> (2022).

A dimensão política passa também pelo sentido que o Estado quis dar à escola, voltada a formar um cidadão próprio ao mundo rural, interessado pelas coisas da terra e ao mesmo tempo dotado da racionalidade considerada necessária ao aumento da produtividade e à melhoria das condições materiais. A dimensão *espacial*, que envolve a arquitetura, o mobiliário e a organização dos espaços, se integra a essa intencionalidade. Salas destinadas às aulas, salão para eventos, refeitório, dormitórios, lavanderia, casas para funcionários, setores para atividades práticas (laticínios, plantio, mecanização etc.), serviços de saúde, tipografia, entre outros, compunham aquela estrutura robusta (NM-ST, 1971).

Do ponto de vista prático, minimizava-se a necessidade de sair dos limites da EAST, pronta para receber estudantes, profissionais, agricultores e outros visitantes. Podemos pensar

ainda no papel simbólico que o caráter monumental de suas instalações desempenhava. No pensamento educacional da época, incluindo o Estado Novo, “[...] a educação em si mesma era vista como um veículo privilegiado no que se refere à introdução de novos valores e modelagem de condutas.” (CAPELATO, 1998, p. 211). A Escola Agrotécnica pode ser vista, portanto, como símbolo da crença do progresso do campo. Para os atores que elaboraram sua organização, ela representaria o sofisticado frente ao rústico, a ciência frente ao senso comum.

Tal empreitada envolveu também um caráter *intelectual*, que diz respeito a aspectos como a formação dos professores, os cursos e suas grades curriculares, a diminuição ou ampliação da carga horária de disciplinas entre outras nuances. De início, em 1940, foram dois os cursos existentes, ambos com um ano de duração: Administrador de fazenda (para aqueles que já houvessem concluído o ensino primário ou fossem aprovados num exame aplicado pela própria escola); e Prático rural (destinado a analfabetos ou candidatos com primário incompleto). As aulas, ministradas por agrônomos e técnicos agrícolas, coadunavam com os pressupostos de uma formação eminentemente prática: Agricultura; Zootecnia; Indústrias Rurais; Oficinas (carpintaria, condução de veículos, selaria etc.); Administração; e Instrução (Educação física, Higiene, Serviço militar) (ESPÍRITO SANTO 1940b).

Em sua concepção, a Escola Agrotécnica de Santa Teresa definiu como “clientela ideal” o público masculino de origem rural: “[...] A principal finalidade da escola será a da formação, em cursos rápidos, de homens com conhecimentos racionais e práticos de agricultura, pecuária e indústrias correlatas.” (ESPÍRITO SANTO 1940c). Ensinamentos militares, noções de higiene e exercícios físicos, por sua vez, associam-se aos planos de EAST de ofertar “[...] não só a instrução profissional dos seus alunos, mas também o seu melhoramento ou aperfeiçoamento moral, cívico e social [...]” (ESPÍRITO SANTO 1940b).

Seria interessante acompanhar o processo de complexificação da organização da EAST. Em 1948, por exemplo, já eram quatro as subdivisões dos cursos: Prático rural; Iniciação agrícola; Maestria agrícola; e Técnico agrícola. Dando um salto ainda maior, nota-se na década de 1960 tanto o aumento do número de docentes quanto a aparição de disciplinas como biologia, história e geografia, ou mesmo a inserção de novas matérias de caráter técnico, como topografia e desenho técnico (NM-ST, 1967).

Por sua vez, a análise da EAST em seu papel *social* abre diversas possibilidades, permitindo avaliar a Escola em sua relação com a sociedade, o que envolve normas, estatutos, eventos, bem como os sujeitos envolvidos em suas práticas (discentes, docentes, comunidade, administradores etc.). Logo de antemão, o breve exame das fontes revelou a completa ausência feminina entre o alunado nos primeiros anos da escola. A primeira iniciativa concreta data de

1956: “Na vila de São João de Petrópolis, a 800 metros da Escola, [...] foi inaugurado o Curso rápido de Extensão de Economia Rural Doméstica, principalmente dedicado às filhas e senhoras de lavradores.” (CURSO..., 1956, p. 02).

Figura 02: Aula prática do Curso de Preparo de Alimentos de 1965



Fonte: NM-ST (1965).

Para esse público as aulas incluíam costura, bordado, trabalhos manuais, enfermagem, Educação Moral e Cívica, culinária, jardinocultura entre outras. Nota-se a existência de uma determinada concepção sobre o ensino que deveria ser ofertado às mulheres. Mais do que isso, o fato das aulas ocorrerem fora dos limites da EAST, a despeito da grandiosidade de suas instalações, atesta que o espaço interno da instituição era marcadamente masculino. Há que se considerar ainda a preocupação com a ordem e os costumes, supostamente em risco com a convivência entre gêneros no interior da escola. Vale ilustrar aqui com um trecho do Estatuto interno, que considerava: “[...] falta grave, o escândalo, isto é, qualquer ato, traje, palestra, porte de livros, escritos ou figuras inconvenientes que ofendam a moral, o sentimento religioso, o culto à Pátria ou disseminem maus costumes [sic]”. (ESPÍRITO SANTO 1940b).

Chama atenção a busca da EAST por figurar como uma referência à população rural como um todo, e não somente aos estudantes. Para isso possuía igreja, organizava reuniões de agricultores, abrigava encontros da Associação Rural, além de constituir a rádio “A Voz da Lavoura” e o jornal “O Cultivador”, que informavam sobre o cotidiano escolar, mas também traziam novas técnicas, informações sobre saúde, culinária etc. Tal jornal, por sinal, constituí-se numa fonte que pode desdobrar em múltiplas abordagens, evidenciando as representações que os sujeitos ali presentes produziam sobre si próprios, seu público e a população do campo.

A edição de outubro de 1953, por exemplo, aponta: “Tratando-se de uma escola agrícola, não deve ser confundida com orfanato, nem reformatório de meninos viciados ou endiabrados.” (MATRÍCULAS..., 1953, p. 07). No ano seguinte, sobre as matrículas de jovens

da cidade, conclui: “E infelizmente quase nenhum vem por legítima vocação ruralista. Quase todos vêm por alegação de orfandade, família numerosa ou necessidade de fugir aos vícios e às más companhias da cidade.” (DEIXEM..., 1954, p. 15). Esses trechos evidenciam os esforços da EAST para se diferenciar do caráter assistencialista das instituições de ensino agrícola que se espalharam pelo Brasil durante a primeira metade daquele século. Ao mesmo tempo, revela a repulsa em atender a uma demanda social que considerava de incumbência urbana. Acrescenta-se a isso o descompasso entre a expectativa e a realidade, visto que as queixas explicitam a presença de cidadãos entre os discentes. Desse modo, urge investigar qual público frequentou a escola em suas primeiras décadas, qual sua origem, faixa etária, como se deu a inserção feminina, entre outros dados.

Como apontamos anteriormente, a EAST tem uma caracterização que se assenta em projetos, articulações políticas e concepções elaboradas de antemão sobre o mundo rural e sua população. Havia ainda problemas concretos, como o êxodo rural, que a escola se propunha a evitar: “Não precisamos ir para lá [para a cidade]. Temos na zona rural, uma variedade grande de atividades, que podemos explorar, digna e lucrativamente, com a vantagem indiscutível de podermos ser reis, no que é nosso.” (ATIVIDADES..., 1953, p. 06) A questão é que essa idealização do campo vinha acompanhada de simplificações, palavras pejorativas e desconsideração dos saberes e potencialidades de seus habitantes:

Os nossos ex-alunos não precisam ir para as cidades com o fim de ganhar a vida. Na cidade existe muita gente importante e muita que quer ser importante. A competição é grande e nós, pouco ou nada conseguiremos. Vamos ser lá, quando muito, amarracachorro dos importantes, uns joãos-ningüem [sic] naquela luta inglória pelo pão nosso de cada dia. (idem).

São palavras duras, que expressam a reprovação de um movimento que a EAST não conseguia estancar: o afluxo de ex-alunos para as cidades. Talvez a chave para entender esse desencontro de expectativas esteja em questionar esse “mundo ideal” existente na zona rural. Para muitos desses estudantes o campo poderia ser um lugar de dificuldades, de pobreza, de desigualdade. Desse modo, a cidade representaria a esperança de mudança de vida. Poderíamos acrescentar ainda o evidente erro de imaginar a carreira agrícola como o único caminho vocacional possível para aqueles indivíduos, o que renderia outras tantas linhas.

CONCLUSÕES

A história de uma instituição escolar pode ser investigada de vários modos, enfocando em aspectos definidos a partir dos recortes, dos referenciais e da disponibilidade de fontes. De

qualquer modo, deve prevalecer sempre a concepção processual dos processos históricos em suas transformações, conflitos e mudanças. Devemos enxergar o passado das instituições destinadas ao ensino como o contato, geralmente tenso, de diferentes atores, grupos e instâncias. O Estado entra com seus projetos de cidadão e de sociedade, sua legislação e seus interesses políticos. Os docentes carregam sua formação, suas concepções de educação, suas individualidades, suas questões de classe. Os estudantes e suas famílias depositam na escola suas esperanças de mudança de vida, de ascensão social e, no caso de Santa Teresa, de afastamento do meio urbano. Poderíamos acrescentar ainda as representações que a sociedade projeta sobre a escola, ou mesmo a atuação da equipe administrativa.

Conforme apontamos no início, procuramos neste trabalho apresentar alguns fios de abordagem possíveis para a Escola Agrotécnica de Santa Teresa (EAST), auxiliando no debate sobre a formação profissional agrícola no Brasil. A organização do acervo da instituição possibilitou a oferta de informações valiosas para o exame de sua trajetória. Trata-se de um caso específico, de uma instituição, mas que pode render constatações interessantes sobre o fenômeno educacional, os projetos de sociedade então em curso, os debates e disputas profissionais, que envolviam também os agrônomos, bem como as visões correntes sobre o mundo rural e sua população.

Por sinal, a ideia de um mundo rural, de uma realidade apartada dos males e conflitos típicos do cenário urbano, esteve entre as premissas que embasaram a organização da EAST em sua origem. Nesse sentido, a Escola tomou para si a tarefa de levar ao campo um conhecimento alinhado ao que havia de mais moderno em termos de produção agrícola. No plano ideal, isso ampliaria a produtividade, levando ao crescimento do país e à conseqüente melhoria da qualidade de vida daquela população, o que por sua vez estancaria o êxodo rural. A continuidade da pesquisa e o aprofundamento junto às fontes servirão para relacionar esses planos ambiciosos à realidade concreta.

De antemão, já há alguns indícios de descompassos. Um deles está na demanda urbana em busca de matrículas na EAST. Há também a fragilidade de pressupor que a Escola, com seu caráter imponente e sua organização, teria a capacidade, por si só, de incutir uma espécie de “amor à terra” entre os habitantes do meio rural. Como apontamos anteriormente, uma instituição escolar, ao reunir expectativas e interesses distintos, é um espaço de conflitos. No caso de uma escola agrícola fundada em 1940, entretanto, deve-se acrescentar outra camada: a dos conflitos inerentes à vida rural brasileira, que inclui questões como a má distribuição fundiária, as baixas remunerações, as relações trabalhistas desassistidas, a precariedade dos serviços públicos, as dificuldades de transporte e comunicação etc. Sem atacar esses pontos

críticos, não há amor à terra que resolva.

REFERÊNCIAS

- ATIVIDADES Rurais. **O Cultivador**, Santa Teresa, ano 06, n. 81, p. 06, outubro 1956.
- BELLOTO, H. L. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BENJAMIN; W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAPELATO, M. H. R. **Multidões em cena**: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: FAPESP/Papirus, 1998.
- CURSO Feminino de Economia Rural Doméstica. **O Cultivador**, Santa Teresa, ano 09, n. 114, p. 02, agosto de 1956.
- DEIXEM a Escola Agrotécnica para os Lavradores. **O Cultivador**, Santa Teresa, ano 07, n. 85-86, p. 15, fev.-mar. de 1954.
- DUARTE, C. Escola agrônômica de Piracicaba. **Diário da Manhã**, Vitória, ano 3, n. 84, p. 2, 23 abr. 1909.
- ESPÍRITO SANTO (Estado). **Decreto nº 12.146, de 06 de setembro de 1940**. Vitória, 1940a.
_____. **Decreto nº 12.359, de 09 de dezembro de 1940**. Vitória, 1940b.
_____. **Ofício nº 889, de 23 de julho de 1940**. Vitória, 1940c.
- FARAH, J. Legenda espiritual. **O Cultivador**, Santa Teresa, ano 01, n. 03, p. 01, 01 de abr. 1948.
- HOBBSAWM, E. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- LIMA, M. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional**: do modelo correccional-assistencialista das Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFET(s). Vitória: Autor, 2010.
- MAGALHÃES, J. de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- MATRÍCULAS para 1954 na Escola Agrotécnica. **O Cultivador**, Santa Teresa, ano 06, n. 81, p. 07, outubro de 1953.
- MENDONÇA, S. R. **Agronomia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.
_____. Agronomia, agrônomos e política no Brasil (1930-1961). **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 126-141, jul-dez 2010a.
_____. Ensino Agrícola e Influência Norte-Americana no Brasil (1945-1961). **Tempo**. Revista do Departamento de História da UFF, v. 15, p. 139-165, 2010b.
- NM-ST 04.007.41. Cópia dos atos legais da Escola de Santa Teresa. 1977.
- NM-ST 04.008.52. Lista do corpo docente da escola. 1967.
- NM-ST 04.030.15. Inventário dos bens móveis, imóveis e semoventes. 1971
- NOSELLA, P; BUFFA, E. **Instituições Escolares**: por que e como pesquisar. Campinas:

Alínea, 2013.

SANTOS, A. V dos; VECHIA, A. As escolas que construimos: a história de instituições escolares na Revista Brasileira de História Da Educação. **Rev. Bras. de Hist. da Educ.** v. 19, jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/>>. Acesso em 28 out. 2021.

TORRES FILHO, A. Agricultura. O Ensino agrícola primário. **Diário da Manhã**, Vitória, ano 6, n. 206, s.d., p. 2.

“PRECISAMOS DE UMA FORTE E INTELIGENTE PROPAGANDA, SOBRETUDO DEPOIS DOS DEPLORÁVEIS SUCESSOS DE 1910”: A HERANÇA DA REVOLTA DA CHIBATA (1910) PARA A ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PARAÍBA NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XX

Luiz Felipe Soares de Lima

Mestrando em Educação, UFRN,
<http://orcid.org/0000-0003-0315-8156>,
felipesoares013@gmail.com

Azemar dos Santos Soares Júnior

Doutor em Educação, UFRN,
<http://orcid.org/0000-0003-0015-415X>,
azemarsoares@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar os impactos da Revolta da Chibata (1910) na formação de marujos conduzida pela Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba durante a segunda década do século XX. A unidade fez parte de uma rede de instituições criadas ainda no Império e encarregadas de recolher e instruir a juventude dita pobre e desvalida da Nação. Além disso, tais redutos emergiram como parte do projeto de modernização da Marinha, posto em prática desde meados do século XIX, mas duramente afetado pelos eventos de 1910, momento cujo uma rebelião instaurada no seio da Armada expôs as enormes contradições em seu interior. Diante disso, tomamos por base as fontes analisadas, isto é, o *Livro Copiador de Ofício* (1912-1914), e nos aproximamos do conceito de *disciplina*, de Michel Foucault (2018), para problematizarmos o modo como o projeto de sofisticação em curso operou até 1910 e as consequências da dada revolta para a dinâmica das Escolas de Aprendizes Marinheiros, a partir da experiência na unidade paraibana. Por fim, foi possível perceber que a revolta de marinheiros, embora tenha sido rapidamente sufocada pelo governo republicano, obteve profundo alcance, chegando comprometer aspectos sensíveis à educação empreendida pelas escolas da marinha, reforçando, assim, desafios já existentes naquela formação.

Palavras-chave: Escola. Disciplina. Revolta. Aprendizes Marinheiros.

INTRODUÇÃO

Já se passaram mais de um centenário dos eventos de 1910, ano em que uma revolta de marinheiros eclodiu na capital federal, à época, a cidade do Rio de Janeiro, e trouxe a público as contradições presentes no interior da Marinha. A essa altura, se sabe que a historiografia nacional reservou um lugar particular para tais eventos, sem, no entanto, se interessar pela educação de seus protagonistas. Uma investida nessa direção pode jogar luz sobre as lacunas deixadas pelos estudos e, portanto, contribuir com novas perspectivas acerca do tema.

Sendo assim, as próximas páginas têm por objetivo problematizar a formação oferecida pela Marinha Nacional, através das chamadas Escolas de Aprendizes Marinheiros. Essa rede, que foi fundada ainda no Império e se encarregou de recolher e instruir, elementar e profissionalmente, a juventude dita pobre e marginalizada da sociedade, foi peça central no projeto de modernização alçado pela armada em meados do oitocentos. As críticas a uma Esquadra “mais interessada nas tecnologias navais do que na renovação de seus quadros” fizeram com que tais redutos fossem elaborados com vistas a substituir os antigos modelos de alistamento. Os estudos da historiadora Sílvia Almeida (2010), por exemplo, denunciaram que as consequências do progresso técnico durante o século XIX já não toleravam o perfil de marujo presente na Marinha. Havia uma forte crença de que, daqueles homens, recrutados geralmente pela polícia e “adestrados” por uma disciplina rigorosa, que englobava diferentes formas de castigos, produzia-se uma guarnição decadente e inadaptável as novas situações criadas pela ampliação ou pela modernização técnica da vida brasileira.

Com os abalos impostos pela Revolta da Chibata, percebeu-se que as escolas de marinheiros possuíam estreita ligação com o levante, ora por formarem seus protagonistas, ora por sofrerem os desgastes vividos após 1910. É a partir disso que objetivamos compreender os impactos dessa revolta na educação de marujos, a fim de analisar o modo como o projeto de sofisticação em curso operou até aquele ano e quais seus efeitos sobre a dinâmica das Escolas de Aprendizes Marinheiros, tomando por base a unidade paraibana, que foi fundada em 1871 e fazia parte do seletivo grupo de escolas formadoras de praças no início do século XX.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A investigação observa o modo como a disciplina atravessou a Marinha Nacional e suas instituições formadoras ao decorrer do tempo. Do ponto de vista conceitual, por disciplina compreende-se o que defendeu Michel Foucault (2018), como àquela que se exerce sobre os sujeitos e implica em sua vigilância constante e contínua. Observando a formação do soldado a partir do século XVIII, o autor se atentou para um quadro em que uma massa informe, isto é, um corpo inapto, “fez-se uma máquina de que se precisa” (FOUCAULT, 2018, p. 133), se dá contornos, se manipula e adentra, visto que homens desse perfil não poderiam deixar de lado a agilidade e força tão exigidas pelo seu ofício. Foi nesse contexto que o corpo militar se transformou em alvo do poder, capaz de ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2018, p. 134).

Por outro lado, a presença do “[...] corpo preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2018, p. 134) não

significa necessariamente sujeição. Isso porque em locais onde sujeitos podem ser coagidos pelo poder, como consequência direta dessa conquista “[...] emerge inevitavelmente a reivindicação do próprio corpo contra o poder” (FOUCAULT, 1998, p. 146). Ou seja, Foucault enxergou que não há relações de poder sem que haja, também, resistência. Desse modo, levando em consideração que poder e resistência passam a coexistir, entre outros lugares, no quadro da escola, do quartel ou da oficina, é essencial pensarmos os acontecimentos ligados à Armada como o resultado direto desse conflito entre indivíduos que buscavam preservar sua autonomia frente a ambientes altamente controladores.

METODOLOGIA

Para essa investigação, nos utilizamos de ferramentas de pesquisa do tipo qualitativas, a fim de analisar criticamente as fontes contidas nos *Livros de Copiador de Ofício* (1912-1914), documentos esses que integram o acervo do projeto de pesquisa “*‘Marchando com muito garbo e correção’: disciplinarização dos corpos na Escola de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte e da Paraíba*”. Com vistas a auxiliar o trabalho, a pesquisa se situa no campo da História Cultural, que é pensado por Sandra Pesavento (2019) como aquele que propõe apreender os sentidos que as sociedades e sujeitos conferem ao mundo que vivem, manifestados por palavras, discursos, imagens e práticas. Já do ponto de vista metodológico, nos aproximamos da *análise do discurso*, método formulado por Michel Foucault (2014), que considera que ao historiador importa perceber as produções de sentido contidas nas fontes que analisa, pois nelas existem discursos que possuem o que chamou de “vontade de verdade”, isto é, narrativas desejosas de se tornarem legítimas e absolutas sobre os fatos. Assim, longe de serem neutros, os registros históricos possuem conteúdos repletos de intencionalidades, cabendo aos estudiosos compreendê-los enquanto construções suscetíveis de críticas e inferências múltiplas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A modernização da Marinha de Guerra entre séculos XIX e XX

Aos 21 de novembro de 1910, um dia após o início da contenda entre o Estado brasileiro e parte da tripulação revoltosa da Marinha, o oficial e Deputado Federal gaúcho, Sr. José Carlos Carvalho, foi enviado pelo presidente da República, na ocasião, o Sr. Hermes da Fonseca, para negociar com os líderes do levante, que mais tarde ficaria conhecido como a Revolta da Chibata. Ao retornar de sua missão, Carvalho trouxe consigo uma carta para o chefe

de Estado, na qual continha uma série de reivindicações dos marujos para que se cessasse a ameaça de bombardeio. Em linhas gerais, o movimento denunciava as arbitrariedades existentes no interior da Marinha, essa que, embora vivesse, já há algumas décadas, sob a égide de um projeto de modernização emintonizar avanços técnicos e especial cuidado com a tripulação, foi incapaz de abolir práticas ditas degradantes aplicadas ao corpo de praças.

Tal contradição foi somente uma das muitas existentes no plano, que possuiu como interesse a evolução integral da Armada, o que incluía a melhoria de seu pessoal. Isso porque basta recuar algumas décadas para perceber que a Marinha de Guerra já enxergava o problema da falta de mão de obra em suas fileiras, sobretudo qualificada. O modelo de arregimentação com base no voluntarismo apresentava indícios de esgotamento, para não dizer que foi problemático desde os primeiros momentos de sua adoção, no início do século XIX. Nesse período, o número de sujeitos que se apresentavam voluntariamente na esquadra era diminuto e carecia de ser equilibrado pelo recrutamento forçado, que trazia para os navios praças geralmente da mesma origem social, isto é, excluídos e indesejados da sociedade. Além do mais, a polícia também contribuía significativamente para o preenchimento, pois era orientada a enviar recolhidos e condenados para tal composição. O resultado foi uma frota formada por indivíduos considerados moralmente repugnantes, os quais seriam substituídos à medida que a Marinha se modernizasse.

Foi dessa forma que, segundo Sílvia Almeida (2010, p. 156), duas soluções foram pensadas para a falta de pessoal adequado durante o Império. A primeira foi a criação, em 1840, da Companhia de Aprendizes Marinheiros, que objetivava fornecer os melhores elementos para a Armada Nacional. O principal argumento utilizado para a defesa desse modelo foi a garantia de braços tecnicamente treinados, e mais tarde também moralmente instruídos por uma educação primária, considerada indispensável ao bom marinheiro. Inicialmente, nessas unidades deveriam se inscrever menores entre 10 e 17 anos, idade a qual se tornavam grumetes, a menor e mais desprestigiada patente entre os marinheiros, levados pelos pais ou tutores que, em troca, receberiam gratificações pelo matriculado.

Houve um triunfo desse empreendimento em relação à segunda solução, o chamado Sorteio marítimo, transformado em lei em 1874. O decreto excluía estratos da população, tais como os fisicamente inaptos, os diplomados e trabalhadores de setores como ferrovias, a fim de preservar o mercado de trabalho da época. Contudo, o sorteio não foi posto em prática imediatamente e, quando executado, em 1903, revelou-se um fracasso (ALMEIDA, 2010, p. 156). O fato do próprio público-alvo, isto é, os empregados do setor marítimo/portuário, reconhecidos por possuírem as habilidades ideais para o trabalho, reagirem em negativa a ele,

demonstrou o equívoco da aposta. O grupo de candidatos organizou greves dias antes e depois da seleção e muitos chegaram a apresentar atestados médicos ou procurações de juízes contra o resultado. Sendo assim, as principais formas de recrutamento da Marinha brasileira continuaram sendo o voluntarismo, o recrutamento forçado e os egressos das escolas de aprendizes.

Em todo caso, as escolas de marinheiros ganharam terreno à medida que a própria Marinha se sofisticava. A partir da década de 1840, conforme Almeida (2010, p. 150), a guarnição possuiu um papel decisivo em fenômenos de alta relevância para o país, como na repressão ao Tráfico Negreiro e na Guerra do Paraguai. Esse período acelerou o progresso tecnológico das forças armadas, uma vez que “[...] num intervalo de pouco mais de vinte anos, entre 1848 e 1870, quase a totalidade dos navios a vela cederam lugar aos vapores, que permitiam a adoção do sistema misto vela-vapor e aos encouraçados” (ARIAS NETO, 2001, p. 80), embarcações símbolo de progresso e auspício. Por outro lado, o alto investimento em um projeto técnico reacendeu o debate sobre a necessidade de se formar um corpo de marujos mais “apresentável”. A visível incongruência entre os tripulantes e as embarcações logo se tornou alvo de críticas, pois se entendeu que o que havia era uma preterição dos quadros humanos, frente às novas tecnologias.

Em posição contrária aos que saíram em defesa dessa tese, a exemplo de boa parte dos historiadores navais do século passado, Almeida (2010, p. 149) defendeu que havia, naquele contexto, “[...] modernizadores que envolviam as duas dimensões – humana e material – mas que essas iniciativas eram repletas de contradições internas, mas não correspondiam necessariamente a uma contradição que opusesse essas duas dimensões entre si”. Para tanto, a autora usou como argumento, a fim de preservar a ideia de investimentos mútuos, a própria criação e expansão das Escolas de Aprendizes Marinheiros. Havia uma expectativa de que essas instituições, à proporção que chegassem aos rincões da nação, passassem a ser gargalos que impediriam os inaptos e agitadores de se tornarem marinheiros.

Como elemento que pode sustentar essa hipótese, há a coexistência entre a expansão das escolas e o apogeu do progresso tecnológico da esquadra. Se a sofisticação técnica se deu sobretudo entre 1840 e 1870, esse também foi o período de forte expansão das escolas da Marinha pelo Brasil. A instituição passou de uma unidade, a chamada Escola de Aprendizes Marinheiros da Corte, fundada em 1840, para uma rede composta de dezoito (18) repartições até a década de 1870. Isso aconteceu por existir certo consenso de que a solução para estabelecer um pessoal mais compatível passava por reforçar a contratação de marujos daquelas escolas. A alternativa também gerava a possibilidade de abandono paulatino de outras

formas de recrutamento, como a arregimentação forçada, vista como principal responsável pela falta de qualidade dos recursos humanos. Dessa forma, entendeu-se como pessoal mais compatível àqueles dispostos tanto a lidar com as novas técnicas, quanto com doses refinadas e constantes de disciplina.

Diante desse quadro, na Marinha, a disciplina era empregada como modelo de dominação sob os marujos, que vindos de circunstâncias diversas, nem sempre chegavam aos moldes almejados. Como apresentado anteriormente, os modelos tradicionais eram apontados como os responsáveis pela má qualidade do corpo naval e, embora a origem social dos indivíduos absorvidos fosse criticada, seus hábitos pareciam gerar o principal incômodo. A Escolas de Aprendizes Marinheiros funcionariam como filtros, pois se carregariam de incutir nos corações dos menores, desde muito cedo, aquilo que se entendia ser o mais importante para a vida naval: o amor à Pátria e ao trabalho. Para tanto, os redutos obedeceram a rigorosos *Regulamentos escolares*⁴, que normatizavam o funcionamento das repartições, estabelecendo critérios para a entrada de aprendizes.

A idade, robustez e índole, por exemplo, foram algumas dessas categorias, que, ressaltamos, eram elementos de permanente debate. Azemar Soares Júnior e Luiz Felipe Lima (2019b, p. 10-11) argumentaram, por exemplo, que a idade sofreu adequações constantes. “[...] o *Decreto n. 1.591*, de 14 de abril de 1855 definia que os menores deveriam ter de dez a dezessete anos, idade alterada em 1885 para treze a dezesseis anos, em 1907, para doze a dezesseis anos, em 1912, para treze a dezesseis anos e se fixando entre quatorze e dezesseis anos [...] em 1915”, o que indica que “[...] investir na modelagem da criança era um discurso consensual, mas o que havia de disputa questionava o melhor momento para isso”. Em seguida, a robustez corpórea também era condição indispensável na admissão de meninos, visto que “[...] o corpo e comportamento se sobrepunham cada vez mais à idade no regulamento, excluindo qualquer menor com defeitos”. Por último, as normas assumiram um “[...] forte cunho higienista, manifestado não só na condição de assepsia, mas exigência de boa índole” (SOARES JÚNIOR; LIMA, p. 11), verificada durante os exames de admissão e na visita aos registros policiais.

Entretanto, o projeto possuiu falhas. No que pese o maior investimento nas Escolas da Marinha, de modo que se tornassem substitutas das demais formas de arregimentação, oferecendo elementos mais bem qualificados para aquelas fileiras, a realidade com frequência

⁴ Os decretos de números: 1.591, de 14 de abril de 1855; 6.582, de 1º de agosto de 1907; 9.386, de 28 de fevereiro de 1912; e 11.479, de 10 de fevereiro de 1915, que são as legislações que compuseram o período trabalhado neste artigo, estão disponíveis para consulta no Portal da Câmara dos Deputados.

se impusera ao ideal. Aconteceu de que boa parte dessas instituições não atenderam às demandas exigidas no que tocante ao número de marujos para transferência, que deveria ser anual, alimentando, assim, permanentemente o corpo de marinheiros. Isso se dava por vários fatores, afinal a maioria das unidades sofria de problemas crônicos de falta de verbas, de estruturas e de uma propaganda que pudesse demonstrar efetivamente as vantagens da vida naval. Ao que se sabe, a maioria das famílias, segundo relatos dos comandos da época, nutriam notória “[...] aversão a vida militar” (MARQUES; PANDINI, 2004, p. 93), preferindo, muitas vezes, que seus filhos padecessem na miséria e abandono à entregar-lhes a carreira das armas. Assim sendo, conforme Almeida (2010, p. 159), dois modelos disputavam território interno na Marinha: um que sugeria a diminuição do número de escolas e priorização das que melhor servissem a esquadra; e outro, que propunha a capilarização das unidades pelo país, oferecendo à Marinha elementos de diversas origens geográficas.

Ao que se percebe, o que houve foi uma conciliação desses projetos, quando na década de 1880, por meio do *Decreto n. 9.371*, de 14 de fevereiro de 1885, a Marinha passou por uma reestruturação interna, abolindo pouco mais de 30% das escolas, deixando as demais descentralizadas pelo Brasil. Isso demonstra que a instituição estava sendo constantemente avaliada para melhor se sobressair aos interesses em jogo, que naquela ocasião priorizavam aumentar a mão de obra com elementos moral e tecnicamente refinados. Como já dito, o que houve no ano de 1910 foi resultado direto de um projeto de sofisticação que estava longe de ser coeso e ideal. Suas falhas, que não foram poucas, como não romper com os abusos que atravessavam a vida dos marinheiros, se tornaram a bucha de canhão para os insurgentes levassem a capital do país ao estado de sítio. O que será visto mais a frente é que essa revolta, por mais que contida com alguma rapidez, não deixou de abalar as estruturas da Marinha, que passou a lidar com o aprofundamento de problemas internos a posteriori.

As heranças de 1910 para a Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba

Em 19 de dezembro de 1913, o Capitão Diretor da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba, o Sr. Augusto Durval da Costa Guimarães, expediu um relatório com destino à Superintendência de Pessoal do Ministério da Guerra. Sua finalidade foi expor as ocorrências praticadas na escola ao final de mais um ano, mas não somente. Também era preciso reservar alguns parágrafos para reivindicações que melhor atendessem ao “viveiro” que dirigia. Por meados de seu relatório, no qual fez questão de exaltar os êxitos da escola, se atentou a defender que aquela unidade poderia servir muito mais a Marinha se “[...] uma forte e

inteligente propaganda” para adquirir a tripulação fosse organizada, “[...] sobretudo depois dos deploráveis sucessos de 1910 em que fomos apontados como os maiores responsáveis” (LIVRO DE COPIADOR DE OFFICIO, 1912-1914). A referência a revolta daquele ano não foi por acaso, afinal o levante aprofundou a já “amarga” imagem da Marinha frente ao seu público-alvo.

É um consenso historiográfico o fato de que as classes populares jamais alimentaram um significativo apreço pela carreira das armas. Autores que pesquisam diferentes instituições trouxeram as requentadas queixas dos comandos quanto a falta de interesse da população para com ofício marítimo. Por exemplo, relatos apontam que os pobres repugnavam às coisas do mar e nutriam um imenso “[...] horror a esta instituição sabiamente criada”. Existiam, inclusive, certas famílias que chegavam a ameaçar os filhos com o nome da Marinha quando em faltas cometidas” (SOARES JÚNIOR; LIMA, 2019b, p. 4). A hipótese mais provável é que esse desinteresse foi reflexo da forma como o corpo marítimo tratou de disciplinar sua tripulação ao decorrer do tempo, sobretudo aos praças, que eram em sua maioria oriundos dos estratos menos favorecidos da sociedade. Subordinados a violência física e desrespeitos frequentes, intensificados em períodos beligerantes, que pareciam bem-marcados na memória popular, a Marinha passou a ser vista como um lugar de sofrimento, um depósito para os homens considerados infames e que precisavam de correção.

Não é de se estranhar que essa fama tenha contaminado toda a estrutura, pois logo as Escolas de Aprendizes Marinheiros também passaram a ser encaradas como os locais para meninos considerados “sem jeito”. A perspectiva era que lá poderiam se “aprumar”, fosse a ferro ou a fogo, por meio da dura rotina de exercícios, trabalho e disciplinarização dos pormenores de suas vidas. O curioso é que tais instituições, por fazerem parte do projeto de modernização da armada, encarnavam o interesse de demonstrar a sociedade que a Marinha não mais aceitaria o *status* de “casa de desajustados”, mas que, através de uma educação moralizante, voltada ao labor e cultivo de sentimentos nobres, seria possível atrair, formar e entregar elementos bem treinados e úteis ao país. Como já foi trazido, o modelo de arregimentação inicialmente adotado, pautado na assimilação forçosa e voluntária, com sobreposição do primeiro, gerou uma imagem profundamente negativa para a esquadra, a qual deveria ser reparada com um novo corpo de marinheiros nacionais.

Para tanto, é possível levantar a hipótese de que foi devido essa necessidade, de corrigir problemas, como os de melhorar a frota e assimilar um número significativo de menores, que tais instituições buscaram uma permanente presença na cena pública. Dessa forma, organizar eventos, os quais pudessem apresentar às autoridades e jornais o garbo e correção de seus

alunos, e, assim, zelar pelo bom nome das escolas junto à opinião pública, se tornou uma estratégia para instituição. Um fato que pode ilustrar essa possibilidade consta no mesmo relatório apresentado no início do tópico, de dezembro de 1913, quando o Capitão Diretor Augusto Guimarães comentou, na sessão “Corpo de Alunos”, seu otimismo quanto a atingir a capacidade máxima de matrículas no ano seguinte. No entanto, era preciso assegurar “[...] uma propaganda sem reclames exagerados e feita com franqueza” (LIVRO DE COPIADOR DE OFFICIO, 1912-1914). Para exemplificar sua perspicácia, o oficial expôs a seguinte ocasião:

[...] tendo tido a honra de receber a visita do Ex. Sr. Presidente do estado, a visita feita expressamente para assistir as aulas e sua Excia conhecer dos methodos adptados, pude conseguir que juntamente com aquella autoridade viessem o Director da Instrucção Publica, todos os seus auxiliares, professores e adjuntos de escolas da Capital, além de outras pessoas classificadas. O resultado foi o que se devia esperar. O bom nome da Escola foi e está sendo proclamado exatamente pelas pessoas mais autorizadas e insuspeitas e tendo sido ministrados à pessoas presentes e aos jornaes as informações exactas da vida e do ensino na Escola e transmittidas para o interior as impressões estamos certos que disso resultará um enorme beneficio para a Marinha (LIVRO DE COPIADOR DE OFFICIO, 1912-1914).

Como vê-se, aproveitando a visita do Presidente de estado a Escola, o Comando articulou que não tão somente a reunião contasse com a presença de outras autoridades ligadas a instrução pública do estado, como a cobertura da imprensa fosse iminente. Isso permitia que os jornais dessem “[...] as informações exactas da vida e do ensino na Escola” e que, mais ainda, transmitissem aquelas impressões “[...] para o interior”. Podemos argumentar que o interior que o capitão se refere é propriamente o geográfico, de onde partia a maioria dos aprendizes que vinham assentar praça na escola” (SOARES JÚNIOR; LIMA, 2019b, p. 13) e onde circulava também a imprensa local. Neste arranjo, se buscava facilitar a presença de amplos setores da sociedade, com o interesse de que conhecessem uma “realidade escolar”, muitas vezes, feita de improviso, que esbarrava nas condições decaídas que frequentemente as instalações escolares denunciavam, por exemplo.

Sendo assim, momentos como o descrito guardavam o interesse de se tornarem efetivas propagandas escolares. Vendo a qualidade da instituição e o trato sadio para com seus jovens, haveria mais empenho do poder público e da sociedade em contribuir com a educação ali empreendida. Os jornais também possuíam uma função estratégica, pois transmitiriam ao público, de forma mais direta, as informações sobre a escola, assim como eram capazes de levar informes aos rincões distantes do estado e reparar as opiniões “equivocadas” sobre a tal formação. Esclarecemos que, embora o público leitor dos periódicos fosse muito diminuto no

início do século XX, os grupos menos letrados desfrutaram do jornal falado, transmitindo, logo em seguida, o conteúdo das publicações (MIRANDA, 2012) de forma oral, o que ajudava a propagar as ações educativas, como os períodos de matrícula e as vantagens que existiam na carreira militar. Essa atitude, por vezes, foi essencial para fazer com que uma população assolada pela miséria acreditasse nas promessas de zelo e dignidade promovidas pela unidade.

Desse modo, ações como a proposta pelo Comandante Guimarães muito provavelmente se multiplicaram pós-1910. Embora não se possa enumerar todas as heranças trazidas pela rebelião de marujos para as unidades, ao menos duas se mostram pujantes na documentação oficial da escola paraibana. A primeira foi o aprofundamento da repulsa dos populares em relação à Marinha. Para superar o problema, alguns tipos de propagandas buscavam reduzir os danos e reverter essa situação. Além da promoção em eventos públicos, como apresentado, Guimarães aventou outras possibilidades, recordando que “[...] nos Estados Unidos [...] turmas de marinheiros são enviadas para o interior, armados de todos os elementos que são indispensáveis para a missão, cinematographia inclusive, e elles mesmos fazem a propaganda” (LIVRO DE COPIADOR DE OFFICIO, 1912-1914). Nessa perspectiva, se considerada a capacidade do corpo de aprendizes de fazer autopromoção. O envio de jovens recém-iniciados para o sertão poderia ser surpreender, posto que, como já dito, o número de aprendizes vindos do interior era significativo, além de que, por serem principiantes, provavelmente possuíam um entusiasmo ímpar se comparado aos veteranos, graças às poucas experiências negativas que haviam experimentado até ali, o que os tornaria ideais para o serviço.

A segunda consequência pós-eventos de 1910 foi a própria redução do efetivo da Marinha, o que ocasionou a falta de profissionais que cumprissem funções nas escolas, como a do ensino. Na escola da Paraíba, é possível identificar queixas quanto à falta de marinheiros que pudessem dirigir os aprendizes em qualquer faina de sua formação. No relatório de 13 de dezembro de 1913, o Capitão Augusto Guimarães anunciou o problema. Para ele, na tripulação, havia uma ausência de marinheiros com capacidades para solucionar os problemas requeridos, como o de ministrar a prática profissional dos aprendizes. Continuou relatando que “[...] os que existem, ou foram expulsos da Armada em consequência dos acontecimentos de 1910 e não podem ser admitidos, ou tendo boas aptidões estão empregados com moderados vencimentos” (LIVRO DE COPIADOR DE OFFICIO, 1912-1914).

Ao que tudo indica, por fim, as lacunas deixadas pelos expulsos e mortos trouxeram sérios problemas para o ensino. A falta de professores e condições materiais já era um problema antigo, mas que se agravou. Para os que se aventuravam em exercer a instrução, os baixos

salários, na opinião de Guimarães, eram tão obsoletos que já não mais atraíam os melhores marinheiros. Como solução paliativa para as dificuldades, o comandante, por vezes, buscou contornar a situação. Aproveitando “[...] a bôa vontade de Patrão-mor da Capitania [dos Portos]”, solicitava a este que desse algumas lições de ensino profissional, mas reconheceu que aquilo estava distante do ideal, pois também não se tinha a quem entregar o restante da instrução. Essa passagem vai de encontro àquilo que já foi apontado em vários trabalhos situados na história da educação: a precariedade enfrentada por praticamente todas as escolas públicas ao decorrer do tempo. Um ensino deficitário, em maior ou menor grau, comprometeu a produção de marinheiros. Frente a isso, existiu a resiliência de manter a educação em funcionamento, essa que, muitas vezes, sobreviveu de modo possível a indiferença do poder público, mesmo em nossos dias.

CONCLUSÕES

Ao fim dessa pesquisa, foi possível verificar que o projeto de modernização em curso na Marinha, responsável por oferecer um novo modelo educacional para os marujos, foi duramente afetado pela revolta de marinheiros de 1910. Observou-se que as Escolas de Aprendizes Marinheiros foram espaços estrategicamente pensados para substituírem os antigos modelos de arregimentação da Armada. Mais ainda, a construção e expansão da rede obedeceu a um projeto maior de sofisticação abraçado no correr do século XIX, o qual buscou unir avanços tanto técnicos, quanto voltados à qualidade dos recursos humanos absorvidos pela instituição.

Por outro lado, os abalos de 1910 atingiram as escolas de marinheiros, sobretudo, em dois aspectos. O primeiro foi o aprofundamento da imagem negativa da Marinha frente a seu público-alvo, o que exigiu que os redutos, como a unidade paraibana, discutissem propagandas mais efetivas para atrair jovens para suas cadeiras. O segundo foi o comprometimento dos serviços oferecidos pela Marinha, como efeito das execuções e expulsões causadas pelo levante. O esvaziamento da tripulação fez com que faltassem profissionais de todas as ordens, principalmente professores para o ensino profissional. Ainda que medidas tenham sido tomadas, ficou evidente que essas não seriam capazes de solucionar os problemas de forma definitiva.

Por fim, é possível continuar pesquisando. Percebeu-se que poucos trabalhos buscam relacionar eventos ditos canônicos de nossa historiografia, por exemplo, as experiências locais ou periféricas ao espaço onde esses acontecimentos ocorreram. É interessante que outras investigações possam perseguir as heranças da Revolta da Chibata, por exemplo, para as

demais escolas de formação da Marinha, procurando observar variáveis que escaparam a este trabalho. Tais esforços são muito importantes se desejamos construir uma historiografia robusta sobre a formação de marinheiros, um tema que ainda carece de contribuições se considerado seu potencial e importância para a história da educação profissional brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvia. A modernização do material e do pessoal da Marinha nas vésperas da revolta dos marujos de 1910: modelos e contradições. **Estudos Históricos**, vol. 23, nº 45, p. 147-169, jan.-jun. 2010.

ARIAS NETO, José Miguel. **Em busca da cidadania: praças da Armada nacional 1867-1910**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: E. Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2018.

LIVRO DE COPIADOR DE OFÍCIO. Arquivo da Marinha do Brasil. Rio de Janeiro, 1912-1914.

MARQUES, Vera Regina Beltrão; PANDINI, Sílvia. Feios, sujos e malvados: Os aprendizes-marinheiros no Paraná oitocentista. **Revista brasileira de história da educação**, v. 4, n. 2 [8], p. 85-104, 2004.

MIRANDA, Itacyara Viana. **Instrução, disciplina e civilização: uma perspectiva de leitura acerca das aulas públicas e particulares na Parahyba do Norte (1860-1889)**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

PESAVENTO, Sandra. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos; LIMA, Luiz Felipe Soares de. O alistamento de menores e a disciplina de corpos na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba nas primeiras décadas do século XX. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, p. 2-16, 2021b.

A IMPORTÂNCIA DA GESTÃO DOCUMENTAL PERANTE OS NOVOS FORMATOS DE DOCUMENTOS

Cícero Filho Tavares

Mestrado em Educação, Universidad Americana, ORCID, <https://orcid.org/0000-0002-4089-4614>

Jefferson França

Licenciado em História, Universidade Potiguar

José Mateus do Nascimento

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
<https://orcid.org/0000-0003-4964-5216>

Resumo

Apresenta uma pesquisa exploratória sobre a gestão documental, bem como analisar as possíveis transformações no estudo do arquivo contemporâneo. A metodologia utilizada para a elaboração deste artigo foi uma pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. Observar a gestão documental como atividade essencial para o bom funcionamento de um arquivo e que é de extrema importância a presença de um profissional qualificado como o Arquivista. Conclui-se que é de extrema importância tratar, organizar, disseminar as informações contidas nos suportes documentais corretamente, e que para resolver problemas como o excesso de massa documental muito importante a implementação da TTD – Tabela de Temporalidade Documental, como também o GED - Gerenciamento Eletrônico de Documentos.

Palavras-chave: Arquivo. Gestão Documental. Desafios.

INTRODUÇÃO

As entidades públicas são grandes produtoras de documentos, e esses dão o suporte à administração, à cultura, e também, servem como elementos de prova e informação à comunidade que atende. Está como dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação.

A finalidade do arquivo é guardar os documentos que circulam na instituição de forma organizada e eficiente, e garantir a preservação e conservação destes documentos, colocando-os em uma temperatura recomendada que consiga manter uma umidade adequada para que assim possa garantir a não deterioração dos materiais informacionais, e atender de forma prática e precisa as solicitações dos setores da instituição e dos usuários.

O objetivo desta pesquisa é mostrar a importância dos arquivos na recuperação da informação institucional que é de muita importância. Ela tem como objetivo específico: analisar o processo de organização e armazenamento de documentos como também analisar o

processo de transferência de arquivos físicos para os meios eletrônicos.

A metodologia utilizada para elaboração deste artigo foi a pesquisa de nível exploratória e bibliográfica, sendo realizadas consultas em bases de dados, sites, livros e apostilhas. O trabalho seguiu os aspectos éticos da pesquisa, inclusive o autor se responsabiliza pelas informações obtidas com o estudo. Os dados obtidos com a pesquisa foram adequados para se chegar à conclusão, assim obtendo a validade interna.

ARQUIVO

O arquivo é um dos setores mais importantes de uma entidade, pois é nele onde são guardados os documentos produzidos e recebidos pela mesma porque é ele quem dá o suporte documental para as necessidades das instituições, seja ela pública ou privada.

Segundo Camargo e Bellotto (1996, p. 5), Arquivo é um “conjunto de documentos que, independentemente da natureza ou do suporte, são reunidos por acumulação ao longo das atividades de pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas”.

No âmbito da gestão documental, pode-se destacar que os documentos de arquivo possuem uma característica chamada organicidade, que significa que o mesmo foi criado em função de uma atividade realizada pela instituição, de forma que o mesmo servirá de prova das transações realizadas pela organização.

Assim, ao se estudar os documentos de um arquivo pode-se ter uma ideia clara das atividades realizadas por aquele órgão. Nesse sentido, todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular ou de interesse coletivo ou geral, contidas em documentos de arquivos, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujos sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado, bem como à inviolabilidade da intimidade, da vida privada, da honra e da imagem das pessoas.

Sabe-se que há pessoas por não entender a importância do trabalho arquivístico, denomina o Arquivo principalmente o permanente de “Arquivo Morto”, mas é um grande equívoco pois um arquivo é uma unidade viva, mas geralmente isso ocorre em organizações onde não tem um profissional que mostre a importância do arquivo, muitas vezes quando a entidade está totalmente defasada é que verifica-se a importância do arquivo e então começa toda a gestão documental, as organizações que tem uma boa gestão documental sabem que os arquivos não são mortos, mas “vivos”, mais do que isso, são conjuntos de informações que podem representar um diferencial em períodos de escassez de recursos financeiros, materiais e humanos.

Aqui no Brasil a definição segue o mesmo modelo das definições citados pelos autores

anteriormente, por exemplo, a definição dada pelo Dicionário de Terminologia Arquivística que mostra o arquivo como sendo um:

Conjunto de documentos produzidos e acumulados por uma entidade coletiva, pública ou privada, pessoa ou família, no desempenho de suas atividades, independentemente da natureza do suporte 2. Instituição ou serviço que tem por finalidade a custódia, o processamento técnico, a conservação e o acesso a documentos. 3. Instalações onde funcionam arquivos (2). 4. móvel destinado à guarda de documentos (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 27).

Segundo a lei brasileira que trata sobre os arquivos Lei nº. 8159/91 que dispõe sobre a Política Nacional de Arquivos Públicos e Privados e dá outras providências tem uma definição concisa e ampla abrangendo os diversos tipos de arquivos:

Consideram-se arquivos, para os fins desta Lei, os conjuntos de documentos produzidos e recebidos por órgãos públicos, instituições de caráter público e entidades privadas, em decorrência do exercício de atividades específicas, bem como por pessoa física, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos (BRASIL 3, 1991).

Como se percebe há diversas correntes de pensamento a respeito do conceito de arquivo, mas o que importa é entender que arquivo é um conjunto de documentos: unidade que é constituída pela informação e seu suporte. (CAMARGO; BELLOTTO, 1996). Essa definição abrange diversos conceitos citados anteriormente e pode ser objeto de estudo de diversas áreas como: Biblioteconomia, Documentação e Museologia.

Arquivo é órgão receptor (recolhe naturalmente o que produz a administração pública ou privada à qual serve) e em seu acervo os conjuntos documentais são reunidos segundo sua origem e função, isto é, suas divisões correspondem ao organograma da respectiva administração; que os objetivos primários do arquivo são jurídicos, funcionais e administrativos e que os fins secundários serão culturais e de pesquisa histórica, quando estiver ultrapassado o prazo de validade jurídica dos documentos (em outras palavras, quando cessarem as razões por que foram criados); e que a fonte geradora é única, ou seja, é a administração ou a pessoa à qual o arquivo é ligado (BELLOTTO, 2005 p. 38).

A principal finalidade do arquivo é garantir o suporte informacional de documentos à instituição mantenedora e aos usuários da mesma, disseminando a informação e satisfazendo o usuário quando solicita um documento ou informação a esta unidade de informação.

A principal finalidade dos arquivos é servir a administração, constituindo-se, com o decorrer do tempo, em base do conhecimento da história”. Destaca ainda que a “função básica do arquivo é tornar disponível as informações

contidas no acervo documental sob sua guarda (PAES, 2005, p. 20).

A função primordial dos arquivos é disponibilizar as informações contidas nos documentos para a tomada de decisão e comprovação de direitos e obrigações que só se efetivará se os documentos estiverem corretamente classificados e devidamente organizados. (PAES, 2005, p.60).

A classificação dos arquivos depende de qual ótica ele está sendo estudado, eles podem ser classificados de acordo com sua entidade mantenedora ou a partir da natureza dos documentos, estágios de sua evolução ou extensão de sua atuação, classificam-se em: privado, público que pode ser federal, estadual ou municipal; especial ou especializado; Corrente, intermediário e permanente; setorial e central.

Esses tipos de arquivos são todos extensão destes, estes são classificados de acordo com a idade do documento assim caracterizados pela teoria das três idades: em 1ª idade ou corrente, 2ª idade ou intermediário e de 3ª idade ou permanente, e a extensão dessas idades são classificadas de acordo como foi mostrado anteriormente sendo levado em consideração a validade e importância de seus documentos que são tratados nesses arquivos eles são caracterizados em relação a entidade mantenedora e ao tipo de material que armazena.

- Arquivo corrente: “1. Conjunto de documentos, em tramitação ou não, que, pelo seu valor primário, é objeto de consultas frequentes pela entidade que o produziu, a quem compete sua administração. Arquivo (2) responsável pelo arquivo corrente (1)” (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 29).

- Arquivo intermediário: ”1. Conjunto de documentos originários de arquivos correntes (2), com uso pouco frequente, que aguarda destinação. 2. Arquivo (2) responsável pelo arquivo intermediário (1). Também chamado pré-arquivo. 3. Depósito (1) de arquivos intermediários” (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 32).

- Arquivo permanente: “1. Conjunto de documentos preservados em caráter definitivo em função de seu valor [secundário]. 2. Arquivo (02) responsável pelo arquivo permanente (1). Também chamado arquivo histórico (ARQUIVO NACIONAL, 2005, p. 34).

O Arquivo de uma entidade começa a se formar no protocolo (documentos produzidos ou recebidos), segue seu rumo no Arquivo Corrente, onde são classificados (por assuntos, por funções, estruturas, atividades e até mesmo, por espécies documentais) e avaliados, seguindo a classificação. Continuam em sua peregrinação até o Arquivo Intermediário, criado para aguardar os prazos contidos na Tabela de Temporalidade/ Avaliação, e as recomendações: guardar o documento para sempre – eliminar (no prazo estipulado), guardar só a informação –

usando os meios tecnológicos (microfilme, digitalização). E de acordo, ainda com a Tabela de Temporalidade, recolhê-los ao Arquivo Permanente e/ ou Histórico, terminando, assim sua vida gloriosa, fazendo parte do Patrimônio Nacional e da Humanidade.

Essas fases como mostra a autora são de extrema importância, mas nem sempre é seguida essa ordem, porque também se deve levar em consideração o porte da organização e a quantidade de documentos, geralmente tem-se o serviço de protocolo que já faz parte do arquivo corrente e logo em seguida é levado para um arquivo onde chamam de “arquivo morto” que pode ser o intermediário ou permanente.

No próximo capítulo será abordado o que seja gestão documental, para se entender melhor as atividades que são desenvolvidas na manutenção de um arquivo.

GESTÃO DOCUMENTAL

Com a evolução da escrita e o grande efeito da imprensa de Gutemberg começou a produção de informação em grande escala e posteriormente com advento das tecnologias da informação, fenômeno esse que aconteceu posterior a Segunda Guerra Mundial, primeiro com os militares de forma estratégica e logo em seguida com toda a sociedade.

O número de produção de documentos cresceu de forma exponencial e com isso, tem surgido uma preocupação por parte dos profissionais da informação e documentação, o que e como fazer, para garantir o armazenamento e a recuperação da informação de forma eficiente e eficaz. A esse respeito, Paes (2007) afirma que:

Em meados do século XIX, principalmente a partir da II Guerra Mundial, em decorrência do progresso científico e tecnológico alcançado pela humanidade, a produção de documentos cresceu a níveis tão elevados que superou a capacidade de controle e organização das instituições, as quais se viram forçadas a buscar novas soluções para gerir as grandes massas documentais acumuladas nos arquivos. (PAES, 2007 p. 53).

A gestão documental surgiu com essa necessidade, para resolver um dos problemas que é a gestão da grande produção de documentos, segundo a Lei nº. 8159/91 sobre a gestão documental, define-se como sendo: “[...] conjunto de procedimentos e operações referentes à produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento em fase corrente e intermediária, visando a sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente.” (BRASIL, 1991).

De acordo Jardim citando a legislação americana define gestão de documentos como:

O planejamento, o controle, a direção, a organização, a capacitação, a promoção e outras atividades gerenciais relacionadas com a criação de documentos, sua manutenção, uso e eliminação, incluindo o manejo de

correspondência, formulários, diretrizes, informes, documentos informáticos, microformas, recuperação de informação, fichários, correios, documentos vitais, equipamentos e materiais, máquinas reprográficas, técnicas de automação e elaboração de dados, preservação de centros de arquivamentos intermediários ou outras instalações para armazenagem. (LEGISLAÇÃO NORTE AMERICANA apud JARDIM, 1987, p. 35).

Como mostrado, Jardim confirma que a gestão documental envolve as características básicas da administração como planejamento, controle, direção, e a organização de atividades que aplicadas a gestão documental, isso contribui para uma eficiente e eficaz forma de tratar os documentos, desde a sua criação a sua destinação final.

Antes a preocupação era em produzir informação, hoje a preocupação é como controlar essa produção e como tratar a informação com qualidade, e como preservá-la de maneira que atenda ao objetivo principal para a qual foi criada.

A gestão documental tem evoluído e acompanhado o crescimento da massa documental, os arquivos são divididos e especializam-se em tipo específico de informação, uma forma que deu bastante resultado foi a caracterização dos arquivos em três fases: corrente, intermediária e permanente isso facilitou a gestão documental nas entidades, pois os documentos foram divididos de acordo com o seu uso e sua função, a criação da tabela de temporalidade documental foi de fundamental importância para a gestão documental nessas fases.

Para ter-se uma ideia dos tipos de documentos que são tratados na gestão documental é de extrema importância mostrar suas diferentes formas, suportes, gêneros, espécies e tipos e isso Gonçalves mostra muito bem: Elementos característicos dos documentos, Suporte, Forma, Formato, Gênero, Espécie e Tipo.

Como mostra o autor, são diversos os tipos de documentos que são produzidos e armazenados nos arquivos, e são esses tipos de documentos que caracterizam o arquivo diferenciando um do outro.

E ainda segundo Schenkel (2003), os documentos apresentam algumas propriedades, como demonstramos a seguir:

Quadro 2 - Propriedades dos Documentos

PROPRIEDADES	CARACTERÍSTICAS
Autenticidade	Propriedade relacionada ao processo de Criação, manutenção e custódia dos

	documentos, sendo resultado de rotinas processuais como cumprimento determinada função e/ou atividade, sendo autênticos na medida em que são criados e conservados, comprovadamente, de acordo com procedimentos regulares e pré-determinados. Ruiz (1999) aponta problema dos novos suportes documentais que não tem valor probatório reconhecido nos Tribunais de Justiça.
Organicidade	Os registros arquivísticos são acumulados de forma natural, contínua e progressiva nas organizações, em função de suas atividades-fim, denotando sua estrutura administrativa. Para Duranti (1994) esta propriedade é denominada Naturalidade.
inter-relacionamento	Entre os documentos estabelece-se um vínculo no decorrer das transações nas quais foram criados, tais elos pode ocorrer tanto no momento da sua produção quanto no seu recebimento.
Unicidade	O documento é único dentro da estrutura documental onde está inserido, mesmo no caso de cópia elas são únicas no contexto onde se encontram.
Imparcialidade	Intrinsecamente existe “uma promessa de fidelidade aos fatos e ações que se manifestam e para cuja realização contribuem” Duranti (1994).

Fonte: Duranti (1994); Ruiz (1999). Adaptado por Schenkel (2003).

A autora Ohira (2003) apresenta os principais instrumentos da gestão documental e mostra também seus principais objetivos, descrito no quadro seguinte:

Quadro 3 – Instrumentos para Gestão de Documentos

INSTRUMENTOS	OBJETIVO
Glossário de espécies e tipos documentais	Instrumento auxiliar para a identificação dos documentos abrangidos pelo sistema de arquivo, instruindo para que se utilize à espécie adequada para cada ato e para que possa reconhecer esse ato em toda a

	organização.
Tabela de Temporalidade	Instrumento de destinação, aprovado pela autoridade competente, que determina prazos para transferência, recolhimento, eliminação e reprodução de documentos.
Plano de Classificação	Instrumento para organizar os documentos e para ajudar a localizar a informação. Esquema preestabelecido para armazenamento, ordenação e classificação.
Normas	Norma ISAD(G) - International General Standard Archive Description, de descrição arquivística, tomada como ponto de partida para derivar representações para documentos. Normas da ABNT específicas para a área de arquivos - NBR. 9578: Arquivos e NBR 10519: Critérios de avaliação de documentos de arquivo
Instrumentos de Pesquisa	Instrumentos criados a partir da representação das informações arquivísticas como catálogos, guias, índices, inventários, e outros, com a finalidade de facilitar a pesquisa, a recuperação e o acesso às informações e documentos.
Dispositivos constitucionais e legais	Apoiados na legislação específica em âmbito institucional, estadual e federal, visando à segurança dos documentos arquivísticos.
Manuais técnicos	Orientam os servidores que trabalham nesse setor, visando a operacionalização do sistema.

Fonte: Ohira (2003)

Com a criação desses instrumentos a gestão documental tem ficado mais prática precisando apenas de profissionais habilitados a realizarem as tarefas, o glossário ajuda na identificação dos termos, a tabela de temporalidade documental a vida e destino final do documento, o plano de classificação ajuda saber em qual classe de assunto pertence o

documento, as normas padronizam a gestão, os instrumentos de pesquisa servem para levantar dados para poder implantar um planejamento estratégico, os dispositivos constitucionais para dar o embasamento jurídico e os manuais técnicos ajudam na orientação de funcionamento do sistema, tudo isso é o que compõe a gestão documental.

Uma faceta que surgiu com a gestão documental foi o GED - Gerenciamento Eletrônico de Documentos que pode ser chamado de gestão documental no meio eletrônico, como já foi citado antes a informação está crescendo de forma exponencial, isso devido ao advento das TICs que são as tecnologias de informação e comunicação e principalmente ao advento da internet e isso fez com que os profissionais se adequassem a esse novo formato de armazenamento da informação que é o documento em formato digital, disposto em plataformas conhecidas como repositórios.

DESAFIOS DA GESTÃO DE DOCUMENTOS NA ATUALIDADE

Com o fortalecimento das TICs, surge a necessidade de adaptação por parte dos meios gestores de arquivos, bem como pelos indivíduos responsáveis pela gestão, o Arquivista. Não nos referimos apenas a modernização dos equipamentos disponibilizados para a realização do trabalho arquivístico, mas, também a capacitação adequada para a melhor utilização destas novas ferramentas.

O uso da internet por mais que seja visto hoje como algo comum e de fácil acesso atualmente, necessitou de um forte incentivo nos últimos 20 anos para se tornar comum no Brasil. A modernização das instituições públicas ocorreu a passos lentos, esse fato inferiu um peso muito grande sobre dois pontos importantes: os arquivos e o Arquivista.

Existe a necessidade da mudança de perspectiva paradigmática por parte do Arquivista, essa alteração se faz necessária devido o fortalecimento da TICs.

É o momento de repensar os fazeres arquivísticos, levando em consideração o que está sendo discutido na literatura da área, sobretudo nos ambientes acadêmicos e de pesquisa, além das reflexões apresentadas em eventos científicos. Os arquivistas devem utilizar as contribuições da Ciência da Informação, compreendendo a nova concepção paradigmática, que deixa de centrar em um paradigma meramente de custódia dos documentos, para se sustentar a concepção pós-custodial, tendo em vista a viabilização do acesso à informação. (Santa Anna, 2015, p. 2,3)

O estreitamento entre áreas distintas como é o caso da ciência da informação e a Arquivologia nos permite pensar agora em um movimento interdisciplinar entre elas. A importância do trabalho arquivístico não pode ser abandonado ou substituído. Adaptar,

interligar conhecimentos se apresenta com o futuro.

O próximo passo para a gestão de documentos seria a correlação íntima entre as práticas tradicionais da Arquivologia e imaterialidade do espaço eletrônico trazida pela ciência da informação. Este meio termo proporcionaria o avanço nos meios de preservação de arquivos bem como a assimilação da ideia de pós-custódia das informações, elemento pertencente à ciência da informação, mas, que não se faz presente na Arquivologia atual.

Se observamos as novas formas de se entender o arquivo, não podemos mais atribuir apenas a função de preservação, este contexto se torna pequeno dentro deste novo conceito:

Não há por que atribuir aos arquivos apenas as funções de preservação, sustentando-os ao paradigma, tão somente, da custódia. O arquivo passa a ser um local para gestão de documentos dinâmicos e contextualizados, desencadeando um compromisso com o desenvolvimento individual, cultural e social (RIBEIRO; COOK; TOGNOLI; apud SANTA ANNA, 2015, p.07)

Utilizar as ferramentas digitais existentes hoje, nos permite pensar em um gerenciamento de arquivos mais intuitivo e acessível. Essa facilidade não significa a substituição do papel do arquivista, mas sim, sua expansão de conhecimentos e participação em novos meios que gradativamente estão surgindo por causa do advento das TICs. Os meios produtores de arquivos estão se tornando maiores e mais interligados, esse processo de não está restrito às instituições públicas, sendo assim, o bom gerenciamento deste novo tipo de arquivo necessita de novo arquivista.

Dessa forma, é de extrema importância que os arquivos tenham uma política de acesso à informação, porque são constantes as necessidades constantes de informações documentais, e que com a evolução das tics já é possível disponibilizar o acesso a informação arquivísticas através dos arquivos em formatos eletrônicos e os documentos já saem com assinatura eletrônica.

CONCLUSÃO

Com o estudo ficou claro que o arquivo é de fundamental importância em uma instituição e que é preciso mantê-lo organizado e com um bom plano de gestão documental para que possa atender a demanda documental institucional, tanto interna como externa e que é de fundamental importância que o arquivo tenha sua tabela de temporalidade documental não só isso mas também a implementação do gerenciamento eletrônico de documentos, para assim diminuir a massa documental e ganhar espaço, agilizar os processos, economizar tempo e

facilitar as tomadas de decisão.

A gestão documental é de extrema importância se tratando de arquivos atuais, formados por documentos físicos e digitais é notória a necessidade de ter-se um plano de gestão documental bem definido. O uso da TICs para facilitar o armazenamento e a disseminação do acesso se torna cada vez mais uma necessidade e uma realidade. Juntamente com a modernização das competências dos profissionais que lidam diretamente com os arquivos, um novo horizonte de oportunidades e desafios se formam no cenário nacional da Arquivologia.

Compreender que para fazer uma boa gestão de documentos é imprescindível a presença de um profissional da informação qualificado como o bibliotecário, em parceria com um arquivista, que tenham o domínio da competência em informação e tem conhecimento suficiente para realizar um trabalho de qualidade, que realmente atenda às necessidades informacionais da instituição e de seus usuários.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Dicionário brasileiro de terminologia Arquivística**. 51. ed. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9578**: arquivos. Rio de Janeiro, 1986.

ASSOCIAÇÃO DOS ARQUIVISTAS HOLANDESES. **Manual de arranjo e descrição de arquivos**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1975.

BALDAM, Roquemar et al. **GED**: gerenciamento eletrônico de documentos. São Paulo: Érica, 2002.

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2005.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil/leis/L8159.htm>. Acesso em: 01 Dez. 2020.

CALDERON, Wilmara Rodrigues et al. O processo de gestão documental e da informação arquivística no ambiente universitário. **Ciência da Informação**, Brasília, v.33 n.3 set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 01 Dez. 2020.

CAMARGO, Ana Maria de; BELLOTTO, Heloísa L. (coords.). **Dicionário de terminologia arquivística**. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros- Núcleo Regional de São Paulo, Secretaria de Estado da Cultura, 1996.

CASTRO, Ástrea de Moraes et al. **Arquivos**: físicos e digitais. Brasília: Thesaurus, 2007.

CENADEM. **Jornal do GED**: gerenciamento eletrônico de documentos. São Paulo, v. 13, n.82, Set/out. 2007

- FONSECA, Maria Odila. Informação, arquivos e instituições arquivísticas. **Arquivo e Administração**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 33-44, jan./jun. 1998.
- GONÇALVES, J. **Como classificar e ordenar documentos de arquivo**. São Paulo: AAB, 1998.
- JARDIM, José Maria. **O conceito e a prática de gestão de documentos**. Acervo. Rio de Janeiro, v.2, n.2, p. 35-42, jul./dez. 1987.
- JARDIM, José Maria. **Sistemas e políticas públicas de arquivos no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1995. Disponível em: http://www.uff.br/ppgci/ppgci_livros.htm. Acesso em: 01 Dez. 2020.
- KOCK, Walter W. Gerenciamento eletrônico de documentos – GED: conceitos, tecnologias e considerações gerais. São Paulo: CENADEM, 1998.
- LOPES, Luiz Carlos. Arquivópolis: uma utopia pós-moderna. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 22, n. 1, jan./abr. 1993.
- OHIRA, Maria Lourdes Blatt. **Arquivo central da FAED: serie secretaria acadêmica – Curso de Biblioteconomia**. Florianópolis: 2003. Relatório final de estágio (Curso de Especialização em Gestão de Arquivos Públicos e Empresariais) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- PAES, Marilena Leite. **Arquivo: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- _____. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.
- PAES, Marilena Leite. **Arquivo: teoria e prática**. 3. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro, 2005.
- PAES, Marilena Leite. **Arquivo: teoria e prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio VARGAS, 2007. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=dtVdfKve3WgC&pg=PA17&dq=A+informa%C3%A7%C3%A3o+e+os+arquivos.+Teorias+e+pr%C3%A1ticas#PPA9,M1> Acesso em: 01 Dez. 2020.
- PAZ, Joseane Maria da. et al. **A responsabilidade dos arquivos nas tomadas de decisões**. Disponível em: http://eprints.rclis.org/archive/00002400/01/2004_20.pdf, acesso em: 01 Dez. 2020.
- REAL, Manuel Luís. **A rede nacional de arquivos: um desafio para o século XXI**. Cadernos BAD.A PBSD, 2004. Disponível em: <http://www.apbad.pt/CadernosBAD/Caderno12004/Real.pdf> . acesso em: 01 Dez. 2020.
- ROBREDO, Jaime. Organização dos documentos ou organização da informação: uma questão de escolha. **Data Gramma Zero**, v. 5 n. 1, fev. 2004. Disponível em: http://www.dgz.org.br/fev04/Art_05.htm. Acesso em: 01 Dez. 2020.
- RODRIGUES, Ana Célia. **Gestão de documentos: uma abordagem conceitual**, 2007.
- ROUSSEAU, J.Y; COUTURE, C. **Os fundamentos da disciplina arquivística**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1998.
- SANTOS, V. B. **Gestão de documentos eletrônicos: uma visão arquivística**. Brasília: ABARQ, 2002.
- SHELLENBERG, T. R. **Arquivos Modernos: Princípios e Técnicas**. 4. ed. Sao Paulo: Fgy, 2004.

SCHENKEL, M. B. Arquivo Central da FAED/UDESC. Série secretaria acadêmica do curso de pedagogia. Relatório de estágio (Curso de Especialização em Gestão de Arquivos Públicos e Empresariais) – UFSC, 2003.

TAVARES, Cicero Filho. **Gestão documental em arquivo universitário**. Novas Edições Acadêmicas, 2019. 56 p. il.

VIEIRA, Sebastiana Batista. **Técnicas de arquivo e controle de documentos**. Rio de Janeiro: Temas & Idéias Ed., 2001.

A PESQUISA EM ACERVOS DIGITAIS: UM MÉTODO POSSÍVEL NA ÁREA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Bruna Luiz dos Santos
IFRS - *Campus* Osório,
brunasluiz.bl@gmail.com

Lorrana dos Santos Gouvêa
IFRS - *Campus* Osório,
lorranagouvea@hotmail.com

Maria Augusta Martiarena de Oliveira
Doutora, IFRS - *Campus* Osório,
augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br

Resumo

Este trabalho origina-se do projeto intitulado “História da Educação, Educação Profissional e das relações Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)” que surgiu a partir da necessidade de acesso a acervos digitais, decorrente das dificuldades enfrentadas por muitos pesquisadores frente a pandemia da Covid-19, a qual impossibilitou a continuidade de muitas pesquisas, isso porque muitos acervos físicos encontravam-se fechados. Assim, tem-se por objetivo apresentar os resultados obtidos através da utilização dos acervos virtuais na pesquisa em Educação Profissional. Para isso, primeiramente, o presente trabalho traz uma breve exposição acerca dos chamados “acervos digitais” e da E-História da Educação. Quanto aos resultados, foram identificadas 22 menções em revistas acerca do Litoral Norte gaúcho e uma fotografia de prédio escolar referente a Educação Profissional de Capão da Canoa/RS. Compreende-se que a pesquisa em espaços digitais contribui na democratização do acesso às fontes antes “perdidas”, e, por isso, é um método possível no desbravamento da pesquisa em Educação Profissional.

Palavras-chave: Acervos digitais. Educação profissional. Localização de fontes.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa maior, intitulada “História da Educação, Educação Profissional e das relações Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)” e que conta com bolsas PIBIC-CNPq e PROBIC-FAPERGS. O projeto, que visa a localização, identificação e sistematização de possíveis fontes acerca das categorias recém citadas, surgiu durante a pandemia da covid-19, ou seja, diante de um cenário que impossibilitou a visita a acervos físicos. Esses fatores culminaram para a utilização de uma nova perspectiva de investigação: os espaços digitais (CASTELLS, 2002, p. 108).

Utilizar a internet como um novo método de pesquisa, sem dúvida, evoca um desafio “para os pesquisadores do século XXI” (OLIVEIRA, 2018, p. 193). Por isso, torna-se necessário compreender melhor o que são os chamados “acervos digitais”, bem como elucidar

a E-História da Educação (VIDAL, 2021). Para isso, a fundamentação teórica deste trabalho divide-se em duas partes.

Logo, percebe-se que, atualmente, negar os acervos digitais ou recusar a pesquisa nesses espaços, é inviável. Porém, em esfera nacional, ainda existem poucos acervos e repositórios disponíveis online. Assim, tem-se por objetivo refletir sobre possibilidades de utilização de acervos virtuais e espera-se que as reflexões aqui propostas corroborem para que cada vez mais as oportunidades trazidas pela tecnologia possam contribuir com perspectivas mais amplas na pesquisa histórica. Ademais, tem-se o intuito de apresentar os resultados obtidos através da pesquisa em sites, blogs e redes sociais, além de repositórios online, no âmbito da localização de fontes acerca da Educação Profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para uma melhor compreensão do trabalho, a fundamentação teórica se divide em duas partes: uma sobre acervos digitais e outra acerca da E-História da Educação.

Acervos Digitais a partir da imprensa pedagógica e não-pedagógica

“Investigar o passado implica também o estudo da imprensa. Ela compartilha da cotidianidade em que se dá a história. ‘A imprensa registra, comenta e participa da história.’” (CAPELATO, p. 13 apud ARAÚJO; NETO; FILHO; GATTI JÚNIOR, 1998, p. 63) , por isso, neste recorte da pesquisa, tem-se como objetivo localizar e identificar documentos e arquivos relacionados à imprensa pedagógica ou diária, a fim de contrastar com o tema geral do projeto de pesquisa: “*História da Educação, Educação Profissional e das relações Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)*”.

Em vista disso, antes de averiguar, de fato, os documentos e arquivos, é necessário levar em consideração as peculiaridades da imprensa. Por exemplo, tais impressos são carregados de valores, mesmo que sutilmente (ARAÚJO; NETO; FILHO; GATTI JÚNIOR, 1998, p. 64) , logo, um dos compromissos do pesquisador é se manter atento aos escritos. Outro ponto importante é que, enquanto o jornal tem abordagem cotidiana, a revista é uma publicação periódica em que se divulgam artigos originais, reportagens, etc., sobre vários temas, ou, ainda, em que se divulgam, condensados, trabalhos sobre assuntos variados já aparecidos em livros e noutras publicações” (HOLANDA FERREIRA; apud ARAÚJO; NETO; FILHO; GATTI JÚNIOR, 1998, p. 66), e, no caso da bolsa FAPERGS, o enfoque foi no segundo formato de impressos. Porém, diante da pandemia de Covid-19, as tecnologias tornaram-se um dos poucos meios viáveis de realizar pesquisa em Ciências Humanas, logo, os acervos digitais foram muito

importantes como fonte de pesquisa no período de isolamento. A princípio, manipular acervos digitais é algo animador e desconhecido, mas, ao compreender suas particularidades e facilidades pode ser transformador na prática científica.

Para que tal investigação fosse levada a cabo, verificou-se quais acervos poderiam contar com documentos relacionados ao Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Há uma série de acervos digitais, alguns já organizados há algumas décadas, como a Hemeroteca da Biblioteca Nacional. No entanto, no que se refere à pesquisa que coube à bolsista FAPERGS, decidiu-se iniciar com o Repositório Digital Tatu, da Unipampa, que é fruto das iniciativas do projeto “As Políticas Públicas de Formação de Professores em impressos pedagógicos: O caso da Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1978)”.

E-História da Educação: um viés digital

De acordo com Vidal (2021), a E-História da Educação ou História Digital da Educação acabou ganhando grande notoriedade com o surgimento da pandemia da Covid-19, isso porque muitos pesquisadores se depararam com a interrupção de projetos em andamento que dependiam de acervos físicos. Assim, o contexto atual trouxe um novo olhar a respeito da pesquisa em História da Educação, um viés digital.

Entretanto, a autora (Ibid.) ressalta que o tema, apesar de trazer novas técnicas investigativas, requer precauções teóricas e metodológicas. Alguns pontos teóricos que ela destaca como alertas: aumento da memória no tempo presente; datificação da vida (a experiência humana convertida em dados/algoritmos); intensificação do foco no presente, em que o passado e o futuro não importam, e uma perda de território frente ao ciberespaço.

Além disso, essas noções podem acarretar alguns obstáculos de pesquisa que são importantes de se refletir. Por exemplo, ao pesquisar no espaço digital, um ponto a se considerar é o mecanismo de busca que se utiliza, afinal ele torna o trabalho do pesquisador mais fácil, considerando que um simples descritor pode ser usado e despertar milhares de resultados, o que não acontece em uma busca em um acervo físico. Contudo, entre todos esses resultados que aparecem, às vezes, nem todos irão beneficiar a pesquisa, assim como muitos outros podem ficar de fora apenas porque o descritor utilizado não se encaixa neles, e, sendo a terminologia diferente, mesmo que o assunto seja o mesmo, o objeto da investigação não é encontrado.

Consequentemente, isso se deve ao fato de a linguagem ser polissêmica. Ao fazer a escolha de utilizar um certo descritor se está abrindo mão de outro, ao que Vidal (2021) diz: “busca-se o que se quer encontrar”. Em acervos físicos, um pesquisador pode ter contato com

outras possibilidades antes nem pensadas que podem vir a agregar ainda mais a pesquisa, agora, dentro do espaço virtual, ele só encontra exatamente aquilo que procura.

Ademais, a ocerização de documentos históricos é um outro problema. Muitos documentos, ao serem digitalizados, acabam perdendo a qualidade ou sendo “corrompidos”, porque uma letra pode ficar faltando, por exemplo, o que dificulta, também, nas buscas. Sobre a digitalização de documentos, Vidal (2021) traz uma colocação de suma importância: essas fontes escaneadas, na verdade, são desmaterializadas e rematerializadas, transformando, assim, um documento de uma materialidade em outra materialidade, o que corrobora com a perda de propriedades organolépticas (cor, brilho, textura etc.), e uma anotação a lápis que consta no documento físico pode não constar no digital, por exemplo. Logo, o documento perde características e informações.

Outras questões pontuadas por Vidal (2021) referem-se a perguntas que devem ser feitas pelo pesquisador ao utilizar certas plataformas de busca e acervos digitais. Um questionamento necessário diz respeito aos princípios que regem determinado espaço virtual, como ele está organizado e estruturado, faz-se uso de metadados, palavras-chave e/ou outros? Quem são os organizadores? Conforme Vidal (Ibid.), isso é importante saber para que se tenha em mente que, às vezes, os espaços não disponibilizam o acesso virtual a todos os documentos físicos existentes, nem tudo pode ter sido digitalizado, por isso, é extremamente necessário conhecer os critérios de digitalização do acervo virtual.

Portanto, é notável o quanto a pesquisa histórica está em constante evolução. Apesar de ser um universo novo que ainda precisa ser melhor explorado e mapeado, Vidal (2021) pontua que a E-História da Educação ou História Digital da Educação traz possibilidades de ler e escrever a história de formas nunca antes pensadas, o que só vem a contribuir com as investigações na área.

Dentro do viés da E-História da Educação, tem-se as redes sociais, por exemplo, como um espaço novo para a pesquisa histórica. E foi justamente pensando nisso que, a partir do objetivo de localização e identificação de fontes relacionadas ao projeto direcionador deste trabalho, foi realizada uma investigação por *sites* de colecionadores, *blogs* e redes sociais que contivessem algum documento histórico de determinada cidade litorânea do Rio Grande do Sul. Quanto à localização de documentos em redes sociais, elegeu-se as duas mais utilizadas na atualidade para o compartilhamento de mídias, que são o *Facebook* e o *Instagram*.

Por fim, ao considerar-se *sites*, *blogs* e redes sociais como espaço para a localização de fontes, tem-se em ressalva o que afirma Vidal (2000) sobre a impossibilidade de recusar o produto eletrônico, tendo em vista que a linguagem virtual possibilitou a constituição de novas

práticas de leitura e escrita, as quais oferecem novas formas de organizar, hierarquizar e distribuir as informações.

METODOLOGIA

Conforme explicitado na introdução deste trabalho, será relatado acerca da pesquisa em *sites*, *blogs* e redes sociais, bem como repositórios online, no âmbito da localização de fontes acerca da Educação Profissional. Portanto, a metodologia dividiu-se em duas partes, uma empregada pela bolsa PIBIC-CNPq e outra pela bolsa PROBIC-FAPERGS, respectivamente.

A busca por fontes em *sites*, *blogs* e redes sociais

Na realização deste trabalho optou-se pela busca em espaços digitais tais como *sites*, *blogs* e redes sociais, com o intuito localização e identificação de fontes relacionadas às áreas compreendidas pelo projeto de pesquisa do qual este trabalho se originou, que foi realizada uma investigação por *sites* de colecionadores, *blogs* e redes sociais que contivessem algum documento histórico de determinada cidade litorânea do Rio Grande do Sul. Com relação à pesquisa nesses espaços digitais, tem-se em conta o postulado por Vidal (2021) acerca da “E-História da Educação” ou “História Digital da Educação”.

Sendo assim, dentre os documentos encontrados nos espaços digitais, destacam-se fotografias e vídeos. Aqui é importante salientar que os textos produzidos nos *sites*, *blogs* e redes sociais, tais como descrições dos *posts* feitas pelos organizadores da página e comentários de outras pessoas, não são considerados como documento, entretanto, acredita-se que tais relatos podem contribuir com a identificação dos documentos encontrados, assim como com a localização de outros. Afinal, de acordo com Recuero (2014, p. 120), o comentário é uma manifestação efetiva do usuário quando esse tem algo a dizer sobre o conteúdo do *post*.

Sobre tais documentos, Vasconcelos (2014) ressalta a necessidade de avaliação crítica de tais dados, tendo em vista que sua disponibilização está repleta de interpretações que requerem ser desveladas. Ainda, Domingues (2011, p. 2) entende por “memorialistas” aqueles que “escrevem sobre a história”, utilizando formas e suportes diferentes, comunicando-se com públicos diferentes, o que remete a ideia, então, que, ao falar dos colecionadores/organizadores de *sites*, *blogs* e redes sociais, fala-se sobre “memorialistas contemporâneos”. Porém, a autora distingue os trabalhos de colecionadores ou “memorialistas contemporâneos” dos trabalhos memorialísticos dos historiadores, pela ausência de rigor teórico-metodológico.

Quanto à localização de documentos em redes sociais, elegeu-se as duas mais utilizadas na atualidade para o compartilhamento de mídias, que são o *Facebook* e o *Instagram*. Ademais,

como forma de organização, optou-se por abordar os municípios do Litoral Norte gaúcho individualmente. Assim, utilizou-se como descritor o nome da cidade em foco na aba de busca, visando a localização de publicações e perfis que compartilhassem documentos interessantes a respeito da localidade. Na pesquisa por *sites* e *blogs*, o mesmo descritor foi utilizado, só que dessa vez na aba de busca do *Google*.

Durante a seleção, cada documento encontrado foi catalogado de forma organizada em planilhas separadas por cidade, criadas com a utilização da ferramenta Planilhas *Google*. Vale ressaltar que, sempre que possível, os documentos selecionados foram salvos em pastas no *Google Drive*, uma para cada cidade, sendo devidamente identificados de acordo com o seu nome na planilha. A seguir, o quadro com a representação da planilha utilizada nesta pesquisa:

Quadro 1: Planilha de identificação dos documentos localizados.

A	B	C	D	E	F
Identificação	Cidade	Página (+ link)	Tipo de documento (+ link)	Informações sobre o documento	Informações sobre os organizadores

Fonte: Própria (2021).

Como pode-se perceber, a planilha criada foi dividida em seis colunas. Na primeira coluna, consta o nome de identificação do documento localizado. Essa identificação começa pela abreviação do nome da cidade em foco, seguido do suporte de pesquisa (*site*, *blog* ou rede social), mais um número único de identificação, podendo ser adicionadas letras em casos de uma mesma publicação com mais de uma foto, exemplo: Capão da Canoa – CC_BLOG01 ou CC_INSTA02.A.

A segunda coluna da planilha contém o nome da cidade em foco. A terceira coluna, o nome da página, seja *site*, *blog* ou rede social, juntamente com o seu *link* de acesso inicial. Na quarta coluna tem-se a especificação do tipo de documento encontrado, se fotografia ou vídeo, mais o *link* da publicação. A quinta coluna traz informações sobre o documento, nela são abordados o ano da postagem e os textos escritos nelas, bem como os comentários, se estes existirem. Por fim, na sexta coluna são descritas as possíveis informações que se tenham sobre os organizadores da página em questão.

Por fim, todas as fontes encontradas e catalogadas foram subdivididas em quatro grandes grupos, sendo que alguns deles têm as suas próprias subdivisões: fontes de prédios escolares (educação básica / educação profissional / educação superior), fontes de práticas escolares (educação básica / educação profissional / educação superior), fontes de

trabalho/atividades profissionais (serviços ligados ao turismo / gerais), e fontes gerais. Posteriormente, nos resultados, será apresentado o que foi localizado acerca da Educação Profissional na cidade de Capão da Canoa/RS, que foi a primeira cidade investigada nesta pesquisa.

A pesquisa no Repositório Digital Tatu

A partir da pesquisa no Repositório Digital Tatu, visando analisar o conteúdo – as palavras “Conceição do Arroio”, “Osório”, e cidades vizinhas, como Capão da Canoa e Torres – das revistas, foram encontradas diversas publicações. Por exemplo, de 1951 até 1961, sendo publicado de três até seis vezes por ano, cada publicação mensal contém de 60 a 120 páginas, em sua maioria, 70 páginas.

O site é muito organizado, possibilita baixar os arquivos e tem uma resolução de alta qualidade. Porém, no momento em que foi utilizado “Ctrl F” – ferramenta comumente utilizada para pesquisa em acervos digitais – não funcionou, porque o arquivo foi escaneado, ou seja, foi salvo como imagem e não texto, impossibilitando a pesquisa com o único instrumento até então conhecido. A solução foi pesquisar como resolver o problema: como fazer o reconhecimento de texto em um arquivo salvo como imagem?. Depois de muita pesquisa, foi encontrada uma solução: um programa (Wondershare PDFelement) que realiza uma técnica chamada OCR (Reconhecimento Óptico de Caracteres), que viabiliza a digitalização para texto pesquisável na imagem. Finalmente, foi possível pesquisar nos arquivos. Porém, para realizar as pesquisas, é preciso esperar a conversão, que leva de 10 a 15 minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Assim como a metodologia, os resultados deste trabalho serão divididos em duas partes, a primeira acerca da pesquisa direcionada à bolsa PIBIC-CNPq e a segunda pela bolsa PROBIC-FAPERGS.

Resultados da pesquisa em *sites*, *blogs* e redes sociais

A partir do recorte que esse trabalho abrange, tem-se o intuito de apresentar os resultados referentes às fontes localizadas e catalogadas sobre a cidade de Capão da Canoa/RS no que se refere a subclassificação de fontes de prédios escolares da Educação Profissional, através de uma investigação em *sites*, *blogs* e redes sociais que contivessem algum documento histórico da cidade litorânea.

Sendo assim, a partir da pesquisa nesses espaços digitais acerca da Educação Profissional na cidade litorânea de Capão da Canoa/RS, ressalta-se que não foi encontrada nenhum documento acerca das práticas escolares, e, dentre as mais de quatrocentas fontes identificadas, localizou-se apenas 1 referente a prédio escolar de Educação Profissional. O documento foi encontrado em um *blog*, intitulado “*Blog Fotos novas e antigas do Litoral Norte do RS*”, o qual não consta nenhuma informação dos organizadores, a não ser um nome que sempre aparece nas postagens: Aidyl Peruchi. O *blog* iniciou suas publicações em 2009 e continua ativo até hoje.

O prédio escolar em questão se trata do Instituto Estadual Riachuelo. O documento se trata de uma fotografia que foi postada em 2009. A foto não tem data, nem nome do fotógrafo ou comentário, e se trata de um retrato mais atual da escola, tendo em vista que somente há pouco tempo a instituição passou a ofertar uma educação profissional além da educação básica. Abaixo a fotografia encontrada:

Imagem 1: Instituto Estadual Riachuelo.



Fonte: *Blog Fotos novas e antigas do Litoral Norte do RS* (2009).

Para finalizar, Oliveira (2018, p. 201) discorre sobre o fato de que as redes sociais e os *blogs* oferecem aos pesquisadores um enorme e vasto material fotográfico para ser estudado, sendo de grande potencial para a pesquisa. Afinal, conforme Castells (2002, p. 43), “a tecnologia é a sociedade”, e ela está aí para que os indivíduos possam agir sobre a informação, principalmente no que tange as fotografias, pois o autor pontua que a internet modificou o fluxo delas (CASTELLS, 2002, p. 423).

Resultados da pesquisa no Repositório Digital Tatu

No total, foram analisadas 98 (noventa e oito) revistas. Em média, são 70 (setenta) páginas por periódico. O documento estava reconhecido como imagem, então, para extrair os conteúdos de interesse, foi feito um OCR – Reconhecimento Óptico de Caracteres – ou seja, a conversão do documento digitalizado para documento pesquisável. Possibilitando, assim, a otimização da pesquisa. Assim, foram encontradas 22 [vinte e duas] revistas que incluem, em suas folhas, palavras-chave relacionadas ao Litoral Norte gaúcho.

Prontamente, os dados foram organizados em uma simples tabela [[Tabela Repositório Tatu.docx](#)] sistematizada da maneira a seguir: ano, identificação [código disponibilizado pelo próprio Repositório Tatu], número de páginas, conteúdo, número da[s] página[s] em que o conteúdo é citado, e, por último, o link [endereço] para verificação, ou, então, para uma continuação de pesquisa.

Em relação aos conteúdos, foram identificados tópicos como *biografias, ensino rural, poemas, pescaria, travessia do Guaíba e Jacuí, povoamento rural, praia, os quatro primeiros municípios riograndenses [1809], inauguração local, polo petroquímico, entrevista com governador Alceu Collares sobre os CIEPS, Terno de Reis, 1979* [com fotografia].

CONCLUSÕES

Este trabalho teve por objetivo apresentar uma reflexão em relação à E-História da Educação; suas características, desafios, oportunidades e contribuições. Além disso, foi exposto, também, sobre os acervos digitais, particularmente, a experiência com o Repositório Digital Tatu como fonte de pesquisa no contexto da E-História da Educação.

Reafirma-se que a utilização do cenário digital como fonte de pesquisa ampliou-se pelas necessidades advindas do contexto de pandemia da covid-19. Os recursos disponibilizados em acervos digitais são escassos (MARTINS; DIAS, 2019, p. 2), por isso, assumir esta vertente foi de extrema importância. Isto é, evidenciar a tecnologia com um novo olhar. Antes, como entretenimento e meio de comunicação. Hoje, também como ferramenta de pesquisa, em outras palavras, uma extensão do físico para o digital.

O objetivo inicial foi ter como fonte de pesquisa o repositório digital Tatu a fim de encontrar conteúdos relacionados ao projeto: *"História da Educação, Educação Profissional e das relações Trabalho e Educação no Litoral Norte gaúcho (séculos XIX, XX e XXI)"*. Porém, ao entrar em contato com o acervo digital, percebeu-se que o número de arquivos era grande, por exemplo, ao acessar o repositório, podemos acessar revistas de 1951 até 1994. O lançamento era periódico: ora por trimestre, ora por semestre; a oscilação se deu devido ao número de digitalização de materiais, não há 100% das revistas no acervo. Cada revista tem,

em média, 60 [sessenta] páginas. Os documentos foram bem catalogados, o download [possibilidade de baixar o arquivo] é livre. Porém, no contexto de pesquisa científica, pequenos detalhes podem atrasar o processo de obtenção de dados. Em outras palavras, os arquivos foram digitalizados e transferidos [também conhecido como upload] para o site Repositório Digital Tatu.

Ao utilizar as tecnologias como meio para realizar pesquisa, nos deparamos com os níveis de arquivo que ora possibilitam, ora restringem quanto à obtenção de dados. Isto é, assim como o programa utilizado otimizou tempo ao processar cerca de 43 anos de publicação de revistas, antes, foi necessário navegar pelo desconhecido. Durante, foi crucial desenvolver certa familiaridade ao operar ferramentas tecnológicas para o êxito da otimização. E, ao desbravar tantos anos de revista, foi preciso mais contato com áreas de tecnologia do que necessariamente com história da educação, o quê, juntando ambos, temos a E-História da Educação.

Além disso, para finalizar, a pesquisa na *internet*, mais propriamente nas redes sociais, ampliou também a perspectiva de investigação dos pesquisadores do século XXI, frente à escassez e dificuldade de localização de documentos. Os espaços digitais contribuem na democratização do acesso às fontes antes “perdidas”, e, por isso, são um método possível no desbravamento da pesquisa em História da Educação.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Carlos Souza; NETO, Wenceslau Gonçalves; FILHO, Geraldo Inácio; GATTI JÚNIOR, Décio. Educação, Imprensa e Sociedade no Triângulo Mineiro: A revista A Escola (1920-1921). História da Educação. **ASPHE/FaE/UFPel**, Pelotas, v.2, n.3, jan./jun. 1998, p. 59-93.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DOMINGUES, Viviane Pedrosa. Especificando a validade do estudo sobre memorialistas através do uso da Teoria da Consciência Histórica. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH**, São Paulo, jul. 2011.

MARTINS, Dalton Lopes.; DIAS, Calíope Victor Spíndola de Miranda. Acervos Digitais: perspectivas, desafios e oportunidades para as instituições de memória no Brasil. **Cetic**. Brasília, n° 3, p. 1-13, set. 2019. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/18151020190930-ano-xi-n-3-acervos-digitais.pdf>. Acesso em: 26 de Abril de 2022.

OLIVEIRA, Irabel Lago de. Etnografia digital: o uso das TIC na pesquisa social, novos métodos de observar. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 190-203, jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/4624>. Acesso em: 05 nov. 2021.

RECUERO, Raquel. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. **Verso e Reverso**, n. 68, p. 114-124, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/versoereverso/article/view/ver.2014.28.68.06/4187>. Acesso em: 05 nov. 2021.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Pesquisa em História da Educação: Acervos, arquivos e a utilização de fontes. **FRONTEIRAS: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Anápolis/GO, v.3, n.3, p. 33-47, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unievangelica.edu.br/index.php/fronteras/article/view/905>. Acesso em: 23 jul. 2021.

VIDAL, Diana. 2000. Fim do mundo do fim: avaliação, preservação e descarte documental. *In*: Faria Filho LM. **Arquivos, fontes e novas tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas: Autores Associados, p. 31-43.

VIDAL, Diana. **História da Educação: trajetórias e perspectivas (nacional e internacional)**. Palestra proferida no 26º encontro da ASPHE, Pelotas/RS, 03 nov. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=os1q9SoBI_s. Acesso em: 24 nov. 2021.

O ESPAÇO DO ACERVO PARA AS MUITAS HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM DESAFIO ÀS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Ana Maria Leite Lobato

Doutorado, IFPA,

<https://orcid.org/0000-0003-1039-062>

Resumo

O artigo trata do acervo em instituições escolares, em que o debate sobre o tema é pertinente, por entendermos que o acervo nas escolas ainda é um espaço a ser constituído, na perspectiva de preservação de arquivos, documentos e memória. Esta é uma problemática em muitas instituições escolares, como as que ofertam a Educação Profissional, por que a organização dos acervos à EPT ainda é um desafio nas instituições escolares? Deste modo, o objetivo deste estudo é analisar as produções sobre os acervos escolares referente às muitas histórias na Educação Profissional. Adotamos a abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura, buscando mapear a temática e discutir as questões a partir da identificação de dez produções que têm relação com o objeto desta pesquisa, a partir da consulta ao *connected papers*. Os resultados apontam as contribuições dos acervos escolares para a pesquisa, para a recuperação da memória e da história das instituições escolares e seus atores. Concluímos que a criação e a organização de acervos escolares ainda é um desafio nas instituições escolares devido a cultura escolar ter como centralidade o ensino, entretanto, a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no meio educacional vem ganhando campo nas escolas e tornando cada vez mais difícil a constituição dos acervos escolares de forma física.

Palavras-chave: Acervo escolar. Memória. Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

A temática deste estudo, refere-se à necessidade do acervo em instituições escolares, por se entender que a escola é o espaço de memória e, o lugar de resguardar a sua cultura, experiências e as histórias. A temática vem sendo discutida por autores como Andrade e Assis (2020), Zaia e Garcia (2014), Vieira, Ximenes e Ferreira (2019), Ferreira e Stringueti (2013), Lima e Costa (2017), Moraes et al (2013) dentre outros. Estas produções tratam de acervos fotográficos, preservação documental, registro institucional, fontes para a história e memória das instituições escolares no contexto brasileiro.

Tantas poderiam ser as contribuições sobre este debate, no entanto, devido ao limite deste espaço, vamos delimitar nossas reflexões a compreensão do espaço escolar para além do ensino, e pensar a cultura escolar como forma de combater o esquecimento a partir das produções sobre os acervos escolares, ou seja, a intenção é ter acesso as discussões sobre a temática e mapear as produções, observando o debate sobre as diversas questões referentes aos acervos escolares, em especial sobre a história da Educação Profissional.

A problemática que envolve a temática, refere-se aos parques acervos escolares, esta situação coloca em discussão diversas questões em relação à escola do século XXI. Uma delas trata-se da escola responder às novas demandas e atualizar as discussões sobre a cultura escolar, devido aos novos elementos que vão sendo incorporados na realidade de uma instituição de ensino, em especial a pesquisa, por exemplo. Um acervo, por mais que resguarde a história, a memória, documentos e outras formas de produção, necessitam ser revisitados a partir de outras mediações, para que possamos enquanto atores no espaço escolar contribuir com a formação do aluno, a partir de um ensino colaborativo articulado à pesquisa. Entretanto, a dificuldade de ter acesso a um acervo escolar ainda persiste devido a sua inexistência, falta de organização e dos devidos cuidados com os arquivos existentes nas instituições, fato que se soma aos percalços no caminho de um(a) pesquisador(a).

Mediante o exposto, a questão que norteará este estudo é: **por que a organização dos acervos à EPT ainda é um desafio nas instituições escolares?** Apontaremos as seguintes predições: pressupomos que historicamente a cultura escolar tem como centralidade o ensino nas escolas e precisa atualizar suas demandas em relação ao seu patrimônio considerando a história, a memória, o ensino e a pesquisa.

O objetivo deste artigo é analisar as produções sobre os acervos escolares referente às muitas histórias na Educação Profissional e, os objetivos específicos são os seguintes: identificar as discussões sobre acervos como combate ao esquecimento e, destacar as contribuições dos acervos escolares no cenário atual.

O que nos motivou a este estudo foi a oportunidade de contribuir com este debate colocando em pauta as produções que tratam das contribuições dos acervos escolares e os desafios para se organizar os acervos, debate que tem relação com a nossa experiência de pesquisadora e, os percalços que muitos pesquisadores passam e que nós passamos durante a pesquisa do mestrado em 2011 e 2012, quando encontramos no lixo, parte do acervo da instituição, com arquivos fotográfico e documental existentes até então no setor de patrimônio do IFPA campus Belém.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiro precisamos entender o que é acervo? Segundo o dicionário Oxford Languages (online), é um conjunto de bens que integram o patrimônio de um indivíduo, de uma instituição, de uma nação. Nesse sentido, o acervo escolar tem a ver com a cultura material de uma escola, podendo ser uma composição de múltiplas materialidades, “denominado patrimônio cultural, histórico e educativo” (CUNHA, 2015, p. 1). Ele quando preservado e

utilizado, ganha uma dimensão cultural e o reconhecimento daqueles pesquisadores da História da Educação em suas diversas modalidades, inclusive os pesquisadores da história da Educação Profissional e Tecnológica, pois favorece um fazer historiográfico na perspectiva de combater o esquecimento.

A partir do final da década de 1960, com a instituições dos cursos de pós-graduação no Brasil, o interesse pela pesquisa foi ganhando espaço, motivados pela revolução dos métodos, com sua riqueza e variedade, orientados por princípios metodológicos renovados e isso favoreceu muitas histórias educativas, em que outros personagens passaram a ser protagonistas de histórias no espaço escolar, assim como suas práticas.

Entretanto, historicamente, o ensino foi e ainda continua sendo a centralidade nas escolas, sobre ele encontramos registros, planos e os guardiões da memória, com narrativas sobre diversos eventos e aspectos, dando o testemunho do que presenciaram no espaço escolar. Porém, outros elementos foram surgindo nas histórias das instituições escolares – como nas universidades e institutos federais –, como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a partir do contexto da constituinte de 1987, uma adaptação do modelo americano de escola superior agrícola (*land grant colleges*).

A partir de então, investimentos foram feitos nessa indissociabilidade e, a pesquisa como princípio pedagógico foi ganhando campo nas instituições escolares e, para se fazer as muitas histórias educativas, é necessário as fontes e arquivos, portanto, o acesso ao acervo é uma das possibilidades à pesquisa. Nesse pensar, os arquivos escolares podem contribuir significativamente para o ensino de várias disciplinas, “por sua acessibilidade, diversidade e tipos de informações, [...] por sua utilização implicar na possibilidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão na escola, [...] (GONÇALVES, 2010, p. 1). Contribuindo também para diversos domínios no campo da história, como a História da Educação Profissional.

A existência de um acervo escolar não é determinado por um fator, existem vários fatores que contribuem para sua organização ou não, mas é preciso ações para sua existência, como por exemplo: a promoção do debate sobre a cultura material na perspectiva de superação de práticas conservadoras, e a favor de práticas preservacionistas que promovam os lugares de memórias, a apropriação, o uso, a criação de produtos e tecnologias, as produções de alunos e professores que se perdem por falta de registro, ou seja; que favoreça a escola como espaço de memória (CIAVATTA, 2005).

Se faz necessário pensar a cultura escolar ampliada, contribuindo com fomentos de ação em relação ao acervo, na perspectiva de se criar espaços, organizar, preservar e propagar a relevância de seu uso, porque “objetos e documentos frutos da cultura material da escola,

presentes nestes acervos escolares criam, preservam e salvaguardam lugares de memória [...]”. (CUNHA, 2015, P. 2).

Entendemos que uma das questões que envolve o acervo escolar é seu uso, porque pesquisar não é fácil, os desafios à prática da pesquisa, manusear documentos em arquivos devem ser estimulados e orientados, porém temos de considerar os avanços neste sentido, como os programas e editais de incentivo à pesquisa, os projetos aprovados contam com um coordenador que geralmente é orientador da pesquisa. Entretanto, nesse caminho muitas vezes se procura o acervo da escola, e este não existe. Ter acesso a um arquivo com documentos, pode ser uma fonte preciosa em pesquisas, mas o espaço do acervo documental nas escolas não recebe os cuidados que deveria para que fosse preservado; nas escolas, o ensino recebe mais atenção, porque é o objeto do fenômeno educativo.

Destarte, organizar um acervo escolar ainda é um desafio nas instituições, deste modo, o espaço do acervo, deve ser objeto de discussão, reflexão, para se tornar uma ação, ou seja; uma ampliação na cultura escolar. No cenário atual, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (e inovação), deve ganhar uma dimensão em todos os âmbitos da escola e entre os atores que fazem a história da instituição, e isso nem sempre acontece!

METODOLOGIA

O estudo apresenta uma abordagem qualitativa, quanto aos procedimentos foi pesquisa bibliográfica, fizemos uso da revisão literatura, no esforço de mapear a temática para favorecer as possíveis discussões. As pesquisas que se dedicam ao desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento são denominadas “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, de acordo com Ferreira (2002, p. 258).

O estado da arte se desdobra em dois momentos, primeiro, que “é aquele em que ele (o pesquisador) interage com a produção acadêmica através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, [...]”, o segundo abrange o aspecto mais analítico em que se busca saber preferencialmente o quê e o como dos trabalhos. (FERREIRA, 2002, p. 265). Este estudo buscou aproximar-se ao primeiro momento, apresentando um mapeamento da produção que tem relação com o objeto desta pesquisa, a partir da consulta ao *connected papers*.

Destarte, os resultados emergiram de uma consulta ao *connected papers*, uma ferramenta gratuita que mostra rede de conexões bibliográficas e, é disponibilizado ao público. Inserir os descritores “acervo escolar” e “acervo escolar Educação Profissional e Tecnológica”,

abriu a primeira página com dez produções, o procedimento é escolher um artigo para gerar um grafo que mostra o contexto do artigo e suas interconexões, foi aí que encontrei uma limitação, a produção estava disponível, mas os artigos que eram de interesse deste estudo não formavam os grafos, por consequência nem o gráfico e quando formavam o gráfico, a interconexão não eram entre as produções de acordo com os descritores, tinham a ver com as palavras chaves das produções e, mostravam grafos com outras áreas temáticas, que não é o interesse deste estudo.

Sem a análise dos grafos (as relações do campo de estudo), tivemos de consultar e ler o resumo de cada produção, e percebemos que entre as dez primeiras produções da primeira página e às dez da segunda página, algumas tratavam do acervo para a Educação Profissional, outras tratavam do acervo escolar em outras modalidades.

Dentre as vinte produções mapeadas, apenas quatro tratavam da Educação Profissional. Entretanto, por critério de relevância, apresentamos a descrição de dez produções, considerando os seus propósitos, as discussões em relação às contribuições dos acervos escolares e as diversas questões sobre a temática, dentre elas: a preservação, o uso e a potência dos acervos escolares, estes resultados foram analisados e apresentados no quadro 01.

Em seguida, a análise interpretativa dos dados foi realizada de forma descritiva, apresentando o número de ordem, título autor e ano, linha temática e resumo, e, base de dados. Os dados extraídos dos artigos (2012 a 2022) selecionados no *connected papers*, contribuíram nas discussões apresentadas em todas as seções, considerando a questão e objetivos deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O que apresentamos aqui como resultado, foi um esforço de mapear a temática para favorecer as possíveis discussões a partir da consulta no *connected papers*, dentre as vinte produções mapeadas, devido ao limite do espaço e por critério de relevância em relação à temática apresentamos a descrição de dez artigos no quadro a seguir:

Quadro 01: Produção organizada por número de ordem, título autor e ano, linha temática e base de dados

Nº ORD.	TÍTULO/AUTOR/ANO	LINHA TEMÁTICA- RESUMO	BASE DE DADOS
01	O acervo escolar: manual de organização e cuidados básicos (ZAIA; GARCIA, 2014)	O artigo na área da Educação: história institucional. O objetivo deste estudo foi oferecer técnicas de saneamento,	<i>Connected papers</i>

		condicionamento (preservação preventiva) e pouca restauração para preservar a documentação mais importante da história da escola. Em 2004 foi publicado o “Manual El Acervo Escolar”: organização e documentação dos cuidados básicos cujo trabalho foi realizado pelo arquivista Iomar Zaia junto com o Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da USP.	
02	Diagnóstico do acervo acadêmico da Coordenadoria de Registro Escolar do Instituto Federal do Sergipe campus Lagarto. (NASCIMENTO; SILVA; LEITE, 2020)	Artigo na área da Educação Profissional. Tendo como objetivo geral os problemas diagnósticos existentes no arquivo setorial os documentos da CRE, em especial do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. A pesquisa foi uma intervenção e identificou o processo de condicionamento e armazenamento dos documentos e as tipologias documentais [...], e, concluiu que o ambiente social em estudo não é orientado para a organização dos documentos pelos instrumentos técnicos instituídos para a gestão, como leis, normas, manuais e procedimentos.	<i>Connected papers</i>
03	Acervo enxuto para biblioteca escolar (CABETE, 2017).	Artigo na área da Educação: Gestão Escolar. A Biblioteca como instituição que recupera, organiza e dissemina informação e campo fértil para diversos estudos e aplicação de novas técnicas de gestão. O trabalho analisou o acervo pesquisado entre os princípios do Lean Office, através da realização da gestão de uma biblioteca, que foi verificada por meio de uma verificação dos pontos em busca entre estes princípios, que foram criados para Bibliotecas Escolares.	<i>Connected papers</i>
04	Biblioteca Escolar X Percepção do usuário sobre o acervo: um estudo utilizando o método Servqual (LIMA, COSTA, 2017).	Artigo na área da Educação: gestão escolar. A pesquisa propôs um modelo de avaliação dos serviços de uma Biblioteca Escolar, baseou-se nas percepções dos usuários para propor os serviços oferecidos. O questionário utilizado para coleta de dados, teve como base o Modelo SERVQUAL e o adaptou para a realidade da Biblioteca, em que destacou as novas tecnologias e a necessidade de serem apresentadas as reformulações e aprimoramentos dos serviços oferecidos aos seus usuários.	<i>Connected papers</i>
05	Acervo histórico do livro escolar: possibilidades de pesquisa (ANDREOTTI, 2017)	O artigo é na área da Educação: História da Educação. Apresenta o Acervo Histórico do Livro Escolar – AHLE como fonte de pesquisa, sua organização, divulgação e alcance junto a pesquisadores, desde sua origem, em 2008, com o objetivo principal de destacar o livro escolar como documento e instrumento para a recuperação de	<i>Connected papers</i>

		aspectos sócio-históricos e culturais de determinado contexto.	
06	O Acervo Histórico do Livro Escolar e Pesquisa em História da Educação (ANDREOTTI, 2016)	O artigo é na área da Educação: História da Educação. Trata de um acervo de fontes de pesquisa para a História da Educação, o Acervo Histórico do Livro Escolar – AHLE, disponibilizado em 2008, com cinco mil títulos, desde o acervo XIX até os anos de 1970. O texto tem como objetivo central alertar para a preservação de fontes no formato de livros.	<i>Connected papers</i>
07	O acervo fotográfico escolar como documento histórico: o arquivo escolar do IFSULDEMINAS – campus Inconfidentes. (BRESCHI; LANDIM, COSTA, 2016)	O artigo é na área da Educação Profissional. Apresenta apontamentos sobre a fotografia como fonte histórica. Surgiu como parte de um projeto de pesquisa intitulado “O Arquivo Escolar do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Inconfidentes: recuperação e preservação da história da educação através de documentos escolares”. A partir das atividades do referido projeto chegou-se aos estudos sobre o acervo fotográfico. O texto tem como direção a compreensão da história da educação escolar a partir da utilização de fontes fotográficas.	<i>Connected papers</i>
08	O acervo histórico do livro escolar: legado das bibliotecas infantis da cidade de São Paulo e fonte de pesquisa para a História da Educação. (ANDREOTTI, 2012).	O artigo é na área da Educação: História da Educação. O artigo destaca a importância da recuperação, da preservação e da disponibilização desse acervo de livros escolares. Relata também o trabalho com fontes, o relato apresenta o processo da pesquisa, desde a coleta, as dificuldades encontradas, o estado do material, a recuperação de documentos, as condições de guarda, sua preservação e organização esclarecem o percurso do trabalho, sua importância e especificidade. Alertando para o fato de o livro ser bem patrimonial no âmbito do poder público, e, portanto, devem ser preservados.	<i>Connected papers</i>
09	O acervo da Escola Técnica Estadual Henrique Lage como fonte de pesquisa para a história da educação fluminense (COSTA, IGNÁCIO, 2019)	O artigo trata da Educação Profissional, aponta a relevância do uso e potência do acervo alocados em dois espaços e com propósitos diferentes: O primeiro se constitui como um espaço de pesquisa e recuperação da memória da escola criada em 1923 como escola profissional para meninos e que hoje integra o conjunto de seis escolas técnicas centenárias da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro; o segundo se constitui como um setor ligado à secretaria escolar que é alvo de atuação do primeiro, tendo em vista que no arquivo se encontra uma documentação produzida e acumulada pela	<i>Connected papers</i>

		instituição escolar desde a sua criação, portanto de valor histórico, até os dias atuais.	
10	Arquivo e Educação: Relações de uso de documentos no Ensino Profissional e Tecnológico (SANTANA FILHO, CASTILHO, 2022)	O artigo trata da EPT, produção articulada ao PROFEPT da IFAL, buscou compreender as relações entre educação e arquivo, evidenciando determinantes que impulsionam as relações entre arquivo e educação, de forma interdisciplinar, acrescenta-se diálogos com pesquisadores do ensino escolar de História. Em seguida, apresenta os arquivos em uma visão moderna, sob a luz da Arquivologia, a função social, espaço de atuação, conceitos e características. contribui para a construção de um diálogo mais integrativo entre a Arquivologia e a Educação.	<i>Connected papers</i>

Fonte: *Connected papers* (2022).

Os dez artigos apontam as contribuições dos acervos escolares, seja para o uso em pesquisa, ou para a recuperação da memória e da história das instituições escolares e seus atores. Compreendemos que não seja possível trazer o que já aconteceu, mas um acervo potencializa a leitura de um cotidiano escolar, porque traz vestígios do acontecido, além de favorecer a identidade de uma cultura escolar, “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão destes conhecimentos e a incorporação destes comportamentos”. (JULIA, 2001, P. 10). Por exemplo: a existência e o uso de um acervo de materiais didáticos e pedagógicos, poderá favorecer a prática do ensino da leitura e da escrita.

Soma-se a esta discussão, outra contribuição relevante do acervo escolar no campo da história da Educação que emergiu dos dados, foi a recuperação de documentos, as condições de guarda, sua preservação em relação ao livro ser um bem patrimonial (ANDREOTTI, 2012).

Para a história das instituições educacionais, o arquivo escolar é fonte essencial, porque possibilita a reconstituição de trajetórias institucionais “da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória” (MAGALHÃES, 1998, p.61), não apenas pela reconstituição da trajetória, mas pela riqueza do processo todo e a riqueza do material encontrado.

As vinte produções mapeadas apresentam discussões relevantes sobre o acervo escolar e tratam de diversas temáticas, como o acervo de material fotográfico, técnicas de saneamento no sentido de preservação, de intervenção para armazenamento de documento, do acervo virtual do Museu do Índio, da gestão escolar em relação aos cuidados com o acervo escolar, modelo de avaliação para melhorar os serviços de uma biblioteca aos usuários; preservação do livro como acervo; a organização de acervo documental, iconográfico e fotográfico. As

produções apresentam em suas proposições discussões no sentido de preservar, organizar e sobre o uso dos acervos como forma de combater o esquecimento (CUNHA, 2015).

No entanto, das vinte produções mapeadas, apenas quatro estavam articuladas à EPT, pode ser que em outras bases de dados possam ter mais produção, mas ao consultar a base de dados do Scopus não obtivemos sucesso. Percebemos pelas produções consultadas, que a constituição de acervos nas escolas ainda é um desafio, assim como o debate sobre eles.

Este desafio que nos referimos, tem a ver com a cultura escolar e relação com a predição que colocamos em vez da hipótese, porque pressupomos que historicamente a cultura escolar teve e ainda tem como centralidade o ensino nas escolas, a parti de nossas observações de anos como docente e pesquisadora, a cultura escolar dá mais atenção às demandas urgentes em relação ao ensino e aprendizagem.

A experiência que tivemos quando procuramos o acervo da escola e o arquivo de documentos quando da nossa pesquisa de mestrado foi difícil, foram diversas tentativas de localizar a documentação da escola, soubemos que havia um arquivo morto no setor de patrimônio, foram buscas em vão. Um determinado dia fomos informadas que esses documentos antigos sobre a instituição estavam jogados atrás do Ginásio de esporte.

Figura 01: Imagens de documentos antigos da instituição (IFPA).



Fonte: Própria (2010).

Após essa constatação em 10 de setembro de 2010, fizemos o registro fotográfico e comunicamos ao gestor da instituição, o qual tomou as providências no sentido de esclarecer os fatos. Meses depois, fui procurada por um funcionário que estava respondendo pela instituição a respeito desse fato na Polícia Federal e, disse: que já havia respondido à polícia federal sobre a documentação que fora jogada no lixo, e que não prejudicou a escola, que os documentos perdidos e danificados foram apenas perda de cunho histórico.

O que significam as palavras ditas pelo gestor? Tem muito a ver como nossa formação inicial e continuada, porque a escola vai incorporando novos elementos e a formação inicial não dá conta, mas a formação continuada poderia discutir o devir que acontece nas escolas e no campo da educação, principalmente a cultura escolar. Não se trata de culpar A ou B, mas da isonomia para os elementos que fazem parte do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (e atualmente a inovação), ancorado por políticas de incentivo para a preservação de acervo, que dessem garantias do espaço do acervo nas escolas e de formação continuada a partir de autores que discutem a escola como espaço de acervo.

CONCLUSÕES

Concluimos que a criação e a organização de acervos escolares ainda é um desafio nas instituições escolares. O referido desafio ainda permanece devido a cultura escolar ter como centralidade o ensino, este, historicamente é o principal meio e fator da educação. No entanto, não é o único, a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no meio educacional vem ganhando campo nas escolas.

O ambiente escolar precisa de um redirecionamento para a organização dos documentos e acervos, esse redirecionamento deveria acontecer a partir de várias ações na cultura escolar e, com proposições de capacitação para todos(as) sobre relevância do acervo escolar, sua preservação e seu uso, porque a escola e sua realidade são dinâmicas, e sofrem inferências de novas realidades sociais, como as reformas educacionais, as mudanças na gestão e novas regulamentações [...]. Nesse cenário, outros elementos são incorporados, por exemplo: na Educação Profissional e Tecnológica, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Em relação aos objetivos, podemos indicar que o diálogo com a comunidade escolar sobre a relação do acervo escolar e suas possíveis contribuições no ensino e na pesquisa, na perspectiva de reconstituição histórica da própria instituição e de seus atores, assim como a preservação da memória é possível, desde que seja um projeto colaborativo que envolva todos e todas, de forma a impulsionar transformações para o conhecimento nas diversas áreas na instituição escolar.

Além destas contribuições dos acervos escolares para as instituições, os resultados da pesquisa expostos no quadro 01, apontam contribuições relevantes, dentre as quais, repisamos as que nos foram mais significativas, como: a recuperação e preservação da história, memórias, de livros e outras produções físicas e, a que consideramos fundamental é o uso e a potência dos acervos, ou seja; o acesso e sua importância na relação ensino e pesquisa. Também

identificamos nas produções o esforço em debater a temática, a partir de questões referentes às contribuições, preservação e reconstituição de trajetórias subsidiadas pelo acervo escolar apresentadas no quadro 01, uma forma de resistência e combater o esquecimento.

Enfim, o debate sobre a temática está aberto, muitas questões precisam ser discutidas e atualizadas, considerando que a realidade é dinâmica, a escola precisa responder às novas demandas do ensino no cenário atual, como o uso das TDIC's que vem impactando o meio educativo e, diante da dificuldade de se criar, preservar e manusear um acervo físico, num futuro próximo a forma digital poderá ser uma das possibilidades de acesso aos acervos escolares.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, A. **O acervo histórico do livro escolar: legado das bibliotecas infantis da cidade de São Paulo e fonte de pesquisa para a história da educação.** *Rev. HISTEDBR On-line*, vol. 10, nº 37e, p. 293–299, ago. 2012.

ANDREOTTI, Azilde. O Acervo Histórico do Livro Escolar e Pesquisa em História da Educação. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1128-2667-1-pb.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

ANDREOTTI, A. L. **Acervo histórico do livro escolar: possibilidades de pesquisa.** *Argumentos Pró-Educação*, v. 2, n. 4, p. 20-30, jan., - abr., 2017. <https://doi.org/10.24280/ape.v2i4.119>

ANDRADE; ASSIS. **Mapeamento Inicial do Acervo Escolar em Naviraí-MS (2017-2018): Um Instrumento de Pesquisa.** *Trilhas da História*, v. 10, n. 18, jan.-jul., ano 2020, ISSN 2238-1651, p. 240-258.

BRESCI, Melissa Salaro; LANDIM, Matias José; COSTA, Fernanda Stefani Alves.

O acervo fotográfico escolar como documento histórico: o arquivo escolar do IFSULDEMINAS – campus Inconfidentes. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1128-2667-1-pb.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CABETE, Moisés da Silva. **Acervo enxuto para biblioteca escolar.** *Biblionline*, v. 12, n. 2, p. 26-36, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/16606>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** *Revista Trabalho Necessário*, ISSN: 1808-179X, ano 3, nº 3, 2005.

COSTA, Nailda Marinho; IGNÁCIO, Sânela Cristinne Furtado de Carvalho. **O acervo da Escola Técnica Estadual Henrique Lage como fonte de pesquisa para a história da educação fluminense.** *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 30, maio/ago. 2019.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas. nº 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Acervos Escolares: olhares ao passado no tempo presente.** *Revista História da Educação (Online)*, Porto Alegre, v. 19, n.47. Set./dez., 2015, p. 293-296.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272 ago. 2002.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Arquivos Históricos Escolares: contribuições para o ensino de história e a história local**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/historia/6nadia_artigo.pdf, acesso em 31 de julho de 2022.

LIMA, Ana Cláudia dos Santos De; COSTA, Stella Regina Reis da. **Biblioteca Escolar X Percepção do usuário sobre o acervo: um estudo utilizando o método Servqual**. Revista Mundi Engenharia, Tecnologia e Gestão. Curitiba, PR, v.2, n.1, 33, jan. / jun., 2017.

MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia P. e CATANI, Denice B. (Orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998, p.51-69.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal *et al.* O acervo escolar do educador anarquista João Penteadó (1912-1961). In: _____(Org.). **Educação libertária no Brasil: acervo João Penteadó: inventário de fontes**. São Paulo: Edusp, 2013. p. 39-57.

NASCIMENTO, Manuela do; SILVA, Juliana Santos da; LEITE, Ulda do Nascimento Paris (2020). **Diagnóstico do acervo acadêmico da Coordenadoria de Registro Escolar do Instituto Federal do Sergipe campus Lagarto**. *Archeion Online*, 8(2), 69–88. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2318-6186.2020v8n2.53284>

SANTANA FILHO, Décio de; CASTILHO, Fábio Francisco de Almeida. **Arquivo e Educação: Relações de uso de documentos no Ensino Profissional e Tecnológico**. Research, Society and Development, v. 11, n. 6, e3511628833, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28833>

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; STRINGUETTI, Lucas Mateus Vieira de Godoy. **A poesia na biblioteca escolar: das marcas da escrita feminina no acervo do PNBE 2013**. Revista Textura, Canoas, v.19, n. 41, p. 5-29, set./dez. 2017.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; XIMENES, Lenir Gomes; E FERREIRA, Eva Maria Luiz. **A educação escolar nas reservas indígenas: um olhar a partir do acervo documental do Serviço de Proteção ao Índio (SPI)**. Série-Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n. 51, p. 309-330, maio/ago. 2019.

ZAIA, I. B.; CASTRO GARCÍA, E. J. El. **Acervo escolar: manual de organización y cuidados básicos**. Paradigma: Revista de Investigación Educativa, [S. l.], v. 21, n. 34, p. 161–187, 2014. DOI: 10.5377/paradigma. V 21i34.1697.

EDUCAÇÃO, SAÚDE E ESTADO: A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM FLUMINENSE NA DÉCADA DE 2010

Alessandro Sathler

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública – CAED/UFJF,
Doutorando, PROPED – UERJ,
<https://orcid.org/0000-0002-6417-6094>,
sathlerleal@gmail.com

Monique Málla

Mestranda, PPGEB – UERJ,
<https://orcid.org/0000-0001-6088-9604>,
niquepmalla17@gmail.com

Marinete Alves Pereira de Castro

Mestranda, PPGE – UFF,
<https://orcid.org/0000-0002-9203-9134>,
marinetealvespereiradecastro@gmail.com

Orientadora Maria Celi Chaves Vasconcelos

Pós-Doutora em Educação,
Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ,
<https://orcid.org/0000-0002-3624-4854>,
maria2.celi@gmail.com

Resumo

O presente artigo busca historicizar os processos de estruturação, organização e oferta do curso técnico em enfermagem no Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro – SIEERJ, na década de 2010. Com base nos estudos de Le Goff (1990), Ciavatta (2019) e Castanha (2019) sobre o papel da documentação no processo histórico, especialmente o espaço da legislação como meio de narrativa da história educacional, buscou-se a partir dos marcos normativos e regulamentares emanados, respectivamente, do Conselho Estadual de Educação – CEE/RJ e da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC/RJ, construir a trajetória dos parâmetros para formação dos técnicos em enfermagem no SIEERJ. A pesquisa, por sua natureza e objetivos, constitui-se como bibliográfica-documental exploratória de caráter qualitativo, baseada em fontes primárias (deliberações, pareceres, resoluções, atos administrativos e notícias de jornais) e secundárias (bibliografia específica). As fontes primárias foram levantadas junto ao Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro – DOERJ, a biblioteca do CEE/RJ, os arquivos da SEEDUC/RJ e acervos profissionais e pessoais dos autores. A discussão tem como fatos fundantes o Parecer CEE nº036/2012, que tratou a má formação dos técnicos de enfermagem como fonte de “fazedores de cadáveres” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3) e, ainda, a notícia da aplicação de café com leite na veia de uma idosa por uma estagiária do curso técnico em enfermagem no mesmo ano. A análise dos posicionamentos legais e administrativos a partir destes fatos, demonstrou um gradual aperfeiçoamento nas políticas de formação destes profissionais, com envolvimento de atores sociais diversos, como o caso do Conselho Regional de Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro – COREN/RJ e da Associação Brasileira de Enfermagem – Seção Rio de Janeiro – ABEM/RJ que, participando de audiências públicas organizadas pelo CEE/RJ auxiliam na construção do documento que deu origem a Deliberação CEE nº378/2020, a qual definiu as Diretrizes Curriculares Estaduais para o curso técnico em enfermagem no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. A motivação para a pesquisa se deu pelo

fato dos autores, durante o período de pesquisa, serem os responsáveis pela gestão dos processos de autorização, certificação (escolas em funcionamento e extintas), acompanhamento e avaliação das instituições integrantes do SIEERJ. Atuando na Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo – DICA, foi possível acompanhar todas as etapas envolvidas, desde a emissão da autorização de funcionamento, até a expedição de documentos após a extinção do curso, passando pelos processos de inspeção regulares, com a constatação de fragilidades das mais diversas.

Palavras-chave: Educação Profissional. Curso técnico em enfermagem. História da Educação Fluminense.

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da análise dos marcos normativos e regulamentares referentes ao curso técnico em enfermagem, entre os anos de 2010 e 2020, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro - SIEERJ, buscando historicizar as formas de organização pedagógica, autorização, oferta e certificação deste curso.

O desenvolvimento metodológico deste trabalho se organizou em dois momentos distintos: a) levantamento das normas, regulamentos, atos administrativos e notícias referentes e; b) pesquisa bibliográfica buscando alinhar os pressupostos teóricos referentes a historicização de processos educacionais a partir de fontes primárias, sendo adotados para tanto os estudos de Le Goff (1990), Castanha (2019) e Ciavatta (2019).

O estudo tem como problema de pesquisa historicizar os processos de oferta do curso técnico em enfermagem no SIEERJ durante a década de 2010, considerando os diferentes aspectos técnico-pedagógico envolvidos. A motivação para tanto surge da soma de fatores que convergem e se complementam, primeiro deles é o fato de neste período atuamos como gestores da Diretoria de Inspeção Escolar, Certificação e Acervo do Estado do Rio de Janeiro – DICA, onde estávamos responsáveis pelos processos de autorização de funcionamento, de emissão de documentos de escolas abertas e extintas e, de acompanhamento e avaliação de instituições de ensino em funcionamento; o segundo foram as recorrentes denúncias e processos ligados a falta de qualidade dos cursos, em especial às práticas de estágio supervisionado, dos quais destacamos a aplicação de café com leite na veia da idosa Palmerina Pires Ribeiro no Posto de Atendimento Médico – PAM, no município de São João de Meriti no ano de 2012, vindo esta senhora a falecer no mesmo dia; terceiro a evolução dos marcos regulamentares e processos de acompanhamento e evolução que ocorreram neste período, os quais culminaram no ano de 2020 com a Deliberação CEE nº 378/2020, que define as diretrizes para oferta do curso técnico em enfermagem no SIEERJ.

A pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa e objetivos exploratórios, buscando

através da investigação documental em fontes primárias e bibliográfica em fontes secundárias, buscando reconstruir o trajeto da formação do técnico em enfermagem fluminense.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Le Goff (1990) em *Passado/Presente* recorre a Santo Agostinho e seu sistema das três visões temporais “o presente das coisas passadas, o presente das coisas presentes, o presente das coisas futuras” (AGOSTINHO apud LE GOFF, 1990, p. 205), para destacar que sempre vivemos no presente, e “[...] este presente tem várias dimensões” (LE GOFF, 1990, p. 205), urgindo que o olhar histórico não “[...] transporte ingenuamente o presente para o passado e que não procure por outras vias um trajeto linear que seria tão ilusório como o sentido contrário. Há rupturas e descontinuidades inultrapassáveis quer num sentido quer noutra.” (LE GOFF, 1990, p. 18). Historicizar uma trajetória exige a compreensão desta como um movimento, mesmo na ruptura e descontinuidade, não existe, pois, um documento isento, ingênuo:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1990, p. 536).

A recuperação do documento enquanto monumento e seu uso segundo uma metodologia científica estrutura, como descrito por Le Goff (1990), possibilita a produção de conhecimentos histórico-educativos, como destaca Castanha (2019), que ao discutir a importância da legislação como fonte histórica da educação, ressalta que “as leis relacionadas à educação constituem-se como fontes históricas documentais da mais alta importância para se produzirem conhecimentos histórico-educativos” (CASTANHA, 2019: p. 319-20).

Ciavatta (2019) ao analisar o livro de Celso Suckow da Fonseca *História do Ensino Industrial no Brasil* (1986, V.1), destaca que seu trabalho a partir da análise de fontes primárias e secundárias “[...] nos permite entender a organização e evolução da educação profissional, [...] se não fosse a sua dedicação à documentação e à pesquisa, nós não teríamos acesso ao conhecimento de parte substantiva da história da educação no Brasil.” (CIAVATTA, 2019, p. 57). A autora ressalta que apesar de Fonseca fazer parte de um grupo de estudiosos positivistas, dedicados a explicação causal e neutra dos fenômenos, sua contribuição para a história da educação no Brasil não deve ser diminuída.

Sobre a pesquisa na área Trabalho-Educação em fontes primárias, a autora destaca que é “[...] restrita a alguns grandes trabalhos, livros e artigos, produtos de pesquisas, teses,

dissertações.” (CIAVATTA, 2019, p. 44), predominando estudos voltados para críticas à economia política, sendo observado que “[...] há pouca frequência às fontes primárias em arquivos.” (CIAVATTA, 2019, p. 57).

Traverso (2012) ao tratar da importância da historização destaca que esta “Significa a necessidade de enfrentar os fatos e as ideias em uma perspectiva diacrônica, capaz de captar as transformações no tempo.” (TRAVERSO, apud CIAVATTA, 2019, p. 137), sinalizando a necessidade de irromper com o historicismo factual, tradicional, indo rumo a uma perspectiva crítica.

Sobre a compreensão da história, Ciavatta (2019) destaca que esta é “[...] uma forma elaborada de memória que vai além dos limites da vida individual. O passado é rememorado em uma unidade de tempo que se abre para o futuro e permite aos sujeitos sociais uma interpretação das mudanças” (CIAVATTA, 2019, p. 82). Historicizar a forma de existência de uma modalidade de ensino, representa nas palavras de Jörn Rüsen (2009) uma oportunidade para os sujeitos ajustarem “[...] os movimentos temporais de suas próprias vidas.” (RÜSEN, apud CIAVATTA, 2019, p. 82), permitindo assim a revisão de modelos e adequação de práticas ao contexto social contemporâneo.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa bibliográfica-documental exploratória de caráter qualitativo, que buscou identificar em fontes primárias e secundárias a trajetória da oferta do curso técnico em enfermagem no SIEERJ na década de 2010.

O recorte temporal justifica-se pelo fato de no ano de 2010, por meio da Deliberação CEE nº 316/2010, o CEE/RJ ter revogado o conjunto normativo referente a organização e oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio presencial, limitando sua regulamentação aos processos de autorização de funcionamento de Educação Básica, o que representou uma descontinuidade nas políticas educacionais específica para a modalidade.

Para realização do trabalho foram levantados documentos internos, legislações, processos administrativos e convênios do CEE/RJ e da SEEDUC/RJ que tratam da oferta do referido curso, em especial seus atos regulamentares. Agregam-se ainda as fontes utilizadas notícias veiculadas na imprensa local, bem como fontes secundárias que embasam a discussão.

Os dados foram coletados na imprensa oficial, na biblioteca do CEE/RJ, além de arquivos profissionais e pessoais dos autores, permitindo a construção de uma linha do tempo a partir dos marcos normativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

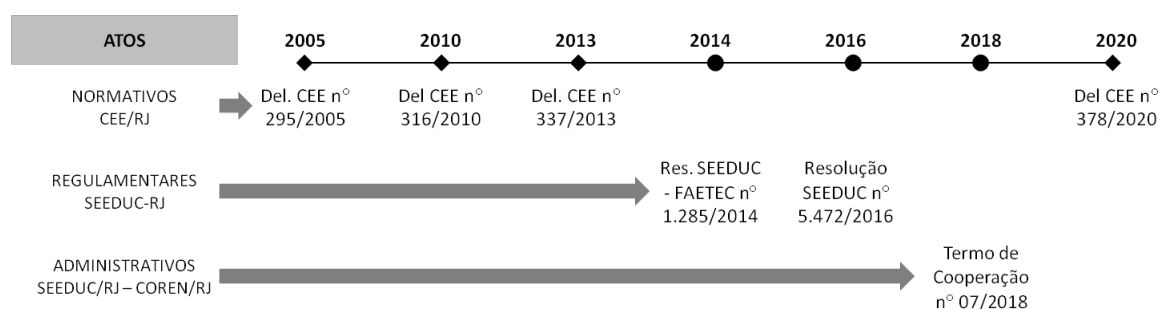
Em 27 de março de 2012, por meio do Parecer CEE n° 036/2012, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro – CEE/RJ, ao encerrar de jure uma escola que ofertava o curso técnico em enfermagem de maneira irregular, sem observar as condições mínimas de qualidade, destacando que “[...] a má formação dos futuros profissionais, poderá refletir em prejuízos danosos para eles e para a sociedade em geral, pois estaremos colocando no mercado futuros ‘fazedores de cadáveres’” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3).

Em 15 de outubro do mesmo ano, pouco mais de 06 meses depois, o portal de notícias G1 trazia a seguinte notícia “Idosa morre após receber café com leite na veia e família acusa estagiária” (SOARES, 2012, sp), onde era narrado o falecimento da senhora Palmerina Pires Ribeiro, de 80 anos em um posto médico (PAM) do município de São João de Meriti na Baixada Fluminense. Em entrevista sobre o caso o Delegado responsável destacou que a estagiária afirmou que “[...] recebeu uma ordem de uma técnica de enfermagem do PAM, que teria dito o seguinte: ‘Dá o leite para a paciente na sonda. Pega uma seringa naquele armário e administra o leite’.”, o delegado ainda destacou que a estagiária havia iniciado as atividades no PAM 03 dias antes.

Historicamente estes não são fatos isolados no contexto do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro – SISEERJ durante a década de 2010, tendo se repetido em diferentes momentos, como narrado em Pareceres do CEE/RJ, audiências públicas, notícias e inquéritos policiais.

Do ponto de vista normativo, o SIEERJ começa a segunda década do século XXI com a vigência da Deliberação CEE n° 295/2005 e encerra com o início de um marco na educação pública fluminense quanto a oferta do curso técnico em enfermagem, a publicação da Deliberação CEE n° 378/2020. Considerando os atos normativos, regulamentares e administrativos que tratam do objeto de estudo, temos a seguinte linha de evolução:

Figura 1 – Normatização do curso técnico em enfermagem



Fonte: elaborado pelos autores

Para fins de compreensão, entende-se como atos normativos as deliberações emanadas do CEE/RJ, cujo objetivo é parametrizar todo funcionamento do SIEERJ; atos regulamentares são os oriundos das Secretarias de Estado, que por sua natureza infralegal pretendem definir procedimentos específicos para consecução de determinados atos e; atos administrativos referem-se a uma ação específica, sem caráter generalista e limitado tão somente àquele objeto pré-determinado.

A Deliberação CEE n° 295/2005 teve sua vigência até maio de 2010, sendo revogada em 31 de maio de 2010 pela publicação da Deliberação CEE n° 316/2010. Apesar de sua ementa sinalizar para normatização do credenciamento de instituições e autorização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sua estrutura era bastante detalhada, estabelecendo parâmetros objetivos de estruturação pedagógica, organização administrativa e oferta de curso.

A Deliberação CEE n° 316/2010, vigente durante toda década de 2010, revogada em 21 de dezembro de 2020 pela Deliberação CEE n° 388/2020, teve como objetivo fixar “[...] normas para autorização e encerramento de funcionamento de instituições de ensino presencial da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades, e dá outras providências”. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 01). Diferentemente da Deliberação CEE n° 295/2005, não houve um detalhamento quanto à organização, estrutura pedagógica e oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, trazendo em seu texto apenas diretrizes genéricas listadas no artigo 19:

Art. 19. Para a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o material didático e as instalações físicas devem ser compatíveis com o curso que se pretende ministrar, observando-se acervo atualizado de publicações técnicas e livros, laboratórios e equipamentos de informática, com linha de acesso à rede internacional de informações, em espaço próprio. (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 03)

A aludida norma apesar de seus objetivos, era silente quanto ao estágio profissional supervisionado, o qual sequer era previsto pelo marco normativo.

Em 03 de fevereiro de 2014 é publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro – DOERJ, a Deliberação CEE n° 337/2013 que, composta por 11 artigos preocupou-se em tipificar os diferentes tipos de estágio, organizar aspectos administrativos para sua oferta e estabelecer carga horária máxima obrigatória. Cumpre destacar que tal normativa estendia-se a toda educação básica, incluindo a educação especial, de jovens e adultos e profissional técnica de nível médio, não tendo foco específico nos processos de profissionalização.

Do ponto de vista dos controles pedagógico e de qualidade de ensino, a Deliberação

CEE nº 337/2013 resgata a figura do orientador e supervisor de estágio:

Art. 10 – A oferta de estágio implica que a instituição de ensino deva contar com profissionais habilitados, e qualificados conforme a legislação em vigor para docência do curso, responsáveis pela orientação e supervisão dos alunos estagiários, com carga horária destinada para esse fim, compatível com o número de alunos estagiários, não poderá ultrapassar de 20(vinte) por orientador. Parágrafo Único – Compete a estes profissionais a constante orientação, discussão e avaliação, de forma a promover a aprendizagem de conhecimentos inter e multidisciplinares nas atividades realizadas pelos alunos estagiários, além do controle, registro e articulação com as instituições nas quais os estágios se realizarão. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 3)

Paralela a normatização emanada do CEE/RJ é publicado em 22 de setembro de 2014 no DOERJ a Resolução Conjunta SEEDUC/FAETEC nº 1.285, cujo objetivo foi de regulamentar os processos de avaliação de competências com vistas a certificação profissional, a qual previa expressamente veto deste exame no caso de cursos do Eixo Ambiente e Saúde, incluído o técnico em enfermagem:

Art. 1º [...] § 5º - Fica vedada a realização de avaliação, nos termos desta Resolução, para habilitações do Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde que compreendam ações e intervenções no processo saúde-doença desenvolvidas diretamente junto ao cliente/paciente, em especial as habilitações de: a) Técnico em Cuidados de Idosos; b) Técnico em Enfermagem; c) Técnico em Estética; d) Técnico em Hemoterapia; e) Técnico em Imagem Pessoal; f) Técnico em Imobilizações Ortopédicas; g) Técnico em Massoterapia; h) Técnico em Necropsia; i) Técnico em Nutrição e Dietética; j) Técnico em Óptica; k) Técnico em Órteses e Próteses; l) Técnico em Podologia; m) Técnico em Prótese Dentária; n) Técnico em Radiologia; o) Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos; p) Técnico em Saúde Bucal. (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 12)

O § 5º do artigo 1º, para além do veto do processo habilitação profissional através de exames para determinados casos, destaca a preocupação do Poder Público com vida, na medida em que define expressamente como justificativa para tanto o entendimento que os processos de saúde-doença exigem uma formação orientada, consolidada por um processo pedagógico específico, não construído de maneira assistemática com base empírica.

Em 27 de setembro de 2016 é publicado no DOERJ a Resolução SEEDUC nº 5.472/2016, cujo objeto é regulamentar os procedimentos operacionais referentes aos processos de autorização de funcionamento da rede privada de ensino, tendo como justificativa atender os princípios gerais da administração pública, com destaque para os da proteção da confiança legítima e do interesse público, para tanto, é prevista a possibilidade de se solicitar a instituição de ensino a apresentação de laudo expedido pro profissional habilitado que ateste o atendimento às condições técnicas mínimas necessárias à oferta do curso.

Art. 2º - O procedimento para autorização de funcionamento de instituições de ensino e cursos da rede privada, bem como as atribuições dos órgãos no âmbito desta Secretaria de Estado de Educação, deverá observar as fases a seguir elencadas: [...] III - caberá à Comissão de Professores Inspectores Escolar: [...] c) Solicitar ao Representante Legal os laudos técnicos de acessibilidade, segurança predial e, quando couber, laudo emitido por profissional habilitado na área do curso que a instituição pretende ministrar. (RIO DE JANEIRO, 2016, p. 11)

Em 26 de março de 2018 é publicado no DOERJ o Termo de Cooperação nº 07/2018, estabelecido entre a SEEDUC/RJ e o Conselho Regional de Enfermagem do Rio de Janeiro – COREN/RJ, tendo como objetivo:

[...] estabelecer a cooperação mútua entre as Instituições Partícipes, visando à fiscalização e a promoção de medidas que buscam garantir a adequada prestação das ações e serviços educacionais, nas suas respectivas áreas de atuação, em especial nos processos de autorização, acompanhamento, avaliação e apuração de denúncias. (RIO DE JANEIRO, 2018, p. 23).

Para o alcance dos objetivos propostos, foram estabelecidas obrigações específicas de cada uma das partes, dentre as quais destacamos a previsão de enfermeiros indicados pelo COREN/RJ passarem a integrar comissões relativas a processos de autorização de funcionamento, inspeção regular e apuração de denúncias de cursos técnicos em enfermagem:

Cláusula Terceira – Das obrigações do Conselho Regional de Enfermagem do Estado do Rio de Janeiro [...] b) Indicará profissional registrado e, em situação cadastral regular, para integrar comissões de autorização de funcionamento, de inspeção regular e apuração de denúncias, visando à emissão conjunta de pareceres técnicos que descrevem e avaliam as condições de funcionamento das instituições de ensino e/ou cursos, considerados os termos definidos na legislação em vigor; (RIO DE JANEIRO, 2018, sp).

Em 04 de junho de 2020 é publicada no DOERJ a Deliberação CEE/RJ nº 378/2020, que estabelece as diretrizes para oferta do curso técnico em enfermagem no SIEERJ, assim organizada:

Quadro 1 – Estrutura da Deliberação CEE nº 378/2020

Título(s)		Capítulo		Seção
I	Disposições Preliminares	I	Objetivo e Finalidade	-----
		II	Princípios Norteadores	
II	Organização e Planejamento	I	Formas de oferta	
		II	Do Projeto Pedagógico	
		III	Organização Curricular e Bases Tecnológicas	

		IV	Das Competências e Habilidades		
		V	Da Duração do curso e organização	I	Da carga horária
				II	Da organização
				III	Do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório
		VI	Da Avaliação, Aproveitamento e Certificação	I	Da Avaliação
				II	Do Aproveitamento
				III	Da Certificação
		VII	Da Coordenação Técnica e Corpo Docente	-----	
		VIII	Do Perfil Profissional de Conclusão		
III	Das disposições finais e transitórias	-----			
Anexo I		Histórico da construção da construção da normativa, narrando as parcerias estabelecidas com a Associação Brasileira de Enfermagem, Seção Rio de Janeiro – Abem/RJ e com o COREN/RJ, tanto na realização de audiências públicas, quanto na elaboração do documento base.			

Fonte: elaborado pelos autores

Diferentemente do posicionamento até então adotado durante a década de 2010, a Deliberação CEE nº 378/2020 não se ocupa de listar documentos e procedimentos administrativos com vistas a autorizar o curso técnico em enfermagem, ao contrário, seu objetivo é definir aspectos pedagógicos e organizacionais estruturantes que, baseados no diálogo com profissionais da área, estabelecem um itinerário formativo integral, voltado para melhorar a formação deste profissional.

Sobre a aludida norma, cabem alguns destaques:

- 1) O texto base parte das discussões realizadas junto a ABEM/RJ e o COREN/RJ, ou seja, não se trata de uma proposição infralegal que adequa disposições nacionais ao contexto fluminense, mas sim de um documento construído por profissionais em efetivo exercício da enfermagem;
- 2) A trajetória do documento ultrapassa o espaço do CEE/RJ, contando com duas audiências públicas para discussão das demandas da sociedade, das escolas e dos profissionais da área de saúde. Insta destacar que uma das audiências foi realizada no interior do Estado – Lajé do Muriáe, e outra na capital, de modo a englobar a diversidade fluminense;

- 3) Estabelecimento de um currículo e perfil profissional de conclusão mínimos, com listagem expressa das bases tecnológicas, competências e habilidades a serem adotadas na formação dos técnicos em enfermagem.

Ainda no ano de 2020 pode-se verificar o fortalecimento das diretrizes, visto que a Deliberação CEE nº 388/2020 ao tratar dos processos de autorização e funcionamento de instituições de ensino privadas presenciais definiu, expressamente, que o coordenador técnico do curso possua Certificado de Responsabilidade Técnica – CRT, emitido pelo COREN/RJ.

CONCLUSÕES

A trajetória da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no contexto do SIEERJ, iniciou na década de 2010 com a mudança no modelo de normatização desta modalidade. O conjunto de diretrizes gerais de organização pedagógico-administrativa dava lugar a normas destinadas aos ritos de autorização de funcionamento. Cisão esta que só seria reparada ao final da década, através da ação conjunta de entes do Poder Público (CEE/RJ e SEEDUC/RJ) com atos sociais (COREN/RJ e ABEN/RJ).

O conceito de presente de Le Goff (199) como movimento perene em constante diálogo do que é, com o que foi e, o por vir, sinaliza para a importância da leitura crítica dos fatos, evitando posturas ingênuas que desconsiderem a complexidade das relações. Esta visão, em certa medida, justifica e alicerça a importância de conhecimento e análise da documentação, dos documentos-monumentos, de modo a permitir o que Ciavatta (2019) classificou como interpretação das mudanças e os decorrentes ajustes temporais das próprias vidas.

Como posto pelo CEE/RJ na Deliberação CEE nº 378/2020, foi necessário construir coletivamente uma “história de protagonismo profissional” (RIO DE JANEIRO, 2020, p.17) para romper com o silenciamento político de posturas generalistas do Poder Público, que em maior ou menor grau, levaram a repetidas tragédias anunciadas, que poderiam ter sido evitadas por meio de um processo integrado de formação profissional.

Conclui-se, assim, que a ausência de parâmetros de oferta específicos, construídos em consonância com as demandas da área, colaboraram para que a visão fatalista do CEE/RJ referente a eventuais “fazedores de cadáveres” (RIO DE JANEIRO, 2012, p.3), ganhou ares por vezes premonitórios, alardeando para sociedade que educação e saúde, ao tratarem dos processos de formação profissional, não podem andar em separado.

A construção de normativas, regulamentos e os atos administrativos decorrentes necessitam, pela dinâmica própria da enfermagem, unir educadores e enfermeiros na

elaboração, gestão e avaliação do processo formativo, de forma integrada, evitando modelos estáticos, fadados a se perderem entre pressupostos generalistas e ditames burocráticos sem justificativa.

REFERÊNCIAS

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41e, p. 309–331, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639912. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 31 jul. 2022.

CIAVATTA, M. et. al. **A historiografia em trabalho educação**: como se escreve a história da educação profissional. Uberlândia: Navegando publicações, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.

RIO DE JANEIRO (Estado). **DELIBERAÇÃO CEE Nº 295/2005**: estabelece normas para o credenciamento de Instituições e autorização de cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2005-295.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

_____. **DELIBERAÇÃO CEE Nº 316, de 30 de março de 2010**: fixa normas para autorização e encerramento de funcionamento de instituições de ensino presencial da Educação Básica, em todos os níveis e modalidades, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2010-316.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

_____. **DELIBERAÇÃO CEE Nº 378/2020**: define as diretrizes curriculares estaduais para o curso técnico em enfermagem no âmbito do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-378.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

_____. **DELIBERAÇÃO CEE Nº 388, 08 DE DEZEMBRO DE 2020**: fixa normas para autorização de funcionamento e encerramento de atividades das instituições de ensino presencial da educação básica integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, em todas suas etapas e modalidades, e dá outras providências. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-388.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

_____. Parecer CEE nº 036 de 03 de abril de 2012: Indefere o pedido de credenciamento para ministrar Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a autorização para funcionar com o Curso, no Eixo Tecnológico Ambiente Saúde e Segurança, na Habilitação Técnica em Enfermagem; e encerra “juris et de jure” as atividades educacionais da Instituição de Ensino privada, denominada Centro de Preparação e Aperfeiçoamento Profissional Ltda., mantenedor do Curso de Enfermagem “O MEU SONHO”, localizado na Avenida Cônego de Vasconcelos, nº 152/403, Bangu/RJ, em razão do descumprimento da Deliberação CEE nº 295/2005 e das legislações conexas que amparam a educação nacional e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 09 mai. 2012, p. 15.

_____. Resolução Conjunta SEEDUC/FAETEC nº 1285 de 17 de setembro de 2014 regulamenta o processo de aproveitamento de competências na educação profissional técnica de nível médio no âmbito das redes públicas estaduais de ensino do Estado do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 22 set. 2014, p. 12.

_____. Resolução SEEDUC nº 5472 de 26 de setembro de 2016. Regulamenta os procedimentos operacionais referentes aos processos de autorização de funcionamento da rede privada de ensino. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 27 set. 2016, p. 11.

_____. Termo de Cooperação nº 07/2018. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 26 mar. 2018, p. 23.

SOARES, Renata. Idosa morre após receber café com leite na veia e família acusa estagiária. **G1**, Rio de Janeiro, 15 outubro 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2012/10/idosa-morre-apos-receber-cafe-com-leite-na-veia-e-familia-acusa-estagiaria.html#:~:text=A%20fam%C3%ADlia%20da%20idosa%20Palmerina,causar%20a%20morte%20da%20paciente>. Acesso em: 31 jul. 2022.

TABAK, Bernardo. Jovem que aplicou café com leite na veia de idosa tinha só 3 dias de estágio. **G1**, Rio de Janeiro, 17 outubro 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2012/10/jovem-que-aplicou-cafe-com-leite-na-veia-de-idosa-tinha-so-3-dias-de-estagio.html#:~:text=O%20caso%20ocorreu%20no%20Posto,arm%C3%A1rio%20e%20administra%20o%20leite>. Acesso em: 31 jul. 2022.

EIXO 2 - História e Narrativas da Formação para o Trabalho

RESUMO

A FORMAÇÃO DO ASPIRANTE – MACHINISTA – DA MARINHA: DA PROPULSÃO À VELA AO VAPOR (1857-1924)

Hercules Guimarães Honorato

Mestre em Educação, Instituto Naval de Pós-Graduação,
<https://orcid.org/0000-0001-7340-1532>,
hghhmma@gmail.com

Resumo

O objetivo deste estudo é apresentar um período histórico vivido na Academia de Marinha, atual Escola Naval (EN), instituição de ensino superior militar, na formação dos oficiais para a nossa Marinha de Guerra, de 1857 a 1924, quando tivemos, além de Aspirantes da Armada, os Aspirantes – Machinistas –, futuros responsáveis pelo bom funcionamento das máquinas propulsoras de bordo, marco tecnológico sem precedentes com a transição da vela para o vapor. A metodologia é a revisão bibliográfica-documental de fontes e textos, onde foram levantados diversos documentos históricos constantes dos decretos imperiais e republicanos da época e, em especial, da Revista Marítima Brasileira, periódico publicado desde 1º de março de 1851. A janela temporal pesquisada foi motivada entre a criação do Corpo de Maquinistas Navais, em 1857, e a sua fusão com a Armada, em 1924. Não tínhamos à época uma indústria de construção de máquinas, tanto os motores quanto as caldeiras eram importadas da Inglaterra. Com as novas conquistas tecnológicas iniciais, deixava claro também a necessidade de uma formação de profissionais com conhecimentos especializados para manter e conduzir as novas máquinas que começavam a se desenvolver nas navegações mercantes e no ambiente naval. A EN, no início do século XX, era constituída por um Corpo de Aspirantes que iria se dedicar à arte de navegar e às atribuições militares correspondentes, e pelo Curso de Máquinas, composto por alunos que se destinavam às máquinas de bordo. A evolução tecnológica na propulsão naval, no sentido da mudança da vela para o vapor, proporcionou ao mesmo tempo uma mudança do paradigma do velho marinheiro, que conhecia o seu trabalho pela experiência e ao sabor dos ventos, para um profissional técnico e conhecedor de um complexo navio de guerra, onde o seu conhecimento passou a ser técnico especializado, uma consequência quase imediata das Revoluções Industriais e também da mudança de uma Armada Imperial para uma Esquadra verdadeiramente nacional. Somos e seremos sempre um povo marítimo, cuja segurança na nossa fronteira “molhada” se faz necessária desde há muito tempo. A escola do mar deve ser aquela que bem prepara os seus homens para qualquer mal tempo possível e para qualquer inimigo que ousar contra nossa soberania. O ensino na Escola Naval acompanhou o desenvolvimento tanto tecnológico, com a passagem para a propulsão a vapor, quanto da própria fusão dos corpos de Armada e Maquinista, com um currículo que atendeu a uma formação única do oficial de Marinha, preparando-o, a partir de 1924, para qualquer função a bordo dos navios de guerra, desde o convés até o calor das máquinas, com camaradagem e trabalho em equipe.

Palavras-chave: Aspirante Machinista. Academia de Marinha. Escola Naval.

NARRATIVAS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Lucas de Almeida Soares

Mestrando no Programa de pós-Graduação em Educação,
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense,
<https://orcid.org/0000-0002-6040-5208>,
lucas.ensino@gmail.com

Adriana Duarte Leon

Doutora em Educação, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Campus Pelotas,
<https://orcid.org/0000-0003-0791-7359>,
adriana.adrileon@gmail.com

Resumo

O presente trabalho ouviu os sujeitos envolvidos com a implementação da disciplina de sociologia em um Instituto Federal de Ensino. O recorte temporal contempla a implementação da disciplina na instituição e está conectada com outra pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de mestrado e busca através da escuta mapear como a *sociologia-disciplina* foi inserida nos componentes curriculares do atual Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas. A inquietação para essas questões surgiu considerando a ambiguidade legal estabelecida pela LDBEN de 1996 (Art. 36) que orienta os conhecimentos de Sociologia e Filosofia no currículo educacional brasileiro, não deixando claro a identidade de disciplina à essas abordagens, abordando o “conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Buscando compreender esse processo e como a *sociologia-disciplina* se consolidou em uma Instituição específica, foram entrevistados 5 sujeitos que participaram da implementação desta na grade curricular, consegue-se identificar através da escuta que a disciplina foi inserida antes da LDBEN, aparecendo no currículo da escola ainda em 1993. As entrevistas foram realizadas, considerando um roteiro pré-estabelecido que pontuou a inquietude dos pesquisadores. As entrevistas foram gravadas para uma possível análise posterior, Alberti (2008, p. 156) salienta que essa estratégia se constitui ainda no século XX após a invenção do gravador de fita e sua utilização como recurso metodológico no campo da pesquisa, “o trabalho com a História oral se beneficia de ferramentas teóricas de diferentes disciplinas das Ciências Humanas [...] para ampliar o conhecimento sobre experiências e práticas desenvolvidas”. No momento que se utiliza das fontes orais como estratégia de pesquisa conseguimos estabelecer novas conexões e muitas vezes podemos aprofundar questões que não são pautadas, no que tange o ensino de sociologia, destaca-se que o Campus Pelotas tenha implementado a disciplina de sociologia antes da LDBEN de 1996 o que nos indica a presença de sujeitos que defendem esse componente curricular na instituição.

Palavras-chave: Narrativas. Ensino. Sociologia. Legislação.

ARTIGOS

“QUEREIS FECHAR AS CADEIAS? ABRI ESCOLAS”: REPRESENTAÇÕES SOBRE A FUNÇÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO NA REVISTA *A ESCOLA* (1925)

Micaele Cavalcante de Barros

Graduada em Pedagogia, Centro de Educação Infantil Professora Lindalva Pereira Alves,
<https://orcid.org/0000-0002-1511-1622>,
micaelecb1117@gmail.com

Maiara Carla Farias Fernandes

Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), <https://orcid.org/0000-0002-5209-5318>,
maiaracarla@alu.uern.br

Maik Rodrigo de Souza Rodrigues

Graduando do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), <https://orcid.org/0000-0001-9500-7114>,
maikrodrigo@alu.uern.br

Sara Raphaela Machado de Amorim

Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN),
<https://orcid.org/0000-0003-2845-674X>,
saraamorim@uern.br

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo identificar representações acerca da função social da educação presentes no periódico *A Escola* (1925). Publicada no município de Mossoró, sob a direção de Eulina Coelho e corpo redacional de alunas e professores do “Curso de Comercio Feminino”, constituiu-se como uma das iniciativas conectadas com a Liga Operária, citada em *O Mossoroense* como uma sociedade com fins beneficentes e educativos, fundada em dia 10 de Abril de 1921.

Consideramos relevante destacar que se trata de uma investigação ainda em fase inicial e que tem perscrutado ideias, concepções e visões de educação a partir do estudo da referida revista, dos textos que nela são abrigados, bem como temos buscado conhecer aqueles e aquelas que nela escreveram. Entendemos que as representações, construídas coletivamente, possuem seus expoentes que “marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade”. (CHARTIER, 1990, p. 23).

Diante dos limites estabelecidos pelo escopo da escrita de um artigo, resolvemos tratar de uma das publicações que constituiu o n.º 8 da edição de 1925. O texto é a transcrição de uma conferência pronunciada pelo dr. Manoel Onofre de Andrade, orador oficial na solenidade de comemoração pela fundação das escolas ligadas à Liga Operária.

É uma cerimonia simplesmente commovedora esta de hoje. Sua significação não poderia ser mais elevada, porque é uma festa de espirito, uma festa da instrucção que a ora se desdobra aos olhos de todos nós. É tocante à nossa alma de apaixonado da grande causa do ensino este expressivo espetáculo de almas infantis, aqui irmanadas, na expansão do jubileu que lhes afflora, ao commemorar mais um natalicio da fundação do Grupo Escolar Liga Operária. (*A ESCOLA*, 1925, p. 12).

No discurso comemorativo o autor teceu considerações sobre a educação, sua relação com o trabalho, além do papel da escola na formação da sociedade. Apresentou a importância das instituições escolares na formação dos sujeitos, representando-as como espaços que instruem, aconselham, previnem e corrigem; uma educação com o poder de diminuir a criminalidade e que preparava os cidadãos para inserção no mundo do trabalho, formando, então, sujeitos aptos ao cumprimento de seus papéis sociais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa ora apresentada situa-se na intersecção entre os campos teórico-metodológicos da Nova História Cultural e da História da Educação, em diálogo com autores que abordam discussões em torno das representações, práticas sociais e culturais, sobretudo no tocante ao campo educação, atravessado pelos mencionados aspectos. Definimos a utilização do conceito de representação, nos apoiando em Chartier (1990, p. 17) por entendermos que as disputas em torno das representações “[...] têm tanta importância como as lutas econômicas pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio”.

No terreno investigativo, constituímos categorias com as quais operamos na elaboração deste estudo, dentre as quais, destacamos: educação como prática de redenção social; ideário de formação republicano; educação e trabalho; educação e cidadania. Nesse sentido, subsidiamos a escrita com base em autores como Luckesi (1994), com vistas à compreensão da educação como ferramenta para a construção de valores éticos na sociedade e Amorim (2017), ao refletir sobre o ideário de formação nos anos iniciais do período republicano. Nos apoiamos em Bonin (2008) no entendimento sobre as relações entre educação e cidadania, bem

como em Saviani (2007) para a discussão sobre os fundamentos ontológicos e históricos da relação entre trabalho e educação.

Construímos, a partir da fonte analisada e em discussão com as referências teóricas que atravessam nossas reflexões, sobre concepções historicamente construídas e que figuram no campo das relações entre educação escolar e atividades laborais, atentando para o recorte temporal em análise e os objetivos formativos para a sociedade brasileira através dos projetos educacionais destinados às escolas primárias. Nesses “Templos de Civilização”, conforme afirma Souza (1998, p. 15), foram desenvolvidas as propostas construídas para a educação popular que, desde o final do século XIX e início do século XX, encontrava-se difundida em nível mundial. Segundo Amorim (2017, p. 28), as mudanças na sociedade norte-rio-grandense não aconteceram de modo isolado e desconectado, na verdade, [...] eram parte do movimento de modernização dos anos iniciais do período republicano que se estendia a diversos setores sociais como urbanização, saúde, educação comércio e indústria. Tais inovações reverberam pelos mais diversos setores, seja na produção literária, política ou mesmo nas atividades dos movimentos sociais. Valores, fazeres e saberes tomavam forma em consonância com os objetivos formativos para a educação da infância no período.

METODOLOGIA

Buscando atingir os objetivos projetados para esse estudo, a fim de identificar representações acerca da função social da educação presentes no periódico *A Escola* (1925), realizamos a análise desta fonte, em que tivemos acesso a partir de um acervo digital. Neste estudo desenvolvemos uma pesquisa documental de natureza qualitativa, por meio de análises centradas na fonte histórica que subsidia nossa investigação. Realçamos que as fontes são essenciais para que possamos perscrutar a história de uma dada sociedade, desse modo, os periódicos educacionais tornam-se elementos primordiais para que possamos compreender as práticas educativas e culturais, além de identificarmos os saberes e práticas elaborados na época sobre a qual nos dedicamos a pesquisar.

As contribuições trazidas pela Nova História Cultural ampliaram os tipos e as utilizações das fontes na perspectiva do enfoque da vida cotidiana, nesse contexto a visão daquilo que é história, passou a ser ampliada e a historiografia educacional tem se expandido com seus temas, objetos e fontes de pesquisa. Sobre essa questão, Galvão (1996, p. 102) enfatiza que “[...] as fontes não mais se restringem aos documentos oficiais escritos”. A ampliação das fontes se coloca como necessária para o conhecimento mais aprofundado de um

grupo, de uma dada sociedade, buscando apreender as crenças e as tradições inerentes às práticas e às representações cotidianas dos modos de vida.

Nesse sentido, realizamos os procedimentos de leitura e mapeamento do periódico em estudo, nos propondo desvendar as informações postas nas linhas e entrelinhas da referida fonte. Como aporte teórico-metodológico, dialogamos com Chartier (1990); Costa (2010) e Saviani (2006; 2007), autores que nos oferecem suporte para a tessitura de reflexões acerca do trabalho com fontes, nos auxiliam na compreensão do período ora analisado, bem como contribuem para pensarmos nos saberes construídos para aquela época através deste documento em específico.

Para os estudos históricos, os documentos apresentam informações valiosas, que abrem espaço para serem pesquisados, interpretados e questionados e quando analisados com intencionalidade e com olhar reflexivo, nos mostra fatos e acontecimentos daquilo que passou e nos permite refletir e compreender muitos fatos do presente a luz de fatos passados.

Por outro lado, se as fontes históricas são sempre produções humanas não se podendo falar em fontes naturais, é preciso distinguir entre as fontes que se constituem de modo espontâneo, comportando-se como se fossem naturais e aquelas que produzimos intencionalmente. E nessa última categoria cabe, ainda, diferenciar entre aquelas que disponibilizamos intencionalmente tendo em vista possíveis estudos futuros, independentemente de nossos interesses específicos de pesquisa e aquelas que, não nos sendo dadas previamente, nós próprios, enquanto investigadores, as instituímos, as criamos, por exigência do objeto que estamos estudando. (SAVIANI, 2006, p. 30).

As fontes nos inquietam, nos surpreendem e colaboram na construção sentidos às investigações, a partir do tratamento que recebem por parte do(a) pesquisador(a). Nem sempre nos oferecem respostas aos nossos questionamentos, mas, ao nos permitirem interrogá-las, na elaboração de hipóteses, analisadas e comprovadas por meio do olhar minucioso do pesquisador. Por esta razão, ratificamos a importância dos estudos e obtenção de informações prévias sobre o assunto que constitui o cerne da questão a ser pesquisada, para não fazermos uma abordagem indevida das fontes pesquisadas. “As fontes não “falam” por si só, não adquirem sentido por elas mesmas, daí a necessidade do diálogo científico com os documentos, diálogo que passa, muitas vezes, por uma relação de saudável desconfiança” (COSTA, 2010, p. 193; grifos do autor). Com esta argumentação, elucidamos o fato de que os estudos bibliográficos são indispensáveis nos estudos históricos.

Tivemos acesso à revista *A Escola* (1925) no repositório digital intitulado Laboratório de Imagens da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Labim - UFRN) e julgamos pertinente destacar que o trabalho com fontes históricas digitalizadas requer atenção

para com outras dimensões e cuidados por parte do pesquisador. Segundo Pires e Amorim (2021, p. 02) “as novas formas de pesquisa têm impactado fortemente a produção de conhecimento histórico no tempo presente, assim como exercem fortes influências nos fazeres dos pesquisadores, que há décadas vêm sendo transformados no contato com as novas tecnologias”.

Lidar com fontes é algo complexo, a preservação documental torna-se essencial e, muitas vezes, essa falta de conservação dos materiais dificulta o trabalho do historiador que se depara com lacunas em seus estudos por falta de documentos que contemplem as necessidades de seus estudos. A salvaguarda documental, sobretudo no contexto atual, é algo indispensável, ao mesmo tempo em que desafiador. Exige um rigoroso compromisso de conservação, além da superação de dificuldades de armazenamento adequado. Desse modo, o processo de digitalização das fontes ganha espaço e torna-se uma alternativa acessível com a disponibilização em acervos digitais, não só garantindo a proteção ao conteúdo dos documentos, como a preservação da história.

O acesso às versões digitais de diferentes modalidades de fontes, especialmente às mais antigas, tornou-se um instrumento valioso que serve aos pesquisadores – das diferentes áreas que realizam pesquisas históricas - na medida em que pode eliminar muitos entraves de ordem prática. A possibilidade de acessar fontes sem a necessidade de grandes deslocamentos traz, obviamente, uma nova dinâmica para as pesquisas. (TOLEDO; SKALINSKI JUNIOR, 2012, p. 255)

Abordamos, ainda, aspectos de materialidade textual da Revista *A Escola*, visto que “não existe texto fora do suporte que o dá a ler [...] que não dependa das formas através das quais ele chega a seu leitor”. (CHARTIER, 1990, p. 127). Observando tais aspectos, nos propomos a analisar a publicação de nº 8 da edição de 1925, esta que possui 28 páginas das quais contém textos e imagens. Os textos possuem diferentes titularidades, entre elas estão plantações, festividades e educação, no que tange às imagens, estas se direcionam à representação de importantes sujeitos políticos. A revista foi publicada mensalmente pelo Ateliê Escóssia no município de Mossoró, sob a direção de Eulina Coelho, constituiu-se como uma das iniciativas conectadas com a Liga Operária, fundada em 10 de Abril de 1921.

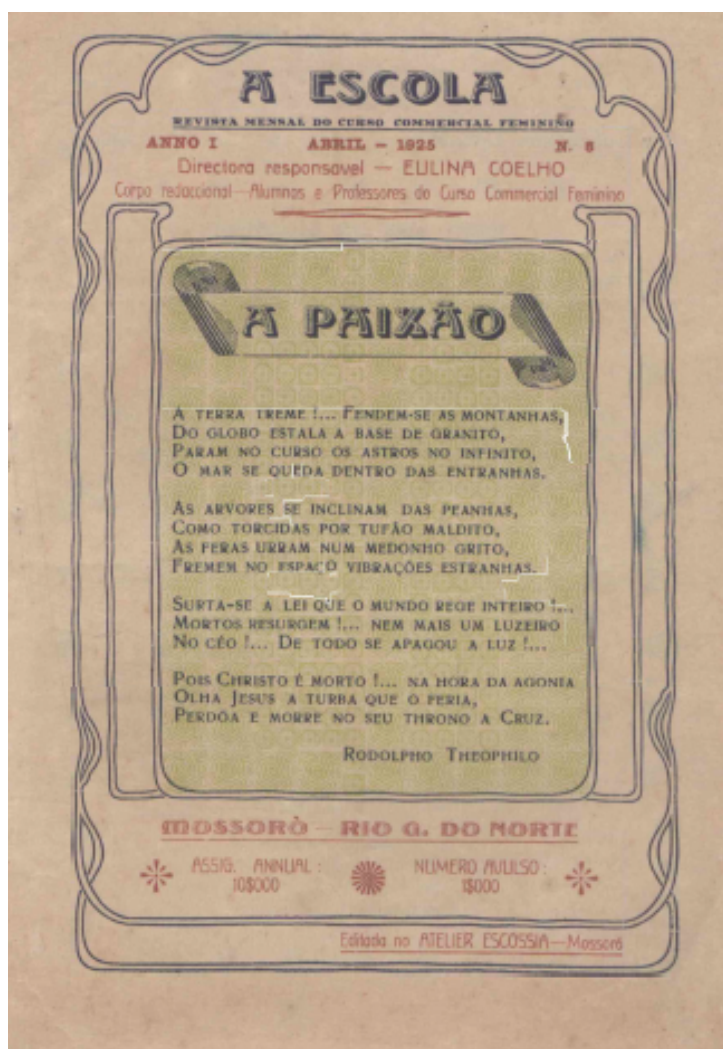
RESULTADOS E DISCUSSÃO

O periódico *A Escola* possui em toda a sua construção conexões com o ideário religioso católico, desde a sua capa, com uma poesia que faz alusão à morte de Jesus Cristo, até textos

que versam sobre a missa dos detentos, descrita por meio do texto “A lápis” com autoria remetida à L. Hollanda. O texto, assim como os demais escritos da revista expressa a ideia de remissão por meio do sacramento da eucaristia, àqueles que receberam a Jesus “[...] sacramentado em seus corações [...] o consolador dos desgraçados, aquelle que não repelle o ingrato mas o recebe se arrependido, em seus braços carinhosos como fez com o bom ladrão no dia de sua morte.” (*A ESCOLA*, 1925, p. 03).

Além das características inicialmente citadas, é possível observar aspectos materiais e informações quanto à cidade de produção, vinculação com o Curso Comercial, direção, organização redacional e custo financeiro de reprodução do impresso e tipografia responsável pela produção do referido material, conforme podemos visualizar em sua capa abaixo reproduzida:

Figura 01: Capa da Revista *A Escola* (1925)



Fonte: acervo do Laboratório de Imagens - Digitalização de Documentos Históricos (LABIM)

Nas análises empreendidas a partir das informações presentes na fonte de pesquisa que subsidia esta investigação, destacamos a forte representação da educação como regeneradora da sociedade. A educação era considerada a maior arma em defesa da classe dominante. Para os trabalhadores pertencentes a liga operária, a educação passou a ser uma forma de defesa contra os opressores, desse modo os operários deveriam frequentar as escolas, bem como levar seus filhos.

Educai, pois, operarios, os vossos queridos filhos. [...] A instrucção veio assim a serviço do operario. [...] O notavel moralista britannico poderia ir mais longe: poderia ter afirmado que os grandes homens têm sahido principalmente das modestas classes trabalhadoras. (*A ESCOLA*, 1925, p. 12-13).

Nesse sentido a escola era considerada o meio pelo qual os sujeitos poderiam ter acesso aos conhecimentos para mudança de suas condições sociais de vida “É ainda na escola que o operariozinho, amanhã militando na sua arte, ao lado dos seus irmãos humildes, saberá ir à praça publica, ou recorrer a um orgam da classe para reivindicar os seus mais sagrados direitos. (*A ESCOLA*, 1925, p. 13). Na escola, os operários e seus filhos eram instruídos a reivindicar, adquiriam criticidade para lutar por seus direitos, era nesse espaço onde eles conheciam seus direitos. Sobre este aspecto, Souza (1998, p. 15) enfatiza a força do ideário republicano presente no projeto de educação popular, afirmando que “os republicanos mitificaram o poder da educação a tal ponto que depositaram nela não apenas a esperança de consolidação do novo regime, mas a regeneração da Nação.

No discurso analisado percebemos, também, a ideia de consciência de classe trabalhadora frente aos enfrentamentos necessários para a reivindicação de direitos. Nos entornos dessa discussão, Bonin (2008, p. 92) sinaliza que a cidadania abarca desde a simples definição de garantia dos direitos civis, à obediência em acordo com as leis nacionalmente estabelecidas. Segundo o autor, é um conceito que pode confundir as pessoas “[...] não só pela sua complexidade, como também em relação ao seu uso, principalmente em sociedades onde as necessidades básicas, como o alimento, nem sempre são satisfeitas”.

A crença na eficiência do ensino na formação dos cidadãos repousa sobre a ideia de que a origem de todos os males é a ignorância. A consciência dos direitos e deveres, seria, portanto, atribuição destinada à formação em âmbito escolar. Desta maneira, seriam assim forjadas as índoles dos indivíduos que encontrariam na escola uma extensão do lar ou, como menciona o discurso do dr. Manoel Onofre de Andrade, um segundo lar.

É que elas encontraram um segundo lar. O lar, com concebemos todos, é a escola dalma. Pois bem, meus senhores: seja então a escola o lar do espirito. O cidadão futuro deve fazer a sua vida preparatória, por esta fôrma, numa recta traçada do lar, fôrja do character, a escola, cadinho do espirito. (*A ESCOLA*, 1925, p. 12).

Constatamos a perspectiva de uma educação redentora de todos os males, por meio da qual a escola passa a ser vista como forma de eliminação do comportamento nocivo ao bem estar social. Com a participação nos espaços escolares, os sujeitos seriam instruídos, saíram das ruas e passariam a frequentar as escolas onde construíram, também, conhecimentos para o trabalho. A escola é vista como um espaço de prevenção e de aconselhamento, que instrui os sujeitos por meio do conhecimento e estes, por sua vez, tomarão distância do universo da criminalidade.

Era ainda o proprio Guerra Junqueiro quem numa expressão forte, viva, impressionista, sentenciava: “Quereis fechar as cadeias? Abri escolas”[...] A escola, com effeito, começa por dissipar o amor ao futil que revelam as creanças. A escola é assim o remedio social contra a vagabundagem, que é tirocinio preliminar do crime. E o criminoso, regra geral, foi aquelle que vivia nas ruas por se lhe não impor o interior de uma simples escola de letras elemnetares. Seu papel é, pois, repressor da criminalidade. A cadeira é o castigo, mas a escola é o conselho, Aquella pretende corrigir; esta, porem, previne, e, como sabeis, “mais vale prevenir do que remediar”. (*A ESCOLA*, 1925, p. 12).

O discurso sugere a compreensão, minimamente ingênua, de que a escola era a possibilidade de reparo social e garantia aos pais de um retorno por meio deste investimento que seria feito através da instrução dos seus filhos. “Mandai, portanto, à escola redemptora os vossos filhos, para que amanhã sejam elles felizes e suavizem a vossa velhice forte ainda ao habito do trabalho”. (*A ESCOLA*, 1925, p. 13).

De acordo com Luckesi (1994, p. 38), com base nesta concepção redentora, a educação é pensada como um meio de conformação social, como um meio de interferir nos rumos tomados pela sociedade, completamente desarticuladas dos outros agravantes que exercem influência direta sobre a postura dos cidadãos frente à situações vivenciadas nos cotidianos.

Com esta compreensão, a educação como instância social que está voltada para a formação da personalidade dos indivíduos, para o desenvolvimento de suas habilidades e para a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social, nada mais tem que fazer do que se estabelecer como redentora da sociedade, integrando harmonicamente os indivíduos no todo social já existente. (LUCKESI, 1994, p. 38)

Há, ainda, a consideração de que a escola seria responsável pela qualificação profissional e oferta de oportunidades que não se resumissem ao trabalho braçal, mas, com

vistas a possibilidades de trabalho intelectual. Essa separação deu-se fortemente nos anos iniciais do século XX, com a concepção de separação entre planejamento e execução, sobretudo no campo industrial, onde pessoas mais qualificadas ocupariam postos de trabalho mais elevados e com melhores remunerações, assim como pessoas menos qualificadas estariam predestinadas aos serviços técnicos que não necessitavam de nenhuma intervenção intelectual.

A escola habilita o homem a encontrar o seu sustento com relativa facilidade. Ao em vez dos braços, do seu exercício diário e extenuante, muitas vezes exigindo-lhe energia muscular superior à sua compleição, pode o escolar de hontem viver à custa das irradiações nervosas do seu cérebro, com mais suavidade e maior proveito pratico na vida. [...] Mas não é só. Ha tambem as chamadas escolas de artificies, que atiram os que a cursaram à rua com confiança dos que têm uma especialidade e nella encontrarão a procura mais justificada. O escolar moderno é necessariamente, uma criatura aparelhada para o amanhã. (*A ESCOLA*, 1925, p. 12-13).

O futuro da nação seria, portanto, construído pelas mãos dos trabalhadores, onde estes por meio da instrução obteriam resultados com esforços não apenas correspondentes ao trabalho braçal, comumente destinado à população de camadas populares. Aos filhos dos operários, por meio da educação, era possibilitado vislumbrar melhores condições de vida e construir com base na formação recebida, uma trajetória digna.

Educai, pois, operarios, os vossos queridos filhos. [...] A instrucção veio assim a serviço do operario. [...] O notavel moralista britannico poderia ir mais longe: poderia ter afirmado que os grandes homens têm sahido principalmente das modestas classes trabalhadoras. (*A ESCOLA*, 1925, p. 12-13).

Na tônica da discussão, percebemos um chamamento à classe trabalhadora para a priorização da educação dos seus filhos, com o exemplo de ascensão social e preparo intelectual para ocupação de postos na sociedade antes apenas destinados às classes mais abastadas. De acordo com Saviani (2007, p. 154), “[...] no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”, dessa forma observamos que o discurso veiculado no periódico em foco, exprime o ideário de formação condizente com as aspirações da Liga Operária para aqueles que a integram.

“[...] É das mãos calosas do operário que o templo futuro há de surgir [...]”. (*A ESCOLA*, 1925, p. 15). A educação é descrita e, nos parece ser entendida pelo orador, como possibilidade de transformação e para isso deveria fomentar a luta por uma sociedade justa e que enxergasse no espaço escolar a via para o alcance de justiça social e consciência das camadas menos abastadas na busca pela garantia de seus direitos.

CONCLUSÕES

Com esse estudo pudemos interpretar representações sobre a função social da educação por meio do periódico *A Escola* (1925), refletindo teoricamente sobre as categorias de análise construídas para subsidiá-lo. Percebemos visões de que entrelaçam concepções redentoras, de formação cívico-patriótica condizentes com o ideário republicano, além de identificarmos expressões referentes às relações entre educação e trabalho, bem como a instrução da infância com vistas à formação cidadã consciente da justa defesa e conquista de direitos.

O discurso é permeado por visões de uma instrução moralizadora com finalidade de preparo para a construção de um futuro diferente do presente que ora era vivenciado por aquele grupo reunido na ocasião comemorativa. Com o horizonte de mobilidade social e de presença dos filhos da classe operária na construção de uma realidade mais justa, era cimentada a certeza de que as mazelas que conduzem à criminalidade seriam aniquiladas com a abertura de escolas.

REFERÊNCIAS

A ESCOLA. **Revista Mensal do Curso Commercial Feminino**. Anno 1, Abril, 1925.

AMORIM, Sara Raphaela Machado de. **Viagem como missão: intercâmbio pedagógico do educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923)**. 2017. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BONIN, Luiz Fernando Rolim . Educação, consciência e cidadania. In: SILVEIRA, Andréa F., et al., org. **Cidadania e participação social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 92-104.

COSTA, Célio Juvenal. Fontes jesuíticas e a educação brasileira. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; HERMENEGILDO, Luiz. **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Ed. UFGD, 2010.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Problematizando fontes em história da educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.21, n.2, p.99-118, jul./dez. 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

PIRES, Raquel Lopes; AMORIM, Sara Raphaela Machado de. História digital e o ofício do historiador: modos de ser e fazer no repositório da revista pour l'ère nouvelle. **Holos**, [s. l.], v. 8, p. 1–16, 2021. Acesso em: 01 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora UNESP, 1998.

TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; SKALINSKI JUNIOR, Oriomar. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n. 48, p. 255-268, Dez. 2012.

AS PRÁTICAS DE ENSINO DE DESENHO NA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO RN (1909 – 1926)

Matheus Pereira Paim

Licenciatura em Matemática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN),
matheus.paim@escolar.ifrn.edu.br

Juan Carlo da Cruz Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),
juan.cruz@ifrn.edu.br

Resumo

Na concepção historiográfica da História Cultural Francesa de Roger Chartier, as práticas são modos de fazer que nos propiciam compreender as representações, entendidas como modos de ver, vigentes em determinados períodos históricos. O presente trabalho, inserido na interface entre os campos da História de Educação Matemática, História da Educação Profissional e História das Disciplinas Escolares, parte dessa concepção e visa compreender quais práticas de ensino da disciplina Desenho existiam na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (EAA/RN) entre 1909 e 1926, bem como as representações vigentes que tais práticas nos dão a entender. O recorte temporal justifica-se devido ao fato que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices através do Decreto nº 7.566/1909, e os decretos subsequentes a esse que regulamentavam tais instituições, não apresentam uma uniformização curricular e uma orientação metodológica oficial para a disciplina. Tal uniformização só vem a ocorrer em 1926, com a Portaria de Consolidação dos Dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices, fruto da atuação do Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional. Assim, nosso trabalho visa compreender tais práticas no interstício de maior liberdade curricular e metodológica dada aos docentes e gestores da instituição. Buscamos alcançar o objetivo proposto a partir da análise das fontes materiais e da cultura material escolar identificável como existente na EAA/RN. Dessa forma, nosso trabalho alicerça-se na obra e compreensão de cultura material segundo Domique Julia, a qual abrange as práticas escolares. Metodologicamente alicerçamos o referido estudo no paradigma indiciário de Ginzburg, uma vez que a compreensão metodológica deste autor se adequa ao nosso escopo de fontes. Tais fontes constituem-se nos objetos materiais utilizados para o ensino de Desenho da EAA/RN conforme consta no Inventário da instituição, datado de 1922, com destaque especial ao manual didático “*Noções de Geometria Prática*” que, segundo a historiografia da educação matemática brasileira, representa uma referência para o ensino de Desenho e Geometria no Brasil Republicano, tendo sido amplamente reeditado e utilizado em instituições referências educacionais no país, tais como o Colégio Modelar Imperial Pedro II. A existência e utilização dos materiais identificados na EAA/RN, analisados em nosso trabalho, indicam que as práticas de ensino existentes na instituição justificavam-se como práticas preparatórias para a profissionalização dos aprendizes, mas configuram-se como uma aplicação dos conhecimentos de Geometria com pseudo contextualizações à vida profissional e que o uso de materiais visavam simbolizar a inserção do método intuitivo no ensino de Desenho, mas com uma representação de resistência a utilização deste método através do Desenho à mão livre, ou seja, a intenção era configurar a prática metodológica de aceitação vigente à época através de uma representação apropriada de que o uso de material era o desenvolvimento das ações educativas da lição de coisas.

Palavras-chave: Cultura Material Escolar. Desenho. Educação Profissional. Práticas. Representações.

INTRODUÇÃO

O objeto estudado neste artigo é a disciplina Desenho na Educação Profissional. A intenção é colaborar para a história desta disciplina escolar por meio do entendimento das práticas usadas no ensino na Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte (EAA/RN). Delimitaremos o recorte temporal pela criação das EAAs no Brasil, em 1909, até o ano da Portaria de Consolidação dos Dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizizes Artífice, em 1926, momento no qual ocorre uma uniformização do currículo da Disciplina e um maior controle federal sobre as práticas e métodos de ensino de Desenho através da supervisão e coordenação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico.

Em um primeiro momento, devido a força da lei, era ofertado nas EAA/RN dois cursos: o Primário destinado aos que não sabiam ler, escrever e contar; e o de Desenho para exercer satisfatoriamente o ofício que iriam aprender. A partir da análise da história da instituição, Silva (2021), em sua tese de doutorado, chegou na conclusão que houve uma mudança na importância do Desenho na formação profissional, partindo das representações que circulam no Brasil e no mundo, a disciplina é concebida inicialmente na esfera da educação profissional com a representação de ser base da formação de mão-de-obra para o trabalho, essa visão é alterada ao longo de sua trajetória como disciplina, passando a ser vista como coprotagonista na formação de mão-de-obra junto da disciplina trabalhos manuais. Durante o estudo do ensino de Desenho na EAA/RN o autor identificou os materiais utilizados pela instituição nos anos iniciais de seu funcionamento. Com isso, buscamos aprofundar a investigação das práticas do ensino de Desenho por meio de uma base metodológica distinta de Silva, assim como nos aprofundamos na cultura escolar constituída por esses objetos de ensino.

De acordo com Medeiros Neta, Nascimento e Rodrigues (2012), com o aumento da população tornava-se necessário a profissionalização dos jovens para que estes se inserissem no mercado de trabalho e evitasse que a ociosidade que os levassem para o vício e o crime, gerando uma perturbação da ordem pública, partindo dessas ideias que houve a criação das Escolas de Aprendizizes Artífices. No Rio Grande do Norte, a EAA/RN tornou-se relevante para a sociedade, sua presença no cenário sociocultural ampliou-se constantemente e suas solenidades de premiação do grau de adiantamento dos alunos e as formaturas eram destaques na rotina da cidade do Natal, como apontam Medeiros (2011), Gurgel (2007), Sousa (2015) e Medeiros Neta, Nascimento e Rodrigues (2012). Dessa forma, avaliamos que a escolha da Instituição para estudar o Ensino de Desenho na Educação Profissional contribuiu no processo de indução dos resultados, já que não é uma instituição de educação profissional sem

relevância, mas sim, uma escola criada dentro de uma política pública federal, com o objetivo de formar mão-de-obra dentro dos parâmetros estritos e de concepções ideológicas específicas do contexto educacional histórico brasileiro.

Em nossa visão, a ideia do curso de Desenho obrigatório na formação para ofícios foi influenciada pelas discussões sobre o ensino primário presentes nas revistas pedagógicas brasileiras e nos discursos de intelectuais e legisladores que tinham propostas para a educação. O saber escolar Desenho já figurava no ensino primário brasileiro em períodos anteriores ao qual nos propomos analisar que se encontra dentro do período da Primeira República.

Com as circunstâncias socioculturais da Educação Matemática na Primeira República de nosso país encontramos vestígios das práticas desenvolvidas na EAA/RN, e o motivo da realização dessas práticas, ou seja, quais suas supostas contribuições para a formação de mão-de-obra, de acordo com o que foi previsto nas instituições educativas criadas em 1909 que se transformariam na rede federal de educação profissional brasileira. De acordo com o que é compreendido na História Cultural da Educação que tem base na historiografia francesa, essas práticas nos ajudam a entender a representação acerca da função da educação do trabalhador dentro do nosso recorte temporal e assim contribuindo para a historiografia de Educação Profissional e para a historiografia de Educação Matemática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na fundamentação teórica, os autores devem fazer uma exposição e uma discussão das teorias utilizadas para fundamentar o estudo, apresentando-as e relacionando-as com a dúvida investigada. A fundamentação apresentada auxiliará na análise dos dados e discussão dos resultados.

A História Cultural que ganhou espaço no fim do século XX e tornou-se mais precisa e evidente (BARROS, 2004), reconstruiu uma História da Cultura que ampliava a noção de cultura não se limitando apenas a artes e literatura, trazendo um aumento do uso de fontes, do surgimento de objetos de estudo, das possibilidades de tratamento, nos métodos e interfaces com outras dimensões historiográficas. Nessa concepção, Vainfas (2011) considera que essa Nova História Cultural transforma em objeto de estudo as diversas formas de manifestações culturais e não apenas as “oficiais”, como as artes, a literatura, etc.

Em meio as variantes da Nova História Cultural seguiremos a linha de pensamento historiográfico de Roger Chartier, compreendendo a cultura como uma produção de um processo entre duas categorias: práticas (modo como é feito) e representações (modo como é visto).

Com a conexão entre a Nova História Cultural e a História da Educação, na França, surge um novo campo específico a História das Disciplinas Escolares, tendo Anne-Marie, André Chervel e Dominique Julia como pesquisadores notáveis. Esse artigo fundamenta-se no campo da História das Disciplinas Escolares, pertencente à História da Educação que tem como base a seguinte compreensão:

desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural (CHERVEL, 1990, p.184)

Apesar da ideia que perdurou por muito tempo de que o papel da escola na sociedade era o de educar, foi pouco questionada a forma como ela realizava essa função. Dentro da História das Disciplinas Escolares assumimos o pressuposto de que a escola não é um espaço de reprodução de saberes ou de modificação de conhecimentos para facilitar a compreensão. Pelo contrário, a escola, define uma cultura escolar, é um espaço de criação e as disciplinas escolares são alguns dos objetos criados nesse espaço.

Entendemos como cultura escolar

como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização. (JULIA, 2001, p. 10).

Portanto, a cultura escolar abrange as práticas de ensino escolares. Assim, compreendemos Silva (2021, p. 42) ao afirmar que “são em tais práticas que temos a transmissão do conhecimento e a incorporação dos comportamentos que se quer ensinar, bem como, se observa os discursos pedagógicos de cada período”. Conforme Chervel (1990, p. 184), entendemos que “porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular”.

Dessa forma, lançamos nosso olhar ao Desenho na Educação Profissional potiguar partindo das práticas escolares que têm sua existência reconhecida na instituição e que podem ser confirmadas a partir das fontes que tivemos acesso. Devido a escassez de fontes diretas, se faz necessário uma análise dessas práticas partindo da interpretação das escolhas docentes, como livro didático e outros materiais escolares. A cultura material escolar na pesquisa sobre a cultura escolar delimita-se ao estudo dos objetos e instrumentos utilizados nas atividades de

ensino, bem como as estruturas de organização e funcionamento da instituição como mobiliário e arquitetura.

Logo, o alvo de nossa detalhada observação analítica foram os conteúdos presentes na disciplina Desenho no período temporal da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte, bem como a evolução do material bibliográfico selecionado pela instituição, nas suas mais variadas versões e objetivos estabelecidos pelos exercícios propostos e resolvidos. O estudo desses conteúdos beneficiou-se com a análise de materiais didáticos, com ênfase no manual escolar, dos quais a realização da análise e descrição foi essencial para compreender as modificações ocorridas na história das disciplinas (CHERVEL, 1990, p. 203).

METODOLOGIA

A produção deste artigo tem início a partir da seguinte pergunta histórica: “Partindo das fontes materiais identificadas e disponíveis, quais as Práticas de Ensino de Desenho existentes na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte entre 1909 e 1926 e seus significados para a construção de uma representação sobre o Desenho na Educação Profissional da Primeira República?”

No decorrer do trabalho a intenção é apoiar-se metodologicamente do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (2007). O paradigma indiciário é o marco conceitual e procedimental para que seja possível analisar a cultura material escolar, como é destacado por Abreu Júnior (2005). Para Ginzburg (2007, p. 152) a análise de um documento, que em nosso caso será o manual didático, deve qualificar-se pela aptidão em reconstruir uma realidade complexa apoiando-se em dados que aparentam ser indiferentes.

Entendemos, conforme Ciavatta (2015, p. 47), que “não há procedimentos de pesquisa que não tenham conteúdos teóricos de uma visão da realidade, uma visão de mundo e uma concepção de ser humano”, dessa forma, o roteiro teórico-prático da pesquisa foi elaborado de acordo com o que foi apresentado pela autora, compreendendo contextualização, historicização, comparação e conceituação (CIAVATTA, 2015, p. 47 -48). Baseando-se nesses conceitos, tratamos nas noções-conceitos da obra de Chartier e das categorias apresentadas nos estudos de Chervel sobre a História das Disciplinas Escolares, apresentadas anteriormente.

Sendo assim, por meio do paradigma indiciário seremos guiados por nossas fontes, dando destaque ao manual didático utilizado na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte entre 1909 e 1926, que é reconhecido por Silva (2021) como a obra “Noções de Geometria Prática” de Olavo Freire (FREIRE, 1910). Como nos é apresentado por Leme da Silva (2018 p. 367; grifo nosso) em sua afirmação de que “o manual inovador de Freire,

primeiro a apresentar grande quantidade de problemas desconstruções geométricas com todos os passos, seria **a referência para o ensino de saberes geométricos no período** de ampliação do modelo dos grupos escolares.”, tal obra torna-se referência na qualidade de representante de uma ideia e cultura de ensino de Desenho e Geometria de uma temporalidade da história da educação matemática brasileira.

Partindo do estudo manualístico da obra de Freire (1910), analisaremos as propostas para o uso dos objetos materiais identificados por Silva (2021) como instrumentos de ensino de Desenho e das oficinas utilizados na EAA/RN, compreenderemos como essas propostas para as práticas de ensino da disciplina podem implicar na formação dos artífices e no interior do contexto sociohistórico e filosófico da Educação Matemática e da Educação Profissional durante a Primeira República da historiografia brasileira.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Silva (2021), em sua tese de doutorado, identificou através o inventário da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte os materiais utilizados no curso de Desenho da instituição. Dispomos os materiais encontrados no quadro a seguir.

Quadro 1: Materiais do Curso de Desenho da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte

Nº	MATERIAL	LOCAL DE USO
1	6 Geometria Prática de Olavo	Curso Primário e de Desenho
2	1 Livro F. C. para Desenho	Curso Primário e de Desenho
3	1 Livro para Desenho Natural	Curso Primário e de Desenho
4	1 Geometria	Curso Primário e de Desenho
5	1 Livro Modelo para Desenho Geométrico	Curso Primário e de Desenho
6	1 Mapa Geométrico	Curso Primário e de Desenho
7	5 Livros de Modelo para Desenho	Curso Primário e de Desenho
8	5 Álbuns de Modelos para Desenho	Curso Primário e de Desenho
9	10 Livros de Modelo para Desenho nº 10000_100.10	Curso Primário e de Desenho
10	10 Livros de Modelo para Desenho 3002_3002	Curso Primário e de Desenho
11	10 Livros de Modelo para Desenho 405_415	Curso Primário e de Desenho
12	2 Esquadros de Aço	Oficina de Serralheria
13	3 Escalas de Aço	Oficina de Serralheria

14	Compasso	Oficina de Sapataria
15	4 Esquadros	Oficina de Marcenaria
16	1 jogo de régua	Oficina de Alfaiataria

Fonte: Silva (2021)

Vemos que, segundo o inventário utilizavam-se no curso de Desenho o manual didático de Olavo Freire, além de outros livros modelos que não pudemos identificar. Também se observa que materiais típicos de Geometria, tais como esquadros, compassos, régua e escalas, eram utilizados nas oficinas da instituição.

Para compreender como se dava o uso dos materiais didáticos pelo professor em sala de aula, partiremos da análise das fontes que foram encontradas na lista de materiais utilizados pela Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte no período de 1909 – 1937. O material em questão trata-se dos livros didáticos de Olavo Freire, que ao longo dos anos e de suas 49 edições possuiu 3 títulos diferentes, sendo respectivamente: Primeiras Noções de Geometria Prática (1894 – 1910); Noções de Geometria Prática (1910 – 1945); Desenho Geométrico e Noções de Geometria (1945 – 1961). Dentro do espaço de tempo adotado neste artigo, os livros de Freire utilizavam o segundo título para sua identificação.

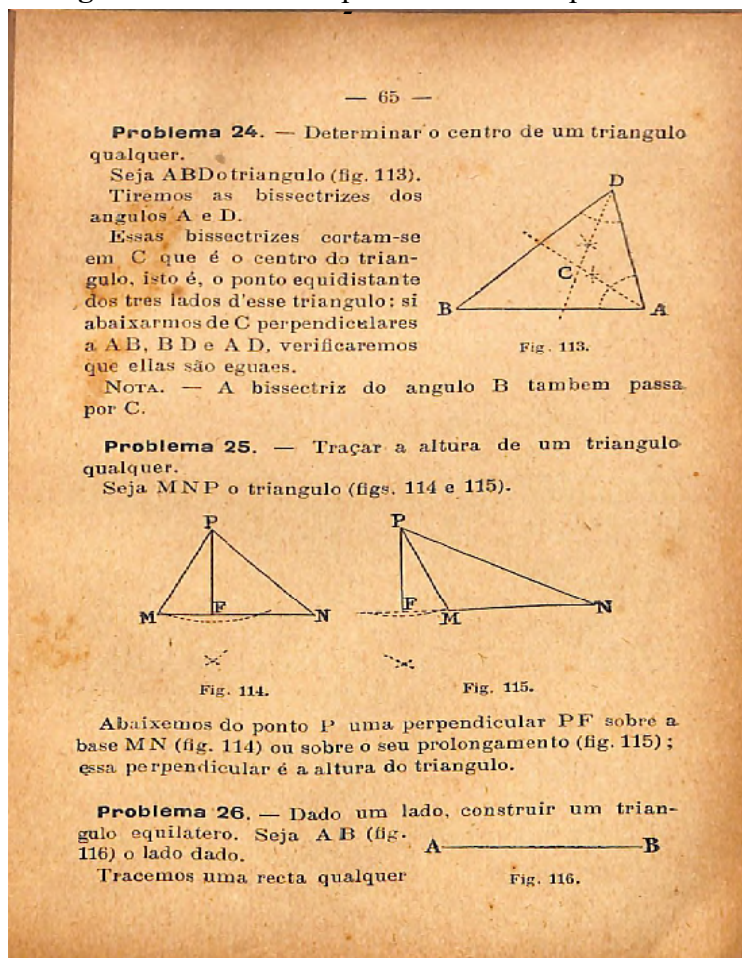
A análise do livro Noções de Geometria Prática foi realizada a partir dos exercícios propostos e dos exercícios resolvidos que estão presentes em seu conteúdo. É interessante ressaltar que em alguns momentos dos conteúdos, são explicados o que são alguns materiais e ferramentas e como eles são utilizados pelas profissões, no primeiro capítulo, por exemplo, já temos algumas descrições de instrumentos de trabalho como a do fio a prumo, “A linha recta está na posição VERTICAL quando se segue a direcção do fio a prumo. O fio a prumo compõe-se geralmente de um cordel, na extremidade do qual se acha suspenso um corpo pesado. O fio a prumo é muito usado pelos pedreiros.” (FREIRE, p. 19, 1910).

As explicações dos conteúdos e sobre as ferramentas são bem claras, diretas e completas, então apenas com a leitura do livro é possível entender o conteúdo e o que são as ferramentas de trabalho, como o prumo, e instrumentos de medição como o compasso, a régua, o metro e o esquadro com ou sem o auxílio de um professor. Com efeito, entendemos que os conhecimentos ligados ao Desenho a partir do uso desses instrumentos eram associados à prática do ofício (SILVA, 2021). Isso é corroborado pelo fato de que eram encontrados esses materiais nas oficinas da instituição.

Os problemas apresentados por Freire (1910) em geral não são muito extensos, o que

possibilita a existência de 2 (dois) ou até mesmo 3 (três) problemas por página, no entanto, mesmo não tendo um tamanho tão extenso, a construção de suas resoluções são bem diretas e possuem gravuras para uma melhor interpretação do passo a passo descrito nelas, como mostra a figura a seguir:

Figura 1: Problemas apresentados no capítulo



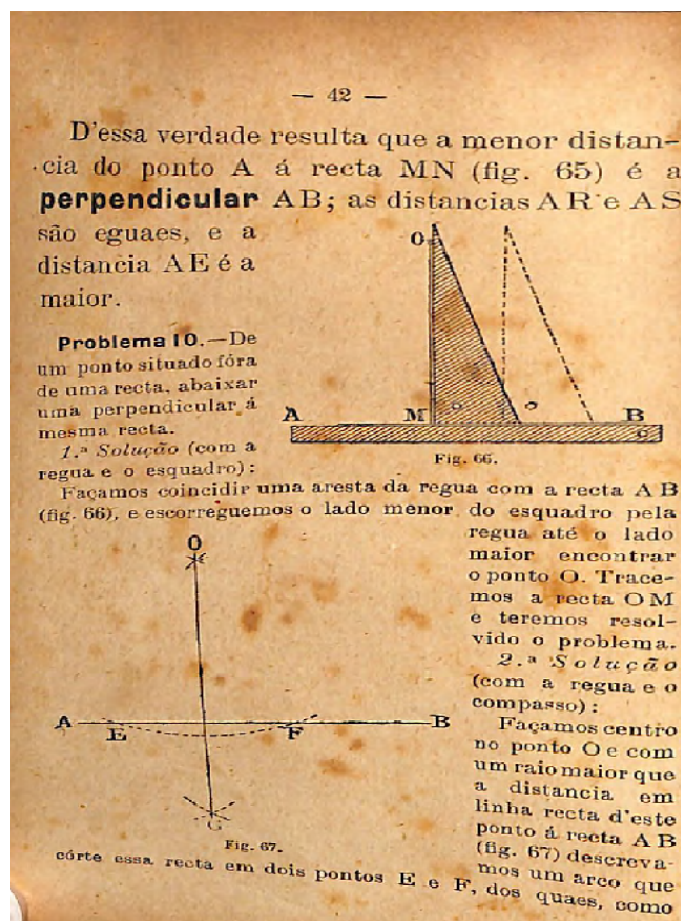
Fonte: Freire (1910, p. 65)

Observamos que na resolução proposta de tais problemas o uso do instrumental de construções geométricas era essencial. Intuímos que, dessa forma, o Curso de Desenho realizava uma iniciação ao uso de ferramentas que serviriam aos futuros artífices no trabalho das oficinas. Dessa forma, a prática proposta no leva a compreender que os saberes do Desenho serviam para uma alfabetização gráfica dos profissionais, ou seja, um modo de comunicar suas ideias previamente à fabricação dos objetos, sejam para planejar projetos ou para viabilizar a comunicação junto aos clientes que iriam aos locais de prática profissional dos artífices para encomendar produtos.

Além de resoluções menores como dispostas na Figura 1, é possível também encontrar resoluções mais longas, essas questões constam em seu conteúdo mais de uma forma de resolução do problema, e como algo para tornar a explicação mais clara e melhor construída,

o manual diz quais ferramentas devem ser utilizadas, essa pequena citação dos equipamentos pode servir de estímulo para que os alunos as utilizem durante a resolução dos exercícios propostos.

Figura 2: Problema com mais de uma solução que utiliza instrumentos de medição



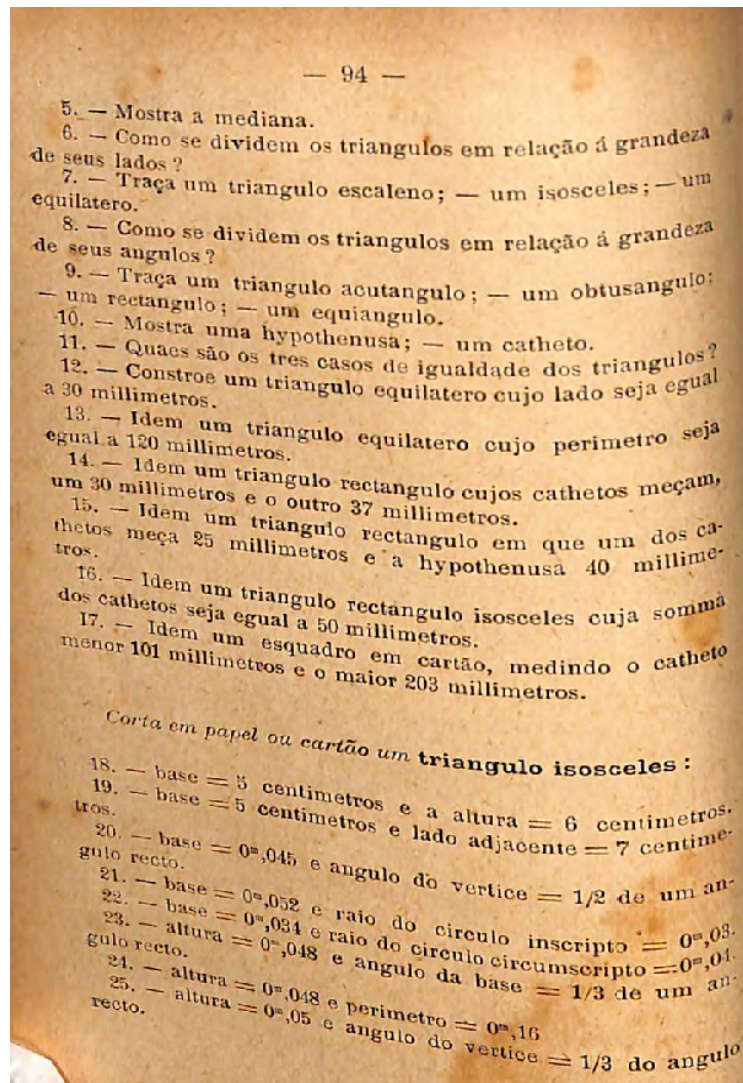
Fonte: Freire (1910, p. 42)

Novamente vemos o estímulo a utilização de instrumentos de construção geométrica. Silva (2021) destaca que tal ênfase se configurava na História da Educação Matemática como uma apropriação das concepções do método intuitivo, mas numa perspectiva não integral que defendia o desenho à mão livre. Segundo essa apropriação o uso de materiais, tais como os instrumentos de construção geométricas configurava como uma forma de método intuitivo, pois estimulava o aluno à manipulação do concreto e não apenas mecanização do conhecimento.

Agora, partindo para a análise dos exercícios propostos para os alunos que utilizavam o Manual de Noções de Geometria Prática (FREIRE, 1910), é evidente que o autor construiu as questões de forma simples, de maneira que são voltadas para a revisão do conteúdo

detalhado nas explicações, como é possível observar a seguir:

Figura 3: Alguns exemplos de exercícios de Triângulos



Fonte: Freire (1910, p. 94)

É interessante destacar também que além dessas questões voltadas para a parte mais teórica e conceitual do conteúdo, há também algumas questões voltadas para a prática, como é possível observar no exemplo dado. Esses exercícios que são voltados para a prática, no caso do conteúdo de triângulos, observa-se questões para o desenho do triângulo em papel e até mesmo o recorte de triângulos também em papel ou cartão, como pede Freire (1910, p. 94, **grifo nosso**) “Corta em papel ou cartão **um triângulo isósceles:**” essa questão estende-se também ao triângulo retângulo e equilátero.

Aqui, convém destacar que vemos a razão da historiografia da Educação Matemática

brasileira compreender a obra de Freire como um marco de rompimento da associação tradicional entre Desenho e Geometria (LEME DA SILVA, 2018), sendo comumente tomado aquele como prática deste. Freire rompe essa associação tradicional iniciando transitoriamente uma representação que alia o Desenho aos Trabalhos Manuais; tal compreensão será solidificada na educação profissional brasileira após 1926 com a atuação do Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional, a emissão governamental da Portaria de Consolidação dos Dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices e a produção de manuais didáticos já com uma uniformização curricular e metodológica supervisionada formalmente pela mesma comissão criadora destes manuais (SILVA, 2021).

CONCLUSÕES

O estudo da História das Disciplinas Escolares, por ser um campo de pesquisa recente, implica na necessidade de desenvolver investigações e análises como a que foi realizada neste artigo. Essas pesquisas são necessárias para entendermos, na área da Educação, como atuavam os que seguiram a carreira de professor em suas respectivas épocas.

O estudo da cultura material escolar utilizado neste artigo contribuiu para o entendimento de como se dava o ensino de Desenho na época em que era utilizado, bem como a sua importância para o ensino profissional no Brasil, considerando que o país passava por diversas mudanças, principalmente políticas, durante a Primeira República.

Através da revisão bibliográfica pudemos interpretar os objetos materiais existentes no inventário da Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte e compreender que tais objetos evidenciam a disputa de representações existentes acerca de como deveria ser a inserção do método intuitivo no ensino de Desenho na Educação Profissional, bem como a própria representação da disciplina construída no seio da cultura escolar institucional, um Desenho que preparava o aprendiz às práticas das oficinas e se constituía como um saber para a alfabetização gráfica e linguagem de comunicação entre o artífice e os demandantes de seus trabalhos.

Por fim, a análise da 12ª edição do manual didático *Noções de Geometria Prática* (FREIRE, 1910) foi necessária para uma construção do conhecimento acerca do ensino de Desenho em uma época repleta de mudanças, onde Freire buscava a construção de um texto que alinhava o conhecimento teórico com a prática e com a vivência diária, criando assim, um material de fácil compreensão que pudesse ser utilizado para auxiliar no aprendizado dos jovens brasileiros.

O trabalho apresentado constitui-se nas primeiras conclusões de um projeto de

iniciação científica da instituição dos autores e, a partir deles, vem surgindo outras indagações para pesquisas futuras que, enquanto pesquisadores, desejamos aprofundar em trabalhos subsequentes a esse ora apresentado.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, L. M. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1(46), p. 145 – 164, 2005.

BARROS, J. D. **O Campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, v.2, p.177 – 229, 1990.

Clavatta, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

FREIRE, O. **Noções de Geometria Prática**. 12ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1910.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História**. 2ª Reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GURGEL, R. D. de F. **A trajetória da Escola de Aprendiz Artífices de Natal: República, Trabalho e Educação (1909 – 1942)**. 2007. 232f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, SP. n 1. p. 9 – 43, Jan/Jun. 2001.

LEME DA SILVA, M. C. Práticas de Desenho e saberes geométricos nos manuais escolares do século XIX. **Proposições**, v. 29, n.2 (87), p. 352 – 369, 2018.

MEDEIROS NETA, O. M. de; NASCIMENTO, J. M. do; RODRIGUES, A. G. F. Uma Escola para Aprendiz Artífices e o Ensino Profissional Primário Gratuito. **Holos**. Natal, v. 2, p. 96 – 104, 2012.

MEDEIROS, A. L. de. **A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendiz Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte**. Natal, RN: Editora do IFRN, 2011.

SILVA, J. C. C. **Educar a mão e o olhar para o trabalho: A disciplina Desenho na Escola de Aprendiz Artífices do Rio Grande do Norte (1909 – 1937)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2021.

SOUSA, F. C. O. de. **Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendiz Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909 – 1971)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2015.

VAINFAS, R. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). **Domínios da História: Ensaios de Teoria e Metodologia**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

AS INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NO ENSINO DE DESENHO A PARTIR DO PARECER DE RUI BARBOSA

Bruno Rogério do Nascimento Silva

Licenciatura em Matemática, Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN),
rogerio.bruno@academico.ifrn.edu.br

Juan Carlo da Cruz Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN),
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN),
juan.cruz@ifrn.edu.br

Resumo

Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923) foi um advogado, jornalista, jurista, diplomata, ensaísta, orador e político brasileiro que apresentava um vasto conhecimento das mais variadas áreas, sendo uma delas a educação. Por ser responsável pela produção de escritos que revelam os avanços nas discussões educacionais no Brasil e no mundo nas últimas décadas oitocentistas, é que o presente artigo se propõe, a partir dos escritos barbosianos, analisar como as influências internacionais contribuíram na fundamentação do ensino de Desenho no Brasil. O propósito da nossa pesquisa é identificar quais foram essas influências e como contribuíram para a construção do currículo de Desenho. Elencamos como fontes para nossa pesquisa a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1883), de autoria do deputado baiano Rui Barbosa; e o seu discurso, *O Desenho e a Arte Industrial*, proferido na inauguração do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, em 23 de novembro de 1882. Fundamentamo-nos a partir da compreensão de André Chervel (1990) sobre a História das Disciplinas Escolares, destacando o que o autor compreende como gênese e função das disciplinas, como também na Nova História Cultural, que ganha espaço no final do século XX e amplia a noção de cultura para além das artes e literaturas, abrindo a pesquisa histórica para um novo uso das fontes, dos objetos de estudos, nas possibilidades de tratamento, nos métodos e na interface de outras dimensões historiográficas. A Nova História Cultural tem como expoente o historiador francês Roger Chartier, que nos apresenta as noções de representação (modo de ver), prática (modo de fazer), apropriação e circulação de ideias. A metodologia utilizada segue os procedimentos do método histórico segundo Jörh Rüsen (2015): a *heurística*, que determina a pergunta histórica guia da nossa pesquisa; a *crítica*, que consiste na análise das qualidades das fontes com o intuito de responder o questionamento levantado; e a *interpretação*, responsável por conectar os fatos obtidos pela crítica. Mediante a aplicação da metodologia, da relação estabelecida entre a análise das fontes e a fundamentação teórica entendemos que o parecer de Rui Barbosa constitui-se de uma rica e diversificada fundamentação que é resultado da apropriação das ideias educacionais internacionais e nacionais, catalisadas e sintetizadas por ele, objetivando a constituição do currículo de Desenho brasileiro, mediante aos conteúdos e métodos internacionais, justificando-se a partir da fundamental importância desse ensino para a formação do trabalhador e enriquecimento da indústria e do país.

Palavras-chave: Desenho. Rui Barbosa. História da Educação. Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

Devido a desproporcionalidade em relação ao índice de analfabetismo e a população escolar no Império, bem como se tratar de um período de efervescência social no qual a educação é vista como um elemento importante para o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira (MELO; MACHADO, 2009) que a segunda metade do século XIX é marcada por diversos projetos de leis, relatórios e reformas que visavam a redefinição das políticas públicas educacionais. Uma delas o Decreto nº 7.247/1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho, que propusera a reforma do ensino primário e secundário, no Município da Corte, e no ensino superior em todo Império.

Por se tratar de um decreto coube a Comissão de Instrução Pública, que tinha como relator o deputado baiano Rui Barbosa, de inadmitir ou admitir o decreto para análise e por seguinte conceder a aprovação total ou parcial da reforma. Porém, o fruto advindo dessa comissão foram dois pareceres que versam sobre a reforma. Tendo em vista isto, o presente artigo tem por objetivo de analisar um dos pareceres de Rui Barbosa, *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (1883), com ênfase exclusiva no método e no programa de desenho a fim de identificar quais e como as influências internacionais contribuíram para a construção do currículo de Desenho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa investigação alicerça-se na História das Disciplinas Escolares na vertente de André Chervel que compreende que

desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Com isso, entendemos que ao fazer uma análise de como as influências internacionais tornam-se referenciais para o ensino de desenho no Brasil inserimo-nos diretamente na função dela dentro do contexto escolar da época. Portanto, o estudo historiográfico será capaz de construir um entendimento da gênese e da função da disciplina. Conforme Silva (2021,), a gênese enquanto categoria nos leva a analisar a constituição e o processo de produção da disciplina a se inserir num currículo. A função relaciona-se diretamente ao objetivo da disciplina. Ambos os elementos são categorias de análise que são evidenciadas nas obras analisadas.

Tais entendimentos construídos se inserem na Nova História Cultural, que tem como um dos principais expoentes Roger Chartier, que em suas obras nos apresenta as noções de representação, práticas, apropriação e circulação das ideias.

No final do século XX, onde a História Cultural ganha espaço no campo historiográfico, ocorre a reelaboração de uma História da Cultura que amplia a noção de cultura para além das artes e das literaturas. Dessa forma, há uma ampliação no uso de fontes, no surgimento de novos objetos de estudos, nas possibilidades de tratamento, nos métodos e na interface de outras dimensões historiográficas. Com isso seus interesses são voltados aos processos de produção de cultura, pelos sujeitos que produzem e recebem, tornando-se múltipla, plural e que favorece diferentes aproximações, sendo uma delas a que nos interessa, a História da Educação.

Conforme o pensamento de Chartier, a cultura é produzida dado um processo entre duas categorias: práticas (modo de fazer) e representações (modo de ver). Ao tratar de História Cultural o autor afirma que “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Logo, o trabalho historiográfico compõe-se de

tentativas feitas para decifrar diferentemente as sociedades, penetrando o dédalo das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, obscuro ou maior, o relato de uma vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao seu mundo (CHARTIER, 2002, p. 66).

Portanto, corroborando com Silva (2021, p. 36), entendemos que “o mundo é dado a ler como representação através das práticas. Estas se estabelecem diante das apropriações, enquanto usos e interpretações, das leituras das representações do mundo inscritas nas próprias práticas que as produzem”. Dessa forma, os documentos com o qual analisaremos são vistos como resultados de apropriações das representações existentes e que circulavam no fim dos anos oitocentistas.

É de suma importância destacar que as apropriações objetivam a construção de uma história social baseada nos usos e interpretações relacionadas às práticas específicas de quem produz, conforme aponta Roger Chartier (2002). Logo, compreender uma determinada realidade histórica carece de imparcialidade nos processos de apropriações das representações.

Conforme falamos do conceito de apropriação devemos levar em conta a circulação de ideias. Segundo Chartier, as ideias e práticas culturais circulam e vão sendo apropriadas conforme são construídas as representações. Assim, "essa circulação é imprescindível para a

compreensão da prevalência de uma representação sobre as demais, portanto não são neutras, mas manifestam os interesses dos grupos sociais que forjam as representações” (SILVA, 2021, p. 37).

Os meios mais comuns de circulação das ideias são os símbolos culturais clássicos, como os escritos e às artes, porém não se limita a eles, há também aqueles que “têm por objetivo anular-se enquanto discurso e produzir na prática comportamentos ou condutas tidos por legítimos e úteis” (CHARTIER, 1990, p. 35), bem como os de circulação de comportamento e condicionamento do que vêm a ser dominante na sociedade. Trata-se justamente do meio de circulação das ideias advindas das representações que buscam prevalecer. Sendo assim é de fundamental importância considerar também os cenários de modelos de comportamento e condicionamento como meios de circulação de ideias.

METODOLOGIA

Nosso estudo segue os procedimentos do método histórico conforme descrito em Jörn Rüsen (2015), a heurística, a crítica e a interpretação. Portanto, entendemos que

O método histórico é a soma de todas as regras que determinam o pensamento histórico enquanto processo de pesquisa. Pesquisa guiada por regras que confere ao conhecimento histórico justamente aquela capacidade de fundamentar que o caracteriza como ciência (RÜSEN, 2015).

Dessa forma “o método histórico é a regulação desse processo cognitivo, que torna seus procedimentos cognitivos (ou etapas reflexivas) particulares (distinguíveis artificialmente uns dos outros) reconstituíveis, controláveis e, com isso, criticáveis.” (RÜSEN, 2015, p. 171)

Posto isso, na etapa heurística, determinamos como guia da nossa pesquisa a pergunta histórica: de que forma as influências internacionais contribuíram na fundamentação do ensino de desenho no Brasil?

Mediante a pergunta e seguindo para a etapa *crítica*, que consiste na análise das qualidades das informações e das fontes para responder nosso questionamento, elencamos como fontes a *Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública* (BARBOSA, 1883), com ênfase exclusiva no método e no programa de desenho, e o discurso, *O Desenho e a Arte Industrial*, realizado por Rui Barbosa na inauguração do Liceu de Artes e Ofícios, em 23 de novembro de 1882, que trata do desenho e a arte industrial (BARBOSA, 1882).

E por fim, na etapa *interpretação*, que se trata de “uma operação da pesquisa histórica que, de forma intersubjetivamente controlável, conecta os fatos do passado obtidos pela crítica das fontes em sequências temporais, as quais são investidas de uma função explicativa”

(RUSEN, 2015, p. 184) tornando os fatos, pela ação do historiador, históricos. Sendo assim, realizamos a interpretação dos documentos com vistas nas ideias centrais do intelectual Rui Barbosa. Tal interpretação dedicou-se a compreender e evidenciar a gênese e a função da disciplina, conforme veremos a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os conteúdos de Desenho surgem oficialmente e disciplinarmente como parte da formação do Ensino Primário no país na Reforma do Ensino Primário e Secundário da Corte, de 1879. Porém em 1882, ao apresentar na Assembleia Legislativa Geral da Corte a *Reforma do Ensino Primário e as Várias instituições Complementares da instrução Pública*, Rui Barbosa reúne uma síntese das ideias internacionais circulantes em seu tempo; faz críticas ao ensino mecânico vigente, privilegiando um ensino baseado na observação e experimentação; propõe uma reconfiguração do programa escolar, apresentando as disciplinas, estabelecendo os programas, o método e justificando-o. Dentre elas o desenho, ao qual atribui o ensino da disciplina para um Desenho à Mão Livre, associado ao método intuitivo; além de dedicar-se aos programas das escolas normais. Reconhecendo a grandeza do trabalho de Rui Barbosa, destinamos nossa análise exclusivamente ao programa e método de Desenho.

Ao tratar da importância do Desenho, Barbosa afirma que

o valor do desenho como instrumento educativo, como princípio fecundante do trabalho não tem cessado de crescer, assumindo as proporções, que hoje a civilização lhe reconhece, de uma das bases primordiais da cultura escolar e de um dos propulsores mais essenciais ao desenvolvimento econômico dos Estados. (BARBOSA, 1883, p. 135).

Essa relevância atribuída ao Desenho dar-se-á aos pensamentos barbosianos antes mesmo da produção do parecer, estando presente no núcleo das suas ideias educacionais. Podemos perceber isso no discurso de inauguração do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro que ao tratar do ensino popular de Desenho compreende como “a grande preocupação dos nossos dias” (BARBOSA, 1882, p. 5).

Em seus pareceres o deputado baiano exhibe através de diversos discursos de professores, estudiosos, políticos e dos relatórios das exposições internacionais, a relação existente entre trabalho, Desenho e desenvolvimento industrial na sua rica argumentação. É através dessas exposições internacionais que Barbosa apresenta as relações do Desenho com os avanços das nações civilizadas, como Alemanha, França, Áustria e Estados Unidos.

Dessa forma, Rui Barbosa defende que o desenho não deveria ser tratado como artigo de luxo, utilizado como cultivo de classes sociais ou tratado como passa tempo de ociosos,

como vinha sendo tratado no Brasil, mas deveria ser universalizado pois devido a sua simplicidade precede até mesmo à própria escrita visto que é “um meio de fixação, representação e transmissão de ideias indispensável a todos os homens, e especialmente indispensável as classes laboriosas” (BARBOSA, 1883, p. 135). Em seu discurso no Liceu de Artes e Ofícios declara:

Que agente é esse, capaz de operar no mundo, sem a perda de uma gota de sangue, essas transformações incalculáveis, prosperar ou empobrecer Estados, vestir ou despir aos povos o manto da opulência comercial? O desenho, senhores, unicamente, essa modesta e amável disciplina, pacificadora, comunicativa e afetuosa entre todas: o desenho professado às crianças e aos adultos (BARBOSA, 1882, p. 7).

Portanto, é evidente a defesa e existência da relação entre a educação profissional e o ensino de Desenho por parte de Rui Barbosa em suas obras. Nota-se que essa compreensão traz à tona a gênese do Desenho associado à profissionalização do trabalhador e a formação do cidadão útil à nação em sua trilha ao desenvolvimento. Silva (2021) destaca que o alicerce desta compreensão está na apropriação das ideias iluministas francesas durante os primeiros anos do Brasil independente, período no qual ainda se buscava estruturar um sistema de ensino no país. Corroborando com esse pensamento Trinchão (2016) que destaca a influência deste pensamento iluminista em diversos intelectuais e legisladores brasileiros. Evidentemente que compreendemos Rui Barbosa como um deles, pois ele foi formado sob tais concepções no Brasil que nasce enquanto nação politicamente independente.

Também nos fragmentos supracitados temos evidente a função dada à disciplina Desenho, apropriada e atribuída por Barbosa, a saber, o Desenho como princípio educativo capaz de favorecer o desenvolvimento socioeconômico da nação e como um meio de comunicação indispensável aos profissionais, tornando-se como uma linguagem para representação e transmissão de ideias entre profissionais; poderíamos dizer, que até em substituição ou complementação à escrita. Assim, para Barbosa, deveria ser uma competência a ser ensinada aos trabalhadores brasileiros o Desenho para comunicarem-se e exporem suas ideias de produtos antes mesmos de serem produzidos, tais quais artesãos que expõem aos clientes o produto de seu trabalho para evidenciar a beleza e os detalhes do produto e confirmar se o mesmo estaria de acordo com o desejo de quem lhe encomendava o trabalho. Trinchão (2016) também destaca essa função de alfabetização gráfica nas compreensões luso-brasileiras sobre o Desenho. Silva (2021, p. 63) destaca que “a autora ainda apresenta que ao Desenho, enquanto conhecimento a ser disciplinarizado ao longo do Brasil Oitocentista, constituiu-se em um método de alfabetização gráfica, no sentido de que as ideias do Desenho serviam de linguagem para a arte e para a ciência.”

Mas, qual o tipo de Desenho defendido por Rui Barbosa? Tratando-se sobre essa questão, o parecer orienta-se pelas seguintes questões (BARBOSA, 1883, p. 145):

- (a) Que espécie de desenho é adotável ao ensino escolar?
- (b) Qual a sua distribuição pelos vários estágios do currículo da escola?
- (c) Que método a razão e a experiência impõe a esse ramo da instrução primária?
- (d) A que mestres incumbe naturalmente o ensino dessa disciplina?
- (e) Quais os meios de formá-los?

Devido os três primeiros questionamentos possuírem caráter interdependente, prefere-se respondê-los juntos. Ao tomar como referência Joaquim Vasconcellos, autor da Reforma do Ensino de Desenho (1880) em Portugal, que condena o ensino de desenho linear geométrico com o uso de régua e compasso, Barbosa opta pelo desenho à mão livre como forma introdutória do ensino de Desenho a ser praticado nos jardins de infância. Para que futuramente, com o propósito de aprimoramento da técnica, insira-se os instrumentos. Sendo o principal deles a lousa quadriculada. Tudo isso concomitante ao ensino segundo o método de Froebel utilizando-se dos instrumentos próprios desse método.

Para a escola primária, o deputado baiano fundamenta-se na síntese das propostas de ensino da Inglaterra, Áustria e Estados Unidos, pois tratam-se dos “três Estados, onde ele [o Desenho] tem recebido até hoje a solução mais sistemática, mais cabal, mais notável pela excelência dos resultados” (BARBOSA, 1883, p. 146). Entretanto, Rui Barbosa optou por nortear-se pelos métodos ingleses e austríacos, tendo em vista que o método norte americano havia se inspirado no inglês, porém não haveria alcançado resultados claros, seguros e definitivos. Dessa forma,

o ensino de desenho, pois, segundo o concebemos deve começar na escola elementar, entre as crianças de 7 anos, pelo método inglês, que se estenderá até a escola do segundo grau, a escola média, onde se principiará a professar, pelo sistema austríaco, o desenho elementar graduado. (BARBOSA, 1883, p. 153).

Vejamos algumas características apontadas por Rui Barbosa nesses sistemas de ensino:

Quadro 01: Características da proposta do ensino de Desenho da Inglaterra

I	No prazo de quinze dias as turmas são analisadas e divididas a partir dos graus de aptidões; a classe preparatória é criada mediante necessidade e deve ser composta por 10 ou 12 alunos; a classe geral entre 20 a 25 alunos; e a classe superior com poucos alunos.
II	Os alunos que se encontram na classe preparatória devem seguir para classe geral gradualmente.

III	Não necessariamente há necessidade da criação de uma classe superior.
IV	Caso o número de alunos ultrapasse aos de 25 é preciso recorrer ao auxílio de um ajudante.
V	A duração do ensino varia conforme a idade: para os alunos de 7 a 9 anos, 30 minutos, depois passa a ser 45 minutos e depois 1 hora.
VI	O mestre deverá construir um horário do ensino com o número de lições, data, assunto e notas.
VII	O desenho de objetos e estampas devem ser feitos mediante três modos: memória, invenção e tempo fixo.
VIII	O mestre deverá olhar atentamente a postura do aluno, estando ele de pé ou sentado, cuidando sempre da posição da mão.
IX	A escolha dos objetos e estampas é de fundamental importância. O mestre nunca deverá passar para uma série superior sem que toda a classe tenha executado uma série anterior completa.
X	O mestre nunca deverá fazer correções no próprio desenho do aluno, mas as margens ou em outra folha. Sem exigência de alto padrão de rigor e estética.
XI	O mestre não deverá permitir que o aluno comece a desenhar sem ao menos ter estudado a totalidade e as partes do objeto, bem como não deverá permitir que se trace uma linha sem marcar previamente seus extremos.
XII	O material a ser utilizado deverá ser crayon em lousa ou tábua e depois crayon e carvão, nunca lápis e papel branco.
XIII	O ensino das cores pode ser ensinado aos alunos a partir dos 8 anos.
XIV	O ensino de perspectiva deve entrar no fim do curso.
XV	O ensino de modelação, por pertencer ao segundo grau, fica excluído.

Fonte: Silva (2021, p. 80 – 81).

Quadro 02: Características da proposta do ensino de Desenho da Áustria

I	Todo o ensino de desenho deve ser baseado na geometria.
II	As formas convencionais, atenta a sua regularidade, não de pertencer as naturais (irregulares).
III	As formas naturais devem ser primeiramente reduzidas às formas geométricas.
IV	A percepção ha de preceder a execução.
V	A reprodução pura das formas deve preceder aos efeitos de luz e sombra.
VI	O ensino de desenho não deve circunscrever exclusivamente a um único gênero.
VII	É importante que os traslados e modelos sejam os mais formosos possível para desenvolver o gosto dos alunos.

VIII	O aluno deve exercer desenhos originais e aplicações originais de todos os princípios que adquirir.
------	---

Fonte: Silva (2021, p. 81).

Um outro ponto a ser destacado no ensino austríaco é o uso do material *stigmográfico* ao qual delimita cada nível de estudo, iniciando no papel quadriculado, onde as figuras formam-se cobrindo as linhas de um quadrado a outro, até se completar a figura proposta pelo mestre como modelo (BARBOSA, 1883, p. 148), chegando até o desenho à mão livre.

Ao tratar dos mestres que ensinariam o Desenho, Rui Barbosa alicerça-se em Walter Smith e deixa claro que não há necessidade de um professor especializado para o ensino de Desenho, mas cabe “ao mestre de primeiras letras, [que] responde a boa razão e autoridade dos mais experimentados especialistas” (BARBOSA, 1883, p. 153-154). Para essa finalidade, a formação dos mestres de primeiras letras caberia as escolas normais e deveria corresponder a um programa de nível mais elevado do que ensinado aos alunos concomitante aos conteúdos e métodos de educar.

Destinando-se as páginas finais do parecer que versa sobre o desenho, Rui Barbosa exprime a importância do ensino dessa disciplina para a indústria e o crescimento econômico do país. Percebemos nitidamente essa importância quando expõe que “o desenho é a base de toda a instrução industrial” (BARBOSA, 1883, p. 156) evidenciando mais uma vez a relação do Desenho e a Educação Profissional.

Como forma de concretizar tal pensamento, o deputado baiano propõe a criação da Escola Normal Nacional de Arte Aplicada responsável pela Educação Profissional pautada no ensino de Desenho. Os profissionais que trabalhariam nessa instituição seriam professores estrangeiros responsáveis por formar os mestres nacionais para que pudessem assim ensinar e difundir a Arte Aplicada à indústria através do desenho.

Ora, uma das bases fundamentais da educação popular, é a cultura artística, efetuada principalmente pelo ensino de desenho industrial e da modelação; *desideratum*, a que será impossível chegar, sem o estabelecimento de uma escola superior de arte aplicada, que constitua o foco de irradiação desses estudos (BARBOSA, 1883, p. 160).

Como complemento Rui Barbosa descreve a relação dessa instituição com as demais em todo Império que deveriam, conforme seu projeto, ser criadas ou reformadas.

Portanto, as influências internacionais, com destaque para a Europa e os Estados Unidos, a partir das sínteses dos sistemas educacionais e dos pensamentos dos diversos estudiosos catalisados por Rui Barbosa, serviriam para originar o currículo de desenho a ser ensinado no Brasil, que objetivava a preparação do trabalhador através da educação

profissional. Contudo, tais influências não se delimitavam ao currículo, mas também à gênese e a função atribuída da disciplina, pois as obras de Barbosa analisadas evidenciam que o autor se apropria das concepções estrangeiras em sua defesa do Desenho na educação brasileira.

CONCLUSÕES

Em conformidade ao que expusemos, é possível verificar que as influências internacionais foram apropriadas por Rui Barbosa mediante uma tradução cultural, estrangeira e nacional, a fim de constituir o que viria ser o currículo da disciplina Desenho no Brasil. Porém, essa apropriação não se limita apenas ao conteúdo, ao currículo e aos métodos de ensino, mas também a gênese e função dada à disciplina.

Conforme vai sendo construído seu parecer notamos através da rica e diversificada fundamentação a evidenciação do ensino de desenho como substancial para a formação do trabalhador, fonte enriquecedora da indústria e do país, instrumento de alfabetização gráfica que se constituía como linguagem de comunicação entre os profissionais. Portanto, podemos caracterizar o gênio Rui Barbosa como catalizador de ideias circulantes em sua época e a *Reforma do Ensino Primário e as Várias instituições Complementares da instrução Pública* como rica síntese delas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rui. **Obras Completas de Rui Barbosa**: O desenho e a arte industrial. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1948. v. IX. 1882. Tomo II, cap. V, p. 233-266.

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública**. Rio de Janeiro, RJ: Typographia Nacional, 1883.

CHARTIER, R. **A história cultura – entre práticas e representações**. Trad.: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, R. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Trad.: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2002.

MELO, Cristiane Silva; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Notas para a história da educação: considerações acerca do decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 34, p. 294-305, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da História como ciência**. Trad.: Estevão C. de Resende Martins. Curitiba, PR: Editora da UFPR, 2015.

SILVA, J. C. C. **Educar a mão e o olhar para o trabalho**: A disciplina Desenho na Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (1909 – 1937). Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2021.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. O desenho na educação do homem novo brasileiro:

alfabetização gráfica à visibilidade dos fundamentos das Artes e das Ciências. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 2, n. 2, p. 6 – 38, 2016.

PASSADO, PRESENTE E PANDEMIA: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA MANUTENÇÃO DO EMPREGO DURANTE A PANDEMIA

Antonio Santos Oliveira Filho
IFBa, osantonios@gmail.com

Ana Paula Alves Gomes
Uninassau, apgomess@hotmail.com

Resumo

O ensino profissional no Brasil vem de longa data, foi iniciado ainda no império pelo príncipe Regente D. João VI fundando o Colégio das Fábricas, posteriormente seriam fundadas outras instituições para a formação profissional. Porém o que seria a rede federal de educação profissional foi criada pelo presidente Nilo Peçanha com a fundação das 19 escolas de artífices. Na Bahia dois fatos distintos impulsionaram a formação profissional, a criação da Petrobrás em 1954 e a criação do polo petroquímico em 1970, gerando uma alta demanda de técnicos no mercado regional, foram períodos boom econômicos no país, que gerou uma alta demanda de pessoas qualificadas. Houveram várias ampliações, criação de estruturas e denominações para a rede federal de educação, porém estas continuam com o objetivo de formar jovens e adultos com qualidade para o mercado de trabalho e para vida. Os Institutos Federais, atual denominação das instituições federais de ensino profissional e superior, tem na formação secundária e subsequente um importante papel de qualificar jovens e adultos para o mundo do trabalho. Sabe-se que o mercado de trabalho está cada vez mais exigente, principalmente após o advento da globalização, os jovens acabam tendo mais dificuldades de inserção no mercado de trabalho devido à falta de experiência e baixa qualificação. Porém são raras as pesquisas realizadas sobre a capacidade desses cursos de inserção dos estudantes no mundo do trabalho. O presente trabalho analisou a trajetória dessas instituições, buscando identificar se o curso técnico profissionalizante ainda viabiliza a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho, mesmo durante a pandemia de covid. A pesquisa permitiu constatar que os estudantes dos

semestres iniciais do curso profissional exercem pouca influência. Porém nos últimos dois semestres a realização do curso profissional foi relatada pelos estudantes como fator decisivo para conseguir uma oportunidade de trabalho. Quase 60% dos estudantes do curso de técnico de eletrônica relataram que este foi decisivo para inserção no mundo do trabalho através do estágio. A pandemia de COVID, em 2020, gerou um desemprego generalizado em diversas categorias e no país, porém teve efeito diferente em relação aos profissionais formados pelo curso técnico de eletrônica. Estes relataram que tiveram sua carga horária e a quantidade de dias trabalhados aumentada, não sendo afetados pelo desemprego causado pelo COVID. O estudo serviu para consolidar que ainda hoje o curso técnico profissional tem seu espaço na sociedade e é capaz de oferecer qualificação de curta duração e com qualidade aos jovens e adultos que buscam inserção no mundo do trabalho

Palavras-chave: História da Formação Profissional. Importância do Curso Técnico. Formação Profissional e Pandemia.

INTRODUÇÃO

O curso técnico-profissional tem uma longa história no Brasil, diante do aumento da exigência de formação pelas empresas, é uma qualificação rápida e bem aceita no mercado. O presente trabalho buscou investigar a trajetória da educação profissional no Brasil e na Bahia e sua importância na inserção de jovens no mundo do trabalho mesmo em tempos de pandemia.

Os cursos profissionalizantes começaram ainda no Brasil Império. A chegada da família real foi um importante passo para o desenvolvimento desses cursos, o Brasil passou a ser sede do império, a presença da elite ampliou a necessidade de produtos no país. Foram fundadas as primeiras escolas profissionais, sendo ampliadas no governo de Nilo Peçanha e nos governos seguintes, hoje são várias centenas de instituições que formam a rede federal de educação profissional (NASCIMENTO; CAVALCANTI; OSTERMANN, 2020).

O século XX fez surgir uma nova realidade socioeconômica, a sociedade global. A globalização gerou mudanças estruturais que afetaram as políticas públicas de educação e emprego (AMORIM, 2018). Os jovens quando iniciam uma carreira profissional enfrentam maior dificuldade em encontrar emprego pela falta de experiência e qualificação (ALVES, POÇAS, TOMÉ, 2013). A epidemia de SARSCOV-2, agravou a situação econômica, piorando o fraco desempenho que a economia nacional já apresentava, causando um aumento geral nos índices de desemprego da população (MATTEI; HEINEN, 2020).

O Brasil possui várias instituições de formação técnico-profissional (IFs, SENAI, e SESC), o governo investe anualmente bilhões de reais nestas instituições, porém raras são as pesquisas que investigam a inserção dos egressos destes cursos no mundo do trabalho. A

pesquisa buscou investigar se a formação técnica profissionalizante em eletrônica tem contribuído para a qualificação e inserção do jovem no mundo do trabalho, inclusive durante a epidemia de COVID em 2020.

A primeira seção do artigo analisaremos a história dos cursos técnicos profissionalizantes no país e na Bahia, na segunda a relação entre qualificação e mundo do trabalho, na terceira a metodologia, depois as discussões de resultados e análises dos dados coletados e as considerações finais.

TRAJETÓRIA ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL E EM SALVADOR

Será apresentado o início e evolução dos cursos profissionais no Brasil e em Salvador.

No início do Ensino no Brasil era voltada para as chamadas “primeiras letras”, a alfabetização dos indivíduos (ARANHA, 1996). Em 1809 o Príncipe Regente, D. João VI, iniciou esta longa história do que seria a educação profissional no País, criando o Colégio das Fábricas. Em 1816, criou-se a escola de Belas Artes, posteriormente, em 1861, foi criado o Instituto Comercial do Rio de Janeiro (GARCIA, 2000). “Crianças e jovens em estado de mendicância recebiam instrução primária (...) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria e etc” (MANFREDI, 2002, apud MACIEL 2005, p. 76-77).

O presidente Nilo Peçanha fundou 19 escolas de aprendizes de artífices, dando início ao que formaria a rede federal de escolas técnicas (ARANHA, 2005). Em 1941 o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e em 1942 o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), que vieram fortalecer a formação profissional no país (AMORIM, 2013). Os investimentos continuaram com o governo de Juscelino Kubitschek e durante o período do golpe militar. Em 2007 as antigas escolas técnicas passaram a ser denominadas de IFs (institutos federais de educação).

A trajetória dos cursos técnicos na Bahia teve influência da dinâmica nacional e características peculiares locais, até a criação do curso técnico de eletrônica do IFBa, alvo dessa pesquisa.

Dois fatos distintos e distantes marcariam o impulsionamento dos cursos técnicos na Bahia: em 1954, a descoberta de petróleo e a criação da PETROBRAS. Em 1970, a criação do polo petroquímico de Camaçari e do centro industrial de aratu (CIA). Foi gerada a necessidade de aumento da formação de mão de obra técnica, ampliação da quantidade de cursos técnicos e aumento do número de estudantes (LESSA, 2002). Neste período foi criado o curso técnico

em eletrônica. Desde então o curso de eletrônica vem se transformando, se atualizando e contribuindo na formação de jovens e adultos.

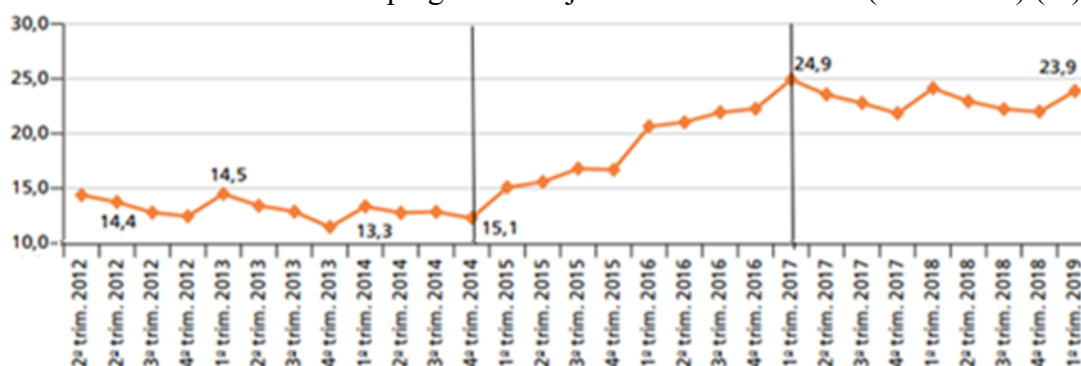
A QUALIFICAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO

A empregabilidade é influenciada por diversos fatores, existem diversos pontos de vistas e análises sobre o emprego na sociedade, aqui procura-se abordar como a qualificação pode influenciar a entrada no mundo do trabalho, articulando com dados e proposições, fazendo também um contraponto sobre essa discussão.

A juventude, em especial, a população em idade ativa possui menor escolaridade e poucas qualificações, dificultando o acesso ao mercado de trabalho, segundo Correia (2019).

Abaixo é apresentado um gráfico do IPEA que mostra a evolução do desemprego na população entre 15 e 29 anos, de 2012 até 2019.

GRÁFICO 1. Taxa de desemprego em dos jovens de 15 a 29 anos (2012-2019) (%)



Fonte: Corseuil, Poloponsky, Franca (2020) com dados da PNAD contínua do IBGE

O gráfico acima mostra a evolução da taxa de desemprego entre os jovens de 15 a 29. Entre 2012 e 2014 a taxa média era próxima de 15%. Porém, a partir de 2017 a taxa de desemprego subiu e estabilizou-se próxima a 24%. A taxa de desemprego média da população em geral em 2020, ano da pandemia, está em 13%, segundo Índio (2020).

A crise causada pela pandemia deve agravar o cenário entre os jovens. “O Fundo Monetário Internacional projeta que a taxa de desemprego do Brasil deverá subir para 14,7% em 2020, o que pode ser considerada uma estimativa otimista diante da queda esperada no PIB” (MATTEI; HEINEN, 2020, p. 650). Lameiras (2020) ressalta que no recorte por faixa etária mostrou que, a desocupação entre os trabalhadores mais jovens no quarto trimestre de 2020 estava em 29%. Um quadro alarmante.

Várias pesquisas apontam que a qualificação é uma alternativa para superar o desemprego. “O ensino profissionalizante pode ser um caminho para o jovem entrar em uma disputa por uma vaga no mercado de trabalho” (MACIEL, 2005, p. 10).

“A educação profissional tem como objetivos, não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, requalificação, e profissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade” (BERGER, 1999, p. 2). Os cursos técnicos subsequentes são qualificações rápidas e voltadas para o mercado. Os Institutos Federais (IFs) oferecem cursos técnicos gratuitos, característica importante em tempos de desemprego elevado.

O curso técnico profissionalizante abre uma porta para o jovem inexperiente, o estágio. Este representa a primeira interação entre o jovem e o trabalho, nesta relação o jovem adquire sua primeira experiência profissional, que a cada dia é valorizada nas empresas, segundo Maciel (2005).

É necessário fazer um contraponto, pois sabe-se que em momentos de crise econômica, existirá a tendência de elevação generalizada do desemprego entre todos os segmentos da população.

Na próxima seção será apresentada a metodologia utilizada na pesquisa.

METODOLOGIA

Essa pesquisa pode ser classificada como exploratória, segundo Guimarães (2020) visa fornecer informações do tema, acumular conhecimento para formulação hipóteses ao pesquisador.

Inicialmente esta pesquisa estava voltada apenas para investigar a influência do curso técnico de eletrônica do IFBA no ingresso de jovens e adultos no mundo de trabalho, esta fase foi concluída em 2017. Com advento da pandemia, por meio de formulário online, entrevistou-se os técnicos já formados para investigar os impactos desta no mercado de trabalho do técnico em eletrônica em 2020.

Cabe destacar que a comissão de ética em pesquisa da instituição analisou o questionário relativo à pesquisa, sendo o mesmo aprovado.

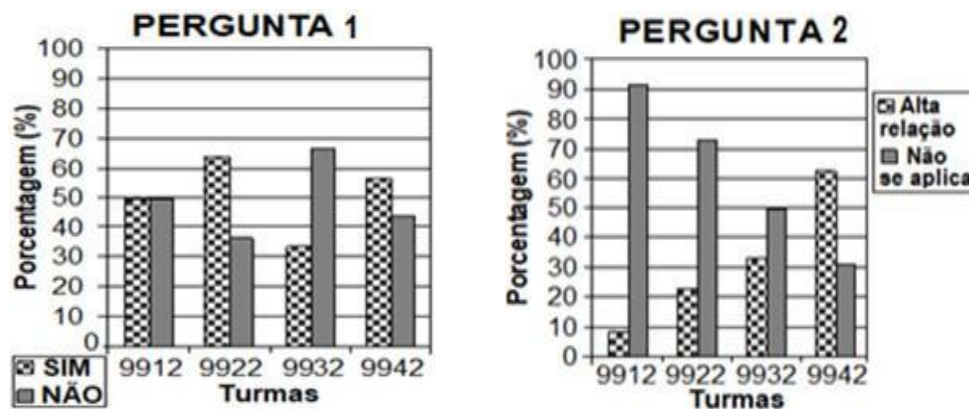
Na próxima seção serão analisados os dados obtidos na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esse capítulo busca analisar se a formação técnica consegue influenciar a entrada dos jovens e adultos no mundo do trabalho e os impactos da COVID no mercado de trabalho dos técnicos de eletrônica do IFBA.

Foi aplicado aos estudantes essa primeira pergunta: 1) Você já teve alguma experiência formal de trabalho de entrar no curso técnico de eletrônica do IFBA? Em seguida foi apresentada a segunda pergunta: 2) Depois de sua entrada no curso, se conseguiu estágio, qual a relação entre o estágio e o curso?

Gráfico 1 e 2. Mostram as respostas dos estudantes entrevistados na pesquisa



Fonte: pesquisa do próprio autor

A resposta à pergunta 1 mostrou que aproximadamente 50% dos estudantes de todas as turmas não possuíam, até essa data, qualquer vínculo trabalhista formal.

A resposta à pergunta 2 mostrou que nos dois semestres iniciais, o curso tem pouca relevância na obtenção de estágio, mas a importância vai se elevando ao longo do curso, chegando a 60% no último semestre. No gráfico foram apresentadas as principais respostas dadas pelos estudantes a enquete.

O gráfico abaixo retrata o resultado da enquete sobre os impactos da pandemia no emprego e no mercado de trabalho de eletrônica. A terceira pergunta foi: 3) qual o impacto das pandemias na quantidade de horas trabalhadas? A quarta pergunta foi: 4) A pandemia impactou na contratação ou diminuição dos empregos na área de eletrônica.

Gráficos 3 e 4 que avaliam os impactos da pandemia na área técnica de eletrônica

Impacto da pandemia na rotina de trabalho



Impacto da pandemia no mercado de trabalho do técnico em eletrônica



Fonte: Pesquisa do próprio autor

O gráfico 3 que analisa as respostas à pergunta 3, sobre os impactos da pandemia na rotina de trabalho da área de eletrônica. Percebe-se que quase 40% dos entrevistados relataram que houve aumento de horas trabalhadas. Sendo eu aproximadamente 13% relataram que houve um aumento dos dias trabalhados. Dessa forma 53% dos entrevistados relataram que houve aumento de dias ou de horas trabalhadas, sendo estes a maioria dos entrevistados. Como a eletrônica está envolvida na manutenção de equipamentos, manutenção de eletrônicos em geral, inclusive equipamentos médicos, isso explica o porquê do aumento de horas trabalhadas. O público entrevistado eram todos da área técnica 2020.

O gráfico 4 avalia os impactos da pandemia no mercado de trabalho do técnico em eletrônica, houveram várias respostas de mesma porcentagem, 27,5%. Diante dos dados coletados não é possível tirar uma conclusão segura sobre quais os impactos que a pandemia da COVID causou no mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Os cursos profissionalizantes tem uma longa trajetória no país, começando no Brasil ainda na época de colônia, foi nacionalizado na presidência de Nilo Peçanha, as organizações empresariais o ampliaram através do SENAI e do SESC, os governos federais seguiram ampliando a quantidade de cursos e de campus. Hoje forma a rede federal de educação com cursos técnicos que qualificam e requalificam jovens e adultos para ingresso ou reinserção no mercado de trabalho.

A qualificação entrou no centro das discussões a partir da globalização. Corseuil, Poloponsky, Franca (2020) mostram que em média 25% dos jovens são afetados pelo desemprego, superando outros segmentos da população, a crise econômica provocada pela

covid ampliou estes números. Mas os cursos técnicos são uma porta para a qualificação e requalificação, que podem ampliar as chances de entrada de jovens no mundo do trabalho

A pesquisa constatou-se que os estudantes do curso técnico de eletrônica, ao longo de sua formação, mudaram suas perspectivas de acesso ao mundo do trabalho, quando no início do curso 90% não haviam sequer estagiado, ao final, somando-se todas as faixas, 62% dos jovens e adultos estavam inseridos no mundo de trabalho através de estágio viabilizado pelo curso profissionalizante. Mesmo com a crise causada pela Covid, a pesquisa mostrou que os técnicos em eletrônica tiveram suas horas e dias trabalhados aumentados, praticamente não sendo afetados pelo desemprego.

A investigação constatou que depois de séculos de fundada, a educação profissional realiza um papel importante na formação de jovens e adultos, ainda exercendo uma influência positiva na empregabilidade. Tem a vantagem de qualificar estudantes em pouco tempo, em cursos voltados para áreas que possuem demanda de mão de obra. Assim os Institutos Federais de educação e as demais instituições de formação técnica representam uma alternativa viável de qualificação e requalificação que pode ampliar as perspectivas e possibilidades de acesso do jovem e adultos no mundo do trabalho

REFERÊNCIAS

ALVES, Paulo Marques; POÇAS, Luís; TOMÉ, Raúl, **A crise do emprego jovem em Portugal e a negociação colectiva**. XV Encontro Nacional de Sociologia Industrial, das Organizações e do Trabalho. Relações Sociais em Tempo de Crise: Trabalho,

Emprego e Justiça Social. 2013

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2 ed São Paulo: Moderna, p. 255 1996.

AMORIM, Mário Lopes. **Exigência para o desenvolvimento das nossas indústrias: o ensino técnico no contexto da lei orgânica do ensino industrial**. História da Educação, v. 17, n. 41, p. 123-138, 2013.

BERGER, Ruy L. **Educação Profissional no Brasil: Novos Rumos**. Revista iberoamericana de educação, maio/agosto, n. 20, p. 2. 1999

CAPUCHA, L. **Acesso universal a qualificações certificadas: para a ruptura da relação entre insucesso escolar e desigualdades sociais**. Forum Sociológico, Série II: A pobreza, pluralidade de olhares e de intervenções, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. 2010

CEDEFOP . **European Centre for the Development of Vocational Training**,

[Consultado a 18/12/2016]. 2016. Disponível em: <<http://www.cedefop.europa.eu/en>>.

CORSEUIL, Carlos Henrique Leite; POLOPONSKY, Katcha; FRANCA, Máira Albuquerque Penna. **Diagnóstico da inserção dos jovens brasileiros no mercado de trabalho em um contexto de crise e maior flexibilização.** 2020.

CORREIA, Daniel João Abrunhosa. **Formação, Emprego e Inserção: os cursos de aprendizagem enquanto estratégia de qualificação pessoal e profissional.** 2017.

CUNHA, Liliana; SANTOS, Marta; LACOMBLEZ, Marianne. **O futuro do trabalho ou um outro paradigma de trabalho?: um debate renovado pela questão dos direitos sociais.** 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** Unesp, 2005.

EISENHARDT, K. M. **Construindo teorias de caso de pesquisa de estudo.** Stanford University, vol. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FALCK, O.; HEIMISCH, A.; WIEDERHOLD, S. **Returns to ICT Skills.** OECD Education Working Paper, n. 134. Paris: OECD Publishing, 2016.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da História a Gênese da Formação Profissional no Brasil.** In: Trabalho e Crítica. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2000

GONÇALVES, Carlos Manuel; PARENTE, Cristina; VELOSO, Luísa. **Emprego e organizações: mudanças e novas perspectivas.** Actas. 1999.

Gentili, Pablo. **Educar para o Desemprego: a Desintegração da Promessa integradora”** in : frigotto, G. Educação e crise do trabalho. RJ vozes, 2005

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Paulo Ricardo B. **Estatística e pesquisa de opinião.** Departamento de Estatística-Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2020.

Harvey, D. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** (9. ed.). São Paulo, SP: Loyola. 2000

IPEA, **Demanda e perfil dos trabalhadores formais no Brasil em 2007.** Disponível no site www.ipea.gov.br . Novembro. 2007

LAMEIRAS, M. **Desempenho recente do mercado de trabalho e perspectivas para o ano.** Carta de Conjuntura, n. 51, 2021.

LEMOS, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. **Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências.** Cadernos EBAPE. BR, v. 7, n. 2, artigo 8, Rio de Janeiro, Jun. 2009, p. 368-384.

LESSA, José Silva. **Uma Resenha Histórica: da Escola do Mingau ao Complexo de Educação Tecnológica.** CCS/CEFETBA, 100p. Salvador, 2002.

LIEDKE, Elida Rubini, **Mercado de Trabalho e Formação Profissional,** UFRG, jan/fev/mar 1997, n, 4, p. 62

MACIEL, Claudia M. **O Lugar das escolas técnicas frente as aspirações do mercado de trabalho.** 116f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005

MARIN, Andrea Cristina. **Cursos tecnológicos no Brasil.** Revista Fatec Sebrae em debate-gestão, tecnologias e negócios, v. 3, n. 05, p. 173-173, 2016.

MARIN, Andrea Cristina et al. **A educação profissional no Brasil: breve histórico do artífice nas casas da moeda ao profissional tecnólogo amparado pela LDB de 1996.** Humanidades & Inovação, v. 6, n. 2, p. 79-93, 2019.

MARTINS, Bibiana Volkmer; OLIVEIRA, Sidinei Rocha de. **Qualificação profissional, mercado de trabalho e mobilidade social: cursos superiores de tecnologia.** Revista sociedade, contabilidade e gestão, v. 12, n. 2, 2017.

MATTEI, Lauro; HEINEN, Vicente Loeblein. Impactos da crise da Covid-19 no mercado de trabalho brasileiro. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 40, p. 647-668, 2020.

MÉRIDA, Simone Manhães Arêas; HASENCLEVER, Lia; DE CARVALHO, Marcia Marques. **Reflexos das inovações tecnológicas sobre o emprego: uma revisão da literatura.** Brazilian Journal of Development, v. 5, n. 11, p. 26735-26761, 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica profissional e tecnológica: dualidades histórica e perspectivas de integração.** Revista HOLOS, vol. 2, pp. 4-30, 2007

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. **Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 101, p. 120-145, 2020.

NISKIER, A. **A nova Escola.** Rio de Janeiro: BLOCH, 1974.

RAJA, S. **Not being skilled for work in 2030 will have serious implications..** Disponível em: <http://blogs.worldbank.org/ic4d/jobs-technology-and-disruptive-change>. 2014. Acesso em: 15 maio 2022.

RAUPP, F. M.; BEUREN, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais.** In: BEUREN, I. M. (Org.). Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELOS, Ricardo; AMORIM, Mário. **Qualificação profissional no Pronatec e as demandas do neodesenvolvimentismo lulo-petista: formação voltada para empregabilidade.** Revista Trabalho Necessário, v. 16, n. 30, p. 129-155, 2018.

VIEIRA, Valter Afonso. **As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing.** Revista da FAE, v. 5, n. 1, 2002. WROBLEVSKI, Bruno; DA CUNHA, Marina Silva. **Duração do desemprego e a crise econômica: uma análise sobre os riscos da competitivos para o Brasil no período de 2012-2018.** 2019

ÍNDIO, Cristina. **Desemprego registrou taxa média de 13,5% em 2020.** Agência Brasil. Rio de Janeiro, 10 de março de 2021. Disponível em <https://www.google.com.br/search?q=abnt+2020>

NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA – PESQUISADORA EM GESTÃO AMBIENTAL: CAMINHOS DA AUTOFORMAÇÃO

SILVA, L. K. T,
Mestre, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN),
lueniasemarh@hotmail.com

CHAGAS, P. C. de M,
Orientadora, Doutora, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN),
patricia.chagas@ifrn.edu.br

Resumo

Meu processo de autoformação perpassa por vivências acadêmicas e profissionais que permitem-me revisitar experiências e, com isso, produzir ressignificações de minha trajetória de vida, inclusive com novas interpretações no fazer docente e pesquisadora na área ambiental. Nessa perspectiva, o presente artigo analisa o processo de autoformação de uma professora-pesquisadora em Gestão Ambiental a partir da narrativa de si. Os rumos metodológicos desse trabalho configuram-se em uma abordagem qualitativa, norteadas pelo método autobiográfico, que teve como principal meio de travessia as narrativas escritas para refletir acerca dos meus saberes, fazeres e experiências formadoras. Para a análise do processo de autoformação foram realizadas as seguintes etapas cronológicas de interpretação: 1. recordar; 2. selecionar; 3. narrar/escrever; 4. refletir e 5. ressignificar (DELORY-MOMBERGER, 2006; JOSSO, 2010). Para fundamentar e nortear minhas andanças pelos conteúdos narrativos baseei-me especialmente em: Corrêa (2019); Ferreira e Mosquera (2010); Freire (2017); Imbernón (2011), (2010); Josso (2004, 2010, 2020); Larrosa (2002, 2003, 2011); Nóvoa (1995); Passegi e Gaspar (2013) e Pineau (2000, 2005, 2010). Constatei, durante os percalços rememorados de formação, o quanto a graduação/mestrado por si só não me prepararam efetivamente para os desafios diários do ser/tornar-se docente/profissional. Com relação às rotas de buscas dos meus saberes experienciados, posso dizer que elas foram construídas no decorrer de toda minha vida, no entanto, foram reconstruídas e reinterpretadas quando passei a narrar a minha história de formação como professora-pesquisadora da área ambiental. Assim, entre passos autoconscientes, fui/sou caminhante, assim como fui/sou o caminho; não houve indissociabilidade entre ser/caminhar. Desse modo, não apenas compreendi, por meio de minhas experiências formadoras, quem sou como professora-pesquisadora, mas também tomei consciência do meu ser sujeito, encarei-me, valorizei-me; afinal, a memória forma. A maneira como sou professora-pesquisadora é consequência das vivências e referências que tive, entre elas minhas escolhas profissionais, meus encontros e desencontros, minhas lembranças e deslembranças, minhas quietudes e inquietudes, minhas singularidades e pluralidades; tudo isso me formou e me forma. Ao término desse trabalho reconheci a minha trajetória e exerci uma releitura dos acontecimentos profissionais que, emolduravam-me, a ponto de constituir quem estou me tornando como professora-pesquisadora em Gestão Ambiental.

Palavras-chave: Autobiografia. Autoformação. Gestão ambiental. Docência. Formação pedagógica.

INTRODUÇÃO

Conhecer o meu processo de autoformação é uma etapa fundamental para construir a minha identidade profissional/docente. São as transformações da profissional “técnica” em

“docente” ou vice-versa que me transitam e ao mesmo tempo, encorajam-me, a ser e tornar-me professora e pesquisadora em Gestão Ambiental.

Assim, os caminhos de minha autoformação perpassam pela narrativa de todo meu trajeto acadêmico (Graduação em Tecnologia em Gestão Ambiental – IFRN e Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA-UFRN) e profissional (Professora na Educação Profissional e Pós-Graduação; Educadora Ambiental e Pesquisadora na Secretaria do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos - SEMARH/RN), em um contexto complementar a quem fui e a quem sou.

Minhas vivências acadêmicas e profissionais possuem um caráter eminentemente subjetivo, visto que cada período vivido possui significados próprios que me permitem revisitar experiências e, com isso, produzir ressignificações de minha trajetória de vida, inclusive com novas interpretações no fazer-se docente e pesquisadora na área ambiental.

A minha primeira engatinhada no percurso narrativo na área de Gestão Ambiental ocorreu após o ingresso no Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados, mais precisamente durante reflexões trilhadas inicialmente na construção de um “Diário Didático” para a disciplina de Didática na Educação Profissional e Tecnológica, no qual realizei exercícios de escrita sobre o conhecimento técnico, reflexão e síntese de si, proporcionando a sistematização, o aprofundamento e a internalização dos conteúdos apreendidos.

Já os meus primeiros passos foram dados durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, quando desenvolvi os “Caminhos para o Estágio Supervisionado II”. O fichamento inicial tratava do “Eu-Professora: relatos do ontem e do hoje” seguido de um segundo intitulado “Saberes necessários para a docência na Educação Profissional e Tecnológica” e, por fim, o fichamento nomeado “Eu-Professora no devir: perspectivas para o futuro/novos tempos de docência”.

Com o avanço por estes caminhos, adentrei pela estrada do Projeto de Pesquisa - “Processos de autoformação docente: narrativas autobiográficas e reinvenção de Si no ensino a distância” - como aluna-pesquisadora. No referido projeto, fui desafiada a narrar-me, a conhecer-me e a revisitar-me; por meio da escrita narrativa e da rememoração passei a ser a autora da minha história e a compreender os elementos constitutivos da minha formação/profissão como professora-pesquisadora.

A partir destas vivências e inquietudes indaguei-me sobre o que propiciou a escolha para a minha formação na área ambiental: Por que escolhi Gestão Ambiental? Como me tornei professora-pesquisadora? Como minha experiência profissional/técnica contribui para o

exercício da docência e vice-versa?

Os questionamentos acima elencados constituíram as pistas investigativas para a elaboração desse artigo, pois as discussões sobre o processo de formação, perfil profissional e área de atuação de gestores ambientais apresentam-se embrionárias, o que demonstra uma lacuna a ser estudada quanto aos caminhos percorridos por tecnólogos, pesquisadores e/ou professores em Gestão Ambiental.

Partindo dessa perspectiva racional, intencional e reflexiva, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo de autoformação de uma professora-pesquisadora em Gestão Ambiental a partir da narrativa de si.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A construção deste artigo tem como cerne o meu próprio processo formativo, caminho este que não fiz sozinha. Precisei me orientar com bússolas epistemológicas que me ajudaram a dar sentido e significado ao trajeto de autocompreensão.

A primeira bússola norteadora foi a concepção de Pineau (2005) sobre a autoformação. Ele a considera como um processo tripolar: si (autoformação), os outros (heteroformação) e o meio (ecoformação). Segundo o autor, “entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependentes, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do (eu) – autoformação” (PINEAU, 2010, p. 99).

Ainda por esse caminho, Pineau (2010, p. 116) acrescenta que “[...] para termos em conta a formação permanente de decurso da vida devemos apoiar-nos em constituintes elementares dessa vida – o eu, os outros, a natureza”. Logo, percebo que na minha caminhada de autoformação sou desafiada por mim e pelos outros, em uma impermanência inacabada de ser. Defronto-me, nessa passagem, com a orientação de Freire (2017) sobre o inacabamento, a inconclusão e incompletude do ser humano e de nossas relações formativas consigo e com os outros.

Em complemento, a bússola teórica de Josso (2004, p. 198) acompanha-me nesse percurso reflexivo e me diz que “a impermanência parece-me ser a tomada de consciência mais primitiva que o (eu) pode fazer na observação/exploração de si mesmo e do seu meio humano e natura”. Compreendo que a impermanência, citada pela autora, impulsiona meu deslocamento, a fim de caminhar ao encontro de mim mesma, ela fundamenta a pessoa que sou, pensa e faz o que faz.

Ocorre-me que a legitimidade do processo de autoformação, diga-se social e humano, de conhecer a si próprio é um grande desafio, assim como me indica Dosse (2009), um desafio

biográfico, em que o sujeito se encontra em constante auto interpretação; por meio da reflexividade e da pluralidade das identidades que transcorrem por entre suas memórias, emoções e experiências.

Nesse sentido, o roteiro para vencer o desafio biográfico parece-me mais definido quando recorro aos conceitos norteadores das narrativas autobiográficas. Ricouer (1991) discorre que o narrar de si – outra de mim – figura um par/dialético de si mesma, constitutivo de identidades pessoais e alteridades, assim, narro-me com uma outra e uma outra com (eu) mesma.

Ao escrever sobre mim, procuro dar sentido às minhas experiências e, nesse percurso, construo outra representação de mim: reinvento-me. Conforme alerta Moraes (2018, p. 143) “arriscar escrever me expõe, visibiliza o que desejaria ocultar, deixa à vista traços, estilos, restos, vazios, deslizamentos, fendas”.

Esses caminhos condutores relacionam-se com outro conceito norteador da reflexividade crítica de Nóvoa (1995), no qual o sujeito adulto forma-se enquanto reconstrói e atribui sentidos a sua vida. Nesse acesso à subjetividade, à reflexividade crítica e, sobretudo, ao saber experiencial fundamentam-se a releitura do sujeito. O saber experiencial é, ao mesmo tempo, subjetivo e social, pois a experiência é sempre subjetiva, de um modo único, singular, particular, próprio (LARROSA, 2011).

Defronto-me, nesse trecho do percurso, com Larrosa (2011, p. 10), quando ele especifica que a leitura da realidade de si permite dizer que:

(1) a experiência é uma relação com algo que não sou [...]; (2) [...] a experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim [...] e [...] minha relação com o texto [...] é de condição reflexiva, volta para dentro, subjetiva, que me implica no que sou, que tem uma dimensão transformadora, que me faz outro do que sou e (3) a experiência é algo que passa de mim a outro e de outro a mim. E nesse passa, tanto eu como o outro, sofremos alguns efeitos, somos afetados.

Vislumbro que a minha experiência é incompleta e imperfeita, e se não o fosse, jamais poderia haver experiência, pois o processo de transformação é gradualmente construído, resultante das ações do pensamento sobre si mesma, por si e para si (BARBIER, 2018). Assim sendo, a minha experiência é formada pelas respostas que tenho aos acontecimentos que vão me ocorrendo ao longo da vida, assim como é moldada pelas relações que estabeleço com os outros, num convívio social e humano.

METODOLOGIA

Na construção dos rumos metodológicos desse trabalho se configurou uma abordagem

qualitativa, norteadas pelo método autobiográfico como mecanismo de pesquisa. Segundo Costa e Holanda (2021) o método autobiográfico possui características peculiares no que tange à liberdade de pensamentos, ideias e no desenvolvimento da autoformação e reflexividade crítica.

Contudo, apesar dessa autonomia, Ferrarotti (2010, p. 36) afirma que “o método biográfico pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento”. Ao observar-me como sujeito-objeto em meio aos elementos autobiográficos, atento-me ao processo de formação e, em alguns casos, ao processo de conhecimento (JOSSO, 2010).

A abordagem qualitativa e o método autobiográfico me permitiu exercer a função de autora de minha própria história de formação, em uma perspectiva retroativa (presente para o passado) e de uma tomada de consciência reflexiva (presente), valorizando a minha subjetividade, tornando-me o objeto da investigação e buscando analisar intencionalmente o meu processo de autoformação, como bem esclarece Josso (2010, p. 78-79), “O ser em formação só se torna sujeito no momento em que a sua intencionalidade é explicitada no ato de aprender e em que é capaz de intervir no seu processo de formação para favorecê-lo e para reorientá-lo”.

À vista disso, a minha travessia pelo método autobiográfico teve como principal meio às narrativas escritas de si, as quais atendem a especificidades e exigências da pesquisa qualitativa, oferecendo-me atalhos descritivos e reflexivos de autoformação. Logo, as narrativas autobiográficas apresentaram-se neste estudo como trilhas de percurso metodológico para compreender, ao evocar minha própria voz, acerca dos meus saberes, fazeres e experiências formadoras.

Assim, subjetivando-me, percorri a minha própria formação com base numa retrospectiva, calçada por uma reflexividade crítica e orientada por uma consciência de minhas experiências formadoras. Em um pensamento atrelado a essa dinâmica, Josso (2004, p. 44) expressa que “reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento [...]”.

Desse modo, sou objeto e sou sujeito da pesquisa, nessa caminhada sobreposta de si, objetivo-me por meio das narrativas escritas, instrumentos que promoveram a minha autorreflexão, portanto, “a narrativa tornar-se um trampolim, um ponto de apoio para o salto do pensamento” (JOSSO, 2004, p. 214).

Nessa busca de autoconhecimento e de autoformação alguns guias transitaram como dispositivos pedagógicos na trilha que percorri, nesse momento encontrei Larrosa (2002, p.

57) ao considerar como dispositivo pedagógico “qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si”.

Como guias pedagógicos de mediação biográfica utilizados pode-se citar a elaboração do “Diário Didático” para a Disciplina de Didática na Educação Profissional e Tecnológica (junho/2020) e do “Relatório de Estágio” para a Disciplina de Estágio Supervisionado II (junho-julho/2021). De forma complementar também foram utilizados fragmentos das narrativas escritas desenvolvidas durante a minha participação como aluna-pesquisadora nos Ateliês Biográficos do Projeto de Pesquisa “Processos de autoformação docente: narrativas autobiográficas e reinvenção de Si no ensino a distância” (novembro/2021).

Para o desenvolvimento de autoanálise do processo de autoformação, contido nos textos narrativos, foram realizadas as seguintes etapas cronológicas de interpretação: 1. recordar; 2. selecionar; 3. narrar/escrever; 4. refletir e 5. ressignificar (DELORY-MOMBERGER, 2006; JOSSO, 2010). Para fundamentar e nortear minhas andanças pelos conteúdos narrativos, baseei-me especialmente em: Corrêa (2019); Ferreira e Mosquera (2010); Freire (2017); Imbernón (2011), (2010); Josso (2004, 2010, 2020); Larrosa (2002, 2003, 2011); Nóvoa (1995); Passey e Gaspar (2013) e Pineau (2000, 2005, 2010).

Essa autoanálise foi descritiva, foi singular, foi plural e, por vezes, confusa e descontínua. A mobilização das recordações, assim como a sua seleção e narração, necessitaram de uma concentração, caracterizada pelo uso da capacidade de abstração do objeto/sujeito da investigação - eu - em que se denota a indissociabilidade necessária para o aprofundamento da análise do processo de autoformação, por meio da narrativa autobiográfica.

Destarte, os caminhos metodológicos aqui traçados não objetivaram apenas que eu me narrasse, mas sim que os atos de lembrar, escrever e analisar fossem centrados numa oportunidade para refletir sobre a minha história de formação, rememorando o passado, revivendo o presente e esperançando o futuro, conforme a escrita sobre quem fui, quem sou e quem pretendo ser como professora-pesquisadora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar minhas trilhas reflexivas segui perguntas indutoras de minha reflexão, denominadas de pistas investigativas: “Por que escolhi a formação em Gestão Ambiental?”; “Como me tornei professora-pesquisadora?”; “Como minha experiência profissional/técnica contribui para o exercício da docência e vice-versa?”

No ano de 2005 decidi iniciar minha trajetória acadêmica no curso Técnico em Controle Ambiental, ainda no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

(CEFET/RN), atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Após a conclusão do curso técnico subsequente e já encantada pela área ambiental, prestei vestibular e ingressei novamente no IFRN, no ano de 2008, como aluna do Curso Superior em Tecnologia em Gestão Ambiental.

No segundo semestre do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental no IFRN trilhei um caminho em busca de uma bolsa de iniciação científica e, após muita persistência, convenci o coordenador de um projeto - o qual nem tinha sido meu professor ainda - a me deixar fazer parte da equipe de graduandos do projeto de pesquisa intitulado “Avaliação Operacional e da Eficiência de Lagoas de Estabilização no Estado do Rio Grande do Norte” - financiado pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA/RN) – e vinculado ao Núcleo de Estudos em Saneamento Básico (NESB).

Ao final da bolsa de iniciação científica consegui uma vaga de estágio não obrigatório e remunerado. Assim, percorri uma nova trilha profissional e iniciei o estágio em uma empresa privada da área de tecnologia em saneamento, lugar onde obtive novas experiências formadoras - trabalhava com profissionais renomados - os quais me ensinaram muito do que ainda reproduzo em sala de aula ou em pesquisas.

Em 2013 fui aprovada no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PRODEMA/UFRN). Durante o mestrado tive meu primeiro contato com a sala de aula, na condição de docente e não mais apenas como discente, durante a disciplina obrigatória de Estágio à Docência.

Concomitantemente às trilhas percorridas no mestrado, eu me enveredava pelos trabalhos em consultoria ambiental e atuava como pesquisadora da Secretaria de Estado do Meio Ambiente e dos Recursos Hídricos (SEMARH). Até hoje realizo serviços técnicos/ambientais, a exemplo de planos municipais de saneamento básico; planos de gerenciamento de resíduos sólidos; estudos ambientais; licenciamento ambiental; sistemas de gestão ambiental e projetos ambientais.

Na SEMARH passei a “calçar as botas de campo” e a percorrer novos caminhos no espaço profissional do Rio Grande do Norte. Fiz uma boa rede de trabalho, realizei diagnósticos ambientais, participei de congressos e eventos dentro e fora do estado, elaborei documentos técnicos e orientativos, planos e programas governamentais, além de pesquisas nas áreas de: resíduos sólidos, reuso de águas, licenciamento ambiental, áreas de preservação permanente e agenda ambiental na administração pública.

Mesmo trabalhando na área de meio ambiente e possuindo o título de mestra, ainda sentia a necessidade de realizar atividades paralelas - é da minha natureza não se acomodar ou

permanecer apenas em um lugar - sou uma andarilha sondando locais que me proporcionem novas experiências e aprendizados. Logo, saí à procura do que ainda me faltava no currículo: vivenciar profissionalmente a docência.

Em 2019 fui chamada para assumir uma vaga do Processo Seletivo para cadastro reserva e contratação temporária de professores para a Educação Profissional Estadual, no curso de Meio Ambiente. Fiquei muito feliz, pois dessa vez teria a oportunidade de lecionar para turmas de ensino médio técnico integrado. Atuei durante seis meses no Centro Estadual de Educação Profissional João Faustino de Ferreira Neto.

De forma complementar, a minha vivência na SEMARH, sem dúvidas, contribuiu para a formação da pesquisadora e professora que sou hoje, pois eu cheguei desnorteada e as pessoas que lá encontrei foram como bússolas acompanhando-me pelas rotas escolhidas e traçadas. Evoco, nesse ponto, Josso (2004, p. 95) quando ela afirma que “[...] a busca de si é inseparável de uma relação com outrem, mesmo quando, durante um tempo, se privilegia uma exploração de si[...]”.

Como pesquisadora de um órgão público consigo ressignificar a formação obtida em Gestão Ambiental, visto que mesmo não estando em uma “sala de aula” propriamente dita, desenvolvo atividades correlatas de planejamento, materiais de estudo, apresentações, discussões e autoavaliações de forma constante.

Ao refletir, reconhecer e escrever sobre as experiências aqui relatadas, formo-me e, ao formar-me, estruturo a minha identidade docente/profissional. A construção do meu decurso de vida perpassa por momentos áridos e terrenos íngremes, por exemplo: atendimento às demandas urgentes na SEMARH/sala de aula, representação do órgão público ou da escola/universidade (tecnóloga e/ou professora), respostas a pautas de reuniões e/ou perguntas de estudantes e produção de estudos técnicos e/ou aulas sem tanto planejamento e segurança.

Constatai, durante esses percalços, o quanto a prática é essencial para viabilizar a maturação do conhecimento e de novos saberes, por isso, muitas vezes senti como se estivesse subindo trilhas escorregadias e traiçoeiras e só com muito esforço e força de vontade eu consegui chegar ao objetivo final, contudo, inacabado, de tornar-me um pouco de quem gostaria de ser.

A formação tecnológica na área ambiental me proporcionou o conhecimento técnico necessário para a resolução de problemas socioambientais e desenvolvimento de técnicas, projetos e pesquisas relacionadas ao currículo integrado e à sua aplicabilidade na comunidade externa, seja no âmbito público e/ou privado. No entanto, o desenvolvimento das práticas pedagógicas, das metodologias e dos procedimentos para atuar como professora foi um

desafio, uma vez que não possuía graduação em licenciatura ou conhecimento pedagógico.

Assim, aos poucos, fui transformando meu “eu profissional/técnico” em meu “eu docente”. Na concepção de Ferreira e Mosquera (2010), os profissionais técnicos somente percebem-se professores enquanto relacionam a docência (fazer escolar) com o mundo (fazer técnico) - são professores na ação - o fazer justifica seu ofício em sala de aula.

Então, sabendo da oferta do Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no IFRN, decidi ingressar no ano de 2020 para obter uma formação continuada mais direcionada ao ensino propriamente dito. Confesso que aprendi e reaprendi sobre meu perfil profissional durante o curso de formação pedagógica e, ainda mais, na produção desse trabalho autobiográfico, o qual reafirmou o meu desejo de continuar lecionando, orientando e pesquisando na área ambiental.

Logo, minha identidade docente tem sido fundamentada por atividades como pesquisadora e, de forma não menos importante, minha identidade profissional, por atribuições em sala de aula. A minha atuação como docente/educadora e/ou tecnóloga contribui para a minha realização pessoal, profissional e financeira, tornando-as atividades responsáveis pelo meu processo identitário.

Dessa maneira, corroboro da opinião de Ferreira e Mosquera (2010) quando afirmam que a identidade docente dos professores de educação profissional está ancorada também em ambientes externos à sala de aula e em outras ações profissionais, quando não na docência; das quais estes professores retiram energia emocional transferindo-a para o exercício de lecionar.

CONCLUSÃO

A conotação do termo “caminhar para si” foi desenvolvida reflexivamente ao longo do texto no intuito de analisar o processo de autoformação de uma professora-pesquisadora em Gestão Ambiental a partir da narrativa de si. Durante esse processo, elaborei questões norteadoras que me ajudaram a refletir acerca da minha formação na área ambiental: Por que escolhi Gestão Ambiental? Como me tornei professora-pesquisadora? Como minha experiência profissional/técnica contribui para o exercício da docência e vice-versa?

Nessa autoanálise, entre passos autoconscientes, fui/sou caminhante, assim como fui/sou o caminho; não houve indissociabilidade entre ser/caminhar. Pelo que foi exposto neste artigo, pode-se afirmar que a narrativa escrita provoca mudanças no objeto/sujeito da investigação - em mim - ao tomar distância de si mesma (abstrair-me) foi possível teorizar minhas experiências formadoras; atribuindo-me uma nova compreensão.

Nesse caminho de autoconhecimento não apenas compreendi, por meio de minhas

experiências formadoras, quem sou como professora-pesquisadora, mas também tomei consciência do meu ser sujeito, encarei-me, valorizei-me; afinal, a memória forma. A biografia, por meio da rememoração e escrita, desencadeia uma autorreflexão, pois o ato de escrever sobre si mesmo permite um retorno reflexivo sobre o seu trajeto, leia-se aqui, de vida e formação.

Por esse decurso formativo, durante o curso de licenciatura em formação pedagógica, meus caminhos cruzaram-se com outrem, a exemplo da oportunidade de dar aula nas disciplinas de estágio supervisionado como estagiária à docência. Uma das lições do exercício de lecionar que ficou para minha vida profissional e pessoal foi o processo de readaptação. Os caminhos percorridos nessa situação de pandemia ou “o novo normal” me tornaram mais dinâmica, proativa e estratégica no tocante ao exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Às vezes, sair da “zona de conforto” nos ajuda a ter uma visão mais abrangente dos desafios à nossa frente e de como podemos propor soluções e experimentar novas práticas, mesmo que de forma virtual.

Os conhecimentos apreendidos juntamente com os momentos vividos durante o Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados reforçaram a minha convicção de ser professora e/ou pesquisadora, pois tive a oportunidade de teorizar, aprender e realizar práticas individuais e em grupo relacionadas ao ofício do professor e, o melhor, adquirindo uma formação pedagógica, pois antes lecionava apenas com meus conhecimentos técnicos; hoje sou capaz de planejar, executar e modificar uma aula, se for preciso. Posso dizer que estou pronta como docente? Não. Essa é uma longa caminhada que tive o prazer de reiniciar com o presente curso, mas que necessito continuar trilhando, pois a nossa “inconclusão” como professores/alunos(as) e, antes de tudo, como humanos, permite nos ressignificarmos continuamente.

Dessa maneira, percorri o Curso Superior de Licenciatura em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e, nesses instantes de docência e discente, me reafirmei como mestra em meio ambiente, tecnóloga em gestão ambiental e pesquisadora e, ainda me firmei como uma professora em construção. Isso foi possível devido à troca de experiências, às reflexões, aos ensinamentos e à participação nas aulas, em partes como estagiária à docência e, em outras, como apenas observadora.

Ao invocar-me por entre narrativas escritas, revisei-me em um processo de descoberta de novos significados que atribuí aos fatos que vivi e, assim, fui reconstruindo a compreensão que tenho de mim. Nesse contexto, saliento que as narrativas escritas foram como um exercício de releitura dos acontecimentos pessoais e profissionais que, emolduravam-me, a ponto de

constituir quem fui/sou como professora-pesquisadora em Gestão Ambiental.

Ao término desse trabalho reconheci a minha trajetória e quem estou me tornando como professora-pesquisadora. Na impermanência de ser e tornar-se, após várias trilhas reflexivas, foi possível reconstruir a minha identidade docente/profissional. Assim, nesse processo complexo e contínuo de autoformação, permaneço sendo/tornando-me técnica/docente, complementando-me e, ao mesmo tempo, reafirmando-me como profissional em Gestão Ambiental.

REFERÊNCIAS

BARBIER, J. M. A vivência, a elaboração e a comunicação da experiência da análise das atividades. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B; CUNHA, J. L; BÔAS, L. V. (Org). **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 44.

CORRÊA, P. R. **Elaborando a docência na Educação Profissional e Tecnológica**. Orientação de Roberta Pasqualli. Florianópolis, SC, 2019. 44 p.

COSTA, M. do. S.C; HOLANDA, V.C.C. História de vida e Método Autobiográfico – uma nova perspectiva de formação – a autoformação. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*. 3, 2 (jan. 2021). DOI: <https://doi.org/10.47149/pemo.v3i2.4380>.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.2, p.359-371, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011>

DOSSE, F. **O desafio biográfico**. Escrever uma vida. Tradução Gilson César C. de Souza, São Paulo: Edusp, 2009.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN. EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2010. p, 31-57.

FERREIRA, A. da R. O; MOSQUERA, J. J. M. Os professores da Educação Profissional: sujeitos (re)inventados pela docência. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 11, n.16, p. 95-109. jul./dez. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120p. ISBN 978-85-363-1986-5.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cabucci Leite. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 978-85-249-1630-4.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, Jan/Abri. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X>.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. Natal: Edufrn, 2010.

JOSSO, M.C. Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN. EDUFRN, São Paulo: Paulus,

2010. p. 58-80.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004. ISBN 85-249-1007-0.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão & Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. 2. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, n. 19, 2002.

MORAIS, J. de F. dos. S. Memórias de formação como dispositivos teórico-metodológicos da pesquisa narrativa (auto)biográfica. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B; CUNHA, J. L; BÓAS, L. V. (Org). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 143.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASSEGI, M. da. C; GASPAR, M. M.G. A constituição de si como docentes surdos de libras: herdeiros do oralismo, filhos do bilinguismo. *In*: PASSEGI, M. da. C; VICENTINI, P. P; SOUZA, E. C. de (Org). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 121-138.

PASSEGI, M. da. C; GIANINI, E. Acompanhamento e dispositivos de mediação biográfica: memorial de formação, grupos reflexivos e diário de acompanhamento. *In*: PASSEGI, M. da. C; VICENTINI, P. P; SOUZA, E. C. de (Org). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 63-81.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. *In*: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN. EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010. p. 99-116.

PINEAU, G. Emergência de um Paradigma Antropoformador de Pesquisa-Ação-Formação Transdisciplinar. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 102-110, set./dez. 2005.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. Tradução: Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2000.

RICOUER, P. **O Si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

A IMPORTÂNCIA DE UMA TEORIA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Paulino José Orso

Doutor em História e Filosofia da Educação pela Unicamp, docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, paulinorso@uol.com.br

Resumo

Este artigo objetiva fazer uma análise acerca da pedagogia histórico-crítica e da educação profissional e tecnológica, considerando que a Educação Profissional e Tecnológica se constitui na mais antiga tipologia de educação existente no Brasil e a Pedagogia Histórico-Crítica, na mais importante, ainda que recente, teoria pedagógica do país. Criada no final da década de 1970, mais especificamente em 1979, durante o período da ditadura civil-militar (1984-1985), em 2022, completa 43 anos de existência. Assim sendo, seguindo a perspectiva materialista histórica-dialética, partimos do mais imediato, buscamos suas determinações no passado, e retornamos para elucidar o presente, no intuito de possibilitar um enfrentamento de forma adequada. Desse modo, primeiramente, tratamos do atual contexto que envolve a educação brasileira, quer dizer, traçamos um breve panorama do que tem ocorrido, principalmente a partir do golpe empresarial, militar, jurídico, midiático e parlamentar, “com o Supremo, com tudo”, protagonizado por uma fração da classe dominante interiorana mancomunada com o grande capital internacional, mediado pela CIA estadunidense, que atinge seu ápice em 2016, com a destituição da então Presidente Dilma Rousseff, condição para que, após o qual, fossem desfechados inúmeros outros golpes contra a classe trabalhadora, tanto em relação às questões trabalhistas, aos direitos sociais e à previdência, como contra à educação e a cultura, sem mencionar o avanço da extrema direita e os ataques ao meio ambiente. Na sequência, no intuito de compreender o atual momento, fazemos um recuo e abordamos a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica, cujo surgimento coincide com a criação das primeiras faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, em 1827, e as de Direito em São Paulo e Olinda. Como contraponto, tratamos da trajetória da Pedagogia Histórico-Crítica, que se constitui na principal teoria pedagógica contra hegemônica existente na atualidade. Comprometida com os trabalhadores, defende a educação e a escola pública, a importância do professor, a relevância dos conteúdos escolares, a socialização a todos dos conhecimentos mais desenvolvidos existentes em cada momento histórico, a transformação social, o desenvolvimento pleno do aluno e a emancipação humana. Por fim, discorreremos não somente acerca das possibilidades da articulação entre a pedagogia histórico-crítica e a educação profissional e tecnológica, como sobre a importância e a necessidade de a Educação Profissional e Tecnológica adotar a pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica.

Palavras-chave: Educação. História da Educação. Pedagogia Histórico-Crítica. Educação profissional e tecnológica

INTRODUÇÃO

A educação escolar brasileira, em todas as suas modalidades e em todos os seus níveis, tem sido submetida a grandes desafios, sobretudo a partir do golpe de 2016, que destituiu a então Presidente Dilma Rousseff. Neste artigo, porém, nos ocupamos mais especificamente da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Com base

em uma perspectiva histórico-sociológica, fazemos uma análise do atual contexto sócio-educacional, passamos pela trajetória histórica percorrida pela EPT e pela PHC, apontamos as especificidades e aproximações entre elas, e tratamos não só das possibilidades de articulação, como da importância de a Educação Profissional e Tecnológica adotar a Pedagogia Histórico-Crítica como sua teoria pedagógica.

Atual contexto da educação no Brasil

Pode-se afirmar que Educação Profissional se constitui na mais antiga tipologia de educação do Brasil e que a Pedagogia Histórico-Crítica é a teoria pedagógica mais recente, criada durante o período ditatorial (1984-1985). Antes de discorrer sobre elas, porém, faremos uma breve análise sobre a educação no atual momento.

Ao longo da história, a educação e a escola públicas nunca sofreram tantos ataques quanto no atual momento, isto é, a partir do golpe de 2016. Os ataques ocorrem em todas as frentes e em todas as direções. Aliás, as mudanças educacionais que ocorreram entre 2003 e 2016, durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), juntamente com o avanço na questão dos direitos sociais, encontram-se no epicentro, ou então, são os motores do golpe que destronou a Presidente Dilma Rousseff (PT).

Senão vejamos. Depois do crescimento dos cursos de graduação e pós-graduação, pressionados pelo crescimento do ensino médio, ocorrido nas décadas de 1960 e 1970, durante o governo Collor e, sobretudo, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de Fernando Henrique Cardoso (FHC), conhecido como o príncipe dos sociólogos, na década de 1990, sob as orientações do *Consenso de Washington*, seguindo a onda privatista, em conformidade com o ultralismo (ORSO, 2007 e 2021), foi praticamente proibido se criar instituições públicas de educação, e as que existiam, especialmente as de ensino superior, foram completamente sucateadas. A alegação é que a prioridade deveria ser o Ensino Fundamental. Para isso, FHC colocou Paulo Renato de Souza, dono de uma rede de instituições privadas, no Ministério da Educação. Como se fala no jargão popular, “colocou a raposa para cuidar do galinheiro”, o que, aliás, não é novidade. Pois, ao invés de serem nomeadas pessoas com interesse público, tanto para o ministério de educação, como para a maioria das secretarias estaduais e municipais de educação são nomeados representantes dos interesses privados.

Contudo, com a chegada do PT no governo, ocorreu uma mudança significativa, a educação passou a ser um dos objetos centrais de preocupação do governo. Os investimentos tiveram um aumento expressivo e ocorreu um crescimento significativo no acesso em todos os níveis de escolaridade.

Durante os governos Lula e Dilma, foram criadas 18 universidades e 173 campus universitários em todo o Brasil. O número de alunos no ensino superior quase que triplicou, saltou de cerca de 3 milhões em 2003, para aproximadamente 8 milhões em 2016, e o número de escolas técnicas pulou de 140, criadas até 2002, atendendo 120 municípios, para 422 Campi, atendendo 396 municípios em 2010. A previsão era chegar a 514 Campi, envolvendo 512 municípios até 2014.

Com essas mudanças, como mencionei em meu livro intitulado “*Um espectro ronda a educação e a escola pública*”, publicado em abril de 2020, a educação se transformou num dos principais motivos do golpe de 2016.

Uma das razões da derrubada da presidente Dilma, além do fato de ter destinado os *royalties* do Pré-sal para a educação (75%) e saúde (25%), foi a sanção da lei que colocava como meta elevar progressivamente os gastos em educação até atingir 10% do PIB, num prazo de 10 anos, e o fato de, entre 2004 e 2014, os governos do PT terem aumentado em 130% os gastos com educação. Isso tudo deixou as elites e a mídia burguesa furiosas. (ORSO, 2020, p. 76).

As mudanças educacionais, portanto, foram enfurecendo a classe dominante acostumada aos privilégios exclusivos, afinal, de um lado os trabalhadores estavam conquistando direitos e, de outro, tendo acesso à educação básica e ao ensino superior. Isto é, tendo acesso aos conhecimentos que antes eram prerrogativas precípuas de uma pequena parcela da população. Diante disso, a classe dominante colocava as seguintes questões: Caso fossem mantidos ou aumentados esses investimentos e essas políticas, quem iria continuar a fazer limpeza em suas casas? Quem iria continuar a fazer os trabalhos braçais que ela julga indignos? Quem iria continuar a sujar as mãos?

Daí a necessidade de dar um golpe, de “afastar barreiras” e “remover estorvos”, isto é, de destronar os governos petistas responsáveis por essas políticas, e abrir caminho para promover reformas e manter o povo pobre, ignorante, dócil, fácil de manipular, submisso, disposto a aceitar e se submeter a quaisquer exigências e condições para poder sobreviver.

É isso, portanto, que, em parte, explica o “espectro que ronda a educação e a escola pública”, com todos os ataques que se sucederam, desde os sucessivos e infindáveis cortes de recursos, às perseguições e ataques às instituições educacionais e aos docentes, os ataques aos livros didáticos, o achatamento dos salários, a precarização de vida dos profissionais da educação etc.

Feita esta breve contextualização, antes de passarmos à discussão mais específica das aproximações entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Educação Profissional e

Tecnológica (EPT), e a importância de a EPT adotar a PHC como sua teoria pedagógica, nos ocupamos de suas trajetórias históricas.

Trajatória da Educação Profissional e Tecnológica

A educação profissional no Brasil não é uma tipicidade de educação recente, do tempo dos Institutos Federais de Educação ou dos mestrados e doutorados profissionalizantes. Pode-se dizer que é a primeira modalidade de educação criada no país. Seu surgimento coincide com a criação das primeiras faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, em 1827, e de Direito em São Paulo e Olinda. (ORSO, 2021, p. 23).

Mesmo que tenha sido para atender as necessidades da época, a criação das primeiras faculdades, já vinculava o ensino superior à profissionalização, caráter esse que, com algumas alterações, perdura até o início da década de 1930, mais especificamente, até 1934, quando é criada a primeira universidade no Brasil, a Universidade de São Paulo – USP, que ao lado dos cursos profissionalizantes, também defende a necessidade da realização dos estudos desinteressados, destinados à uma pequena parcela da classe dominante, veiculados e desenvolvidos na e pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FFCL, que foi criada com o intuito de ser a

[...] alma-mater do organismo total, organismo que, por definição, deve dedicar-se aos chamados altos estudos desinteressados, os quais são a finalidade precípua de uma Universidade realmente digna desse nome, a cuja volta se agrupariam os demais institutos profissionais (GUIA, 1965, p. 07).

Contudo, depois das primeiras faculdades, no início do século XX, em 1909, durante o governo Nilo Peçanha, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, que são consideradas os embriões das futuras escolas técnicas, os CEFETS. Em função disso, Peçanha ficou conhecido como o fundador do ensino profissional do Brasil. Nas palavras do próprio presidente, essas escolas deveriam ser destinadas a

não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República, formar cidadãos úteis à Nação. (MOURÃO, 1989, 40).

Três décadas depois, durante o governo de Getúlio Vargas, em 1942, por meio do Decreto-Lei Nº 4.048, foi criado o SENAI – Serviço Nacional da Indústria, e em seguida, em 1946, por meio do Decreto-Lei Nº 9.403, foi criado o SENAC – Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial, destinados a fomentar a formação profissional dos trabalhadores.

Ou seja, tendo surgido durante o período colonial, sob a vigência do escravismo, e se desenvolvido durante a Primeira República, num período de crescimento da massa de trabalhadores, de intensa agitação social e de transição da sociedade agrária para a incipiente sociedade urbano-industrial, a Educação Profissional – EP também carrega as marcas da sociedade de classes.

Em função disso, se de um lado, a EP parecia ser resultado da preocupação com a oferta de trabalho aos “desvalidos pela sorte”, por outro, cumpria o papel de conter os trabalhadores no nível médio de escolarização, reservando o ensino superior a um reduzido número de membros da classe detentora dos meios de produção, reproduzindo, reforçando e cristalizando o caráter excludente da educação.

Como consequência, temos o ensino técnico e profissional destinado à classe trabalhadora, utilizado como meio de contensão social, e o ensino superior, destinado a uma fração da classe dominante para a formação de quadros políticos e profissionais para ocupar os postos chaves de comando e domínio do país.

Entretanto, o dualismo educacional não ocorre apenas em relação à EP, está presente na educação como um todo. Mesmo quando os trabalhadores conquistam o direito de acesso ao ensino superior, algumas instituições ficam praticamente “reservadas” para os filhos dos endinheirados detentores dos meios de produção, ao passo que, para os trabalhadores, sobram as escolas menos prestigiadas, de instrução básica, garantindo apenas o acesso aos conhecimentos elementares.

Posteriormente, em 1971, durante a ditadura militar, por meio da LDB 5692/71, é instituído o ensino profissionalizante, supostamente destinado à preparação dos trabalhadores para o mercado de trabalho. Na verdade, além de não garantir a formação profissional, implantava uma educação tecnicista, a-crítica, moralista, pretensamente neutra e esvaziada de conteúdo.

Durante o primeiro governo de FHC (1994-1998), após a aprovação do substitutivo Darcy Ribeiro (1922-1997), que se transforma na LDB 9394/96, a EPT é organizada nos níveis básico, técnico e tecnológico, as palavras “habilidades” e “competências” ganham força e começam a ser utilizadas com frequência nos documentos educacionais, extingue-se a possibilidade de formação técnica integrada, restando apenas a realizada nas formas concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, e se estabelece a possibilidade de certificação por competências como forma de aproveitamento de saberes.

Nesse contexto, com o sucateamento das universidades e com o combate aos cursos

técnicos integrados de nível Ensino Médio, por um lado, esvaziam-se as possibilidades de oferta de uma formação unitária e humanística, e, por outro, reduz-se a formação técnica ao atendimento dos interesses do mercado de trabalho.

Depois de Lula assumir o governo, em 2003, retomam-se as discussões acerca da educação profissional integrada numa perspectiva humanista, fundamentada no respeito à diversidade e na inclusão social, sendo o trabalho entendido como princípio educativo. Porém, a despeito disso, não abandonou a oferta de uma formação instrumental, direcionada ao rápido ingresso do indivíduo no mercado de trabalho.

Atendendo às novas demandas, as nomenclaturas dos cursos e programas de Educação Profissional também mudam. A Educação Profissional de nível básico, passou a se chamar Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores. A Educação Profissional de nível técnico passou a ser denominada Educação Profissional Técnica de nível médio. E a Educação Profissional de nível tecnológico passou a se chamar Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Com isso, redefinem-se os rumos da EPT no Brasil.

Desse modo, depois do apagão educacional ocorrido durante os governos de FHC, na década de 1990, que apontava para o completo esvaziamento da responsabilidade do Estado em relação à oferta da educação pública e, conseqüentemente, da EPT, no início do século XXI, ao lado do crescimento dos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio, por meio do Prouni e do Reuni, ocorre uma grande expansão do número de vagas no ensino superior, inclusive de programas de pós-graduação profissionalizante.

Por fim, depois do golpe de 2016, com os governos Temer e Bolsonaro, todos sabemos o que ocorreu. Porém, não custa lembrar que, voltado apenas para o setor empresarial, não só o governo, como praticamente toda a classe dominante, não só impetrou um ataque frontal e sem precedente à formação profissional e tecnológica integrada e às ciências humanas, mas à escola como um todo, em todos os seus níveis e modalidades, revelando que nem se quer têm prioridades, limitam-se a destruir tudo o que encontram pela frente. Esperar o que de um presidente (Bolsonaro) que afirmou: “Temos de desconstruir muita coisa”, senão destruição, terra arrasada. Inclusive, atacam e destroem aquilo que os beneficia, como é o caso dos cursos técnicos, da formação especializada destinada à agroindústria, à produção, ao monitoramento do clima etc. Nem mesmo o “Sistema S” escapou. “Tem que meter a faca no Sistema S”, disparou o ministro da economia Paulo Guedes. Ou seja, a burguesia promove uma espécie de haraquiri.

Os cortes de recursos e os ataques atingem toda a educação. Transformam até mesmo as tais “competências” e “habilidades” propostas pela Base Nacional Comum Curricular, e a

“liberdade de escolha dos alunos”, propalada pela Reforma do Ensino Médio, em meras fantasias. Logo, não consegue nem preparar e qualificar os trabalhadores para o mercado, e, muito menos, garantir educação de qualidade para os alunos. Desse modo, resta apenas uma formação aligeirada, alienada e adestrada, completamente esvaziada do sentido social e humano.

Quer dizer, quando a ciência e a tecnologia se encontram extremamente desenvolvidas e se constituem, mais do que nunca, na condição de resolução dos problemas sociais e humanos, uma condição de vida e de desenvolvimento social, o governo e a classe dominante, em sua ignorância e mesquinhez, seguem por caminhos completamente avessos, destroem as possibilidades de conhecimento, de desenvolvimento da ciência e impedem a formação dos trabalhadores.

Em consequência disso, no atual momento, nos encontramos em uma situação mais catastrófica do que a que imperou durante o desastroso governo de FHC, de quem, Temer e Bolsonaro, são a continuidade. Ao longo de todo esse período, nos três governos, não só não foi criada nenhuma vaga em escola pública em todas as suas modalidades e em todos os níveis de ensino, como desfecharam contra ela os mais duros ataques de sua história e reduziram significativamente o número de bibliotecas, escolas e alunos.

Enfim, como se pode observar, ao longo do tempo, tanto a sociedade como a Educação Profissional, têm passado por muitas mudanças. Contudo, a despeito das marcas positivistas e das pressões para que a educação profissional atende exclusivamente o setor “produtivo”, algumas instituições e alguns educadores resistem e se esmeram na defesa da superação do dualismo estrutural entre o Ensino Médio e a educação profissional, na oferta de um ensino de nível médio integrado ao profissional, e defendem uma formação humanística, a escola unitária, a politecnia, o trabalho como princípio educativo e a formação integral do trabalhador.

E é com o intuito de superar o histórico dualismo pedagógico e de proporcionar uma formação integral a todos os alunos, uma formação omnilateral, que foi criada a pedagogia histórico-crítica, que se constitui numa teoria pedagógica de resistência e de luta pela construção de uma nova educação e de uma nova sociedade.

Trajetória da Pedagogia Histórico-Crítica

A pedagogia histórico-crítica fez sua estreia na história no final da década de 1970, em 1979, durante a ditadura militar-civil-empresarial-midiática instalada em 1964. Nesse momento, o país estava atravessando uma profunda crise política, social, econômica e educacional. Muitos intelectuais, estudantes, líderes religiosos, políticos, sindicalistas e

trabalhadores se mobilizaram em busca de saídas.

Na educação não foi diferente. Na esteira do desenvolvimentismo e da crítica às pedagogias existentes, muitos intelectuais, a começar por Caio Prado Júnior (1907-1990), que inaugura, no país, a tradição historiográfica identificada com o marxismo e o materialismo histórico-dialético; Florestan Fernandes (1920-1995), que é considerado o patrono da sociologia brasileira; Paulo Freire (1921-1997), que é considerado o idealizador da Pedagogia da Libertação e patrono da Educação Brasileira; Maurício Tragtenberg (1929-1998), o defensor da autogestão e da Educação Libertária; Dermeval Saviani (1943-), o idealizador da Pedagogia Histórico-Crítica e José Carlos Libânio (1945-), o idealizador da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, dentre muitos outros, assumem o protagonismo e ensaiam a construção de concepções historiográficas, sociológicas e educacionais contra hegemônicas, no intuito de responder às exigências sociais e os desafios históricos da educação dos trabalhadores.

No campo da educação, porém, é a Pedagogia da Libertação de Freire e a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani se sobressairam, adquiriram maior consistência, projeção, visibilidade e se transformam em grandes referências para a educação, especialmente para as perspectivas anti hegemônicas, tanto no Brasil como no exterior.

A pedagogia histórico-crítica, apesar de ainda não ter adquirido a mesma projeção da pedagogia da libertação em âmbito internacional, reúne em torno de si o grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR, que articula um coletivo de mais de 40 grupos de trabalho espalhados pelo país, e é responsável por uma expressiva produção teórica, socializada na forma de artigos em revistas, capítulos de livros, livros, teses, dissertações e monografias. Além disso, conta com uma página na internet (<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/>), com a Revista *Histedbr On line* (<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr>), com um canal no youtube (<https://www.youtube.com/channel/UCSOiwb6xLtGQZCOZ9scMkoQ>) e com a Editora Navegando (<https://www.editoranavegando.com/>), por meio dos quais, promove discussões, debates e socializa informações e produções acadêmicas e científicas de forma gratuita.

O nome pedagogia histórico-crítica só foi estabelecido definitivamente em 1984. Antes, Saviani pensou em denominá-la de pedagogia revolucionária e de pedagogia dialética. Porém, entendeu que o nome mais adequado era Pedagogia Histórico-Crítica, pois, por um lado, contemplava o aspecto crítico desprezado pelas pedagogias não críticas (pedagogia tradicional, escolanovismo e tecnicista) e a dimensão histórica desconsiderada ou, pelo menos, secundarizado, pelas teorias crítico-reprodutivistas (Educação enquanto aparelho ideológico do Estado, educação enquanto teoria da escola dualista e educação entendida como violência simbólica), e, por outro, considerava as determinações sociais e o compromisso com a classe

trabalhadora, que são indispensáveis a uma teoria educacional transformadora.

Em 2022, passados aproximadamente 43 anos desde o seu surgimento, pode-se dizer que a PHC se constitui numa efetiva teoria pedagógica contra hegemônica. Como tal, adota o método materialista histórico-dialético e defende a superação do senso comum e a construção da consciência filosófica; defende a existência da realidade objetiva, do saber objetivo, a socialização dos conhecimentos mais desenvolvidos, a formação integral do homem, o desenvolvimento pleno das potencialidades dos alunos e a emancipação humana; valoriza a escola, o professor, os conteúdos e o planejamento educacional.

Enfim, defende a educação como um meio de construir a segunda natureza, a natureza humana, ou então, a produção direta e intencional, em cada ser humano, do que há de melhor e mais desenvolvido em termos de conhecimento e de bens materiais produzidos historicamente e coletivamente pelo conjunto da humanidade (SAVIANI, 2013).

Por um período significativo, porém, a PHC foi praticamente compreendida como uma nova teoria pedagógica de caráter escolar. Entretanto, na medida em que se desenvolve e se dissemina, começaram-se as discussões em torno de até que ponto se limitava apenas ao trabalho nas escolas ou também podia ser apropriada, incorporada e utilizada na educação de movimentos sociais populares.

Em decorrência disso, em 2011, foi ofertada uma disciplina, via videoconferência, pela Unicamp, cujo objeto era Pedagogia Histórico-Crítica e Movimentos sociais, em que se discutiu e se defendeu a possibilidade de se trabalhar com a PHC em todos os espaços educativos, em todos os níveis e modalidades de educação.

Posteriormente, em 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC), da UFSCar, articulado ao HISTEDBR, sediou o III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, cuja temática principal foi “Pedagogia Histórico-Crítica e Educação no Campo. História, Desafios e Perspectivas Atuais”, no qual proferi a palestra intitulada “Pedagogia Histórico-Crítica no Campo”, em que defendi que se pode trabalhar com a PHC em todos os espaços educativos.

Nesse evento, foi discutido se a educação do campo necessitava de uma teoria pedagógica específica ou se a PHC poderia ser trabalhada tanto nas escolas de ensino regular como nas escolas vinculadas ao MST e outros movimentos sociais. Na oportunidade afirmei que, sendo uma

Teoria Pedagógica Revolucionária e contra hegemônica, portanto, ela (a PHC) é uma Teoria Educacional adequada para trabalhar com toda a educação, com todos os níveis e modalidades, em todos os espaços educativos e com todos os segmentos sociais. (ORSO, 2016, p. 107).

Pois bem, diria que não ocorre o mesmo com a EPT, uma vez que se trata de uma tipicidade específica de educação, como vemos na sequência.

A importância da articulação entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação Profissional e Tecnológica e da EPT adotar a PHC como sua teoria pedagógica

Pelo exposto, como se pode perceber, a Educação Profissional e Tecnológica se constitui numa tipicidade específica de educação, que tem no trabalho, a sua centralidade, seja ele entendido na sua acepção mais simples, ligado à profissionalização e ao mercado, seja, na sua acepção mais larga, enquanto sinônimo de essência do homem e, portanto, como princípio educativo.

Diante disso, assim como toda prática pedagógica, carece à EPT uma teoria pedagógica que oriente, direcione, norteie e articule o trabalho que realiza. Na ausência de uma teoria, cada um faz o que quer e realiza o trabalho do modo como lhe convém, atendendo aos objetivos e interesses circunstanciais e imediatos.

No caso da PHC, ao contrário, ela não se constitui num tipo ou numa modalidade específica de educação. Também não se resume a uma fórmula, a uma didática ou a uma metodologia de trabalho. Como mencionei em artigo anterior,

A Pedagogia Histórico-Crítica não se reduz a uma metodologia, nem a uma didática, ainda que também pressuponha uma metodologia e uma didática. Ela é muito mais do que isso. É uma concepção de educação, de conhecimento, de homem e de sociedade. Trata-se de uma Teoria Pedagógica Transformadora, de uma Teoria Pedagógica Revolucionária, cujo objetivo é a transformação radical e profunda da sociedade (ORSO, 2016, p. 106).

Nesse sentido, cabe a ela orientar todo e qualquer tipo ou modalidade de educação, toda e qualquer prática pedagógica comprometida com a transformação social. O diferencial da PHC está justamente no fato de ser uma teoria pedagógica (transformadora) e não um tipo ou modalidade educativa. Em função disso, pode ser utilizada como referência teórico-metodológica por todas as práticas pedagógicas.

Então, como a PHC se constitui numa teoria pedagógica, isto é, numa forma de conceber e organizar toda a educação, não há dúvida de que não só é possível se articular a PHC e a EPT, como a EPT pode trabalhar de acordo com a concepção de educação preconizada pela PHC.

Nada obstante, como a educação não é neutra, como o trabalho pedagógico carrega implicações sociais, não basta optar por uma teoria pedagógica qualquer. É preciso adotar uma

teoria que possibilite “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é histórica e coletivamente produzida pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997, p. 13).

No caso da PHC, ela se constitui numa teoria pedagógica contra hegemônica, revolucionária e transformadora, que, ao lado das categorias totalidade, contradição, antagonismos sociais, classes, lutas de classes e modo de produção, tem na categoria trabalho sua centralidade, e compreende que o homem se define e se produz como homem pelo trabalho.

Como dizem Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*, o homem se define pelo *que e como* produzem sua vida material. (MARX, 1981, p. 23). Nesse sentido, o trabalho assume a condição simultânea de categoria ontológica e de princípio educativo.

Assim, do mesmo modo que a EPT, enquanto um tipo específico de educação, a PHC, enquanto uma teoria pedagógica, também defende uma escola unitária, a formação politécnica e a formação integral para todos os alunos, que permita o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, realize uma formação omnilateral e possibilite a emancipação humana.

Por fim, de forma sintética, elencamos algumas condições e exigências para se adotar e se trabalhar com a pedagogia histórico-crítica e ser coerente com seus pressupostos. Dentre elas, mencionamos a necessidade de: a) **Domínio da Teoria**, ou seja, é necessário dominar a Pedagogia Histórico-Crítica. Afinal, pode-se saber determinados conteúdos, entretanto, se não se domina a teoria que os fundamenta, não é possível trabalhá-los de acordo com sua perspectiva; b) **Domínio dos conteúdos** com os quais se trabalha. Não há possibilidade de se trabalhar determinados conteúdos numa determinada perspectiva se não se conhece e não se domina esses conteúdos; c) **Conhecimento do Método Materialista Histórico-Dialético**. Como a PHC se constitui numa teoria pedagógica contra hegemônica e transformadora, que adota o método materialista histórico-dialético, não é possível se realizar uma prática pedagógica efetivamente transformadora sem dominar esse método; d) **Conhecimento acerca do funcionamento da sociedade**. Sendo a PHC uma teoria transformadora, o conhecimento da organização e do funcionamento da sociedade é uma condição *sine qua non*. Afinal, ninguém transforma o que não conhece. Por isso, a necessidade de conhecer a realidade para além da imediatez e das aparências, conhecer suas multideterminações; e) **Construção de um Projeto de educação para um outro tipo de sociedade**. A transformação social não ocorre de modo aleatório, espontâneo e naturalmente. Daí a necessidade da construção de um projeto, a articulação de ações, a definição de passos, o estabelecimento de estratégias, metas e um plano de ação; f) por fim, **o compromisso com a perspectiva revolucionária**. A especificidade da PHC está em seu caráter transformador. Como mencionamos, se esse caráter

for suprimido, ela se transforma em apenas mais uma teoria pedagógica qualquer. Como a PHC se constitui numa teoria revolucionária e transformadora, sem o compromisso com a transformação radical e profunda da sociedade, também não é possível trabalhar com a PHC. (ORSO, 2016, p. 107-109).

Ou seja, falando de modo redundante, pode-se dizer que, se não quisermos transformar a realidade, não vamos transformá-la. Aí podemos ensinar qualquer coisa e realizar a prática pedagógica de qualquer jeito, amparada em qualquer teoria, ou até mesmo, trabalhar sem teoria pedagógica alguma, sem um método adequado, sem um projeto e sem compromisso com nada nem ninguém.

Contudo, não é esse o caso da EPT. Além do mais, a humanidade implora e exige a transformação social. Daí a necessidade de uma teoria efetivamente comprometida com ela, que articule e oriente a educação e as lutas nessa perspectiva.

CONCLUSÃO

Educação não combina com ausência de uma teoria pedagógica que articule e norteie tanto a organização da escola, quanto o trabalho pedagógico. Por isso, como a EPT se constitui numa tipicidade específica de educação, que tem no trabalho a sua centralidade e o adota como princípio educativo, tal como defende a própria PHC, que se constitui numa teoria pedagógica, não só é possível, importante e necessário a aproximação e articulação entre elas, como é relevante que a EPT adote a PHC como sua teoria pedagógica, uma vez que estão comprometidas com o desenvolvimento integral dos educandos e com a transformação social.

BIBLIOGRAFIA

GUIA da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. 1965.

MARX, K e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Lisboa: edições Avante, 1981.

MOURÃO, Eliana. **O desafio vem da Montanha:** História do Senai em Minas Gerais. Belo Horizonte: MG. SCD., 1989.

ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica no campo. In. BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo:** história, desafios e perspectivas atuais”. São Carlos: editoras Pedro & João Editores e Navegando, 2016.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública.** Uberlândia: editora navegando, 2020.

ORSO, Paulino José. **A universidade brasileira:** história, lutas, contradições e disputas. Uberlândia: editora navegando, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 11.ed.

Campinas: Autores Associados, 2013. .

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO NA UNIDADE INTEGRADA MUNICIPAL PAULO MARINHO

Ingrind Vitória Cruz Silva

Graduanda do Curso de Licenciatura em História do Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão CESC/UEMA, ingrindvitoria2000@live.com

Edinaldo da Silva Lima Júnior

Graduando do Curso de Licenciatura em História do Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão CESC/UEMA, juniorbarat heon123@gmail.com

Elinete Carvalho Linhares

Graduanda do Curso de Licenciatura em História do Centro de Estudos Superiores de Caxias, da Universidade Estadual do Maranhão CESC/UEMA, elinetexd@gmail.com.

Jakson dos Santos Ribeiro

Doutor em História Social da Amazônia (UFPA) noskcajzaionnel@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é o resultado da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar do curso de Licenciatura Plena em História - UEMA Campus Caxias. O estágio supervisionado foi realizado na Unidade Integrada Municipal Paulo Marinho de Caxias - MA, entre maio e junho de 2022. O processo de observação da rotina pedagógica da escola, possibilitou a percepção de como se desenvolvem as atividades dentro de uma escola. Foi possível perceber a execução de uma série de projetos voltados para a melhoria da educação dos estudantes, tais como: o projeto ambiental e empreendedorismo; projeto de leitura; reforço para a alfabetização etc. Para melhor compreensão do ambiente pedagógico e de como funciona uma gestão escolar foi de vital importância os seguintes autores: Libâneo (2004), Araújo (2022), Godoy, (1995).

Palavras-chave: Gestão Escolar. Estágio. Educação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado das experiências possibilitadas durante a observação na Unidade Integrada Municipal Paulo Marinho de Caxias - MA, entre maio e junho de 2022, proporcionada através da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, ofertada pelo curso de Licenciatura Plena em História do Centro de Estudos Superiores de Caxias, Universidade Estadual do Maranhão - CESC-UEMA. Tal experiência vem atrelar-se

com a ementa da disciplina que dispõe do estágio em gestão como base para se compreender a organização e funcionamento escolar, por meio da gestão pedagógica e administrativa.

Seguindo a lógica de Araújo e Martins (2020 p.197-198):

Acreditamos que o estágio, por sua natureza político-pedagógica, é um processo contínuo de aprendizado. Quando se pensa nas disciplinas dos cursos de licenciatura sobressai-se a unidade teoria e prática que atribui sentido e significado à formação dos professores. Podemos pensar, assim, que o estágio é sempre uma relação (teoria e prática) da universidade e Educação Básica e vice-versa, com interação, participação, envolvimento e, sobretudo, (trans) formação. O estágio se torna, portanto, relação e nela os estudantes vivem, no tempo histórico e espaço social da universidade, articulado às escolas de Educação Básica, a complexidade da formação e do exercício docente.

Assim, entende-se que a existência do estágio dentro dos cursos de licenciatura representa a efetivação na prática, dos conteúdos aprendidos em teoria, para que estes possam ser observados de modo concreto nos espaços educacionais da Educação Básica, bem como permite aos discentes das Instituições de Ensino Superior visualizar as diferentes necessidades da gestão para manter as funcionalidades do espaço escolar, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na área administrativa.

Levando em consideração, especificamente a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar, De Oliveira et. al (s.d., p.453), considera que:

[...] o estágio em gestão proporciona ao acadêmico a oportunidade de acompanhar a rotina da equipe gestora, assim como conhecer suas atribuições e refletir sobre a realidade escolar. Entende-se que a experiência e o contato com o ambiente escolar, proporcionam reflexões acerca do trabalho do coordenador pedagógico, bem como a efetivação do trabalho coletivo com todos os profissionais da instituição.

Percebe-se, portanto, que os autores abordam quanto à importância do estágio em gestão como aperfeiçoamento da prática por meio da observação, do contato direto, das relações interpessoais que envolvem os profissionais da instituição. Enfatizam também sobre a importância da coordenação pedagógica em acompanhar, assessorar, desenvolver e avaliar as atividades pedagógicas curriculares para a melhoria, qualidade e efetivação de uma gestão democrática, sendo esta caracterizada por Bergamo (s.d., p. 3798) como uma construção que “se legitima na participação, no exercício da democracia e na competência da construção coletiva de um projeto que reflita o projeto de homem e da sociedade que a comunidade quer”.

Muitos são os debates que se desenvolvem quando se fala sobre gestão democrática na escola, pois durante muito tempo esses espaços foram vistos como “[...] frequentemente

marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial” (LIBÂNEO, 2004, p. 27). Dessa forma, esse trabalho traz a perspectiva da observação de uma prática efetiva de gestão democrática, onde nos foi permitido conhecer o cotidiano organizacional da gestão durante o dia a dia escolar partindo da experiência vivenciada durante o processo de observação no Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar em uma escola da rede municipal da cidade de Caxias.

Durante nossa experiência, foram realizadas coletas de dados quanto às características organizacionais, estruturas físicas, corpo administrativo e pedagógico, sua relação com a comunidade escolar e local, bem como dos projetos que a mesma desenvolve durante o decorrer do calendário letivo e, partindo desta observação, foi elaborado um plano de ação como proposta de melhorias acerca das necessidades avistadas durante esse processo de aprendizagem. Como embasamento teórico da nossa pesquisa dialogamos com os autores que tratam sobre a gestão democrática como Bergamo (s.d.), Araújo (2022), Libâneo (2004) e Godoy, (1995), que descrevem sobre a importância do Estágio Curricular Supervisionado na formação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensar em gestão é pensar nas diferentes esferas que envolvem o processo funcional de uma instituição de ensino, que vão desde a comunidade a qual ela está inserida, bem como todos que compõem seu espaço interno, cujo objetivo pauta-se em formar cidadãos capazes de conviver em sociedade e transformá-la a partir do processo de democratização. Nesse sentido, para que o ensino alcance seu objetivo final é imprescindível a presença de uma gestão que preza por um modelo que englobe o processo de democratização participativa de todos os envolvidos de forma interna e externa. Diante disso, a educação, atualmente, possui como principal objetivo “formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais” (TRAGTEMBERG, 2018, p. 184), e para alcançar tais objetivos o processo de gestão torna-se fundamental.

Sabendo então, que cada escola possui suas particularidades sociais é necessário que cada espaço educativo utilize meios pelos quais a participação de toda a comunidade esteja relacionada com o objetivo do processo educacional, onde a figura do gestor possui papel central para que tal gestão ocorra de maneira democrática a fim de garantir uma boa qualidade relacionada aos processos administrativos e pedagógicos pautados em preceitos

de participação coletiva. A escola, nesse contexto, pode ser entendida como um espaço sócio-cultural próprio que está em contínua construção pautada em dois ordenamentos, sendo estes descritos por Dayrell (1996, p. 2) como:

Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo.

Tais ordenamentos dentro do processo de gestão escolar implica na necessidade constante de novas abordagens capazes de ampliar a visão sobre a análise educacional mediante as mudanças que ocorrem no interior da escola e na comunidade à qual ela está inserida. E para que haja gestores capazes de visualizar as diferentes necessidades desse espaço, torna-se imprescindível, durante o processo de formação acadêmica, a realização do estágio em gestão, como forma de antecipar a vivência, por meio da observação de todas as esferas que compõem esse espaço dinâmico e complexo.

Assim, o estágio em gestão escolar proporciona e representa uma experiência de ganhos significativos para a formação acadêmica, tais como, o estudo e a identificação da funcionalidade organizacional de uma Instituição de Ensino que acabam por possibilitar maneiras pelo qual se pode chegar a uma educação de qualidade. Levando em consideração as mudanças significativas no modelo de gestão ocorridas no final do último século, as mudanças perceptíveis na gestão escolar começaram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, devido a “crescente maturidade política que se efetivava, a grande bandeira na área educacional era por processos mais democráticos e participativos, pela gestão democrática do ensino público” (REBELATO, 2014, p. 330). De fato, o “pensar” a gestão escolar foi impulsionado com a Constituição de 1988 e seguiu ganhando força através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, onde a gestão tornou-se um princípio fundamental ancorado no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 (Molina et. al. 2011).

O modelo de gestão democrática ressignificou, ao menos em parte, o caráter autocrático e autoritário dos gestores e inspetores escolares. Estes, nos últimos anos, foram substituídos, a partir da LDB de 1996, pelos coordenadores escolares, visando dessa forma, a descentralização das funções, e prezando pelas ações e decisões em conjunto de toda a

comunidade escolar no intuito de melhorar a qualidade do ensino. Dessa forma, a LDB de 1996, deu início a um “processo de construção teórica no campo da gestão educacional, no sentido de uma visão positivista e funcional em favor de outra pautada em uma concepção sociocrítica” (REBELATTO, 2014, p. 330), correspondendo aos anseios sociais no processo de democratização da educação pública pela sociedade expressa na Constituição de 1988..

Entretanto, Molina et. al. (2011) ressalta que na prática, ainda há muito a ser feito, pois:

Por efeito dos valores e da cultura, ainda assistimos a práticas sociais que expressam a manutenção de narrativas antigas e particulares da escola e pouco inovadoras em relação ao modelo tradicional no qual, hierarquicamente, alguns exercem poder sobre outros. (Molina et. al. 2011, p. 923)

Assim, a gestão democrática ainda está em pleno processo de aprimoramento no ambiente escolar e por se tratar de uma questão cultural, a existência de práticas autoritárias ainda se fazem presentes dentro das unidades de ensino. Para tanto, é preciso a formação e qualificação dos novos profissionais da educação que passem pela experiência do estágio em gestão para além dos formandos em pedagogia. Podemos perceber a importância do estágio nas palavras de Vieira (2011), pois:

[...] é importante ressaltar mais uma vez que a concepção de docência presente nas diretrizes não se restringe às atividades pedagógicas de sala de aula. O docente formado no curso deverá estar preparado para desenvolver todos os tipos de trabalho de natureza educativa. (VIEIRA, 2011, p.148)

Dessa forma, como a função dos cursos de licenciaturas é a preparação dos estudantes para o exercício da docência, pode-se compreendê-lo por meio de vários aspectos, sendo “a gestão escolar também caracterizada como uma docência” (Idem, 2011, p. 148).

Ademais, pode-se perceber que a gestão democrática, mesmo que não sendo muitas vezes realizada na prática, identifica-se como um processo que deve permear o espaço educacional, pois de acordo com Lopes (2013) para que ela seja exercida nas instituições de ensino, faz-se necessário um processo de descentralização das funções dos cargos de “liderança”. A figura do gestor e do coordenador precisa de todo o apoio do corpo docente e membros do Conselho Escolar e dos demais representantes que compõem a comunidade escolar, para que assim seja promovida uma descaracterização do ambiente educacional com relação ao corporativo empresarial, pois: A descentralização do poder na organização do

trabalho pedagógico envolveria o reconhecimento de que o poder é serviço, ou seja, organizar as atividades escolares é reconhecer-se como delegado da comunidade escolar, a comunidade escolar é um coletivo composto de sujeitos detentores de poder (vontade da vida), que concedem aos educadores escolares parte de seus poderes no sentido de organizarem a vida da comunidade a favor de todos, para o bem comum, que neste caso específico é a humanização (LOPES, 2013, p.12).

Dessa forma, diante das mudanças que a educação brasileira vem enfrentando, existe a necessidade de os gestores promoverem uma administração capaz de focar no desenvolvimento educacional nas amplas esferas pedagógica, administrativa e social.

Nesse sentido, o papel desenvolvido pelo gestor e coordenador pedagógico é coordenar a execução das políticas educacionais para a melhoria dos índices escolares, executando os recursos corretamente, buscando diálogos com os professores e com os pais dos alunos para um melhor acompanhamento da formação dos estudantes. Logo, cada uma das funções da comunidade escolar é composta por seres sociais, com pensamentos divergentes e “detentores da vontade de vida”, vista pela ótica de Lopes (2013) como a força motriz que alavanca os esforços para o funcionamento de uma gestão democrática e, conseqüentemente, de uma educação de qualidade.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho deu-se por meio do processo de observação durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar (ECSGE), onde nos foi possível perceber que, mesmo com as diferentes dificuldades que a escola pública enfrenta para desenvolver uma gestão que pautar nos princípios democráticos, sejam eles provenientes de questões políticas, econômicas, sociais, dentre outros, que impactam na boa gestão administrativa e pedagógica da escola, é possível desenvolver uma gestão democrática em que todos envolvidos com o processo educacional atuem de maneira participativa e igualitária na tomada de decisões para melhoria da educação escolar e formação social do estudante.

Dessa forma, o primeiro momento dessa experiência foi acompanhar o desenvolvimento dos diferentes processos da gestão a partir da etapa de observação do ECSGE na referida instituição de ensino público dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Após esse processo buscou-se conhecer as diferentes etapas que envolviam o corpo administrativo e pedagógico da instituição de ensino, a saber: as diferentes atividades

cotidianas da gestora, bem como o plano de trabalho e o Projeto Político Pedagógico desenvolvido por ela e sua equipe, a organização dos diferentes recursos financeiros recebidos pela instituição para sua manutenção, as atividades conjuntas no que tange a coordenação pedagógica para a realização com eficiência das atividades desenvolvidas para os estudantes, bem como análise dos processos de participação do Conselho Escolar e da comunidade para efetivação da gestão democrática que foi observada durante o período do estágio.

Partindo do pressuposto, no primeiro dia do estágio tivemos contato com o espaço físico da escola, o corpo docente e, foram apresentados também os projetos desenvolvidos pela escola, como o ambiental e o de leitura, que serão o foco de análise neste trabalho, pois se destacaram ao mostrar uma preocupação da gestão com questões ambientais e pedagógicas voltadas à alfabetização.

No segundo dia, entrevistamos os coordenadores que fazem parte do programa Sala Verde, que fica alocado em uma sala cedida pela escola. Este programa desenvolve projetos balizadores que são encaminhados às escolas públicas municipais, tanto da zona urbana como rural. Neste sentido, cabe às instituições desenvolverem ações a partir desses projetos. Também foi realizada uma observação minuciosa na estrutura das salas de aula, banheiros, sala de leitura, refeitório, sala de informática, área administrativa, bem como dos espaços abertos, como pátio, quadra esportiva e áreas de acesso.

No terceiro dia, aconteceu uma conversa semi-estruturada com a coordenadora, sobre o processo de matrícula dos estudantes, participação do colegiado na escola e elaboração de plano e planejamento com os professores referente à organização do calendário letivo.

No quarto dia, observamos a dinâmica do projeto de reforço e leitura desenvolvido pela escola que é encabeçado pela coordenadora com alguns estudantes que necessitam de maior atenção no processo de alfabetização, utilizando o método das Sete Semanas.

No quinto dia, realizamos uma conversa informal com a gestora sobre a organização financeira da escola, onde nos foi informada a origem dos recursos que contribuem para a manutenção estrutural, pedagógica e nutricional da instituição. O fundo de manutenção provém do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que é categorizado em: básico, conectada e emergencial no contexto recente de pandemia de COVID-19.

No sexto dia, observamos a reunião para o planejamento mensal e de atividades festivas com as professoras e equipe pedagógica, onde foram tratados assuntos da semana do meio ambiente e a culminância dos projetos e das festas juninas. Percebemos que houve participação conjunta de todos os envolvidos de forma democrática, onde todos tinham voz

na tomada de decisões. No sétimo dia, solicitamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, para a realização de uma análise dos aspectos que tratam da organização curricular e da perspectiva pedagógico- metodológica. Nos dias subsequentes, desenvolvemos o diagnóstico das fragilidades estruturais da instituição e, partindo disso, elaboramos metas e ações referentes a esses aspectos que podem ser aprimorados.

A metodologia utilizada para o presente estudo é, em um primeiro momento, bibliográfica, tendo em vista que:

A revisão da literatura demonstra que o pesquisador está atualizado nas últimas discussões no campo de conhecimento em investigação. Além de artigos em periódicos nacionais e internacionais e livros já publicados, as monografias, dissertações e teses constituem excelentes fontes de consulta. Revisão de literatura difere-se de uma coletânea de resumos ou uma “colcha de retalhos” de citações (PRODANOV; FREITAS, p.131, 2013).

A pesquisa é também do tipo documental, e principalmente de caráter qualitativo,

“[...] a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p.21).

Abordando assim a oportunidade de desenvolver trabalhos com base nas entrelinhas dos dados obtidos durante a pesquisa. Ademais, a experiência do estágio de gestão proporciona a percepção da realização do trabalho pedagógico dentro do ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto ambiental da escola Paulo Marinho abrange várias formas de reciclagem, dentro dessa perspectiva de reaproveitamento, a escola comunga com empreendedorismo usando os materiais recicláveis também para a construção de uma pequena fonte de renda, de forma que o produto da reciclagem se torne útil, rentável e sustentável. À vista disso, a escola elaborou pequenos projetos partindo desta dimensão, como por exemplo, a reciclagem de papel e reaproveitamento de alimentos que seriam descartados.

As professoras da escola juntamente com os alunos fazem a reciclagem desse papel de forma que produza um produto usável e que possa gerar uma fonte de renda, um dos exemplos, são as agendas de papel recicláveis, onde os estudantes participam efetivamente de todas as etapas do processo, desde a coleta dos papéis a serem reaproveitados como matéria prima, posteriormente rasgá-los em pequenos pedaços para que sejam triturados por um adulto a fim de formar uma massa, que é colocada em um recipiente com água para passar por uma peneira especial e secar ao sol, depois de seco, as folhas são cortadas e encadernadas

Um dos impactos desse reaproveitamento na escola, é a quantidade de papel que é descartada diariamente, visto que boa parte do papel que iria parar o lixão da cidade, é destinado à construção das agendas.

Por sua vez, a prática cotidiana de reaproveitamento de alimentos se dá pela elaboração de receitas com partes dos alimentos que seriam descartados, como as cascas de frutas para produção de doces e o que não é utilizado para alimentação é posto em uma composteira, onde seu produto final é usado para adubar e tratar os jardins da escola, o que desenvolve nos alunos a formação de uma consciência ecológica a partir da realização de práticas sustentáveis. Tais ações de reaproveitamento contribuem para manutenção da limpeza da escola, tendo em vista que os alunos acabam se habituando a direcionar o lixo proveniente de resíduos alimentares nos devidos locais, mantendo as dependências da escola limpas.

Para além das práticas sustentáveis já mencionadas desenvolvidas pela escola inclui-se o projeto de reaproveitamento de água. Este acontece da seguinte forma: a água utilizada nas pias e ralos são desviadas para um sistema de filtração que fica nos fundos da escola, onde acontece o processo de filtragem da água, esta é direcionada para as descargas, irrigação dos jardins e a limpeza da escola promovendo o uso consciente e sustentável da água.

Significativo também é o projeto de reforço escolar que acontece de forma simultânea às aulas, e durante o horário do intervalo, onde os alunos que apresentam dificuldades de leitura são direcionados para outra sala onde é desenvolvido pela professora o método das sete semanas de Paulo Freire. Este método é dividido em três fases, a primeira fase consiste no estudo das vogais, a segunda na família das vogais e a terceira na análise fonética das palavras trabalhadas. Na escola, no momento da análise fonética a professora contextualiza e relembra a família das vogais com o nome dos estudantes da turma e com palavras do seu cotidiano. A escola também conta com um projeto de inclusão, onde influencia os estudantes a conviverem com as diferenças por meio de ações coletivas interacionais.

Ainda na fase de observações da rotina pedagógica da Unidade Integrada Municipal Paulo Marinho, foi possível observar o empenho da escola em fazer da leitura, uma prática recorrente no dia a dia das crianças. Todas as turmas do primeiro ao quinto ano, são direcionadas a biblioteca, uma vez na semana. O intuito é fazer com que os estudantes escolham as obras que despertaram o seu interesse. Cada um pode escolher até dois livros, cabe ressaltar que se tratam de obras infantis e a biblioteca não dispõe de muitos títulos. Todavia, o zelo que os estudantes têm com as obras é exemplar. É explicado para eles que se

tratam de obras voltadas para todos os estudantes, assim, é preciso tomar todo um cuidado com as obras literárias.

Ao término da semana, os estudantes devolvem os livros e, em seguida, a bibliotecária realiza uma série de perguntas para saber se, de fato, eles leram ou não os livros. Essa prática se repete em todas as turmas. Seguindo uma ordem crescente, do primeiro ao quinto ano. De forma que todos os estudantes tenham em casa, ao menos, uma obra por semana, fomentando assim a prática da leitura para o desenvolvimento escolar dos deles.

A partir do observado deste conjunto de projetos percebe-se o compromisso da gestão escolar dessa instituição de ensino em formar cidadãos conscientes não apenas em relação às questões ambientais, mas nas relações humanas de empatia ao próximo, questões essas que identificamos na sociedade de hoje como sendo extremamente necessárias em cada indivíduo. A escola reconhece a importância do seu papel e a partir de ações desenvolvidas no ambiente escolar, onde ela consegue transformar o meio social em que está inserida construindo por meio da educação a mudança necessária para o ambiente em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. **Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas**. Reflexão e Ação, v.28, n. 1, p. 191-203, 2020.

BERGAMO, Edmir Aparecido. **Gestão democrática na escola pública brasileira, uma luta para transformá-la em realidade concreta, principalmente por meio da formação de professores**. Disponível em: <https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/169373/>. Acesso em 07 de Junho de 2022.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, v. 194, p. 136-162, 1996.

DRABACH, Neila Pedrotti. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995. LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 27.

LOPES, Rosana. **A identidade do pedagogo como organizador do trabalho pedagógico escolar**, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Gestão Democrática da escola, ética e sala de aula**. ABC educatio, n. 64, 2007.

MOLINA et. al. Ensaio: Impactos das políticas educacionais nas dinâmicas da organização escolar: reflexões na perspectiva do professorado de uma rede municipal. **Educ.** , Rio de Janeiro, v. 19n. 73, p. 921-940, 2011.

OLIVEIRA, Claudiane et al. **Estágio Supervisionado em Gestão Educacional: Concepções e Desafios do Coordenador Pedagógico Sobre o Trabalho Coletivo**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25525_13083.pdf. Acesso em: 03 de Junho de 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Trajetória da administração educacional no Brasil: tessituras, rupturas e continuidades. **Colóquio internacional de educação**, v. 2, n. 1, p.321-334, 2014.

TRAGTENBERG, Mauricio. A escola como organização complexa. **Educ. soc.** Campinas, v. 39, Nº142, p.183-202. jan.- mar., 2018.

VIEIRA, Ana Elisa Ribeiro; BUSSOLOTTI, Juliana Marcondes. Gestão escolar. **Interação-Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 20, n. 1, p. 45-70, 2018.

VIEIRA, Suzane da Rocha. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela resolução CNE/CP N. 01/2006. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, p. 131-155, dez 2011.

O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) E A MEMÓRIA NARRATIVA DE DOCENTES DO IFRN: UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Jocélia da Silva Gurgel Freire

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN.

jocelia.silva@ifrn.edu.br

Resumo

A (re)construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, ocorrido no ano de 2009, estabeleceu um novo movimento político-pedagógico na Instituição e trouxe, à tona, muitos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos. Transcorridos 13 anos de atuação com essa nova proposta institucional, consideramos que seja importante dar voz aos sujeitos docentes que atuaram (e ainda atuam) no processo de elaboração e implantação desse projeto pedagógico, a fim de avaliar os aspectos que eles analisam como positivos e que constituem um avanço significativo na formação do nosso alunado. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo fazer a escuta de relatos narrativos docentes acerca de suas experiências e vivências pedagógicas, buscando observar os aspectos que são acentuados por esses professores sobre as concepções e os princípios que fundamentam o PPP. Para isso, recorreremos a alguns autores que se preocuparam em discutir a memória (BOSI, 1994; HALBWACHS, 1990), estabelecendo um diálogo entre a memória pessoal (docente) e a memória coletiva (institucional). Além disso, como toda nossa análise parte dos sentidos construídos a partir da materialidade linguística, recorreremos à Teoria Dialógica de Linguagem bakhtiniana (BAKHTIN, 2010; 2011), pois ela discute noções como: alteridade, entonação, acento apreciativo, etc, que serão fundamentais para análise e a interpretação dos discursos contidos nas narrativas dos docentes. Em sua narrativa, o docente ao confrontar o seu fazer pedagógico no tempo-espaço presente com o fazer de um tempo-espaço passado (institucionalidade anteriores), acentua a proposta do currículo integrado como o grande diferencial da nova proposta pedagógica e destaca, que mesmo sendo necessário ainda avançarmos muito nesta proposta, já é possível observarmos a mudança no perfil de formação do aluno concluinte.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico. Docente. Memória narrativa.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN trata-se de uma instituição que recentemente vivenciou o processo de (re)construção e implantação de um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP). A (re)construção desse documento surge em virtude do processo de reestruturação e expansão da rede federal de ensino ocorrido no ano de 2009, que estabeleceu um novo movimento político-pedagógico na Instituição e trouxe, à tona, novos desafios políticos, filosóficos e pedagógicos. O docente enquanto sujeito-agente nesse processo é convocado a (re)pensar sobre seu fazer pedagógico a partir desse novo contexto, assim como, a contribuir para implantação dessa nova institucionalidade.

Transcorridos 13 anos de atuação com essa nova proposta político-pedagógica consideramos relevante fazer a escuta de relatos narrativos de docentes que participaram desse processo de implantação da nova proposta contemplada no PPP. Dar voz à memória dos docentes, faz-se importante para compreendermos como estamos construindo essa nova institucionalidade, bem como, para identificarmos possíveis desafios e/ou avanços. Nesta perspectiva, far-se-á a escuta da narrativa de memória dos docentes que ingressaram na instituição quando ainda Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET- RN e que acompanharam o movimento de transição político-pedagógico ocorrido na instituição, alcançando assim, com certa abrangência, a memória institucional do IFRN.

A partir do processo de rememorar, o docente estabelece um diálogo entre a memória pessoal e a memória institucional, e passa a descrever e identificar aspectos que foram relevantes nesse processo de transição e projeta-se para o futuro, para continuidade, a partir da sua percepção do agora. Entendemos que seja importante considerar o papel da memória nesse processo de (re)construção do perfil institucional, pois, conforme destaca Pollak (1992, p.204), a memória é “um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.

Contudo, não podemos cair no equívoco de abordar a memória a partir de uma subjetividade pura, excluindo o tratamento desta como um fenômeno social. Dessa forma, revisitamos alguns autores que se preocuparam em discutir a memória (BOSI, 1994; HALBWACHS, 1990), estabelecendo um diálogo entre a memória pessoal (docente) e a memória coletiva (institucional). Aqui entra uma questão-chave: como podemos marcar a nossa unicidade em meio a tanta diversidade?

Para isso, entendemos ser necessário partir da perspectiva sócio-histórica bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), pois ela nos fornece uma visão mais abrangente da realidade, na medida em que, pelo conceito de linguagem proposto, reporta-se a um sujeito que se constitui no âmbito de relações discursivas dialógicas, estabelecendo-se uma inter-relação entre o eu e o(s) outro(s). Toda nossa análise parte dos sentidos construídos a partir da materialidade linguística. Por isso, a opção pela Teoria Dialógica de Linguagem bakhtiniana, já que essa contempla o fato de nos constituirmos pela linguagem do eu e do outro, desvelando os sentidos de nosso ser-docente. Outras noções que serão contempladas no âmbito da teoria dialógica são: alteridade, entonação, acento apreciativo, etc, que serão fundamentais para análise e a interpretação dos discursos contidos nas narrativas dos docentes. Portanto, estabeleceremos um diálogo entre os postulados bakhtinianos e as abordagens teóricas dos autores citados, que servirão de base conceitual-analítica para o trabalho em questão.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. DO CONCEITO DE MEMÓRIA

Para abordar o conceito de memória, trazemos as contribuições do sociólogo francês Halbwachs (1990) em sua obra *A memória coletiva*. Esse teórico se preocupa em discutir aspectos referentes à dimensão da memória numa perspectiva que ultrapassa o plano individual, considerando o caráter social desta. Aluno do filósofo Henri Bergson, Halbwachs (1990) preocupou-se em realçar o caráter social da memória, aspecto relativizado na concepção do filósofo francês Henri Bergson (2005), pois este não se preocupou em relacionar os sujeitos que lembram às coisas lembradas, como também, afirmou que o espírito conserva em si o passado em sua inteireza e autonomia. Enquanto isso, Halbwachs (1990) buscava enfatizar a iniciativa que a vida atual do sujeito assume ao desencadear o curso da memória (BOSI, 1994).

Um trabalho de destaque que se fundamenta nas ideias desse sociólogo é a obra de Ecléa Bosi (1994) *Memória e Sociedade: lembranças de velhos* em que o registro de memória traz a relação entre o individual e o social. Confirmando essa abordagem, temos as palavras de Bosi (1994, p.54), que alerta para o fato de ao trabalhar com a memória não ficarmos adstritos ao mundo da pessoa, mas perseguirmos “a realidade interpessoal das instituições sociais. A memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão”.

Já para Halbwachs (1990), o *outro* assume um papel relevante no processo de desencadear o curso da memória, para ele “nossas lembranças nos são lembradas pelos *outros*, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós” (HALBWACHS, 1990, p.26). Percebemos então, o caráter alteritário presente no conceito de memória abordado por esse teórico.

A memória individual está, para esse autor (HALBWACHS, 1990), enraizada em diferentes contextos sociais, fazendo com que haja sempre uma intrínseca relação entre a memória social e a individual. Assim, o autor destaca que “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (HALBWACHS, 1990, p. 51). Neste sentido, para Halbwachs (1990), um mesmo acontecimento, vivenciado por um grupo, pode significar de modo distinto para cada um dos seus membros, pois estes o interpretam a partir de sua posição nesse grupo.

Em suas análises, Halbwachs (1990) concentrou-se no papel que o contexto social assume no processo de organização da memória. Embora tenha reconhecido a importância da linguagem no processo de (re)construção da memória, ele não a trouxe para o centro da discussão. Para o teórico, “o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou, mas que toma emprestado de seu ambiente” (HALBWACHS, 1990, p. 54). Fundamentando-se nesse reconhecimento da linguagem, Bosi (1994, 56) afirma que “o instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Ela reduz, unifica e aproxima no mesmo espaço histórico e cultural a imagem do sonho, a imagem lembrada e as imagens da vigília atual”.

Como pode-se observar, Halbwachs (1990) destaca que o funcionamento da memória ocorre mediado por “instrumentos”, como a palavra, palavra essa que o sujeito toma emprestado do seu contexto social. Dessa forma, entendemos que a palavra é um elo de contato entre a consciência do sujeito e o mundo exterior. Diante das transformações vivenciadas pelos sujeitos, ele vai confrontando-se, por meio das palavras, seu conteúdo interior com a realidade externa e, nesse confronto, ele vai se resignificando através das novas palavras, dos novos valores construídos. Todo esse processo de interpretação do mundo, o sujeito realiza da posição social que ocupa e nisso consiste um ato de natureza ativamente responsiva.

Sendo assim, enquanto que em Halbwachs (1990) não se observa essa centralidade na *palavra*, em Bakhtin (2013, p.41) ela é vista como lugar de excelência da memória: “a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais”.

Portanto, assim como Bakhtin (2013), Halbwachs (1990) também se preocupa em destacar o caráter social da consciência do sujeito. Contudo, embora este último não tenha se preocupado com o estudo mais detalhado do signo linguístico, como fez o primeiro, ele traz importantes contribuições para discutir a construção da memória individual a partir da relação desta com os grupos sociais a partir dos quais ela se constitui. Como o docente, em estudo nessa pesquisa, participa dos mais variados grupos sociais, consideramos que as abordagens propostas por Halbwachs (1990) possam contribuir com a discussão de nossos propósitos.

Assim, pressupomos que, ao dar voz à memória individual desses docentes, via linguagem, poderemos desvelar, através dos diversos acentos apreciativos, os aspectos que vão constituindo esse docente dentro do contexto social no qual ele se insere, como as relações dialógicas e alteritárias, e ainda, a maneira como ele vai se renovando, resignificando a partir dessa memória. É, pois, por meio da linguagem que o sujeito apropria-se/significa a realidade

na qual ele atua como sujeito-agente. Assim, a memória materializada na palavra, expressa as avaliações que o sujeito constrói, posicionando-se historicamente frente ao seu interlocutor.

2. DOS PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS

A teoria dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin (2011), trouxe contribuições importantes para os estudos linguísticos, literários, como também, para os estudos na área das Ciências Humanas de um modo geral. Tal teoria, inscreve-se em uma nova disciplina denominada de metalinguística (ou translinguística), a qual, diferentemente da linguística tradicional, vai ocupar-se não apenas da materialidade do signo linguístico, mas da totalidade do signo, o que pressupõe relevar em consideração seus aspectos semânticos e ideológicos os quais estão ligados a um contexto situacional e à própria história, nos quais se inscrevem os sujeitos.

Por conseguinte, tais estudos agregam tanto os aspectos da materialidade linguística como aqueles que lhe são inerentes, considerando que todo o signo tem uma dupla face: linguística e social. Como já sugerido em *O problema do texto*⁵ e em *Apontamentos*⁶, a compreensão do signo é ativa e responsiva, isto é, requer uma resposta e tomada de posição, de um juízo de valor correspondente, pois envolve sempre, pelo menos, duas consciências (dois sujeitos), cuja interação provoca uma relação dialógica. Nisso consiste toda a complexidade do discurso que é o objeto de estudo dessa teoria. Ao abordar o discurso, deve-se considerar sempre o princípio dialógico que fundamenta sua natureza.

Para Bakhtin (2011, p. 274), “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”. Desse modo, Bakhtin (2011) enfatiza que o enunciado é determinado pelo “falante com sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro [...]” (p.296) Por isso, a neutralidade do sistema da língua “serve a quaisquer juízos de valor, os mais diversos e contraditórios, a quaisquer posições valorativas” (idem). Portanto, o enunciado é para Bakhtin

pleno de *tonalidades dialógicas* [...]. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 298, grifo do autor).

⁵M.Bakhtin, *Estética da criação verbal*, op.cit., 2011, p. 307-337.

⁶M.Bakhtin, *Estética da criação verbal*, op.cit., 2011, p. 367-392

Para abordar um pensamento e/ou teoria devemos partir sempre de um processo dialógico entre as coletividades sociais e a individualidade do sujeito, entre a materialidade sócio-histórica e o indivíduo que participa da construção dessa história, entre o geral e o particular, entre o prático e o teórico, entre outros diálogos que apontam para necessidade de considerarmos sempre o mundo da vida, em relação ao mundo da cultura, entre o dado (os fundamentos da natureza e a linguagem como sistema de signos) e o criado (sujeitos docentes como objetos das Ciências Humanas). Destaca-se em Bakhtin (2011), a existência de duas forças opostas básicas que se encontram sempre em atividade na existência: as forças centrífugas que operam em favor da variação, da mudança, compelem ao movimento; e as forças centrípetas que operam para manter a unificação, resistem ao devir. Dessa forma, Bakhtin (2011), investe em buscar entender como o grande diálogo existente entre essas duas forças díspares manifesta-se nas relações sócio-históricas das quais os sujeitos participam.

Portanto, optamos por adotar a Teoria Dialógica da Linguagem nessa pesquisa porque entendemos que ela nos fornece os elementos necessários para compreendermos, a partir do pensamento verbalizado na narrativa dos docentes, como ele participa desse diálogo social, como, através das entonações e acentos apreciativos, ele se posiciona frente aos valores sociais. A escolha do dispositivo dialógico, como método de análise do discurso docente, possibilita uma reflexão sobre sua constituição enquanto docente, não apenas abordando teorias generalizantes acerca dessa temática, mas confrontando a sua experiência subjetiva, em sua unicidade, com as formas de conhecimento da experiência humana.

Em meio a todo esse contexto cultural saturado de significados e valores, o docente, através de um ato responsável⁷, toma uma posição axiológica diante desse contexto. Essa posição, única e insubstituível, é materializada verbalmente através de suas narrativas, no texto. À medida que o docente vai posicionando-se frente às memórias, às experiências, aos aspectos relativos à sua trajetória de construção na docência. Sob essa ótica, Morson e Emerson (2008, p.122) enfatizam que

[...] o dialogismo é o princípio fundamental do funcionamento da linguagem, é o movimento através do qual os enunciados são incorporados e através do qual são feitas as escolhas enunciativas no tempo presente dentre aquelas disponibilizadas ao sujeito ao longo de sua vida nos contatos interativos com que se depara nos diferentes contextos sociais.

⁷ Para Bakhtin (2010), ato-responsável consiste numa ação irrepetível, em que o ser (agente do ato) do lugar próprio e único que ocupa na existência, vê e reconhece um outro. No ato agrega-se o conteúdo (produto/sentido do ato) à forma (processo de organização do conteúdo do ato); o sensível (o mundo dado) ao inteligível (a apreensão do mundo).

O diálogo constitui-se, portanto, nesse processo de interação com o outro, o que nem sempre é marcado por concordâncias, podendo haver, contrapalavras, discordâncias e interrogações. Isso se justifica, porque a palavra transita por contextos e grupos diversos, e em cada um desses contextos, adquire um novo sentido. A palavra é viva e, por natureza, dialógica, portanto, será sempre ouvida, respondida e reapreciada. (BAKHTIN, 2011).

Os docentes participantes desse trabalho foram(estão) se constituindo enquanto docentes, inseridos em um contexto (IFRN) que atravessa mudanças constantes. Numa trajetória que contabiliza 113 anos de história, o IFRN passou por transformações marcantes na sua organização institucional que afetou o seu perfil identitário, modificando as suas concepções, seus princípios, fundamentos e suas práticas institucionais. Em meio a esse processo, encontram-se os docentes aos quais se exige adequação a todas essas mudanças, bem como à adesão aos novos princípios e concepções (ensino, trabalho, educação) como norteadores de suas práticas docentes.

A partir dessas transformações, as palavras vão ganhando novos acentos apreciativos pois, sendo a palavra um signo linguístico (portanto, signo ideológico), ela expressa a tomada de posição determinada pela ideologia do contexto social a qual está atrelada e passa a constituir a consciência dos sujeitos participantes desse contexto. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2013), assinado por Voloshinov, toma-se como ponto de partida, a relação entre o estudo da ideologia e o estudo da linguagem, enfatizando-se que todo o signo representa a realidade a partir de uma posição valorativa.

Neste sentido, partir dessa perspectiva de linguagem, parece-nos fundamental, pois, coloca-nos frente à compreensão do próprio ato responsável e responsável do sujeito docente, ou seja, de como este sujeito, a partir de uma perspectiva espaço-temporal, assume posicionamentos axiológicos e, ao fazê-lo, cria suas narrativas. Assim sendo, o ato/ação responsável referido por Bakhtin (2010) em *Para uma filosofia do ato responsável* – PFA, pode então, ser exemplificado através da ação praticada pelo sujeito docente de rememorar e materializar essa memória nas narrativas, pois essas atividades se constituem como ato de pensamento e linguagem realizadas no mundo de fato vivido.

O docente do lugar único que ocupa em sua existência, realiza a ação produtiva e responsável de rememorar, ele refaz, reconstrói, repensa as experiências do passado com o material que tem a sua disposição no hoje. Todo esse trabalho de construir e disputar sentidos se materializa no discurso das narrativas desses docentes. E nisso consiste toda uma atividade dialógica entre o particular e o geral, entre o prático e o teórico, entre o agir concreto dos sujeitos docentes com o pensar sobre o agir, entre o que é repetível e o que é irrepitível.

Face a essas questões, partimos para a análise da narrativa docente. Considerando a natureza deste trabalho, somente nos foi possível analisar uma única narrativa. Contudo, buscamos selecionar um texto que possibilitasse uma discussão bastante abrangente acerca do estudo proposto.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa teve como local o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus Mossoró*, pois esse Campus iniciou suas atividades quando o Instituto ainda era Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte – ETFRN (surgida antes do CEFET-RN). Quanto ao sujeito envolvido, contamos com a narrativa de um docente que atua no IFRN, *Campus Mossoró*, desde a época de CEFET e que, portanto, acompanhou, todo o processo de discussão e elaboração do PPP, bem como, a implantação dessa nova institucionalidade.

Diante dessas considerações, optamos pela escolha da *narrativa* como instrumento devido à sua pertinência face ao objeto de pesquisa e ao diálogo que mantém com a abordagem teórico-metodológica adotada nesse estudo: o dialogismo e seu fundamento ético-filosófico – o ato responsável. As narrativas possibilitam, pois, desencadear o ato responsável operado pela memória dos docentes. Assim sendo, por meio dos enunciados e discursos contidos nessas narrativas, poderemos interpretar os sentidos que os docentes mobilizam e constroem.

A abordagem teórico-metodológica bakhtiniana trouxe grandes contribuições para explorar qualitativamente, via linguagem, formas de conhecimento de natureza social e cultural de sujeitos históricos. Configura-se como uma proposta constituída de “conceitos, noções e categorias que especificam a *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador”. (BRAIT, 2008, p.29, grifo do autor)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

3. NARRATIVAS DOCENTES

Como objetivamos estabelecer um diálogo com uma memória institucional, o docente foi solicitado a relatar sobre os princípios e concepções que fundamentaram e justificaram a necessidade de um novo PPP institucional. Apresentamos a seguir a resposta dada:

Quadro 01 – Narrativa - D 01

01	Bem, primeiro assim, eu creio que a gente ainda precisa avançar, avançar muito dentro dessa nova
02	proposta, porque eu diria que nós estamos num processo de compreensão, melhor ainda, de
03	apropriação do que é essa proposta, de como essa proposta pode se materializar, “eu docente na minha
04	prática, como essa proposta pode se materializar, na minha interação com o outro docentes”. A gente
05	ainda não está com uma implementação tão boa, eu acredito que deveremos estar daqui a algum tempo,
06	com mais discussões, com mais apropriação. Resumindo, quero dizer que a gente ainda tem muito o
07	que aprender, o que avançar nessa implantação dessa proposta de currículo integrado. Porém, eu avalio
08	que ela se reflete muito hoje, por exemplo, na característica do aluno que a gente forma, o aluno que
0	a gente forma hoje é um aluno mais crítico, mais exigente, mais pensante, mais questionador. Eu acho
	isso fantástico, porque eu vivi os dois alunos, o aluno até 2008 que a gente tinha na instituição, que
	era formado naquele outro currículo, que, quando foi em 2012 a gente implantou, saíram as últimas
	turmas do currículo antigo, né, em 2012, a gente implantou esse currículo novo, a gente percebe a
	diferença do aluno, é uma aluno mais solto, mais livre, ele compreende mais de arte, de filosofia, de
	sociologia, ele compreende mais da interação entre os conhecimentos, tá, entendendo? E o outro
	aluno, é um aluno mais apático, ele era um bom técnico do ponto de vista tecnicista, a maioria deles
	eram muito bons técnicos, mas ele era menos questionador, então eu vejo assim.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quando analisamos a narrativa de D 01, percebe-se que o docente da posição tempo-espaco por ele ocupada hoje acentua o fato de ainda ser preciso “avançar muito dentro dessa nova proposta” (linha 1), isso porque, para D 01, a instituição ainda se encontra “num processo de compreensão, melhor ainda, de apropriação do que é essa proposta” (linhas 2-3). Outro aspecto que o docente também acentua em seu discurso é a ampliação do perfil de formação do técnico que, com a proposta de currículo integrado, para D 01, foi possível agregar a esse perfil, aspectos importantes para um profissional inserido nas novas relações de trabalho da atualidade. Entre esses aspectos, D 01 valora o caráter crítico, questionador e pensante desses alunos/profissionais.

Com isso, D 01 vai acentuar a ideia do trabalho como um espaco no qual são mobilizadas as várias dimensões do ser humano, justificando, assim, a importância de integrar, ao currículo de formação do técnico, os mais variados conhecimentos. A concepção de currículo integrado, mobilizada no PPP, aponta para a ideia de “superar a preparação para o trabalho na forma simplificada e operacional, buscando a formação voltada para o domínio do conhecimento em sua gênese” (PPP, 2012, p. 49). Assim sendo, o PPP dialoga com toda uma memória discursiva que perpassou a história da Educação Profissional e Tecnológica - EPT. A EPT sempre contou com um dualismo entre formação geral e formação para o trabalho, entre currículo enciclopédico e/ou conhecimentos propedêuticos, como destinada à formação geral e à formação para o trabalho, como se restringindo a uma formação com uma quantidade de conhecimentos muito limitada, que objetivava apenas preparar mão-de-obra qualificada para realizar um trabalho meramente operacional.

Outro aspecto que observamos no discurso do docente é que ele mobiliza diferentes narrativas espaço-temporais que podem ser caracterizadas como um espaço-tempo que traz a memória do passado até 2008, do Centro Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), que agrega uma história e um desenvolvimento de concepção de trabalho no âmbito da educação do ensino médio, e de um outro espaço-tempo, situado no presente, materializado na recriação do antigo “Centro” para o atual Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). No primeiro caso (CEFET), havia um currículo que contemplava duas propostas curriculares: uma para formação profissional e outra para o ensino médio. Essa proposta foi a que perdurou em quase toda época de CEFET, tendo entrado em vigor após o Decreto 2.208/97, que trazia, em seu art. 5º, a seguinte normalização: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio”. Após a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em 2012, a organização curricular anterior foi substituída por uma proposta de currículo integrado, compreendendo o curso técnico integrado ao ensino médio.

O que D 01 parece acentuar em seu discurso é que essa formação, com base no currículo integrado, passou a contribuir para a formação técnica do aluno, na medida em que possibilita seu desenvolvimento em aspectos considerados importantes para uma formação profissional contemporânea, como, por exemplo, o caráter crítico, questionador, pensante. Portanto, D 01 considera que o currículo integrado vem contribuir na formação do aluno, agregando valores importantes ao perfil de sua formação profissional.

CONCLUSÕES

O presente estudo possibilitou observar, a partir da análise da narrativa docente, aspectos que são considerados fundamentais para concretização da proposta político-pedagógica contemplada no PPP institucional. O docente enquanto sujeito-agente no processo de implantação de tal proposta, enuncia a partir da posição discursiva por ele assumida num dado tempo-espaço e acentua aqueles aspectos considerados mais relevantes acerca das concepções e dos princípios por ele elucidados em seu relato. Como observamos, o docente valoriza a formação integral como aquela que melhor corresponde ao que se espera de uma formação de nível médio de caráter emancipatório na EPT. O professor rememora a partir do tempo-espaço presente um tempo-espaço passado, quando a instituição ainda era CEFET, para confrontar o perfil de formação do aluno que concluía naquela institucionalidade ao perfil de formação na institucionalidade atual, na qual o currículo integrado atua como princípio

pedagógico. Dessa forma, mesmo considerando que muitos aspectos precisam ser revistos, melhorados, como aponta o discurso de D 01, compreendemos que o IFRN tem contribuído de forma significativa na construção de um perfil profissional mais abrangente, fundamentando-se no entendimento de que formação geral é parte inseparável da formação para o trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**. Lembrança de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAIT, B. 2008. Análise e Teoria do Discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos - chave**. São Paulo: Contexto

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Traduzido do original francês La Mémoire Collective, 1968. Trad. Laurent Léon Schaffter. Paris, França, 1990.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva**. Documento-base. Anna Catharina da Costa Dantas; Nadja Maria de Lima Costa (Org.). Natal: IFRN Ed., 2012. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-1-documento-base> Acesso em: 02 de ago. 2019.

MORSON, Gary Saul; EMERSON, Carly. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. São Paulo: EDUSP, 2008.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol. 05, n. 10, p. 200-212, 1992.

A CIDADE FABRIL E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO: A ESCOLA DE APRENDIZAGEM CORONEL FREDERICO LUNDGREN (RIO TINTO-PB, 1944-1967)

Alzenir Souza da Silva

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - RN,
alzennir.s@gmail.com

Gilmara Catarine Dantas Costa

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - RN,
gilmara.catarine@escolar.ifrn.edu.br

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN com Estágio Doutoral na Universidade de Lisboa (Portugal);
francinaide.silva@ifrn.edu.br

Resumo

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) criado em 22 de janeiro de 1942, por meio do decreto-lei 4.048, na Era Vargas, foi originada com o intuito de atender à necessidade das indústrias de base que visavam preparar mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho. O Ensino Industrial, por conseguinte, era uma preocupação evidenciada pelos industriais no interior da Paraíba. Neste sentido, buscaram implementar o SENAI na cidade de Rio Tinto-PB para que os filhos de operários e os seus indicados fossem engajados no mercado de trabalho, instituindo-os nos anos iniciais de aprendizado profissional. Este artigo, por sua vez, propõe-se mapear os trabalhos publicados sobre a Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL), criada em 1944 na cidade de Rio Tinto-PB, em consequência do acordo de Isenção entre o SENAI/Pernambuco e a Companhia de Tecidos Rio Tinto, sendo considerada a primeira unidade do Sistema “S” na Paraíba. O decreto-lei que criou o SENAI estabelecia que ficariam isentos da contribuição financeira mensal para a instituição, as empresas que montassem e custeassem com recursos próprios a aprendizagem, sendo nomeadas de “escolas de isenção”. De acordo com os documentos institucionais, a Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren permaneceu em regime de Isenção até 12 de julho de 1967, quando foi assinado entre a Companhia e o DR, um termo de entendimento sobre a passagem da Escola para o SENAI, ato homologado pelo Conselho Nacional do SENAI, na reunião de 28 de novembro de 1967, na cidade de Curitiba, no Paraná. Buscando compreender essa narrativa, utilizou-se como caminho metodológico o Estado do Conhecimento da produção acadêmica, a partir de uma revisão bibliográfica dos principais autores que discutem e fundamentam a história e a memória da Educação Profissional: Ciavatta (2015); Certeau (1982); Magalhães (2004), entre outros. Para rastrear esses estudos, optou-se por pesquisar nos repositórios digitais da Universidade Federal da Paraíba da Universidade Estadual da Paraíba, no Google Acadêmico e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao término da pesquisa foi notória a necessidade de novos estudos que discutam a construção e a implementação da EACFL e a importância dessa instituição para o Ensino Profissional no Estado da Paraíba, atentando para o debate teórico, político e social para a produção de conhecimentos relacionados a História da Educação Profissional.

Palavras-chave: História da Educação Profissional. Ensino Industrial. Trabalho-Educação. Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

INTRODUÇÃO

O ano de 1930 foi marcado por significativas mudanças na sociedade brasileira, por tensões políticas e pela consolidação do capitalismo – o que influenciou as discussões sobre as políticas públicas voltadas para a educação, tendo como finalidade receber o novo modelo socioeconômico. Verifica-se, nesse período, o quadro crescente da industrialização que “[...] alterou as aspirações sociais em relação à educação, uma vez que nele eram exigidas condições mínimas para concorrer no mercado (ROMANELLI, 1987 apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 152)”. Todavia, a educação profissional foi impulsionada pelos interesses dos capitalistas que viam nesses estabelecimentos de ensino, uma proposta pautada na produtividade e na seleção dos mais “aptos” para o mercado de trabalho.

Inicia-se, por conseguinte, uma nova fase na história do Brasil uma vez que o governo Vargas adota uma série de mudanças que, diretamente, impactaram na educação. Com a crescente necessidade de mão-de-obra especializada o governo passou a se interessar pelas questões educacionais voltadas para a profissionalização, sobretudo, por ser “[...] motivada pela industrialização emergente e pelo fortalecimento do Estado-nação, [...] com a perspectiva de organizar em plano nacional, a educação escolar” (ROMANELLI, 1987 apud LIBÂNEO et al., 2012, p. 151).

A revolução ocorrida em 1930 descreveu a concretização do capitalismo industrial no Brasil e foi decisiva para que novas exigências educacionais fossem empreendidas. Segundo Moraes (2011) o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) traçou uma nova política educacional propondo que o homem brasileiro estivesse apto para atender os desafios de uma ordem econômica mundial intensificada pelo sistema de produção da indústria.

No período da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945) vigorou o Estado Novo, identificado também como período centralizador da organização da educação. Por meio da constituição de 1937, o debate sobre política educacional ficou restrito, tão somente, a sociedade política; “As leis orgânicas editadas entre 1942 e 1946 – [...] reafirmavam a centralização da década de 1930, com o estado desobrigando-se de manter e expandir o ensino público” (LIBÂNEO et al., 2012, p. 155). Apesar disso, em 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), conferindo as classes populares a condição de usufruir da escola pública através do ensino profissionalizante ao passo que reforçava o dualismo educacional entre a elite e as camadas menos favorecidas.

Desse modo, resolvemos realizar a investigação sobre o primeiro estabelecimento de ensino profissional (SENAI) do Estado da Paraíba, criado em 1944 por intermédio de um acordo entre a Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRTR) e o SENAI de Pernambuco (PE), destinado ao ensino de ofícios. Diante dessas considerações, questiona-se: (I) Quais os conhecimentos produzidos sobre o início do SENAI da Paraíba? E (II) quais conclusões trazem esses estudos para fomentar a discussão da educação para o trabalho e a cidade fábrica?

O presente artigo, ansiando conhecer a existência de estudos e pesquisas que tratem do SENAI na Paraíba e as questões educacionais voltadas para a profissionalização no Estado, propõe-se mapear e analisar a produção do conhecimento constante no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba, Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba, Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Trata-se de uma análise cujo cerne é a educação profissional e sua relação com a formação para o trabalho, contribuindo para o debate teórico, político e social, além de ser um caminho para produção de conhecimentos relacionados a História da Educação Profissional paraibana.

Segundo Certeau (1982) toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural (p. 56). Destarte, num primeiro momento, o artigo traz notas prévias sobre o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e a educação para o trabalho e, posteriormente, aponta o caminho metodológico trilhado, avança apresentando os resultados e as discussões e, por último, as considerações finais.

NOTAS PRÉVIAS SOBRE O SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL E A EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO EM RIO TINTO

A cidade fabril de Rio Tinto - Paraíba começou sua história antes mesmo do município ser emancipado (torna-se município pela Lei Estadual nº 1.622 de 06 dezembro de 1956), com a chegada da família Lundgren em meados de 1917 ao “Engenho Preguiça”, à época distrito de Mamanguape-PB. No ano de 1918 inicia-se o projeto para a criação do complexo industrial que viria a ser estabelecido em 1924. Em 1933, Rio Tinto foi considerada o maior complexo têxtil do Nordeste. Paralelo a construção deste poderio econômico, a família Lundgren buscou independência para os seus negócios e obteve o consentimento do Governador Camilo de Holanda (1916-1920) para a isenção do imposto estadual por vinte e cinco anos. Contudo, seria responsabilidade dos industriais prover saúde, segurança e educação para os munícipes. Neste cenário eram criados os mecanismos de formação profissional.

No Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, cria-se o Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que prevê, no art. 180 da Constituição que

Art. 2º Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários.

Art. 3º O Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários será organizado e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria.

Art. 4º Serão os estabelecimentos industriais das modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal para montagem e custeio das escolas de aprendizagem.

Art. 5º Estarão *isentos da contribuição* referida no artigo anterior os estabelecimentos que, por sua própria conta, mantiverem aprendizagem, considerada, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, sob o ponto de vista da montagem, da constituição do corpo docente e do regime escolar, adequada aos seus fins (grifo nosso)

Nesta conjuntura é criado o primeiro centro de formação profissional de Rio Tinto, proveniente da incorporação da Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren - EACFL (1944⁸) em consequência do acordo de Isenção⁹ entre o SENAI – PE e a Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT). Em 1949 o SENAI da Paraíba foi criado oficialmente e em 1953 o Departamento Regional passa a ter existência própria, tendo a EACFL como sua primeira unidade.

Buscando compreender as *nuances* que envolvem a educação para o trabalho em Rio Tinto, destacamos também a Constituição Federal (1937) que faz referência expressa ao ensino profissional em seu Art. 129 ao estabelecer que

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. (grifo nosso)

Verificamos o caráter assistencialista da educação no Brasil ao sugerir a destinação das escolas de aprendizes para os filhos de operários. Na EACFL, o SENAI ofertava vagas para que os filhos de operários e os seus indicados fossem engajados no mercado de trabalho, instituindo-os nos anos iniciais de aprendizado profissional. Em relação aos aprendizes, o Decreto-Lei nº 5.091 de 15 de dezembro de 1942 instituía: “Art. 1º *Para os efeitos da*

⁸ Em 1944 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial da Paraíba estava subordinado ao Departamento Regional de Pernambuco (DR-PE), posto que a Federação das Indústrias do Estado da Paraíba (FIEP) só viera a ser instalada em 17 de julho de 1949 e somente filiou-se à Confederação Nacional da Indústria (CNI) em 28 de novembro de 1951.

⁹ De acordo com os documentos institucionais, a Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren permaneceu em regime de Isenção até 12 de julho de 1967, quando foi assinado entre a Companhia e o DR, um termo de entendimento sobre a passagem da Escola para o SENAI, ato homologado pelo Conselho Nacional do SENAI, na reunião de 28 de novembro de 1967, na cidade de Curitiba, no Paraná.

legislação do ensino, considera-se aprendiz o trabalhador menor de dezoito e maior de quatorze anos, sujeito à formação profissional metódica do ofício em que se exerça o seu trabalho” (grifo nosso).

Morais (2011) infere que os industriais aspiravam se apropriar do trabalho dos alunos/operários da EACFL, tornando-os força de trabalho para a CTRT; essa escola se localizava nas proximidades da fábrica de tecidos. Contudo, pautada pela disciplina, impunham limites e regras para manter a ordem e o controle sobre os alunos e seus corpos “[...] no intuito de tanto multiplicar suas forças, para que possam gerar riquezas, quanto diminuir sua capacidade de resistência política” (GAMA, GAMA e PINHO, 2009, p. 1). Fica evidenciado que os comportamentos ensinados aos aprendizes tinham por objetivo desenvolver nos futuros operários uma cultura de fábrica centrada nas noções de tempo e disciplina no trabalho, de modo que, alcançassem a alienação do trabalhador. Neste sentido, é importante que venhamos a compreender a realidade histórica da instituição de modo a integrá-la no quadro mais amplo do sistema educativo (MAGALHÃES, 2004, p. 133).

APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Educação Profissional (EP) é um campo de investigação ainda recente no Brasil, esteve associada à formação para o trabalho e se deu em meio a Revolução Industrial – quando era priorizada a formação voltada ao trabalho manual. Esta modalidade de ensino, tornou-se um espaço de disputas políticas e econômicas. Conforme Ciavatta (2015)

A educação profissional é o lócus mais visível da educação pelo trabalho, seja no sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político, como movimento que oscila nas duas direções: quer como educação pelo trabalho na sua negatividade, quer na sua positividade, enquanto espaço de conhecimento, de luta e de transformações das mesmas condições. (CIAVATTA, 2015, p. 32)

A educação profissional, todavia, foi destinada às camadas menos favorecidas, quase sempre marginalizada e estigmatizada, assumindo tanto um caráter assistencialista e de preparação para um ofício, quanto um cunho pragmático, de atendimento aos interesses do setor produtivo (MORAIS, 2008). A Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren, foi movimentada pelos industriais ao empregar a educação profissional para formar operários perfilados com a cultura e o controle da fábrica, trazendo a profissionalização forçosa, propiciando a alienação do povo e conservando os industriais no poder por meio da submissão da classe trabalhadora.

Todavia, para essa pesquisa, optou-se por buscar a produção do conhecimento referente

ao primeiro estabelecimento do SENAI na Paraíba em três plataformas: o Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba, a Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba, Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Essas plataformas coletam, armazenam, preservam, divulgam e dão acesso à produção intelectual e científica de diversos pesquisadores, configurando-se, também, como um mecanismo de preservação documental. Isto posto, observa-se que essa pesquisa é de natureza bibliográfica e foi realizada por meio das plataformas supracitadas – que corroboraram para a análise bibliográfica deste artigo. Segundo Carvalho (2006, p. 100), a pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema.

Cabe ressaltar que pesquisas científicas exigem do pesquisador o levantamento das categorias de análise para a construção do objeto de estudo. Nesta conjuntura, o estudo bibliográfico corresponde à primeira etapa de pesquisa. E, neste trabalho, selecionamos as produções científicas procurando compreender as narrativas empreendidas em interlocução com autores que se dedicam sobre a problemática abrangida no tema.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE O SENAI EM RIO TINTO – PARAÍBA: DISCUSSÕES E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Com o aporte teórico-metodológico apresentando, em um primeiro momento, no banco de dados do Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba foi utilizado o seguinte descritor: “SENAI Paraíba”, que permitiu a localização de 448 trabalhos entre teses, dissertações e monografias. Em seguida utilizamos o descritor “Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren” reconhecendo que esta foi a primeira unidade do SENAI na Paraíba, o qual permitiu a localização de 2 trabalhos, conforme Quadro 1, que apresenta a referência completa das teses encontradas.

Quadro 1: Teses publicadas sobre a escola do SENAI em Rio Tinto constante no repositório institucional da Universidade Federal da Paraíba

N o	REFERÊNCIA
0 1	MORAIS, José Jassuipe da Silva. Educação entre tornos, notas e salários: Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren Rio Tinto/PB (1944- 1967) . 2011.156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4669 acesso em 22.ago.2021.
0 2	SILVA, Maria das Graças Miranda Ferreira da. A relação das categorias pluralismo e ecletismo Epistemológico com a produção do conhecimento na história da educação . 2015. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

O trabalho de doutorado de Moraes (2011) - (Quadro 1, n. 01) teve como objetivo analisar a experiência educacional dos operários da Companhia de Tecidos (CTRTR) e reconstruir a história do SENAI de Rio Tinto, no período compreendido entre 1944 e 1967. Uma das questões de pesquisa do referido trabalho, buscou compreender como se promoveu a educação profissional voltada aos interesses da produção por intermédio da Escola de Aprendizagem (EACFL) sem considerar as relações de transmissão e remoção de cultura para os operários da CTRTR. Segundo Moraes (2011) a EACFL era um lugar próprio para a educação profissionalizante, pois tinha uma identidade própria para a formação de operários, dando-lhes uma preparação técnica para o trabalho na fábrica.

Fernandes (2000, p. 122) ao se referir a Escola do SENAI em Rio Tinto ratifica o que foi dito por Moraes (2011), ao relatar que esta instituição não deixou de trazer algum proveito. Todavia, a Fábrica de Tecidos por meio da CTRTR não precisava de ensino mecânico, pois as grandes oficinas da fábrica eram uma faculdade de ensino profissional de caráter abrangente. E dentro da própria fábrica, existia uma grande sala destinada exclusivamente para o ensino e o treino mecânico de meninos (filhos de operários) que tivessem a idade de 14 anos.

Moraes (2011) conclui o seu trabalho inferindo que, a partir dos resultados evidenciados, o desenvolvimento do ensino profissional mirava o aumento da produtividade industrial e a valorização do capital. Diante disso, os industriais passaram a controlar o tempo do operário, mantendo-o sob vigilância, adestrando-o para ser eficiente e disciplinado, visando garantir a permanência da exploração do homem pelo capital.

Moraes (2011) também evidencia que na realidade educacional da escola a educação para o trabalho era praticada por meio da meritocracia na qual os mais aptos eram recompensados financeiramente e garantem uma vaga nas oficinas da fábrica.

Em relação a meritocracia, o livro de Fernandes: “O Pai do Vento” relata que os alunos que levavam a sério o aprendizado na EACFL eram recompensados, inclusive, com caneta banhada a ouro. Além disso, após o tempo normal do aprendizado, esses alunos eram encaminhados às grandes oficinas da fábrica de tecidos (MORAIS, 2011).

A tese de Silva (2015) – (Quadro 1, n. 02) apareceu em nosso descritor porque a autora se propõe a analisar a produção do conhecimento da pós-graduação na UFPB, na linha de pesquisa em História da Educação, dito isto, a autora analisa a tese de Moraes (2011) a luz das categorias Pluralismo e Ecletismo em suas dimensões epistemológicas.

Em um segundo momento, ao analisarmos o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES identificamos apenas uma tese que já está referenciada e foi analisada por meio do Quadro 1 (n. 01), Moraes (2011).

Dando continuidade, realizamos buscas por bibliografias que remetesse a Educação Profissional no município de Rio Tinto no banco de dados da Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba, foram utilizados os seguintes descritores: “SENAI Paraíba”; “A educação em Rio Tinto”; e “Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren”. Nesta plataforma diversos trabalhos foram localizados mesmo fazendo uso das aspas, então optamos por fazer o refinamento através dos títulos dos trabalhos. Em seguida, elegemos 5 pesquisas, abrimos os PDFs e selecionamos no documento a opção de “localizar” na qual foram utilizados os descritores: “SENAI”; “Rio Tinto”; e “1944”, ano que se refere a criação da instituição investigada. Localizamos dois trabalhos, conforme apresentados no Quadro 2.

Quadro 2: Monografias publicadas sobre a evolução da educação em Rio Tinto constante na biblioteca digital da Universidade Estadual da Paraíba

N o	REFERÊNCIA
01	ANDRADE, J. M. V. de. Dos núcleos fabris ao poder local: um coronelismo industrial no interior da Paraíba (1917-1949) . 2019. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2019.
02	LIMA, Carlos Alberto de. A evolução da educação em Rio Tinto no período de 1930 a 1950 . 2014. 44f. Monografia (Especialização em Fundamentos de Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/5661 acesso em 22.ago.2021.

A monografia de Andrade (2019) – (Quadro 2, n. 01) teve como objetivo analisar a inserção da família Lundgren na política local entre os anos de 1917 até os fins de 1940, por meio da instalação da unidade fabril em Rio Tinto. A autora faz referência a escola do SENAI (EACFL) ao citar a importância dada pelos industriais para a qualificação profissional vislumbrando o trabalho na fábrica. E *“assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função da “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado”* (FRIGOTTO, 1993, p. 67).

O trabalho desenvolvido por Lima (2014) – (Quadro 2, n. 02) é fruto de sua especialização em *Fundamentos de Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares* e teve como objetivo explorar o rumo da Educação como fonte de promoção do patrimônio industrial da cidade de Rio Tinto. Este autor ressalta que o SENAI, por meio da EACFL, introduziu o operariado no aprendizado de ofícios, marcando presença nos anos iniciais de aprendizado profissional, pois visavam suprir a demanda por operários qualificados para o trabalho na fábrica. O SENAI em Rio Tinto, efetivamente, marcou presença na instrução dos operários, por meio de um grupo de instrutores (homens) vindos do Estado de Pernambuco, tendo como

encarregado o senhor Rogé Maciel Pinheiro.

Em um quarto momento, a busca foi realizada por meio da plataforma do Google Acadêmico e para darmos continuidade ao mapeamento utilizamos o seguinte descritor: “Escola de aprendizagem coronel Frederico Lundgren Rio Tinto (1944)”. Cabe mencionar que o descritor foi utilizado sem aspas, sem conectivos e o ano foi descrito entre parêntesis. Destarte, 19 trabalhos foram localizados (entre eles, a tese mencionada no Quadro 1 - nº 01), mas após o refinamento por meio dos títulos, 6 pesquisas foram selecionadas, conforme mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Estudos publicados sobre a educação e o SENAI na Paraíba constante no Google Acadêmico

Nº	REFERÊNCIA
01	MORAIS, José Jassuipe da Silva. ESCOLA DO SENAI DE RIO TINTO - PB: representações da cultura escolar para a fábrica e a profissionalização masculina . II Seminário Nacional de Gênero e Práticas Culturais - Culturas, Leituras e Representações. 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305496001 > acesso em 16.set.2021.
02	MORAIS, José Jassuipe da Silva. Histórias e Memórias da Educação Profissional contadas por Ex-Operários da Companhia de Tecidos Rio Tinto – PB (1946-1988) . 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303987745 acesso em 16.set.2021.
03	MORAIS, José Jassuipe da Silva. PRÁTICAS ESCOLARES DO ENSINO PROFISSIONAL EM RIO TINTO-PB: O cotidiano da escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren - SENAI (1946-1967) . 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303652531 acesso em 16.set.2021.
04	MORAIS, José Jassuipe da Silva; FERREIRA, António Gomes. COTIDIANO ESCOLAR NA ESCOLA DO SENAI DE RIO TINTO (PARAÍBA): A memória de vozes operárias nas décadas de cinquenta e sessenta . 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303918371 acesso em 16.set.2021.
05	SANTOS, Letícia de Carvalho. O trabalho tecendo memórias: cotidiano das mulheres na cidade-fábrica de Rio Tinto (1948-2014) . 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16827 acesso em 19.out.2021.
06	SILVA, Ramsés Nunes e; MORAIS, José Jassuipe da Silva. A IMPRENSA E O PERIGO VERMELHO QUE SE ESGUEIRA: instrução, proletariado e propostas pedagógicas católicas na Paraíba das décadas de 1940-1950 . Prensa Pedagógica y Patrimonio Histórico Educativo. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/303460358 acesso em 16.set.2021.

O trabalho de Moraes (Quadro 3, n. 01) teve como objetivo analisar as representações da cultura escolar criada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) da cidade de Rio Tinto – PB, na formação da mão-de-obra para a Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), com turmas formadas eminentemente por indivíduos do sexo masculino em face aos ofícios oferecidos.

No artigo, Moraes (2009) discutiu o ensino profissional oferecido pelo SENAI, destinado à formação da força de trabalho voltada para a indústria. Nas palavras do autor “o

SENAI no seu propósito de formar os aprendizes para o sistema fabril da CTRT, criou uma cultura escolar, para formar futuras gerações de trabalhadores, eficientes e ordeiros, alinhados com a cultura da fábrica” (idem, 2009, p. 10).

Morais (2008) pesquisa essas narrativas e em seu artigo (Quadro 3, n. 02) apresenta as histórias e memórias em relação à educação profissional proporcionada pela extinta fábrica de tecidos, contadas pelos antigos operários, residentes no município. E em seu artigo (2011, Quadro 3, n. 03) se propõe a analisar a cultura e o cotidiano da EACFL, tendo como questão de pesquisa a finalidade das práticas escolares da instituição.

Morais e Ferreira (2016) – (Quadro 3, n. 04) apresentou, através dos resultados da tese de doutoramento, a compreensão do cotidiano escolar da EACFL, reconstituindo aspectos vivenciados por alunos que também trabalharam na CTRT. Teve como questão de pesquisa: Como se procediam às aulas na Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren (EACFL) e qual era a cultura desenvolvida pela CTRT nas décadas de 1950 e 1960? Os autores indicam, com o auxílio da análise das entrevistas, que estudar na EACFL e trabalhar na fábrica era algo que a maioria da população rio-tintense desejada. E concluem que além da proposta da EACFL e da CTRT de transformar alunos em operários e/ou operários em alunos, a escola era um ambiente de educação expressivo. Por meio da EACFL, os ex-alunos tiveram um elevado nível cultural, chegando a atingir níveis de formação acadêmica que – geralmente – não era alcançada pela classe operária em geral.

Mais importante, porém, que o preparo formal ou comum era o fato de que o ofício proporcionava um vínculo diário entre a ciência e o trabalho, visto que o profissional estava constantemente obrigado ao emprego de conhecimento rudimentar científico [...]. Esses profissionais eram parte importante do público científico de seu tempo, e via de regra demonstravam interesse pela ciência e cultura além daquele relacionado diretamente com o seu trabalho. (BRAVERMAN, 2011, p. 118-119)

No que tange a problemática apresentada por Moraes e Ferreira, Lopes (2005) conta que a experiência mostrou como muitos dos antigos alunos do SENAI tomaram gosto pelos estudos, cursaram colégios, fizeram faculdades e se tornaram profissionais liberais ou montaram seus próprios negócios, geralmente na indústria.

Enquanto o trabalho dissertativo de Santos (2015) – (Quadro 3, n. 05) buscou estudar o cotidiano a partir da memória de idosos/as, operários/as da fábrica, no período de seu funcionamento. A pesquisa se deu através da quase inexistência de trabalhos de cunho historiográfico sobre a presença das mulheres na formação do operariado de Rio Tinto. Diante desse cenário, a autora buscou consolidar o registro da vivência das trabalhadoras na fábrica e

como experimentavam o mundo do trabalho. De acordo com Santos (2015)

A construção desse modelo “fábrica-vila operária” é essencial para a dominação eficaz do/a trabalhador/a. [...] o “proprietário da cidade” tem a possibilidade de controlar todo o cotidiano. O poder econômico não se encerra, por assim dizer, na dominação da força de trabalho, mas em todos os aspectos e locais da vida do/a trabalhador/a. (SANTOS, 2015, p. 19)

Segundo a autora a palavra *trabalho* está no vocabulário, no cotidiano e na memória dos rio-tintenses e a educação era uma das principais ferramentas para manutenção do controle e da formação de nova mão de obra, pois estariam “aptos” a se comportar conforme a disciplina ensinada.

Por fim, o artigo de Silva e Moraes (2013) – (Quadro 3, n. 6) teve como objetivo refletir sobre a relação entre imprensa católica, imprensa pedagogia e educação operária nos anos de 1940 e 1950, destacando a orientação oferecida aos trabalhadores pautada em uma moral e uma cultura contrária ao comunismo, visando os interesses das elites eclesásticas.

Segundo os autores, por meio dos resultados atingidos, chegou-se à conclusão de que a escola profissionalizante em Rio Tinto com a filosofia educacional do SENAI contribuiu para que a CTRT formasse operários bem selecionados e treinados, que rendessem o máximo e, conseqüentemente, aumentasse a fabricação de produtos para o setor fabril.

De acordo com Silva e Moraes (2013) “a formação desses aprendizes operários iria transformá-los em sujeitos produzidos para o trabalho”. Isto posto, chega-se à conclusão de que a ideologia dos industriais nos apresenta a cultura escolar da EACFL, cuja disciplina era rígida, pautada na figura que se desejava do operário. “O seu discurso ideológico era de formar um trabalhador voltado para a paz social, eficiente, disciplinado, não adepto ao embate e contrário ao “perigo vermelho”, ou seja, o comunismo” (grifo nosso).

Os 10 trabalhos supramencionados nos quadros de referência estão disponíveis para leitura. A análise dos trabalhos foi realizada por meio de leitura e interpretados à luz de autores que se debruçam sobre a história da educação profissional e sua relação com o trabalho, de modo a compreender o objeto pesquisado.

CONSIDERAÇÕES

A investigação realizada no Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba, na Biblioteca Digital da Universidade Estadual da Paraíba, Google Acadêmico e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES permitiu mapear a produção do conhecimento acerca da efetivação do Sistema SENAI na Paraíba em meados de 1940. Constatamos, por

meio das pesquisas empreendidas, que algumas investigações em torno do objeto em pauta haviam sido realizadas, apesar disso, a abordagem sobre o ensino profissional indica um lapso se tratando da educação paraibana, pois, ao traçarmos um paralelo equiparado com outras modalidades de ensino, verificamos a educação profissionalizante se coloca nas margens do processo de reconstituição da história da educação no Estado. Isto posto, diante da carência de informações, ressaltamos a necessidade de novos conhecimentos que abordem a educação profissional na Paraíba, atentando para o debate teórico, político e social para a produção de conhecimentos relacionados a História da Educação.

No que se refere aos trabalhos analisados, conclui-se que, a Escola de Aprendizagem Coronel Frederico Lundgren “alistava” seus alunos numa práxis instrucional, conduzindo à formação de força de trabalho para a fábrica de tecidos. E, além disso, o ensino profissional instituído pelos industriários para os filhos ou indicados de operários, visava o aumento da produtividade industrial, de modo que houvesse a permanência da exploração do homem pelo capital. Reforçamos, ainda, que os trabalhos analisados nos quadros de referência estão disponíveis para leitura, foram elencados por ordem alfabética e não serão referenciados ao fim deste artigo por terem sido apresentados nos Quadros 1, 2 e 3 – constando onde estão disponíveis e o acesso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** de 10 de nov. de 1937. Casa Civil - Subchefia para assuntos jurídicos.

BRASIL. **Decreto-Lei n 5.091**, de 15 de dez. de 1942. Dispõe sobre o conceito de aprendiz, para os efeitos da legislação do ensino. Diário Oficial da União: seção 1, p. 18276, 17 de dez. 1942.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI).

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 1997, 09 de fev. 1942.

BRAVERMAN, Harry. Trabalho e gerência. In: BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

CARVALHO, S. H. **Construindo o saber: metodologia científica – fundamentos e técnicas**.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FERNANDES, João Batista. **O Pai do Vento**. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. In: **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo. Cortez. 4. ed.1993.

GAMA, Glaucio Oliveira; GAMA, Claudio Oliveira; PINHO, Luiz Celso. **A noção de disciplina nas análises genealógicas de Michel Foucault**. Revista Digital. Buenos Aires: Argentina, ano 14, n. 139, dez. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Stenio. **Uma escola e algo mais**. SENAI – Departamento Regional da Paraíba. Campina Grande, 2005.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DISCURSOS E NARRATIVAS DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL: APAGAMENTO DA MEMÓRIA E PROCESSOS DE CONTINUIDADE

Sandra Maíra Souza Miranda

Mestre em Educação (UESB) / Professora do IFBA Brumado – BA

E-mail: sandramaira@ifba.edu.br

INTRODUÇÃO

A história da educação profissional brasileira foi/é narrada de forma cronológica, como um discurso político e pedagógico, transmitindo um sentido unívoco, de unidade e sem “brechas” para outras interpretações e/ou contestações. Entretanto, ao ser analisado de modo mais crítico percebe-se que é um discurso lacunar e que no decorrer da análise existem muitas desconstruções que indicam apagamento da memória da história do nosso país e processos de continuidade com o pensamento colonial.

O marco legal da educação profissional no Brasil foi em 23 de setembro de 1909, quando o presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566, criando, inicialmente em diferentes unidades federativas, sob a jurisdição do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, dezenove Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito (BRASIL/MEC, 2010). A criação da EAA é considerada o marco histórico-legal para o “início” da história da educação profissional, pois, a partir daí é iniciada a narrativa política histórica no país. Entretanto, ao observar a história é percebido que a educação profissional tem início muito antes dos marcos regulatórios estabelecidos pelas leis e decretos, sendo assim, é preciso resgatar a memória da relação de trabalho no Brasil.

Assim, desde o início da colonização, as relações de trabalho já foram estabelecidas, pois aos seres humanos escravizados eram destinados o trabalho de carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões e outros trabalhos mais “pesados”, estes eram trabalhos normalmente voltados à construção, lavoura, manufatura e artesanato. Como consequência disso, os trabalhadores “livres” se afugentavam dessas atividades, pois queriam a todo custo se diferenciar dos escravizados, para assim, não deixar dúvidas quanto a sua própria condição (CUNHA, 2000). Percebe-se então, a base e/ou origem do preconceito contra o trabalho manual brasileiro e as distinções do trabalho. Pois, o trabalho manual pesado e “sujo” era destinado aos escravizados, mas havia, ao mesmo tempo, outras atividades manuais que não possuíam a mesma classificação, esses trabalhos eram destinados aos “livres”.

Entende-se que a nossa sociedade estabeleceu, desde os tempos coloniais a diferenciação entre os tipos de trabalhos, uma vez que, a partir das atividades desenvolvidas poderia ser observado o grau de instrução, a classe social e o prestígio desse trabalhador.

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é analisar a história da educação profissional brasileira desde o seu “surgimento”, a partir dos discursos e narrativas da formação para o trabalho no país, da perspectiva cronológica narrada pelos documentos políticos e pedagógicos, mas também, analisando esses discursos na busca de interpretações outras, de falhas e/ou processos de continuidades com o imaginário de trabalho no Brasil estabelecidos desde o Brasil Colônia. Desse modo, surgem alguns questionamentos, como: A educação profissional já tinha um público pré-estabelecido? Se sim, a quem era predestinada? Este sujeito-aluno poderia pensar na sua vocação ou já estava pré-estabelecida a partir da sua condição social? A educação profissional possui como objetivo a emancipação do sujeito ou a continuação de novas gerações para trabalhadores da indústria? Caso o objetivo fosse a manutenção das classes, quem de fato, se beneficia com a educação profissional? A quem era destinada a educação profissional, ao sujeito-aluno ou as indústrias? E, por fim, qual a relação entre o trabalho no Brasil Colônia com a Educação profissional? houve rupturas ou continuidades?

Portanto, faz-se necessário a análise dos discursos e narrativas a partir da Análise do Discurso (AD) Pechêutiana e do paradigma indiciário de Ginzburg para encontrar os descurváveis, os implícitos e o não dito que está contido nas narrativas históricas e políticas. A partir disso, será percebido que todo discurso é um discurso político conforme Pêcheux (1975) e que possui a intenção de gerar uma única interpretação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção serão apresentadas, uma análise histórica das relações de trabalho no Brasil a partir do período colonial com a divisões e demarcações de trabalhos – para homens escravizados e para os livres – além disso, será apresentada a narrativa histórica e política, com seus marcos legais e legislações descrevendo e discutindo como se deu a oferta para a formação/qualificação dos estudantes/trabalhadores da educação profissional no país. O intuito dessa exposição é ampliar o entendimento sobre o objetivo proposto por esse artigo e embasar teoricamente a análise dos resultados.

Análise histórica: Relação de educação e trabalho no Brasil

A retrospectiva histórica que será apresentada é importante para compreender o “surgimento” da educação profissional, pois antes dos marcos regulatórios estabelecidos pelas

Leis e decretos existe uma memória que precisa ser resgatada, a memória da relação de trabalho no Brasil. Assim, desde o início da colonização as relações de trabalho já foram estabelecidas, pois aos escravizados eram destinados os trabalhos mais duros, ao passo que, os trabalhadores “livres” tentavam se afugentar dessas atividades pois, queriam a todo custo se diferenciar, para que não deixasse dúvidas quanto a sua própria condição (CUNHA, 2000).

Para Silva Sobrinho (2014) o mundo do trabalho, mais especificamente, da divisão e exploração da força do trabalho reflete continuamente no sistema escolar e nas políticas públicas educacionais brasileira, uma vez que, refutam a transformação social radical em nome do crescimento para “melhorar” o Brasil, por meio da reprodução de oportunidades “únicas” de qualificação profissional que acobertam as relações de exploração do trabalho. Essas oportunidades, muitas vezes, surgiam com o intuito de abrigar o pobre, o órfão e o desvalido em organizações voltadas às aprendizagens de ofícios.

Assim, em 1809 foi criado o Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, com o intuito de abrigar os órfãos e ministrar um ensino mais prático, voltado à aprendizagem de ofícios. O padrão estabelecido era iniciar com o ensino de ofícios e posteriormente acrescentar o ensino das “primeiras letras”. Em seguida foram criadas instituições, como por exemplo as Casas de Educandos Artífices e o Asilo dos meninos desvalidos, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios, nessas organizações eram concedidas as instruções primárias e algumas disciplinas especiais, eram ensinados um ofício, como por exemplo a tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, sapataria entre outros.

A história do país avança e ainda no período Imperial é notada que as Instituições administradas pelo Estado eram voltadas para os desfavorecidos com a formação da força de trabalho manufatureira, mas, por outro lado, existiam as instituições particulares destinadas ao aperfeiçoamento dos trabalhadores “livres”. As iniciativas educacionais para o trabalho visavam obter uma força de trabalho qualificada, motivada e ordeira (CUNHA, 2000).

Mesmo no início (1889) do período republicano a educação continua representada pela dualidade da sociedade brasileira, baseada na desigualdade de distribuição de renda, bem como, de conhecimento. Assim, segundo Romanelli (1988, p.41):

Se oficializava a distância que se mostrava na prática, entre educação da classe dominante (escolas secundárias e superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional). Refletia essa situação que era o próprio retrato da organização social brasileira.

É importante estar atento às diferenças dos objetivos da educação ofertada pelo Brasil, além de observar quem são os sujeitos/estudantes da mesma. Conforme Nunes (2009, p.2):

Aqui, faz-se necessário fazer um balanço histórico para melhor entender o processo educacional brasileiro no tocante a suas duas vertentes, muito evidentes e bem definidas ao longo dos anos: o academicismo, proposta para aqueles que têm as condições históricas de ingresso no ensino superior; e a profissionalizante, voltada para aqueles por quem o mercado de trabalho aguarda.

Assim, ainda conforme Nunes (2009), ao analisar especificamente como se deu a relação entre educação e trabalho no Brasil, vai se perceber que tal relação tem sido compreendida a partir da ótica da divisão social e técnica do trabalho, que resulta na construção de um sistema educacional marcado pela dualidade estrutural: a educação articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo do sistema de ensino regular.

Surgimento da Educação Profissional: Contexto Político e Histórico

Em 1909 foi assinado o Decreto nº 7.566, criando as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. A primeira Constituição que tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial foi a Constituição Federal de 10 de novembro de 1937. E em 1942, surgiram as Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL/MEC 2008).

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692 torna técnico-profissional, todo currículo do segundo grau. No ano de 1978, três escolas industriais e técnicas transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica, surgindo os CEFETs, esta mudança confere àquelas instituições mais uma atribuição, formar engenheiros de operação e tecnólogos. Dessa forma, a Rede Federal de Educação Profissional foi adquirindo sua configuração, ao longo da história da educação nacional (OTRANTTO, 2009).

Em 2005, ocorre o lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e em 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF, com a publicação da Lei nº 11.892/08 de 29 de dezembro de 2008, sancionado pelo, então presidente da república, o senhor Luiz Inácio Lula da Silva. A transição do CEFET para o IF surge como uma nova perspectiva de redimensionamento do perfil institucional da Rede Federal de Educação Profissional (BRASIL/MEC, 2010).

Quadro 01 – História da Rede Federal de Educação Profissional no Brasil

ANO	1909	1942	1959	1978	1993	2008
NOME	Escola de Aprendizizes Artífices	Escola Industrial e Técnica	Escola Técnica Federal	Centro Federal de Educação Tecnológica	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
DISCURSOS E NARRATIVAS	Ensino Profissional Primário com a promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial.	Ensino de nível médio, com estágio na Indústria.	Autonomia Didática e de gestão. Formação técnica, mão de obra para Aceleração da indústria no país.	Formar Engenheiros de Operação e Tecnólogos.	Formar engenheiros de Operação e Tecnólogos. Formação técnico-profissional.	Formação do cidadão histórico-crítico oferecendo ensino, pesquisa e extensão.

Fonte: Própria (2020).

O quadro 1, acima, tem o objetivo de resumir a história da educação profissional no país, a partir dos marcos regulatórios e legais, bem como, entender quais foram os principais discursos e narrativas veiculados na construção da história da educação profissional brasileira.

Análise dos Discursos e Narrativas nos documentos legais

Compreender o discurso, na perspectiva da Análise do Discurso (AD) é de extrema importância para compreensão desta pesquisa, pois analisará os indícios e pormenores a partir artigos da Constituição Federal de 1937 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971. Como a AD busca compreender o contexto histórico, social e ideológico presentes na produção dos discursos é considerado o que se diz, os modos como se diz em um discurso e o que se diz em outro, e, também, o que não se diz: o não dito, através de um trabalho contínuo de interpretação (ORLANDI, 2012).

De tal modo, a interpretação de acordo com Pêcheux (1994) só é possível pois há a relação de ligação, de transferência ou de identificação com o outro nas sociedades e na história. Essa relação permite que as “filiações históricas possam se organizar em memórias e as relações sociais em redes de significantes” (PÊCHEUX, 1994, p. 54). Dessa forma, para AD o sentido de determinada palavra/expressão depende da análise de como ela está empregada,

não se trata, apenas, do sentido enquanto entendimento, tradução e/ou racionalização, mas de sentido como efeito/produção do enunciado, o que não descarta, integralmente, o entendimento originário desse efeito.

Desse modo, a pesquisa em questão, busca investigar a história da educação profissional brasileira desde o seu “surgimento”, a partir de discursos e narrativas da formação para o trabalho no país. Para tanto não basta apenas analisar os textos que estão presentes nos documentos do *corpus* desta pesquisa, vai além disso, é preciso compreender a história da educação profissional.

METODOLOGIA

Optar pela análise do discurso como percurso teórico-metodológico é desafiador e instigante, pois exige, aos que fazem essa opção, um processo de desconstrução permanente de conceitos e práticas já ditas e/ou já estabelecidas, além de provocar reflexão e criticidade. Para a AD não existe divisão entre teoria e análise, visto que elas são realizadas em um processo contínuo de retorno à teoria. É neste procedimento do objeto de análise para a teoria que é possibilitado ao analista tecer “as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos articulando ideologia e inconsciente” (ORLANDI, 2009, p.80).

O analista de discurso define o objeto de estudo como “unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção” (ORLANDI, 2012, p. 28). Assim, este objeto é considerado como uma unidade de significação que é composta pelos elementos do contexto situacional, deste modo, é apresentado como o objeto analítico e o discurso como o objeto teórico (ORLANDI, 2012).

A Análise do Discurso surgiu na França em meados de 1960, em meio a um cenário de crise e protestos. Estudantes reivindicavam contra a rigidez do sistema educacional nas universidades de Nanterre e Sorbonne, além de lutarem por mudanças políticas. Em meados da década de 60, Pêcheux escreve quatro artigos, publicados em revistas de divulgação científica e são dedicados à apresentação de uma teoria do discurso e de um dispositivo instrumental de análise do discurso (NARZETTI, 2008).

Filósofo de formação, Michel Pêcheux era fascinado pelas máquinas, pelas ferramentas, pelos instrumentos e pelas técnicas. Isso fez com que o pensador visasse a uma transformação da prática nas ciências sociais, desejando uma prática verdadeiramente científica (MAZZOLA, 2009). Desse modo a AD é um trabalho de Interrogação-Negação-Desconstrução das noções postas em jogo, são as diferentes formas da heterogeneidade no

discurso. Discurso de um outro colocado em cena pelo sujeito ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro (PÊCHEUX,1993).

É nesse sentido que Pêcheux (1993, p.82) define discurso como “[...] efeito de sentidos entre interlocutores”, isto é, o discurso para a AD não corresponde à noção de fala, ele é um “objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística” (ORLANDI, 2012, p. 21).

Dessa forma, será utilizado o paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que trata do gesto mais antigo do gênero humano, o caçador agachado na lama que escuta pistas da presa. Para Ginzburg (1989) por milênios o homem foi caçador, aprendeu a farejar, registrar e interpretar pistas e a fazer operações mentais complexas. Assim nesta pesquisa buscar-se-á os pormenores, aparentemente negligenciáveis pudessem revelar fenômenos profundos de notável alcance. Assim, o trabalho do analista consiste na escolha da Formação Discursiva - FD, na delimitação do *corpus*, seleção e reunião de um conjunto de textos, e na apresentação dos recortes, trechos que representam um momento do processo discursivo, apresentando a materialidade discursiva e a profundidade do processo de análise (CHARAUDEAU; MAINGUENAU, 2004). Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa é constituído pela análise documental de artigos da Constituição Federal de 1937 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira Constituição que tratou especificamente do ensino técnico, profissional e industrial foi, a Constituição Federal (CF) de 10 de novembro de 1937, é possível perceber nela indícios e pormenores a partir da análise do artigo 129 desta CF. Assim, este artigo será apresentado como o primeiro recorte R1, seguindo a ordem numérica crescente a cada recorte que será apresentado e analisado neste texto:

R1 - O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do 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 de 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. (Artº 129, 1§ – 3§ / Griffo do autor)

Considerando que o texto possui marcas e pistas que acionam a memória discursiva remetendo ao “já dito”, o artigo acima faz funcionar o imaginário que foi construído ao longo

do tempo no Brasil e reforça as marcas já estipuladas das relações do trabalho no país. Assim, conforme os pressupostos pechêuticos, percebe-se nos enunciados grifados acima, no primeiro grifo, uma evidência de identidade desse sujeito-aluno que impõe uma marca ideológica: o sujeito-aluno que é de classe menos favorecida é o sujeito da educação profissional. O termo usado “pré-vocacional” indica que encontrar uma vocação e trabalhar nela não é possível para esses indivíduos, pois para estes não é destinado o direito de ter e/ou exercer uma vocação, essa análise remete-se ao período colonial e imperial no Brasil, pois cabia ao governo decidir como seriam estabelecidas as divisões de trabalho, cabendo sempre aos negros, órfãos e aos pobres os ofícios duros e pesados.

A análise segue com o destaque para “destinado às classes menos favorecidas”, nesta frase percebe-se que a educação profissional é para uma parcela sociedade, a parcela pobre.

Desse modo, é analisado no segundo grifo é apresentado como “dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”; assim, é retomada a ideia do “pré-vocacional”, uma vez que as escolas serão criadas a partir das especialidades das organizações citadas, é percebido, de forma implícita o interesse do Estado em manter a dominação, pois a intenção é de que ocorra manutenção da classe operária a partir das gerações, uma vez que, essa educação é “destinada aos filhos de seus operários”. Sendo assim, emergem alguns questionamentos, como: Qual o interesse do Estado em investir em uma educação que não emancipa o sujeito-aluno? Por que é relevante ao Estado manter as futuras gerações de operários como operários? Será que ocorre a reflexão da universalização de dominação?

Portanto, pode-se problematizar neste primeiro momento que o sujeito-aluno da educação profissional são os desfavorecidos de fortuna, que existe uma educação destinada especificamente para eles e que é do interesse do Estado regular e manter as divisões de classe e de trabalho. Pois, para Silva Sobrinho (2014, p. 54) A manutenção da posição ideológica predominante, dos interesses das classes dominantes e no poder do estado “produzem efeito/trabalho no fazer científico, fazendo a ciência ser ‘fomentada’, ou ainda, ‘apropriada’ pela propriedade privada e direcionada, cada vez mais estreitamente, aos interesses do capital”.

Para concluir a análise do R1 e ponderar sobre as questões que foram levantadas, percebe-se que no discurso analisado da CF de 1937 o aluno da educação profissional já tinha um “destino”, pois o lugar e as condições que ele vivia já pré-determinavam o seu futuro. Com a diferenciação dos ensinamentos oferecidos é intuível que existem lugares diferentes, o lugar dos desafortunados e o lugar dos favorecidos e que a educação profissional é destinada a esses.

Em 1971 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692 torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau, essa reestruturação substitui o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º grau. Também é percebido nesta lei que a formação técnica ofertada pela escola precisa estar em consonância com as necessidades das empresas para o desenvolvimento local, como consta no Recorte 2 deste trabalho, nos Artº. 5 e Artº. 6:

R-2 Art.º 5, § 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) Terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) Será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em **consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.**

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas. Parágrafo único. **O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.** (Lei 5.692/71, Artº. 5 §2 e Artº.6 § único/ Grifo do autor)

Dessa forma, uma nova configuração da relação entre educação e trabalho passa a vigorar, em que a escola responde pela formação profissional de todos os alunos do 2º grau, independente da sua classe social. Assim, os sentidos de uma educação para suprir as demandas das empresas permanecem, posto que as necessidades do mundo de trabalho serão sempre (re) avaliadas para que a educação sempre acompanhe essas mudanças e se “renove”. Outro indício bem evidente da formação exclusiva para o trabalho está no art. 6 quando se registra a “cooperação” das empresas na modalidade de estágio e a desobrigação dela com os direitos trabalhistas destes estudantes, uma vez que a lei de estágio que vigorava na época não assegurava ao estagiário nem uma carga-horária mínima e nenhuma forma de responsabilização das empresas para com estes estudantes.

Conforme Colombo e Balão (2014, p.175):

É válido ressaltar que a Lei nº 5.692/71 (LDB), que fixou as diretrizes e bases da educação, impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. Mas, tudo de forma antidemocrática, burocratizada, sem o protagonismo da escola e menos ainda da comunidade escolar (pais, trabalhadores e empresários). A LDB permitia a improvisação para o cumprimento legal desta complementação de formação, resultando em trabalho precário, pois o foco da oferta competia “à unidade interessada no estágio, em articulação” com as instituições educacionais. O foco continuava a ser o do interesse do setor produtivo (empresas).

Para Nunes (2009) após a implementação da Lei 5.692/71, o que ocorreu na prática foi que pouca coisa – ou nada – mudou. As condições desiguais de acesso à escola, a falta de vontade política, a falta de professores, as dificuldades metodológicas de articulação entre teoria e prática, o desinteresse do capital em ampliar e regulamentar as carreiras de nível técnico permaneceram. Assim, continuaram a existir vários tipos de escola de 2º grau, com distintos níveis de qualidade. As escolas da burguesia escondiam seu caráter propedêutico, sob uma falsa proposta profissionalizante (NUNES, 2009).

Entretanto foi percebido que o mercado de trabalho não tinha condições e tampouco necessidade de tanta mão-de-obra de nível médio, muitos técnicos formados passaram a formar os bolsões da pobreza. Dessa forma, o MEC percebe a limitação concreta não prevista pela legislação, e decreta o Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação que visava à recolocação teórica do sentido da escolarização em nível de 2º grau, deslocando-o do dualismo entre educação geral e formação especial e reafirmando o seu caráter complementar (NUNES, 2009).

E para finalizar a análise do R2 é importante observar que ao desobrigar o ensino médio do oferecimento de uma formação profissional, coube a educação profissional a responsabilidade, de articular e monitorar as tendências econômicas e tecnológicas para determinar a oferta de cursos e definir seus currículos. Dessa forma, é evidenciado a continuação de uma ruptura outrora estabelecida com a dimensão humana do educando, posto que ele, enquanto sujeito em formação, continua sem o direito de conduzir sua formação profissional de acordo com seus desejos e aspirações pessoais, mas continua sujeito aos ditames do mercado produtivo. E conforme Nunes (2009), o estudante da educação profissional não define a profissão que quer exercer, esta escolha continua a cargo do setor produtivo.

CONCLUSÕES

O presente artigo teve por objetivo, analisar a história da educação profissional brasileira desde o seu “surgimento”, a partir dos discursos narrados pelos documentos políticos e pedagógicos, mas também, analisando esses discursos na busca de interpretações outras, de falhas e/ou processos de continuidades com o imaginário de trabalho no Brasil estabelecidos desde o Brasil Colônia. Para tal, foi escolhida a Análise do Discurso (AD) de Pêchex, buscando o não-dito e os descuráveis em cada recorte apresentado, analisando os discursos que foram transmitidos. Para AD todo discurso é um discurso político, dessa forma, os discursos e narrativas produzidos pela história brasileira atua de forma a produzir um sentido unívoco e

linear da educação profissional e busca silenciar e/ou apagar os preconceitos determinados pela história do país.

Baseado no que já foi abordado, entende-se que os recortes supracitados evidenciam a existência de duas educações no país, a dos ricos e abastados que possuem o direito de escolha e a educação do pobre que já é determinada pelas demandas do mercado, esta é a educação profissional.

Por este modo, o objetivo proposto, foi alcançado. Assim, esta pesquisa sinaliza que existiu a legalização das diferenças da educação ao longo da história do país. Para a AD essas falhas indicam uma conservação de sentido da educação técnico-profissional, pois o sujeito não é “dono” do seu dizer, indicando a manutenção e reprodução de outros discursos dentro destes recortes. Além disso, percebe-se uma tentativa de apagamento da história de diferenciação da educação a partir da equiparação dos curriculares, tornando todos profissionalizantes, entretanto foram encontradas as falhas e apagamentos nos discursos oficiais/legais.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**. Ano 2008, Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/historico/memorial/>. Acesso em 28/06/2022.

BRASIL/CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 10 de novembro de 1937. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/. Acesso em 20/05/2021.

BRASIL/LEI 5.692 de 11 de agosto 1971. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**. Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/>. Acesso em 03/06/2022.

BRASIL. Leis, Decretos. Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909. **Criação das Escolas de Aprendizes Artífices**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>.

CHARAUDEAU.P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

COLOMBO. I.M.; BALÃO, C.M. **Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil**. In.: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR, 2014.

CUNHA, L.A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais. Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MAZZOLA, R. **Análise de Discurso: um campo de reformulações**. In: MILANEZ, Nilton; SANTOS, J. (orgs). *Análise de Discurso: sujeitos, lugares e olhares*. Araraquara: Claraluz, 2009. 7-17. E-book.

NARZETH, C. N. P. **Michael Pêcheux, Ciência, Ideologia e Análise do Discurso**. Artigo publicado na 1ª Jornada Internacional de Discurso – JIED. Universidade Estadual de Maringá – PR, 2008.

NUNES, Cláudio Pinto. **Breve Histórico da Formação/Qualificação do Trabalhador no Brasil**. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil, 8, 2009, Campinas, Anais... Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2009, p. 01-12.

ORLANDI, Eni.: **Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito**. In: _____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 213-236.

OTRANTO, Célia. **Criação e implantação dos IF's**. Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ) - RJ, 2010. Disponível em <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho19.htm> Último acesso em 23/05/2022.

PÊCHEUX, MICHAEL, (1968). **Observações para uma Teoria Geral das Ideologias**. In: Rua 1. Campinas: Nudecri, Unicamp, 1994.

_____. **Análise de Discurso: três épocas"** retirado do livro In: F. GADET & T. HAK. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ed. Campinas/SP: Ed UNICAMP. [1993. 311-319](#).

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1988.

SILVA SOBRINHO, H. F. **Efeitos münchhausen políticos: oposições-disjunções e acobertamentos das contradições entre línguas, ciências e fronteiras**. In: *Linguagem, sociedade, políticas / organizado por Eni P. Orlandi*. – Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores, 2014.

OCUPAÇÃO IRREGULAR DO SOLO, EM ÁREA DE MANGUE NO MUNICÍPIO DE MACAÍBA-RN: ASPECTOS JURÍDICOS

Valdelice Santiago Machado de Oliveira

Especialização em Educação ambiental e Geografia do Semiárido, IFRN,
E-mail: valdelicemachado@gmail.com

José Carlos Silva Junior

Especialização em Educação ambiental e Geografia do Semiárido, IFRN
E-mail: josecarlossilvajr6@gmail.com

Débora Dantas de Medeiros

Especialização em Educação ambiental e Geografia do Semiárido, IFRN ,
E-mail: deboramedeiros89@gmail.com

M.Sc. Marilson Donizetti Silvino

Especialização em Educação ambiental e Geografia do Semiárido, IFRN
E-mail: silvino.marilson@academico.ifrn.edu.br

Resumo

Este artigo é resultante da produção de conhecimento construído na disciplina de Legislação e Direito ambiental, do programa de Pós-graduação em Educação ambiental e Geografia do Semiárido IFRN. Apresenta uma análise da ocupação irregular do solo em área de manguezal especificamente em 2 bairros no município de Macaíba-RN. Os bairros analisados foram o Centro e o Tavares de Lira. Neles analisou-se como ocorreu esse processo de ocupação do solo em áreas de manguezais, identificando-se os impactos socioambientais inerentes a esse contexto, além de inferir sobre a legislação ambiental acerca do tema. Para isso, foram realizadas pesquisas e visitas na área, de forma a possibilitar a identificação da irregularidade. Com base nos dados obtidos é possível afirmar que o uso e ocupações irregulares em áreas de mangue em Macaíba, estão relacionados à falta de um planejamento urbano adequado e de uma gestão territorial que possibilite condições básicas de qualidade de vida aos agentes desse espaço, e ao mesmo tempo estimule a manutenção do ecossistema costeiro; bem como devido a especulação imobiliária existente no município, além disso percebemos que não existe um conhecimento sobre a importância da educação ambiental, o que torna a necessária a qualificação dos profissionais do ensino em relação às questões ambientais.

Palavras-chave: Macaíba. Ocupação. Irregularidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado da disciplina de Legislação e Direito Ambiental do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido. O Plano de Curso (2018) prevê como atividade complementar a produção de artigos científicos (2018, p 11). Dessa forma, para a finalização da disciplina optamos por falar da ocupação irregular em áreas de

manguezais no Município de Macaíba – RN.

A urbanização é um fenômeno recente e ao mesmo tempo crescente, ocorrendo em escala mundial. Essa urbanização crescente é devido aos agentes formadores do espaço urbano, segundo Roberto Lobato Corrêa (1996 p 11), “a ação destes agentes é complexa e derivando da dinâmica de acumulação de capital, das necessidades mutáveis de reprodução das relações de produção, e dos conflitos de classes que dela emergem”.

Todos os agentes formadores do espaço urbano atuam no município de Macaíba, no entanto o agente Promotor imobiliário atua de forma bastante presente uma vez que são responsáveis pela incorporação, financiamento, estudo técnico, construção ou produção e comercialização dos imóveis. Dessa forma, “a atuação desse agente dentro do espaço urbano se faz de forma desigual, criando e fortalecendo a segregação residencial que caracteriza a sociedade capitalista” (CORRÊA 1996, p 12).

Portanto, essa desigualdade promovida pelo agente formador do espaço ocasiona a ocupação irregular do solo no município estudado. Segundo Pinto (2003) “a ocupação irregular do solo urbano é uma forma de obtenção de renda utilizada por pessoas de todas as classes sociais” (p.3), assim, toda a sociedade atua de forma irregular no que diz respeito à ocupação do solo urbano

Conforme Alfonsin et al. (2002), as irregularidades são conhecidas em três dimensões. A primeira inclui as condições reais, quando estão muito abaixo dos padrões estabelecidos pela legislação. A segunda área é a legislação urbanística e ambiental, que dificulta o parcelamento do solo. O terceiro aspecto, por sua vez, tem a ver com a posse e registro de lotes, pois para iniciar qualquer processo de loteamento ou aprovação de loteamento, o imóvel deve ser regularizado.

O Brasil é o país que apresenta a maior área de mangues do mundo, de acordo com e BOTELHO e VALLEJO (2006 p 4) “encontrada nas zonas tropicais e subtropicais entre 32° 20’N e 38° 45’S tanto nas Américas como na África, Ásia e Oceania, dominando cerca de 25% das linhas costeiras do planeta e cerca de 75% das zonas intertropicais”. Diante disso, os manguezais são um dos ecossistemas mais produtivos do planeta, e sua importância para a manutenção de bens e serviços é enorme. Além disso, os manguezais são importantes sequestradores e estocadores de carbono na biomassa e no solo. O processo de sequestro de carbono por área de florestas de mangue é da mesma ordem de grandeza do observado em outras florestas tropicais úmidas.

Mesmo com sua importância, esse ecossistema vem sendo desmatado ao longo dos anos devido a ação antrópica, que para atender as demandas do crescimento populacional

ocupam essas áreas. Essa situação é reflexo da falta de um planejamento urbano que dê ao povo o que é seu por direito, sem deixar que ecossistema seja explorado e destruído.

Para Afonso (2006), as dificuldades de ocupação formal e diversas leis e restrições fizeram com que a ocupação ilegal de áreas de mangue próximas às grandes cidades começasse a ocorrer de forma cada vez mais imprudente e sem restrições. Isso porque as populações de baixa renda, impossibilitadas de obter suas próprias casas formais por dificuldades financeiras, passaram a ocupar áreas de mangue e construir casas de forma adaptativa.

A Lei Federal nº 12.651/2012 - atual Código Florestal Brasileiro (BRASIL, 2012a) - em seu artigo 4º, inciso VI, estabelece áreas de descanso, âncoras de dunas ou estabilizadores de manguezais como Áreas de Proteção Permanente (APP), que entendem que a vegetação associada é protegida, mas outras características naturais presente nos ecossistemas de mangue não são explicitamente protegidas.

No entanto, no parágrafo seguinte do artigo citado, “manguezais, em todas as suas extensões” são considerados APPs. Conceitualmente, a referida lei trata os manguezais como um recurso distinto da salinização e do apicum, inclusive, conforme proposto em capítulo acrescentado após a promulgação da Medida Provisória nº 571, de 25 de maio de 2012, e pelo nº 2012b), este capítulo é chamado *Uso ecologicamente sustentável de apicuns e salgados* nas atividades de camarão e salinização. O apicum de acordo com MMA (2010 p 105) “são definidos como um ecótono, uma zona de transição, de solo geralmente arenoso, desprovida de cobertura vegetal ou abrigo uma vegetação herbácea”

Portanto, os regulamentos florestais atuais tratam os manguezais como recursos separados dos salgados e dos apicuns e para vegetação de mangue, como APP e outros recursos, incluindo "uso ecologicamente sustentável".

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo analisar como ocorre esse processo de ocupação do solo em áreas de manguezais identificando-se os impactos socioambientais inerentes a esse contexto, além disso buscamos inferir acerca das legislações ambientais sobre a temática. Para isso, foram realizadas pesquisas e visitas na área, de forma a possibilitar a identificação da irregularidade.

METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica que segundo Gil uma vez que a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2014 p 50). Além disso, Marconi e Lakatos (2010) dizem que “sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto

com tudo o que foi escrito” (p 183), desse modo, buscamos livros, teses, dissertações, monografias, artigos científicos disponíveis na rede de internet ou não que tratam do contexto da pesquisa.

Além disso, foi feita uma visita na área estudada para a obtenção de dados, para isso fizemos um estudo do meio que segundo Gonçalves (2001 p 63) “o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas”. A partir desse estudo iremos elaborar mapas mostrando os danos ocasionados pela ocupação irregular do solo.

Nosso recorte espacial é o município de Macaíba RN (figura 01), que possui aproximadamente 83 mil habitantes (IBGE, 2021). O município está a uma, distância de aproximadamente 22 Km de Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, fazendo também fronteira com mais 8 municípios: Boa Saúde, Parnamirim, São Gonçalo do Amarante, Ielmo Marinho, São Pedro, Bom Jesus, Vera Cruz, São José de Mipibu (IDEMA, 2013)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conceitualmente, segundo Christopherson (2012), um ecossistema é uma associação autossustentável entre plantas, animais e as partes abióticas de seus ambientes físicos. Partindo desse conceito, fica evidenciada a necessidade de tratar o mesmo de maneira inter-relacionada. Pois, segundo Christopherson (2012), ecossistema é um complexo de muitas variáveis, todas funcionando independentemente, mas ao mesmo tempo interligadas, com complicados fluxos de energia e matéria. Dessa forma, o atual código florestal caracteriza a vegetação de mangue como APP e as demais feições, inclusive, como sendo passíveis de um “uso ecologicamente sustentável”.

A lei Federal nº 12.651/2012 (BRASIL, 2012a) sancionada em maio de 2012:

Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nos 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nos 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166- 67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

De acordo com a referida lei no artigo 4º são classificados como Áreas de Preservação Permanente

VI - As restingas como fixadoras de dunas ou estabilizadoras de manguezais; [...]VII- os manguezais, em toda a sua extensão. (BRASIL, 2021a)

No entanto, a Lei Federal nº 12.651/2012, no inciso sete, depreende que todo o ecossistema está sendo resguardado legalmente, mas a lei federal não oferece o mesmo

tratamento para os apicuns e salgados. Assim, existe uma proteção legal para as regiões consideradas APPs em detrimento das áreas que não são consideradas como tal.

A Lei traz em seu artigo 3º, as definições do que é manguezal, salgados e apicuns.

XIII - manguezal: ecossistema litorâneo que ocorre em terrenos baixos, sujeitos à ação das marés, formado por vasas lodosas recentes ou arenosas, às quais se associa, predominantemente, a vegetação natural conhecida como mangue, com influência fluviomarinha, típica de solos limosos de regiões estuarinas e com dispersão descontínua ao longo da costa brasileira, entre os Estados do Amapá e de Santa Catarina;

XIV - salgado ou marismas tropicais hipersalinas: áreas situadas em regiões com frequências de inundações intermediárias entre marés de sizígias e de quadratura, com solos cuja salinidade varia entre 100 (cem) e 150 (cento e cinquenta) partes por 1.000 (mil), onde pode ocorrer a presença de vegetação herbácea específica;

XV - Apicum: áreas de solos hipersalinos situadas nas regiões entre marés superiores, inundadas apenas pelas marés de sizígias, que apresentam salinidade superior a 150 (cento e cinquenta) partes por 1.000 (mil), desprovidas de vegetação vascular (BRASIL, 2012a).

Com a definição na lei percebemos que o ecossistema manguezal é complexo e a lei não abarca completamente todo ele. Diante dessa “falha” da legislação percebemos que fica muito difícil a fiscalização dentro das áreas de ocupação irregular do solo.

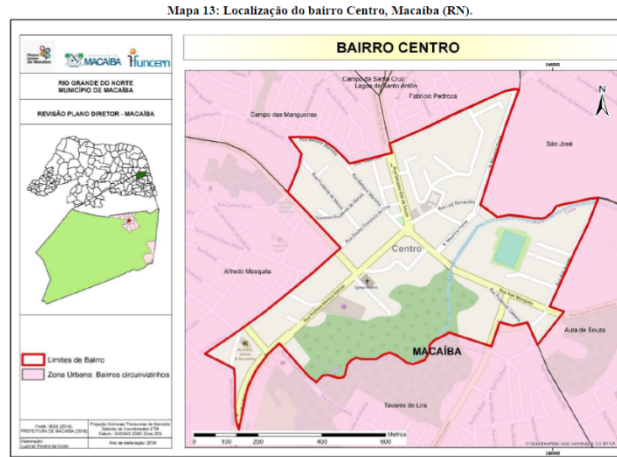
Nossa pesquisa se situa nos bairros de Tavares Lira e o Centro da cidade de Macaíba RN. Segundo o Plano Diretor da cidade, esses bairros são próximos às áreas de mangue. Iniciaremos com o bairro do Centro situado na parcela central do núcleo urbano do Município, limitando-se com os bairros de Alfredo Mesquita, Campo das Mangueiras, Fabrício Pedroza, São José, Auta de Souza e Tavares de Lira. O que torna o bairro um potencial em termos de localização. Ele é composto por 38 quadras e 1.549 edificações, sendo 1.016 residenciais, 475 de comércio e serviços, 1 do tipo industrial, 57 edificações institucionais e 9 vazios urbanos, ou seja, um bairro densamente povoado (PREFEITURA DE MACAÍBA, 2019).

Ainda de acordo com o autor, a malha urbana do bairro não é ortogonal, ou seja, não é organizada, além disso, a ocupação não é homogênea, apresenta casas antiga, indicando que a área ocupada é antiga e bem consolidada. Quanto à densidade do bairro, ele sofre influência de um grande vazio, referente à parte do Rio Jundiá e de sua mata ciliar que cruzam o centro.

Dessa forma, apesar da presença do rio e da mata ciliar na cidade, percebemos que a área é toda situada dentro do mangue (figura 01), ocasionado pela ocupação histórica e a importância do rio Jundiá como um entreposto comercial primeiro devido com a cana de açúcar, posteriormente com a pesca, que eram transportadas para Inglaterra (GOMES, 1997). Devido ao crescimento da cidade e a ocupação os manguezais vêm sofrendo com o

desmatamento desordenado dentro do centro urbano, o mangue também sofre com o descarte irregular de lixo e de esgotos (figura 02 e 03).

FIGURA 01: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO BAIRRO CENTRO, MACAÍBA - RN.



Fonte: adaptado de Prefeitura de Macaíba (2019).

FIGURA 02: MARGEM DO RIO JUNDIAÍ NO BAIRRO CENTRO, MACAÍBA - RN



Fonte: Própria (2022).

FIGURA 03: DESCARTE DO ESGOTO DENTRO DO RIO JUNDIAÍ MACAÍBA - RN



Fonte: Própria (2022).

A expansão de áreas urbanas para habitação, indústria, portos e desenvolvimento turístico representam as atividades antrópicas que mais destroem os manguezais (KJERFVE & LACERDA, 1993). Logo, essa ocupação irregular no centro da cidade apresenta além de residências, vários estabelecimentos comerciais. Muitas vezes a necessidade de moradia e a falta de conhecimento dos impactos causados, levam as pessoas a realizarem essas construções.

FIGURA 05: CONSTRUÇÃO EM ÁREA DE MANGUE NO CENTRO DE MACAÍBA (RN)



Fonte: Própria (2022).

A outra área de estudo é o bairro de Tavares Lira (figura 05), que possui uma extensão de 66,09 ha. Além de possuir 736 edificações residenciais, 130 comércios/serviços e 46 edificações institucionais. Em sua maioria as ruas são pavimentadas com paralelepípedo.

FIGURA 06: MAPA DE LOCALIZAÇÃO DO BAIRRO TAVARES LIRA- MACAÍBA (RN)

Mapa 21: Localização do bairro Tavares Lira, Macaíba (RN).



Fonte: FUNCERN (2019).

Fonte: adaptado de Prefeitura de Macaíba (2019)

Segundo o Plano Diretor (2019), o bairro não possui uma homogeneidade nas construções, na parte sul contempla as edificações com um padrão regular. No entanto, na parte norte do bairro, localizado na área do manguezal, as construções são precárias, com padrão construtivo baixo. Além disso, algumas casas possuem a presença de edificações com 2 pisos, sendo o térreo destinado às bodegas, pequenas mercadorias relacionadas ao trabalho familiar.

Assim, percebemos nesse bairro que, diferente do bairro do Centro, a população é mais carente e a ocupação da área se deu de forma recente, ademais, percebe-se que não existe nenhuma forma de ordenamento na ocupação dessa área.

A Legislação Municipal, presente no Plano Diretor da cidade afirma no capítulo VI afirma no artigo

173 - Todos têm direitos ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo é essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público Municipal e à coletividade o dever de defendê-lo, reservá-lo para as presentes e futuras gerações (PREFEITURA DE MACAÍBA, 2019).

Além disso nos incisos abaixo afirma que

- II - Preservar a diversidade e a integridade do Patrimônio de Município, fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e à manipulação de material genético;
- VI - Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;
- VII - Proteger a fauna e a flora; vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais à crueldade (PREFEITURA DE MACAÍBA).

Apesar de estar na lei municipal percebemos que não existe uma fiscalização quanto a preservação dos manguezais na cidade. No Tavares Lira, percebemos que as construções estão dentro do mangue (Figuras 06, 07).

FIGURA 07: OCUPAÇÃO NO BAIRRO TAVARES DE LIRA



Fonte: Autoria própria (2022)

Para mais, a cidade de Macaíba, possui apenas 19,3% de esgotamento sanitário adequado, segundo o IBGE (2010), ou seja, os esgotos estão contaminando os manguezais. De acordo com Moura-Fé (2015)

Nas áreas de manguezais os esgotos podem causar diversos problemas, a saber: poluição e contaminação das águas, contaminação e morte de animais aquáticos, morte da vegetação de mangue e redução da quantidade de oxigênio da água. Porém, o principal dano é sobre a saúde das comunidades que se utilizam destas áreas para pesca, recreação e lazer (MOURA-FÉ, 2015 p 143).

Dessa forma, a ocupação irregular nas áreas dos manguezais, é extremamente nociva não apenas ao ecossistema mas a saúde das pessoas que se utilizam dos mangues para se alimentar e até mesmo consumir essas águas. A Educação ambiental, se faz necessária para a mudança de pensamento dentro da sociedade, possibilitando pensar, não apenas, no micro, mas no macro também.

No entanto, a Educação ambiental só será possível se as universidades estiverem preparadas para formar seus profissionais, já que diversos cursos não abordam a área ambiental nos seus currículos (GUIMARÃES E INFORSATO, 2012). Assim, uma educação profissional preocupada com a Educação ambiental, possibilita um novo ponto de vista acerca da compreensão da natureza ultrapassando a visão naturalista, para que não se limite apenas a teoria, mas que esteja presente, também, em sua prática (PEREIRA, DO CARMO NOVISKI e SAHEB, 2022). E para tanto, o educador também precisa aprender, sempre em formação, já que “a aprendizagem é sempre um ato criador, mediante o qual se produzem

novos sentidos culturais e a autocompreensão do sujeito” (CARVALHO, 2012, p. 78-79).

CONCLUSÕES

Percebe-se que a existência de ocupações irregulares está diretamente relacionada à forte especulação imobiliária, decorrente da expansão territorial da malha urbana, geralmente caracterizada pela carência de infraestrutura e qualidade de vida, materializando-se assim a periferização do espaço urbano. Observa-se que algumas construções são de imóveis comerciais, caracterizando que as ocupações não são somente para moradias. Aos poucos essas construções vão se expandindo e cada vez mais ocupando a área do mangue; além do desmatamento e aterramento para realizar as construções, ainda pode acontecer em alguns estabelecimentos comerciais a contaminação do mangue.

Entre essas construções, existe uma lava jato, que provavelmente libere a água sem devido tratamento. A ausência de ações públicas que viabilizem o acesso à moradia, propiciam a ocupação dessas áreas, bem como a ausência de fiscalização para coibir essas ocupações e o aumento da devastação crescente desse ecossistema. Não podemos esquecer como consequência de toda essa situação, a ausência da educação das pessoas em preservar o ambiente, além disso, se faz necessário a inserção da educação ambiental nos currículos em todos níveis e modalidade da educação, principalmente na educação profissional, haja vista que ela se preocupa com o saber e o fazer. O homem precisa se integrar ao meio ambiente, entender que suas ações terão consequências e muitas vezes irreversíveis.

Cabe ressaltar, ainda, que esse problema no município de Macaíba, não apresenta pesquisas que sirvam como orientações para trabalhos, de forma a possibilitar um estudo mais amplo das problemáticas envolvidas. Invasão em áreas de manguezal configura crime ambiental, o ecossistema é uma área de proteção permanente (APP), o qual é amparada por lei, porém, a lei não contempla todo o ecossistema, deixando também a responsabilidade aos municípios e seus planos diretor. O plano diretor no município de Macaíba não é cumprido, deixando de ser eficiente e eficaz.

REFERÊNCIAS

ALFONSIN, Betânia de Moraes et al. **Regularização da terra e moradia**: o que é e como implementar. 2002. Disponível em <https://www.suelourbano.org/wp-content/uploads/2017/09>
Acesso em 13/06/2022

AFONSO, Cintia Maria. A Paisagem da Baixada Santista - Urbanização, Transformação e Conservação. Editora: Edusp.

BRASIL. (1965). **Decreto-lei nº 4.771**, de 15 de setembro de 1965. Institui o Novo Código Florestal Brasileiro e dá outras providências. Diário Oficial da União - DOU de 16 de setembro de 1965. Brasília DF.

BRASIL. (2012a). **Lei Federal nº 12.651**, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre o Código Florestal.

BRASIL. (2012b). **Lei Federal nº 12.727**, de 17 de outubro de 2012. Dispõe sobre alterações no Código Florestal

CARVALHO, I.C.M. **Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora línea, 2001.

GOMES. Rita de Cássia da Conceição. **Fragmentação e gestão do território no Rio Grande do Norte**. 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 1997

GUIMARÃES, S. S. M.; INFORSATO, E. C. A percepção do professor de biologia e a sua formação: a educação ambiental em questão. **Ciência e Educação**, v. 18, n. 3, p. 737-754, 2012. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/tKdkQJg3CQqXPZYJPn9CYLN/abstract/?lang=pt>

IBGE **CIDADES**, Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/macaiba/panorama>. Acesso em 10/06/2022

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso** de Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido. João Camara, 2018

MOURA-FÉ, Marcelo Martins et al. **A proteção do ecossistema manguezal pela legislação ambiental brasileira**. GEOgraphia, v. 17, n. 33, p. 126-153, 2015.

MMA. Gerência de Biodiversidade Aquática e Recursos Pesqueiros. **Panorama da conservação dos ecossistemas costeiros e marinhos no Brasil**. Brasília: MMA/SBF/GBA, 2010. 148 p.

PEREIRA, Cléo Mann; DO CARMO NOVISKI, Isabella; SAHEB, Daniele. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 35, 2022. Disponível em

<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1402/758>

PINTO, Victor Carvalho. **Ocupação irregular do solo urbano: o papel da legislação federal**. CL-S. Federal, 2003.

PREFEITURA DE MACAÍBA. (org.). **REVISÃO E ATUALIZAÇÃO DO PLANO DIRETOR DO MUNICÍPIO DE MACAÍBA-RN**: produto 2 diagnóstico integrado. Macaíba: Funcern, 2019. 542 p. Disponível em: <https://macaiba.rn.gov.br/plano-diretor/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

**A MEMÓRIA DA HISTÓRIA
CONSTITUIÇÃO DE UM ACERVO DE FONTES HISTÓRICAS COM EX-
ESTUDANTES DO IFPB/CAMPUS PICUÍ.**

Alexandre José G. Costa
Doutor em História; IFPB-campus Picuí
E-mail: alexandre.costa@ifpb.edu.br

Madele Maria B. de O. Freire
Mestra em Educação; IFPB-campus Picuí
E-mail: madele.freire@ifpb.edu.br

Ana Cláudia D. de F. Faria
Mestra em Ciências da Nutrição; IFPB-campus Picuí
E-mail: ana.fontes@ifpb.edu.br

José Hermano A. Pina
Doutor em Geografia; IFPB-campus Cabedelo
E-mail: jose.pina@ifpb.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido pelo Núcleo de Estudos em Humanidades e Linguagens (NEHUL), do IFPB-*Campus* Picuí, entre maio de 2020 e setembro de 2021, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, Ensino Médio (PIBIC-EM), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Com o título: **A história da memória – constituição de um acervo de fontes históricas com ex-alunos do Instituto Federal da Paraíba/*campus* Picuí, ingressos em 2011**, realizamos entrevistas individuais com ex-estudantes dos cursos Integrado de Edificações, Integrado de Manutenção e Suporte em Informática, Subsequente em Mineração, Superior de Agroecologia, que ingressaram no ano da instalação do *campus* em sua sede definitiva. Nosso objetivo foi qualificar a percepção que os ex-estudantes do *campus* Picuí, especificamente os que iniciaram seus cursos no ano de 2011 e os integralizaram, tinham, em 2021, sobre suas trajetórias de vida e do impacto causado pela passagem pelo IFPB-*campus* Picuí.

Portanto, ouvimos aquela parcela de estudantes que tiveram sucesso na passagem acadêmica pelo IFPB-*campus* Picuí, e como eles e elas percebiam e avaliavam em 2021, a partir de suas origens sociais, sua relação com a nossa instituição; como qualificavam a importância da presença de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, na região do Seridó-Curimataú, para a vida de quem nela vive; como experimentaram a passagem de uma vivência acadêmica em escolas municipais e estaduais de

Ensino Fundamental e de Ensino Médio, para uma Instituição Federal, de Ensino Profissional e Tecnológico; como as suas vivências discentes no IFPB-*campus* Picuí afetaram e atravessaram suas trajetórias pessoais e profissionais.

A realização da pesquisa implicou o trabalho de coleta e sistematização de um tipo de fonte documental que, dado o fato de a vida humana ser efêmera, corre-se sempre o risco, na ausência de cuidado, do desaparecimento e silenciamento daqueles e daquelas que foram protagonistas do IFPB-*campus* Picuí em seu início, que vivenciaram sua constituição e estruturação, e os impactos que ele trouxe não só para a vida de cada um, mas para a vida da cidade e região.

É fato que a criação do *campus* alterou significativamente o modo de viver da cidade, não só dinamizando os negócios, impulsionando e valorizando um bairro afastado do Centro, atraindo estudantes das cidades vizinhas da região do Seridó-Curimataú; ela operou uma transformação na própria percepção que seus habitantes tinham do seu lugar. Esse é um aspecto presente nas narrativas das pessoas entrevistadas. Também patente a forma como reconstróem hoje, a representação que fazem de si próprios como estudantes que tiveram em sua formação a passagem pelo *campus* Picuí – “divisor de águas” – e como essa representação é projetada socialmente, enquanto uma das identidades com a qual se vestem em determinadas ocasiões

Trabalhar com o conceito de representações sociais¹⁰ resulta entender os comportamentos coletivos no espaço e no tempo em que são produzidos. No caso, de estudantes egressos do *campus* Picuí, que aqui narram suas memórias, narrativas todas estruturadas em três tempos e alguns espaços. O tempo do contexto sócio-histórico-cultural, próprio a toda representação social, do qual cada um e cada uma procedia quando da chegada ao espaço social do IFPB-*campus* Picuí. O tempo acadêmico no nosso *campus*, tempo em que a autorrepresentação de estudantes do IFPB-*campus* Picuí é construída e projetada socialmente. E o tempo do depois, do domínio da constituição de uma memória individual do tempo passado no *campus*, a partir da visão do lugar de hoje de cada um e de cada uma.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As palavras memória e história evocam o mesmo tempo – o passado. Contudo, apesar da matéria-prima comum, a compreensão mais difundida entre os especialistas é que memória e história não se confundem. Na primeira metade do século passado, o sociólogo Maurice

¹⁰ MOSCOVICI, S. *Representações Sociais* - Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

Halbwachs, no livro “A memória coletiva”, de 1940, já procurava sublinhar a diferença entre as duas palavras. Para ele, a história começa justamente onde a memória acaba e a memória acaba quando não tem mais como suporte um grupo. Em outras palavras, a memória é sempre vivida, física ou afetivamente. No instante em que o grupo desaparece, a única forma de salvar as lembranças, que para os grupos existentes são exteriores, “é fixá-las por inscrito em uma narrativa seguida uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem.” (HALBWACHS, 2013, p.111) A condição necessária para que exista memória é o sentimento de continuidade presente naquele que se lembra. A memória não faz corte ou ruptura entre passado e presente porque retém “do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa os limites deste grupo.” (HALBWACHS, 2013, p.82)

Pierre Nora, em suas reflexões desenvolvidas a partir dos anos 1980, afirma que no Ocidente, um sentimento de ruptura com o passado começa a se expressar com a mundialização, que o autor exemplifica, evocando a mutilação sem volta que representou o fim dos camponeses, esta coletividade-memória por excelência, ancorada na oralidade, que desaparece com o auge do crescimento industrial. A forma histórica como estes fenômenos foram percebidos pelo autor permitiu a elaboração da noção de “lugares de memória”, que possibilitariam uma certa vivência do que éramos, num quadro rural-local, e o que somos, num quadro metropolitano-universal. Ao fazer esta referência, o autor coloca em pauta de discussão a questão da identidade e a ameaça de sua perda. O conceito de identidade, visualizada por Nora, é entendido como situação de existência coletiva evidenciada em diversos momentos históricos e que se expressa por um sentimento de referência e identificação grupal.

Os lugares de memória são o que resta e que se perpetua de um outro tempo. Pode tratar-se de um documento, de uma personagem, de um museu, de arquivos, bem como de um símbolo, de um evento ou de uma instituição, mas nem tudo se caracteriza como lugar de memória; para isso o documento, o evento, o monumento etc., deve possuir uma *vontade de memória*, deve ter na sua origem uma intenção memorialista que garante sua identidade.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, fazer atas, porque estas operações não são naturais [...]. Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. (NORA 1993, p. 13)

O lugar de memória existe onde o simples registro acaba. Ele é o registro e aquilo que o transcende, é o sentido simbólico inscrito no próprio registro. Esses lugares são os espaços

onde a memória se fixou e servem como uma nova forma de apreender a memória que não nos é natural, pois não vivemos mais o que eles representam e que são apropriados pela história como fonte. São, portanto, locais materiais e imateriais onde se cristalizaram a memória de uma sociedade, de uma nação, de uma instituição, locais onde grupos, povos ou comunidades se identificam ou se reconhecem, possibilitando existir um sentimento de formação da identidade e de pertencimento.

Ao nos propormos a iniciar a constituição de um Centro de Memória do IFPB – *campus* Picuí, utilizando do instrumental metodológico da história oral, começando seu acervo pelo registro dos depoimentos dos primeiros estudantes da sua sede definitiva, visamos apreender as representações sociais que foram gestadas pelos diferentes sujeitos que integralizaram seus cursos – nas modalidades Integrado, Subsequente e Superior –, as interferências que essas representações tiveram na equipagem cultural e subjetiva que traziam, e as repercussões que tiveram em suas vidas, posteriores à passagem pelo IFPB-*campus* Picuí.

Em 1895, Émile Durkheim publica o livro “As regras do método sociológico”. Parafraseando o criador do método sociológico, o que importa saber não é tanto a maneira pela qual tal entrevistado concebe individualmente o IFPB – *campus* Picuí, mas sim a concepção que dele formula o grupo, no caso, o grupo dos que tiveram sucesso na passagem acadêmica pelo *campus* no seu início. Para Durkheim, “somente esta concepção é socialmente eficaz” (DURKHEIM, 1987, p. XXIV, apud HOROCHOVSKI, p.94).

Partindo da consideração que a sociedade não pode ser explicada através das consciências individuais (objeto da psicologia), Durkheim (1987, p. XXVI) introduz o conceito de “representação coletiva”. Segundo ele,

o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza. Representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos, não poderiam depender das mesmas causas (apud HOROCHOVSKI, p.94).

É preciso, então, considerar a natureza social e não a individual e atentar para o fato de que o mundo todo é feito de representações. Durkheim sempre trabalhou com os conceitos de “fatos sociais” e “representações coletivas”. É com Moscovici, da psicologia social, que ganha evidência o conceito de “representação social”. Para ele, enquanto nas sociedades míticas, observa-se uma visão homogênea de mundo, reflexo do pensar e agir social,

nas sociedades modernas a representação não é a, mas uma das formas de apreender a realidade. Nestas sociedades, a representação coexiste com o pensamento filosófico e técnico-científico, podendo ser influenciada ou, contrariamente, opor-se a essas concepções. A psicologia social percebe as representações como fenômeno, que possui mobilidade e circularidade, diferente da estaticidade presente em Durkheim

que, no dizer de Moscovici, trabalha as representações de forma genérica, como um conceito que envolve a ciência, o mito, a religião, entre outros. A substituição de coletiva por social é, dessa forma, uma maneira de acentuar essa diferença: ela deixa de ser um conceito que explica o conhecimento e crenças de um grupo para se tornar um fenômeno que exige explicação e que produz conhecimento. As representações são então, uma maneira de interpretar e comunicar, mas também de produzir e elaborar conhecimentos (HOROCHOVSKI, p. 99).

Essa produção de conhecimento se dá através da transformação do “desconhecido em conhecido, o não familiar em familiar. Tornar o estranho, o perturbador em algo próximo, íntimo, é seu intuito. Esse processo transformador é determinado pela linguagem, imagem e ideias” (HOROCHOVSKI, p. 99).

Trabalhar com o conceito de representações sociais resulta entender os comportamentos coletivos no espaço e no tempo em que são produzidos. Pensemos no contexto sócio-histórico-cultural próprio a toda representação social, contexto que é definido tanto pelo espaço social – no caso, o *campus* Picuí –, quanto pela perspectiva histórico-cultural, marcada pelo tempo anterior ao ingresso no IFPB; o tempo vivido no período de formação acadêmica e de pertencimento de grupo, que abarca o processo de socialização, de produção de um saber partilhado e de constituição de uma representação que o grupo constrói de si (o grupo dos que tiveram sucesso nos cursos Superior de Agroecologia, nos cursos Integrados de Edificações e de Manutenção e Suporte em Informática, no curso Subsequente de Mineração, do IFPB-*Campus* Picuí, ingressantes em 2011); e o tempo do depois, do domínio da constituição de uma memória individual, que compartilha com outras, elementos culturais coletivos, um saber partilhado, que constituiu uma representação social passada.

Portanto, se, as representações sociais são, por um lado, sistemas que registram nossa relação com o mundo e com os outros, norteando e instituindo os comportamentos sociais, por outro, interferem na definição das identidades pessoais e de grupo. Sobre como foram/são construídas as identidades de pertencimento ao IFPB – *campus* Picuí, o presente artigo apresenta alguns dados, sempre atento em identificar o que pertence ao terreno da opinião, o que emerge de outras identidades que todo indivíduo possui, daquilo que pertence às representações de pertencimento ao nosso *campus*, objeto de nosso interesse.

METODOLOGIA

A História Oral é um campo da pesquisa histórica relativamente novo, cuja metodologia de pesquisa consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida e outros aspectos da história contemporânea. Começou a ser utilizada nos anos de 1950, após a invenção do

gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México, e desde então difundiu-se bastante. (FGV/CPDOC, 2010)

É um recurso moderno usado para elaboração, arquivamento e estudos de documentos referentes à vida social de pessoas. Portanto, é o registro da história de vida de indivíduos ou da participação deles na dinâmica de determinado acontecimento. Para realizar a entrevista de História Oral é preciso registrar os depoimentos em fitas ou equipamentos digitais, imagem e som, ou seja, captar as experiências vividas pelos sujeitos sociais em determinado tempo e espaço social, através da memória deles.

Segundo Meihy (1996), existem três modalidades de história oral: história de vida, história temática e a tradição oral. No presente caso, foi o registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constrói também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento da trajetória do grupo social ao qual pertencem.

Esse método, denominado “história oral de vida” caracteriza-se principalmente por seu forte componente subjetivo: “trata-se da narrativa do conjunto da experiência de vida de uma pessoa” (MEIHY, 1991), através de sua escuta e do registro de suas lembranças. Nela, cabe ao entrevistador dar espaço para que o depoente possa encadear sua narrativa da forma como desejar. Segundo Meihy, “nessa direção, a verdade está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas”. Assim, o critério de verdade pertence somente ao depoente, não cabendo ao entrevistador analisar as fontes orais através de parâmetros como “verdade e mentira” (no sentido factual). (BORGES, 2006, p.101)

Nas perguntas a serem dirigidas aos entrevistados, não houve intenção de obter a verdade sobre o significado de pertencimento ao IFPB-*campus* Picuí, mas sim, ativar narrativas dos sujeitos protagonistas que possam contribuir para a compreensão das dinâmicas institucionais e informais, e dos componentes conceituais e simbólicos que concretizaram e embasaram um significado exitoso daquele pertencimento.

Existe um procedimento básico no trabalho de história oral, que se refere à relação do pesquisador com o entrevistado. Primeiro, faz-se necessária, por parte do pesquisador/entrevistador, a atitude da máxima objetividade possível, no sentido de deixar suas opiniões em um cabide do lado de fora do lugar da entrevista. Assim, é mais correto falar em pesquisador/ouvinte, interessado na história que os depoentes têm para contar. A verdade sempre está com o entrevistado ou entrevistada, na narração. Jamais devem ser questionados, inquiridos. Não cabe polêmica na escuta. A escuta não deve esperar depoimentos que revelem a verdade, o que realmente aconteceu. Mas sim, estar atenta ao modo como os depoentes constroem hoje, a partir de seus lugares no presente, suas memórias do impacto da passagem pelo *campus* em suas vidas. A memória se constrói também com esquecimentos.

Mas, importante salientar: se a memória é uma construção psíquica e intelectual, que

acarreta de fato uma representação seletiva do passado, também ela nunca é somente aquela do indivíduo, mas de um indivíduo inserido num contexto social. A memória sempre emerge de um grupo que ela une. Há tantas memórias quantos grupos existem (HAWBACHS, 2013, p.84).

O pesquisador/ouvinte precisa estar ciente de que seus interesses são diferentes dos interesses do narrador/depoente. Ao narrador/depoente, interessa aquilo que no presente da narrativa lhe é significativo e que, por isso, deve ser dito para ficar registrado. Ao pesquisador/ouvinte interessa na narrativa do depoente aqueles elementos que a conectam com as outras narrativas ouvidas.

As entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, as perguntas foram elaboradas de modo a permitir/estimular o depoente a dar suas respostas como alguém que conta a história do que viveu – “Fale-nos sobre como foi sua infância, as brincadeiras, a escola, o que gostava de fazer.” –, formuladas a partir de um roteiro guia estruturado em três blocos de assuntos tendo o acontecimento (estudante do IFPB-*campus* Picuí) como marco: o primeiro bloco com questões sobre a vida familiar, escolar e de convívio social de antes do IFPB-*campus* Picuí. O segundo bloco sobre a vivência de estudante do IFPB-*campus* Picuí. E o terceiro bloco com perguntas sobre os caminhos profissionais e acadêmicos percorridos até o momento da entrevista. As entrevistas, dado o contexto da pandemia, foram realizadas através do Google Meet, nos meses de março e de abril de 2021, e tiveram uma duração média de 80 minutos.

Esses depoimentos estão registrados sob a forma de vídeos: um conjunto de treze vídeos na íntegra, sem qualquer edição; um conjunto de treze vídeos editados exclusivamente com as falas dos estudantes – as perguntas, comentários e interferências dos entrevistadores foram eliminados; um vídeo editado com trechos dos treze depoimentos para ser apresentado à comunidade escolar e de divulgação da pesquisa.

Os depoimentos também estão registrados na forma escrita; um conjunto de treze transcrições literais dos áudios dos depoimentos, sem as perguntas. Um conjunto de treze transcrições, em que elementos típicos da oralidade, presentes nas transcrições literais, foram eliminados: interjeições como “né”, repetições, introduções a respostas como “então”, “assim”, pequenos ajustes de sentido quando este só se mostra na fala, mas perde-se quando transcrito, ou ajustes para o padrão formal do Português, sem que isso levasse a uma alteração dos termos usados: não transformamos “a gente foi” para “nós fomos”. Houve um extremo cuidado em não se alterar nenhuma palavra do entrevistado.

Tanto nas edições dos vídeos, como nas transcrições e nas transcrições, nosso intuito foi o de dar publicidade às histórias contadas por pessoas que estudaram em nossa instituição,

que construíram no momento da entrevista memórias do vivido até ali, memórias vestidas com a identidade de estudante egresso ou de estudante egressa, em meados da década de 2010, do IFPB-*campus* Picuí. O registro dessas narrativas faz parte da passagem e da transformação daquelas memórias em História.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No documentário, “O Fim e o Princípio”, de Eduardo Coutinho, encontramos em uma comunidade rural, do sertão da Paraíba, lugares e representações sedimentadas: a parteira, a benzedeira, o letrado, o cachaceiro. No curta-metragem “Vida Maria”, de Márcio Ramos, as mulheres repetem a mesma sina de suas mães. Assim, a filha será sempre o que a mãe foi. Também a filha da filha terá o mesmo destino. São as “Marias” e com elas o não direito ao estudo. Diferentemente, a passagem pelo IFPB-*Campus* Picuí, opera uma transformação ao abrir “um mundo de possibilidades”, como bem assim relatam Joelma e Rayane.

Os alunos e alunas entrevistados trazem representações que são confrontadas/ressignificadas na passagem pelo IF; outras ali construídas, algumas abandonadas, e encontram em outros lugares, depois do IF, outras representações, descartam algumas, ressignificam outras, mantêm inalteradas umas poucas e vida que segue. Esses alunos e alunas vêm de diferentes origens – rural /urbana, filhos e filhas de agricultores, de garçons, de auxiliares de serviços gerais em escolas, de professoras, de caminhoneiros, de comerciantes, de trabalhadoras domésticas, de pequenos comerciantes, de pedreiros, de funcionárias públicas, de músicos, de marceneiros. Todos egressos, em sua maioria, de escolas públicas –, com uma marca social que pressiona, muitas vezes, para a “Vida Maria”. Ouçamos Antônio de Pádua: “[...] aquilo foi passando um filme, de muitas vezes ouvir gente dizer: ‘você não consegue não; vai ser garçom como seu pai; não vai conseguir, quem já viu pobre conseguir alguma coisa? Filho de pobre nasceu para trabalhar’ e tal e mesmo assim eu não desisti”.

Mas um ponto importante presente em quase todos os depoimentos,¹¹ é o gosto pelo estudo desde a mais tenra infância, seja pelo incentivo dos pais: “meus pais sempre me incentivaram a estudar, então, assim, eu sempre fui muito estudiosa, sempre gostei de me dedicar aos estudos” (Ana Tércia), seja pelo ambiente da infância: “[...] minha mãe é auxiliar de serviços gerais da escola lá do bairro Monte, a Escola Municipal Cônego Ambrósio Silva, e lá na escola foi onde eu cresci” (Joelma Rayane,), ou construído como algo inato, fruto de

¹¹ Exceção de Paulo Sales, cujo interesse pelos estudos foi despertado na vivência do IFPB-Picuí, e de Pedro Leandro, nos dois anos na Escola Agrícola de Jundiá, Macaíba, RN.

uma curiosidade natural: “Eu era um garoto um pouco tímido, que era bastante curioso, tinha fome de conhecimento” (Marcus Paulo).

Apesar de todas essas influências, faz-se ausente, nas narrativas, a referência à influência de uma pessoa letrada na infância desses ex-alunos e alunas – pobres ou de classe média –, seja dos pais, seja de um tio, de uma tia, de um amigo da família etc. Também há ausência de referência à existência de uma biblioteca ou livros em casa. Mas havia a presença do “incentivo” de professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. O amor aos estudos foi outro fator importante, pois o “amar estudar” vincula-se a uma “perspectiva de futuro” individual (Maria Maysa), ou familiar: “sempre amei muito estudar e eu acho que o que me motivava era a tentativa de mudar a situação da minha família” (Joelma Rayane). Já a decisão por fazer o exame de seleção para o ingresso no IFPB-*campus* Picuí, seja por influência da família, seja por decisão própria, baseava-se em dois pontos principais: proximidade do *campus* à casa da família – a maioria não tinha condições financeiras de arcar com estudos em Campina Grande – e, particularmente, pelo fato de o Instituto trazer no nome o peso de ser uma Instituição Federal: “[...] com a chegada de uma Instituição Federal, numa cidade pequena, esse nome pesava [...], esse nome fazia com que nós víssemos a Instituição como uma coisa mais séria, que estava mais ligada para o futuro da formação da pessoa.” (Paulo Vitor).

Nas falas dos entrevistados, fica evidente que a percepção e o pensamento que os/as adolescentes tinham acerca do IFPB-*campus* Picuí, antes de ingressar na instituição, era de uma escola extremamente qualificada, por ser Federal, sendo este termo “Federal” identificado com se fosse uma instituição de Ensino Superior, nos sentidos literal e formal: “[...] equivalente quase ou é equiparável mesmo a um ensino de Universidade. Você já sai meio que preparado para a Universidade” (Marcus Paulo). O elemento simbólico “Federal” apresenta-se como mediador entre a posição social e a visão de “um mundo de possibilidades”, de abertura de “oportunidades”, quase sempre vinculadas ao ingresso na Universidade, ou no acesso a um melhor emprego, sendo este um dispositivo fundamental no predispor o estudante a ingressar no IFPB-*campus* Picuí.

A escolha do curso esteve, por vezes, vinculada à influência de familiares: “Meu irmão, Marcos Sales, ele conseguiu ingressar no IFPB, no ano de 2009, para fazer exatamente o curso de Mineração. [...] Então, foi através dele que eu vi uma possibilidade de ingressar no IF.” (Paulo Sales).

Em outros depoimentos, essa escolha vem atrelada a uma predisposição, desde a infância, a um gosto por determinada prática, que é viabilizada pelo ter acesso a ela,

rememorada como predisposição inata: “Sempre tive uma afinidade com a construção civil, porque desde criança já começava a fazer meus esboços de casa de construções, já percebia que gostava dessa área” (José Ginetom).

A vivência no IFPB-Campus Picuí agregou muito ao montante de saberes e de fazeres dos estudantes entrevistadas. Todos ressaltam o “nível de qualificação dos professores”, os equipamentos, a estrutura: “era uma coisa de outro mundo: várias salas, laboratórios, um instituto gigante, era outra realidade” (Marcus Paulo). Também tinha a importância das Visitas Técnicas, dos Projetos de Pesquisa e de Extensão, que propiciaram um significativo amadurecimento acadêmico. “O IF ensina você a saber como fazer um projeto, a ter consciência do que é ciência, do que é tecnologia, do que são esses conhecimentos incorporados dentro da comunidade acadêmica, dentro da comunidade geral, entre as pessoas” (Elton Luiz)

Assim, com a vivência no Instituto, o “Superior” adquire concretude e “supera” o esperado; deixa de ser uma projeção para mais das vivências escolares até então tidas – além da excelência do ensino pela qualificação dos docentes presentes nas salas de aula e espaços alternativos de ensino-aprendizagem, como laboratórios, visitas técnicas –, por apresentar aos estudantes o universo da Extensão e da Pesquisa, por familiarizar o estudante com a apresentação de seminários e o saber elaborar projetos, por fazê-lo conviver com um nível de cobrança elevado.

Lado a lado com as habilidades que

a gente chama *hard skills*, que são aquelas que você tem que ralar”, existem as “habilidades interpessoais, comunicação e tudo mais”, as quais a vivência no IF melhorou “bastante [...] em questão de apresentação de seminário, você saber como lidar, como suportar, saber como apresentar, saber dialogar, debates no IF, como gerir conflitos (Marcus Paulo).

No desenvolvimento, para além da formação profissional, técnica, acadêmica, os entrevistados destacam o “desenvolvimento pessoal”, “a formação de cidadãos”: “O IF me deu uma oportunidade de crescimento pessoal, no sentido também de responsabilidade pessoal. A gente acaba desenvolvendo dentro do IF essa necessidade de ter responsabilidades.” (José Ginetom).

Relacionado a essa formação ampla, de estudantes a pessoas atuantes e comprometidas, todos e todas destacam “o lado humano dos professores”, a simplicidade que eles tinham ao tratar os alunos: “Foi isso que me motivou bastante, você ver ali pessoas com mestrado, doutorado, tratando os alunos como se fossem seus filhos.” (Paulo Sales). Também o despertar ou o acentuar o gosto, o compromisso com o estudo, é enfatizado: “Eu sentia vontade de

estudar, para mim não era uma obrigação. Acho que essa motivação, eu não tinha tanto quando eu estudava no Ensino Fundamental. Eu acho que isso, realmente, foi um divisor de águas, tanto de motivação, quanto de cobrança” (Elton Luiz).

“Um mundo de possibilidades”, “oportunidade”. “divisor de águas”, “mudou a minha vida”. A vivência no IFPB-*Campus* Picuí propiciou às pessoas entrevistadas a possibilidade, a oportunidade, e em algumas, a necessidade de sua própria ressignificação, uma nova representação de si próprias.

Tudo foi graças ao IF, ao que foi dito em sala de aula, todas as motivações de não ser só aquele peixinho dentro do aquário, sabe. Fuja do aquário. Eu não esqueço palavras assim: não se limite às paredes do aquário, pule fora, vai para o mar [...] tudo isso que eu vivi foi graças a interiorização do IF. Foi nossa valorização, das pessoas que não tinham oportunidades, pessoas que não tinha condições financeiras; no meu caso, que tinha parado de estudar há muito tempo, que não tinha perspectiva nos estudos, que vivia só para os filhos. O IF foi o divisor de águas. Hoje, eu não sou mais aquela Maria. Tem a minha essência, o caráter que foi construído. Mas assim, em termos de buscar, ir além dos horizontes, não tem mais parede que me limite a chegar onde eu quero (Maria José Queiroz)

CONCLUSÕES

É patente em todos os depoimentos, que professores e professoras do IFPB-*Campus* Picuí, através do incentivo, do estímulo, da relação pessoal, da excelência profissional, da infraestrutura de que dispunham, estimularam o compromisso e o gosto de suas alunas e de seus alunos para o estudo; incutiram o senso da importância da participação em Projetos de Pesquisa para a inserção delas e deles na comunidade científica, pois que ela resulta em produção de artigos, apresentação em eventos acadêmicos; desenvolveram o compromisso com a responsabilidade social através dos Projetos de Extensão, que possibilitam a conexão do conhecimento adquirido com as demandas da comunidade da qual fazem parte; trabalharam o saber fazer através das atividades em laboratórios muito bem equipados, visitas técnicas, atividades práticas.

No pós IFPB-*campus* Picuí e ingresso em universidades, estes aprendizados são vistos como fatores de adaptabilidade ao ambiente universitário, “mais exigente”, mas “não diferente”. Também os conhecimentos técnicos adquiridos são enfatizados como facilitadores do desempenho acadêmico nos anos iniciais dos Cursos Superiores, quando afins ao Curso Técnico estudado no IFPB-*campus* Picuí. Das treze pessoas entrevistadas, apenas três mudaram de área em relação ao Curso Técnico ou Superior concluído no IFPB-*campus* Picuí.¹² Nas trajetórias e nas falas fica evidente que o ingresso/vivência no *campus* Picuí criou hábitos

¹² Maria Maysa cursou Edificações e hoje é advogada. Joelma Rayane cursou Edificações e hoje é advogada. Elton Luiz cursou Manutenção e Suporte em Informática e hoje é médico.

acadêmicos que reforçaram ou despertaram projetos pessoais no imediato pós-IF, vinculados à continuidade dos estudos: dos Cursos Técnicos, para o ingresso em Cursos Superiores; do Curso de Agroecologia, para ingresso nos Cursos de Pós-Graduação.¹³

Mais, esses dados nos informam que a maioria de nossos entrevistados e de nossas entrevistadas, sete dos nove, não procuraram o IFPB-*campus* Picuí interessada(o)s no diploma de técnica(o), que lhes habilitasse a ingressar no mercado de trabalho, imediatamente após a conclusão do curso escolhido. Mas sim, buscaram nos Cursos Técnicos uma capacitação que lhes fosse útil e vantajosa em uma desejada carreira acadêmica Superior. Ou seja, encontrar no IFPB-*campus* Picuí um Ensino Médio de qualidade que os favorecesse no Enem e na aquisição de habilidades e domínio de conhecimentos que lhes habilitasse a obter destaque nas disciplinas do Curso Superior. Outro ponto apresentado pelos entrevistados e entrevistadas, foi que ser egresso de um curso técnico do IFPB despertou a atenção dos professores na Universidade, o que trouxe a abertura de uma gama maior de possibilidades em suas formações acadêmicas e, conseqüentemente, melhores perspectivas profissionais.

Não há como duvidar, o IFPB-*campus* Picuí representou para essas pessoas de condição social precária ou de classe média baixa, a possibilidade de ascender socialmente:

A palavra-chave é uma oportunidade, uma oportunidade que muitos dos meus amigos e colegas de infância não tiveram, que é ter uma educação de qualidade, gratuita, que me proporcionou ter uma formação técnico-científica. Mas, acima de tudo, uma formação humana e um crescimento como cidadão. Não só um crescimento, na verdade, uma formação de cidadão, muito importante, uma formação cidadã. Eu acho que o IF é hoje a melhor forma que um aluno de escola pública tem de ascender socialmente e alterar seu padrão, no sentido de qualificação profissional e de status dentro da sociedade, no sentido de classe social, digamos assim. A única forma que a gente tem é através da educação. Nenhuma outra forma é melhor e mais aceita para a ascensão social do que a educação. E não tem outra instituição melhor para um aluno de escola pública do que o IF (Elton Luiz).

¹³ Das 9 pessoas entrevistadas que fizeram Edificações, MSI e Mineração, todas de Edificações e de MSI (7) ingressaram na Universidade; as duas de Mineração ingressaram no mercado de trabalho, mas têm como meta imediata a continuidade dos estudos. Das quatro pessoas formadas em Agroecologia todas fizeram Especialização e uma delas o Mestrado.

REFERÊNCIAS

BORGES, Viviane T. *A loucura herda um espaço deixado pela lepra: fragmentos de história oral com os pacientes-moradores do Hospital Colônia Itapuã*. Disponível em <file:///C:/Users/ulric/Downloads/6174-18858-1-SM.pdf> , 2006. Acesso em 05/03/2020.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. 13 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

FGV/CPDOC **O que é história oral**. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral> , 2010. Acesso em 05/03/2020

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOROCHOVSKI, M. T. H. Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica. **Em Tese**, Vol. 2, nº 1 (2), p. 92-106. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13629/12494> Acesso em 17/07/2022

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Conto de Morte Kaiowá: História Oral de Vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais - Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NORA, Pierre. Entre Memória e História. A problemática dos lugares. Trad. Yara Aun Khoury. **Projeto História**, PUC, São Paulo (10), dez. 1993, pp. 7- 28.

DIAGNÓSTICO DAS CONDIÇÕES DE USO DE AGROTÓXICOS NA AGRICULTURA FAMILIAR DOS MUNICÍPIOS DE JARDIM DO SERIDÓ E CAICÓ/RN

Débora Dantas de Medeiros

Especialização em Educação Ambiental e Geografia do Semi-árido, IFRN – Campus João

E-mail: deboramedeiros89@gmail.com

Dr. Kariel Antonio Giarolo

Doutor em Filosofia (UFSM), professor do IFRN – Campus João Câmara

E-mail: karielgiarolo@gmail.com.

Resumo

A região do Seridó do Rio Grande do Norte, é repleta de originalidades, possui um povo acolhedor e singelo. Historicamente, suas bases econômicas são a pecuária e a agricultura familiar, possuindo relevância e importância social, gerando assim, renda para as famílias. Entretanto, a região permanece envolvida no histórico de exclusão de desenvolvimento aliada a escassez hídrica, que ainda gera, paralisações das atividades agrícolas familiares. Além disso, nosso País é um dos maiores consumidores de agrotóxicos no mundo. Esse consumo, torna-se particularmente preocupante se considerarmos o impacto que gera na saúde individual e coletiva, amplamente descrito na literatura. Conseqüentemente, os riscos de intoxicação humana acontecem. Contudo, não existem dados estatísticos, que mensuram o quantitativo e qualitativo dos agrotóxicos utilizados na produção familiar seridoense. Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo fazer um mapeamento da utilização do uso dos agrotóxicos na região do Seridó (RN)", referente ao Edital nº 08/2022 – PROPI/RE/IFRN Projetos de Pesquisa e Inovação com Mulheres Jovens Cientistas. Com o intuito de compreender como os agricultores familiares fazem uso desses produtos na produção de alimentos. Com base nesse mapeamento, ora em desenvolvimento, pretende-se realizar intervenções visando uma educação ampla sobre os prejuízos que estas substâncias trazem para a saúde humana e para o meio ambiente. Contribuindo assim, para História e Narrativas da Formação para o Trabalho. A estratégia metodológica consiste dentro de uma abordagem qualitativa (aplicação de questionários, entrevistas e revisão de literatura), combinados com a coleta e análise de dados secundários quantitativos (dados do uso de agrotóxicos na produção da agricultura familiar). A pesquisa de campo abrange a observação direta, isto é, realização de entrevistas semi estruturadas com lideranças locais (Prefeitos, Secretários, membros de sindicatos e associações) e realização de entrevistas semiestruturadas com os agricultores familiares dos dois municípios. Tornando-se assim, essencial identificar esse fator que influencia diretamente a produção agrícola seridoense. A mesma contribuirá para a segurança alimentar da população, mesmo que seja em tempos adversos.

Palavras-chave: Agricultura Familiar. Seridó. Agrotóxicos.

INTRODUÇÃO

Segundo o Ministério de Agricultura e Abastecimento (MAPA), a agricultura familiar é a principal responsável pela produção dos alimentos que são disponibilizados para o consumo

da população brasileira. É constituída de pequenos produtores rurais, povos e comunidades tradicionais, assentados da reforma agrária, silvicultores, aquicultores, extrativistas e pescadores. O setor se destaca pela produção de milho, raiz de mandioca, pecuária leiteira, gado de corte, ovinos, caprinos, olerícolas, feijão, cana, arroz, suínos, aves, café, trigo, mamona, fruticulturas e hortaliças.

Na agricultura familiar a gestão da propriedade é compartilhada pela família e a atividade produtiva agropecuária é a principal fonte geradora de renda. Além disso, o agricultor familiar tem uma relação particular com a terra, seu local de trabalho e moradia. A diversidade produtiva também é uma característica marcante desse setor, pois muitas vezes alia a produção de subsistência a uma produção destinada ao mercado (BRASIL, 2019).

No Brasil, a agricultura familiar ainda possui uma relevante importância social, através da absorção de empregos e da produção de alimentos, principalmente para o autoconsumo das famílias e para o mercado interno, além de responder por grande parcela da produção (38% do valor bruto da produção agropecuária) apesar de sua menor produtividade e incorporação tecnológica (GUILHOTO, 2007). Segundo o Censo Agropecuário de 2017 – 2018, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelam que 76,8% dos 5,073 milhões de estabelecimentos rurais do Brasil foram caracterizados como pertencentes à agricultura familiar, conforme estabelecido pelo Decreto 9.064, de 31 de maio de 2017. Observa-se que enquanto a área média dos estabelecimentos não-familiares é indiscutivelmente maior em hectares, demonstra-se que ainda há uma grande concentração de terras nas mãos de uma grande maioria (IBGE, 2017).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, Seridó abrange uma área de 9.186,7 km² é representado por 23 municípios (Caicó, Acari, Jardim do Seridó, Serra Negra do Norte, Currais Novos, Florânia, Parelhas, Jucurutu, Jardim de Piranhas, São João do Sabugi, Ouro Branco, Cruzeta, Carnaúba dos Dantas, Cerro Corá, São Vicente, São Fernando, Equador, Santana do Seridó, São José do Seridó, Timbaúba dos Batistas, Lagoa Nova, Ipueira e Tenente Laurentino Cruz) (MEDEIROS, 2004).

Essa região é composta por originalidades; apresentando uma vegetação exótica, repleto de belezas, essa região tem um povo acolhedor e singelo. Seu desenvolvimento está ligado às atividades de agricultura e agropecuária, herança deixada pelos povos indígenas e portugueses que habitavam a região. Até os dias atuais, grande parte da economia, baseia-se na agricultura como também no agronegócio do leite. Entretanto, a região permanece envolvida no histórico de exclusão da agricultura familiar de desenvolvimento, pois não existem dados estatísticos que mensurem o quantitativo e qualitativo de defensivos químicos

utilizados nessa produção (MEDEIROS, 2016).

Além do mais, existe uma problemática na região, como por exemplo: falta de informação dos trabalhadores quanto aos riscos causados à saúde e ao meio ambiente, a venda indiscriminada e sem assistência técnica responsável, o não uso dos equipamentos de proteção, a falta de condições de armazenamento e manipulação de agrotóxicos, entre vários outros agravos estão intimamente relacionados com a educação e conscientização do povo, o que torna inevitável o surgimento de danos, os quais podem ser vistos desde a exposição ocupacional as dimensões ambientais e de saúde pública, na medida em que podem atingir a população local através da contaminação dos alimentos (GEREMIA, 2011).

Diante dessa necessidade, de se compreender como os agricultores familiares lidam com a problemática do uso de agrotóxico correlacionado a contaminação alimentar, este trabalho em andamento tem como objetivo diagnosticar o uso de agrotóxicos na agricultura familiar das cidades de Caicó e Jardim do Seridó no Seridó Potiguar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Agricultura familiar é o cultivo da terra realizado por pequenos proprietários rurais, tendo como mão de obra, essencialmente, o núcleo familiar em contraste com a agricultura convencional, que utiliza trabalhadores contratados, fixos ou temporários, em propriedades médias e grandes a agricultura familiar, vem quebrando paradigmas, pois recentemente obteve nos meios acadêmicos, novas significações (ALTAFIN, 2007).

De acordo com Wanderley (2003), mais que focalizar a atividade agrícola, entendida apenas como um setor econômico, o que se privilegia é a própria família de agricultores, em suas complexas relações com a natureza e a sociedade que moldam as formas particulares de produção e de sua vida social. Ou seja, é nesse espaço que se concentra grande parte dos recursos essenciais para a existência humana e cuja definição não é exclusivamente territorial. Manifestando-se para além da legitimidade, a agricultura familiar é um dos componentes que confere autenticidade às classes que não poderiam ser enquadradas como pequenos agricultores ou pequenos proprietários de terra (SCHNEIDER, 2003).

Estes são concebidos como principais protagonistas na construção de um projeto mais sustentável para o meio rural. Tais atributos estão ligados às formas de organização do trabalho nas unidades produtivas familiares que vêm se flexibilizando para se adaptar as inúmeras situações econômicas, políticas, sociais e ambientais (ROZENDO, 2017).

Existem várias políticas públicas atuais de apoio à agricultura familiar na região Seridó potiguar, destaca-se O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tem o objetivo de

contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, através de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período em que permanecem na escola (MEC, 2015).

O Rio Grande do Norte (RN) destaca-se nacionalmente como um dos maiores produtores e exportadores de frutas tropicais do Brasil, tendo como carro-chefe a cultura do melão (PENHA; ALVES, 2019; TRIBUNA DO NORTE, 2020a, 2020b).

A competitiva fruticultura estadual tem como base um seleto grupo de médios e grandes produtores patronais, que usam trabalho assalariado e técnicas modernas de irrigação. Entretanto, o Estado também conta com um setor familiar muito representativo do ponto de vista econômico e social, embora sua participação relativa em nível regional seja reduzida. É pertinente ressaltar que o reconhecimento da agricultura familiar potiguar foi reforçado em 2019, com a criação da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Rural e da Agricultura Familiar (Sedraf), à qual ficou vinculado o Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Norte (Emater).

Tal mudança representa um fato novo no âmbito da trajetória do setor público estadual, com a ampliação do escopo das ações de fomento e de assistência técnica direcionadas ao desenvolvimento rural com a diretriz de “[...] fortalecer a agricultura familiar, priorizando a adoção de sistemas sustentáveis de produção, o acesso à terra, agregação de valor e inserção nos mercados [...]”, conforme as competências e atribuições legais da Sedraf e explicitado em programas e objetivos do recém aprovado Plano Plurianual do Governo Estadual para 2020-2023.2

Com efeito, apesar do avanço administrativo registrado, não se tem até o momento um diagnóstico da situação dos agricultores familiares norte-rio-grandenses. Na verdade, os trabalhos mais abrangentes sobre o tema usaram como referência informações estatísticas extraídas do penúltimo recenseamento do IBGE realizado em 2006/2007, ou seja, há mais de uma década (AQUINO; FREIRE; CARVALHO, 2017; AQUINO; LACERDA, 2014; CASTRO, 2012; COELHO, 2010; BRASIL, 2009). Além disso, não se sabe como ficou o quadro do setor após a Grande Seca que atingiu o Estado no período de 2012-2017.

Vale evidenciar que o RN, conforme já foi mencionado, enfrentou uma Grande Seca entre os anos de 2012 a 2017. Como consequência, o nível dos reservatórios caiu e quase todos os municípios do Estado decretaram situação de emergência devido à falta de água, o que contribuiu para agravar o desaquecimento vivenciado pela economia estadual no período (AQUINO; NUNES, 2019; EMPARN, 2017; FRANÇA; MORENO, 2017 apud ANDRADE

2013). O fato é que os anos seguidos de estiagem provocaram reflexos negativos e desestruturaram cadeias produtivas, com decréscimo nos rebanhos pecuários, perdas nas culturas permanentes e frustração, quase por completo, das safras de grãos, tubérculos e demais culturas de subsistência, bem como na produção de forragem animal, constituindo-se em sério gargalo para manutenção dos rebanhos (SOUZA; AQUINO, 2018).

A escassez hídrica também repercutiu negativamente nos cultivos irrigados com a redução na disponibilidade da oferta de água nos mananciais de superfície e do subsolo principalmente na região Seridó, onde várias cidades entraram em colapso hídrico, gerando uma paralisação nas atividades agrícolas. (ANA, 2017).

Segundo o IBGE 2015, a região Seridó possui cerca de 300 mil habitantes, 11% da população estadual, e está dividida em duas microrregiões: Ocidental e Oriental, compostas por vinte e oito municípios. Essa área do Rio Grande do Norte é caracterizada pelo bioma caatinga e chuvas escassas. Porém, no período de chuvas essa região modifica-se, originando belíssimas paisagens, renovando assim a esperança no coração do Sertanejo (BEZERRA *et al.*, 2007).

O Seridó potiguar encontra-se inserido na região semiárida do nordeste brasileiro, caracterizada pela aridez do clima, pela deficiência hídrica e pela imprevisibilidade das chuvas. Além disso, conta com o agravante de estar localizado em uma área considerada um dos núcleos de desertificação do Brasil (BRASIL, 2015, SILVA, 2006).

Nessa região, as condições climáticas naturalmente rigorosas, pecuária extensiva, agricultura com culturas e técnicas inadequadas, indústria extrativista da cerâmica e mineração, resultam em áreas extremamente degradadas, reduzem a capacidade adaptativa dos agricultores às mudanças climáticas futuras aumentando a sua vulnerabilidade (AZEVEDO, 2007). Todos esses fatores afetam negativamente a produção agrícola familiar já fragilizada do Seridó.

Segundo Andrade (2013), esse padrão de modernização da agricultura no Semiárido se expressa devido à constituição de grandes obras hídricas, voltadas a atender o setor agroexportador e à expansão dos sistemas pecuários. Essas ignoram o enorme potencial forrageiro da caatinga, destroem a cobertura vegetal nativa para a formação de pastagens e colocam a maioria da população à margem dos processos de desenvolvimento implementados na região. Dessa forma, com propriedades cada vez mais fragmentadas, as famílias agricultoras foram levadas a intensificar o uso do solo e da vegetação natural, induzindo processos degradativos dos ecossistemas.

Frente a essa problemática, percebe-se uma imagem muito forte da realidade física,

social, cultural e econômica da região, oferecendo assim atrativos para a produção agrícola, pois, desde o início do século XXI, o Seridó destaca-se na produção e comercialização do queijo artesanal viabilizando cada vez mais esse processo, de resgate e atualização da agricultura familiar (VASCONCELOS, 2015). Ao longo das últimas décadas, a agricultura de base ecológica tem se mostrado a melhor opção para reestruturar os atuais sistemas agroalimentares.

Agrotóxicos são produtos químicos sintéticos usados para matar insetos, larvas, fungos, carrapatos sob a justificativa de controlar as doenças provocadas por esses vetores e de regular o crescimento da vegetação, tanto no ambiente rural quanto urbano (INCA, 2021). Estes produtos têm seu uso tanto em atividades agrícolas como não agrícolas. As agrícolas são relacionadas ao setor de produção, seja na limpeza do terreno e preparação do solo, na etapa de acompanhamento da lavoura, no depósito e no beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens e nas florestas plantadas. O uso não agrícola é feito em florestas nativas ou outros ecossistemas.

O Brasil está entre os maiores consumidores mundiais de agrotóxicos (ANVISA, 2007). A utilização maciça de insumos químicos vem trazendo, há várias décadas, incalculáveis prejuízos ao ambiente e ao homem. Estudos sobre o controle de agrotóxicos no Brasil colocam em pauta um importante problema de saúde pública no país, decorrente dos contextos social, político e econômico em que está inserido.

Segundo Frota; Siqueira (2021) desde 2008 o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos no mundo. Refém de um sistema de produção agrária de alimentos totalmente dependente do uso desses produtos, estima-se que o brasileiro consome, em média, 7kg de agrotóxicos por ano. Esse consumo torna-se particularmente preocupante se considerarmos o impacto que gera na saúde individual e coletiva, amplamente descrito na literatura. Conseqüentemente, os riscos de intoxicação humana acontecem.

Em certas áreas agrícolas, o simples fato de “respirar” pode se tornar uma fonte de exposição, tendo em vista que, durante a atividade de pulverização, existe a dispersão destes produtos no ambiente (GARCIA, 2009).

Surgem frequentemente, novos agrotóxicos no mercado sem que existam estudos suficientes sobre os danos crônicos relacionados. Se for ainda considerado que o agricultor, na sua prática, se expõe não somente a um produto, mas a muitos deles (MOREIRA *et al.*, 2002; FARIA *et al.*, 2005; GUIVANT, 1994), torna-se ainda mais complexa uma tentativa de avaliação dos danos à saúde que tais combinações podem causar. Apesar deste triste cenário, o que se observa é uma realidade de produção e comercialização nacional intensa (LOPES;

FIRPO, 2012), aliada ao uso indiscriminado dessas substâncias nas áreas de lavoura do país, seja em pequenas, médias ou grandes propriedades rurais.

Cabe ressaltar, a importância do papel do Estado como mediador entre os interesses privados e a saúde da população, em defesa dos direitos coletivos. Esse papel regulador é desempenhado pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa), a quem cabe, entre outras atribuições, o controle sanitário e a responsabilidade de fiscalizar e alertar sobre os riscos associados à aplicação desses produtos.

METODOLOGIA

Para a compreensão dessas relações entre o homem e o ambiente, Whyte (1977) considera a percepção ambiental fundamental e o ponto de partida para a realização de pesquisas. Para a obtenção dos dados empíricos, a estratégia metodológica consistirá em dentro de uma abordagem qualitativa (aplicação de questionários, entrevistas e revisão de literatura), combinados com a coleta e análise de dados secundários quantitativos (dados do uso de agrotóxicos na produção da agricultura familiar). A pesquisa de campo abrange a observação direta; realização de entrevistas semiestruturadas com lideranças locais (Prefeitos, Secretários, membros de sindicatos e associações) e aplicação de questionários com os agricultores familiares dos dois municípios da região do Seridó Potiguar, Caicó e Jardim do Seridó. Para a seleção de uma amostra representativa, busca-se atender aos seguintes critérios: A distribuição geográfica no território e número de famílias por comunidade; O nível de acesso a políticas públicas; Se agricultores utilizam os pesticidas nas plantações; Se sim a marca comercial; Número de produtos citados; Tempo (anos) de exposição ocupacional; Período decorrido desde o último contato; Se existe orientação técnica para a aquisição dos produtos; Tipo de equipamento utilizado para aplicação; Utilização de EPI, o hábito de leitura do rótulo das embalagens e a observância do tempo estabelecido no rótulo e/ou no receituário agrônomo para reentrada na lavoura e tempo de carência para a reaplicação ou colheita dos alimentos após aplicação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em andamento na terceira fase do cronograma, obteve-se dados parciais do uso dos defensivos, foram aplicados até o momento 30 questionários no município de Jardim do Seridó, constata-se previamente que os agricultores utilizam o defensivo agrícola na produção e que eles não possuem assistência técnica necessária para o uso deste. pretende-se diagnosticar o uso de agrotóxico, entre agricultores familiares residentes nos municípios de

Caicó, situada na Região Seridó Norte Rio Grandense, além de publicá-los em revistas nacionais contribuindo com a pesquisa científica. Esses dados que estão sendo obtidos, através dessa pesquisa, são de suma importância, pois até o momento não existem dados a respeito. A mesma, contribuirá com fortalecimento da agricultura familiar, conseqüentemente irá colaborar para a segurança alimentar da população seridoense, mesmo que seja em tempos adversos.

CONCLUSÕES

De acordo com os resultados parciais, conclui-se que o uso dos agrotóxicos é muito utilizado na agricultura familiar do município de Jardim do Seridó RN e que a falta de conhecimento sobre a utilização segura do defensivo agrícola poderá implicar em impactos à saúde humana e ao meio ambiente.

O Brasil tornou-se o principal consumidor de agrotóxicos do mundo, o que acende o sinal de alerta para que a política nacional de saúde pública, em especial nas áreas de promoção da saúde, saúde dos trabalhadores e saúde ambiental, se articulem intersetorialmente com outras políticas no sentido de contribuir para uma transição agroecológica e uma maior produção de alimentos livres desses insumos.

REFERÊNCIAS

ALTAFIN, Iara. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. Brasília: CDS/UnB, 2007. Disponível: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/70/f1282reflexoes-sobre-o-conceito-de-agricultura-familiar---iara-altafin---2007.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022

ANA - Agência Nacional de Águas. **Conjuntura dos recursos hídricos no Brasil 2017: relatório pleno**. Brasília: ANA, 2017. Disponível em: http://www.snirh.gov.br/portal/snirh/centrais-de-conteudos/conjuntura-dosrecursos-hidricos/conj2017_rel-1.pdf. Acesso em 20 fev. 2022

ANDRADE, Ana Jéssica. **A agricultura familiar do seridó potiguar: vulnerabilidade, percepção e adaptação às mudanças climáticas**. Dissertação Mestrado. Curso de Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013, 187 p. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/32955>. Acesso em: 14 fev. 2022.

ANVISA - Agência Nacional de Vigilância Sanitária. 2007. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/relatorio_nacional_vigilancia_populacoes_expostas_agrotoxicos.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

AQUINO, Costa; NUNES; SILVA; Albuquerque. Agricultura familiar no rio grande do norte segundo o censo agropecuário 2017: perfil e desafios para o desenvolvimento rural. **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 51, suplemento especial, p. 113-131, agosto, 2020. Disponível em:

file:///C:/Users/SERVIDOR/Downloads/AGRICULTURA%20FAMILIAR%20NO%20RIO%20GRANDE%20DO%20NORTE%20SEGUNDO%20O%20CENSO%202017.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

AQUINO, J. R.; FREIRE, J. A.; CARVALHO, A. C. A. T. Importância, heterogeneidade e pobreza da agricultura familiar no estado do Rio Grande do Norte. **Revista Geotemas**, Pau dos Ferros/RN, v. 7, n. 2, p. 66-92, jul./dez. 2017.

AQUINO, J. R. de; SCHNEIDER, S. (Des) **Caminhos da política de crédito do PRONAF na luta contra a pobreza e a desigualdade social no Brasil Rural**. In: I CONFERÊNCIA NACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA A POBREZA E A DESIGUALDADE, Natal, 2010. p. 1-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347987037_DesCaminhos_da_politica_de_credito_do_PRONAF_na_luta_contra_a_pobreza_e_a_desigualdade_social_no_Brasil_rural/cit_at_ion/download. Acesso em: 10 fev. 2022.

AZEVEDO, F. F. Environment degrading agents at the Brazilian northeast: a study of case at the Seridó Potiguar region. **Revista Sociedade & Natureza**, Edição especial. Uberlândia, Maio 2007. p. 636-642. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3213/321328500060.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BEZERRA, *et al.* **Caracterização Geoambiental da Microrregião do Seridó Oriental do Rio Grande do Norte**. HOLOS [en línea]. 2007, 2(), 78- ISSN: 1518-1634. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481549273007>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Censo Agropecuário 2017: Agricultura Familiar Primeiros Resultados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. 365p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/50/agro_2017-018_agricultura_familiar.pdf. Acesso em: 18 Mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**: Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo Referência**: políticas públicas para a educação ensino básico. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Agricultura Familiar Primeiros Resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. 365p. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-amiliar/agricultura-familiar-1>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CASTRO, C. N. **A agricultura no Nordeste brasileiro**: oportunidades e limitações ao desenvolvimento. Rio de Janeiro: IPEA, 2012. (Texto p/ Discussão, n. 1.786).

EMATER/RN. **Relatório de gestão 2015**. Natal: Emater/RN, 2016.

EMPARN. **Monitoramento pluviométrico do RN**: análise de chuvas no ano. Natal/RN, 2017. Disponível em: <http://187.61.173.26/monitoramento/monitoramento.php>. Acesso em: 20 fev.

2022.

FROTA, Maria Tereza Borges Araujo; SIQUEIRA, Carlos Eduardo. **Agrotóxicos: os venenos ocultos na nossa mesa**. Cadernos de Saúde Pública [online]. 2021, v. 37, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00004321>. Acesso em 15 fev. 2022.

GARCIA, E. G. **Segurança e Saúde no trabalho rural com agrotóxicos: contribuição para uma abordagem mais abrangente**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo 2009.

GEREMIA, B. **Agrotóxico: o emprego indiscriminado de produtos químicos no ambiente de trabalho rural e a responsabilização por danos à saúde**. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul-RS. 2011.

GUILHOTO, J. J. M.; SESSO FILHO U. A. **Estimação da Matriz Insumo-Produto a partir de Dados Preliminares das Contas Nacionais**. Economia Aplicada. Vol. 9, No 2, 2007. Disponível em <http://www.usp.br/nereus/wp-content/uploads/Methodologia-guilhoto-sesso-EA-2005.pdf>. Acesso em 18 fev.2022

INSTITUTO NACIONAL DO CÂNCER (INCA). **Exposição Agrotóxicos**. Instituto Nacional do Câncer, 2021. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/exposicao-no-trabalho-e-no-ambiente/agrotoxicos>. Acesso em: 18 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário 2006**. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2006. 267 p. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2022. Acesso em: 12 fev. 2022

LOPES, Wagner; FIRPO, Marcelo. Modelo de desenvolvimento, agrotóxicos e saúde: um panorama da realidade agrícola brasileira e propostas para uma agenda de pesquisa inovadora. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional** [online]. 2012, v. 37, n. 125 [Acessado 14 Fevereiro, 2022], p. 17-31. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0303-76572012000100004>. Acesso em: 18 fev 2022.

MATEI; Lauro, O papel e a importância da agricultura familiar no desenvolvimento rural brasileiro contemporâneo, **Rev. Econ. NE**, Fortaleza, v. 45, p. 71-79, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/SERVIDOR/Downloads/O%20PAPEL%20E%20A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20AGRICULTURA%20FAMILIAR%20NO%20DESENVOLVIMENTO%20RURAL.pdf> Acesso em: 15 mar. 2022.

MEDEIROS, D, D. **Condições higiênico sanitárias da produção de queijo de coalho artesanais no município de São João do Sabugi- RN**. Trabalho de Conclusão de Curso, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016.

MEDEIROS, G. L. D. de. **A desertificação do semi-árido nordestino: O caso da região do Seridó Norte-Riograndense**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2004, 137 p. Disponível em: https://issuu.com/getsonluis/docs/disserta%C3%A7%C3%A3o_getson_lu_s. Acesso em: 14 de fevereiro de 2022.

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, PECUÁRIA E ABASTECIMENTO - MAPA. **Agricultura familiar brasileira**. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1>. Acesso em: 12 fev. 2012.

MOREIRA, Josino. *et al.* Avaliação integrada do impacto do uso de agrotóxicos sobre a saúde humana em uma comunidade agrícola de Nova Friburgo, RJ. **Rev C S Col**, v. 7, n. 2, p. 299–311, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/6dhP7dyPDNVqfTrn4ccKqJF/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

PENHA, T. A. M., & Alves, H. C. (2019). O DESEMPENHO DAS EXPORTAÇÕES DO MELÃO POTIGUAR E CEARENSE: uma análise de constant market share. **Revista De Estudos Sociais**, 20(41), 233-256. <https://doi.org/10.19093/res7634>.

ROZENDO, C. **Limites e possibilidades dos circuitos curtos enquanto estratégia de desenvolvimento**: O caso do Programa de Aquisição de Alimentos em APODI –RN. *In*: Anais do Encontro Anual da ANPOCS. 2017. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt19-26/11079-limites-e-possibilidades-dos-circuitos-curtos-enquanto-estrategia-de-desenvolvimento-o-caso-do-programa-de-aquisicao-de-alimentos-em-apodi-rn/file>>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SILVA, R. M. A. **Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semi-árido**: Transições Paradigmáticas e Sustentabilidade do Desenvolvimento. Tese de Doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília, 2006. 298p. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2309/1/2006_Roberto%20Marinho%20Alves%20da%20Silva.pdf . Acesso em: 12 fev. 2022.

SOUZA, E. M.; AQUINO, J. R. A Grande Seca e seus efeitos na produção agropecuária do Rio Grande do Norte: 2012-2016. **Revista GeoNordeste**. São Cristóvão/SE.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E NARRATIVA: FORMAÇÃO PARA O TRABALHO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO NO IFMA (2017-2022)

Angela Maria Ribeiro da Silva

Estudante do Curso de Tecnologia da Gestão Pública, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)
angelaadm259610@gmail.com

Francisca Márcia Costa de Souza

Mestre em História do Brasil, Universidade Federal do Brasil (UFPI)
francisca.souza@ifma.edu.br

Resumo

O presente estudo visa pensar as possibilidades de formação profissional para a educação e para o trabalho científico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Partimos de uma narrativa memorialista (ABRAHÃO, 2011; DOURADO, 2013), que resulta da rememoração com análise sobre aquilo que se lembra mediante uma narrativa de vida, para urdir uma trama escrita de fatos a partir dos aspectos sócio-históricos da educação profissional, técnica e tecnológica, partindo da trajetória de vida de uma estudante/trabalhadora, entre 2017 e 2022, do campus Buriticupu. É uma narrativa cujos componentes indispensáveis são: enredo com sentido e intencionalidade, compreensão da própria formação e experiência ressignificada. Tratamos, especificamente, da história e memória (BOSI, 1994) de trajetória em educação e trabalho, que é um exercício de lembrar, esquecer e silenciar, de palavras, sujeitos, processos e instrumentos que registraram a travessia de um ideário de formação a serviço do “mercado de trabalho” para “educação integral, politécnica e Omnilateral” (CIAVATTA, 2014; KUENZER, 2016; MÉSZÁROS, 2018). Para tanto, partimos de duas questões centrais: quais as possibilidades de formação profissional para o trabalho na perspectiva científico-tecnológica do IFMA? Que lugar as meninas ocupam no projeto de futuro científico-tecnológico nesta instituição? Neste contexto, narramos a trajetória de iniciação científica e tecnológica no contexto da educação profissional no Maranhão. Para concluir, predomina uma visão de educação profissional de caráter tecnicista (DELLA FONTE, 2018). Em se tratando da formação para ciência e tecnologia, ainda é recorrente vincular aos interesses do mercado e da acumulação flexível. Ainda é pouco respeitada o processo próprio de cada estudante no campo da formação educacional e profissional em ciência e tecnologia; a formação para o trabalho é alijado da construção reflexiva e da perspectiva solidária do conhecimento; a inserção de meninas na ciência e tecnológica não é um projeto institucional, as iniciativas são pontuais e muitas delas sem continuidade, o que tem contribuído para oportunidades de formação profissional desiguais e superficialização do processo educativo e para o trabalho.

Palavras-chave: Educação. Memória. Trabalho.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa pensar as possibilidades de formação profissional para ciência e tecnologia, a partir da égide da a educação integrada e a politécnica, sob o princípio do

trabalho. Tratamos de perscrutar os meandros da memória, silêncio e esquecimento de narrativas tecidas sobre as vivências e experiências em ciência e tecnologia, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Neste aspecto, partimos de uma narrativa memorialista (ABRAHÃO, 2011; DOURADO, 2013), que resulta da rememoração com análise sobre aquilo que se lembra mediante uma narrativa de vida, para urdir uma trama escrita de fatos a partir dos aspectos sócio-históricos da educação profissional, técnica e tecnológica, partindo da trajetória de vida de uma estudante/trabalhadora, entre 2017 e 2022, do campus Buriticupu.

Para tanto, partimos de algumas questões norteadoras: Qual a formação para o trabalho na ciência e tecnologia o Ifma possibilita? Quais as possibilidades de formação profissional para o trabalho na perspectiva científico-tecnológica que o IFMA possibilita? Que lugar as meninas ocupam no projeto de futuro científico-tecnológico nesta instituição?

Este mergulho na experiência em ciência e tecnologia de uma jovem estudante foi um caminho trilhado para entender e atravessar os dois anos de suspensão das aulas presenciais no IFMA (2020-2022), a fim de refletir sobre o processo formativos, as possibilidades da educação profissional para ciência e tecnologia no Maranhão, pois com a Pandemia de COVID-19, com a suspensão das aulas presenciais, agudizou a necessidade de usar tecnologias educacionais, buscando a adaptação ao novo cenário com atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma remota.

Em 2020, foi preciso pensar como transitar entre os eixos da educação de forma que possibilitasse a formação para o mercado de trabalho, partindo da iniciação científica e tecnológica em um contexto de fragilidade, nesse intuito, a primeira atividade de pesquisa realizada foi a monitoria online da Semana de Meio Ambiente -SEMA (2020), o evento foi ponto inicial, o grupo em questão, além de exercer atividade de monitoria participou de forma exitosa do concurso “ Cápsula do futuro”, com objetivos de escrever cartas digitais para 2030, essa atividade nos descobrimos escritoras, no sentido de três meninas do grupo serem contempladas com colocações no pódio, ainda foi possível reinventar a forma de monitoria de evento científico ainda que de modo online, essa pequena fagulha, tornou-se imensa com o passar dos anos surgindo novos coletivos e atividades.

Diante do exposto, o objetivo é traçar as narrativas da Iniciação Científica (IC) e Iniciação Tecnológica (IT), no contexto que atravessa experiências de antes e durante a pandemia de COVID-19, no que tange especialmente a participação na formação em Divulgação Científica através do grupo de estudos e pesquisas Meninas na Ciência IFMA, como divulgador e precursores em traçar carreiras de meninas em divulgação científica e

marketing digital no centro-oeste maranhense. Dessa forma, o intuito é apontar caminhos e possibilidades relativos ao questionamento: qual a formação para o trabalho IFMA possibilita para meninas?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

"O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história"
Walter Benjamin

Esse trabalho está em torno de algumas temáticas que serão discutidas através dos autores que se debruçam sobre **Memória e trabalho, História e narrativa, iniciação científica e atividade profissional e divulgação científica**, são categorias fundamentais que costuram e ao mesmo esgarçam o tecido em que essas tramas que se entrelaçam e formam uma estrutura robusta de difícil desmembramento.

Para tanto, é preciso compreender os caminhos e os descaminhos da educação profissional no Brasil. Neste aspecto, engendramos oportunidades teóricas com experiências metodológicas de pesquisadores, educadores e cientistas no campo da educação profissional. Notadamente, educadoras como Marise Nogueira RAMOS (2014), Acácia KUENZER (2016), Sandra DELLA FONTE (2018) e Maria CIAVATTA (2014) são indispensáveis para pensar educação e trabalho, que é um campo de tensão e disputa constante entre setores empresariais/produtivos e a classe trabalhadora.

Em síntese, ao longo de três décadas, muitas foram as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000. Mas preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. Além do fato historicamente comum de disputa de significados, mesmo dentro da “esquerda”, ocorre que essa concepção alargada de educação foi pensada para uma sociedade socialista, cujo valor da vida humana e do seu desenvolvimento tem significado diverso da educação nos países capitalistas (CIAVATTA, 2014, p. 190-191).

A concepção da educação omnilateral interessa essa abordagem de formação para trabalho em ciência e tecnologia no IFMA, que tragam as “dimensões estruturantes”, que são a vida e trabalho, ciência e cultura como possibilidades para a juventude.

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também

uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Para Marise Ramos (2014), novas perspectivas sobre educação profissional foram traçadas e houve a retomada do projeto de desenvolvimento nacional, no contexto do segundo mandato do presidente Lula. Uma das medidas foi a integração entre educação profissional e ensino médio, cuja perspectiva de educação tecnológica perpassa a compreensão dos fundamentos científicos e sociais do trabalho e educação tecnológica.

Finalmente, analisamos novas perspectivas traçadas para a educação profissional no Brasil com a retomada do projeto de desenvolvimento nacional, especialmente a partir da segunda metade do segundo mandato do presidente Lula. Nesse período destacam-se medidas que contemplam a integração entre a educação profissional e o ensino médio, perspectiva essa que pode ser coerente com a construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna. Dentre essas medidas assinalamos a incorporação do conteúdo do decreto 5.154/2004 na LDB, a implantação do PROEJA, a expansão da rede federal, o apoio aos sistemas estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado. Essas ações se articulam no plano de uma política pública de educação tecnológica com as seguintes características: a) implicam, respectivamente, as redes estaduais e a federal, atingindo, então, a totalidade do sistema público que atua na educação profissional; b) apresentam metas físicas e financeiras claras; c) particularmente no primeiro caso, vêm acompanhados de um documento básico que dispõe sobre princípios e diretrizes fundamentais para as ações políticas e pedagógicas realizadas sob a sua égide (RAMOS, 2014, p. 67).

Como podemos analisar, algumas mudanças profundas ocorreram nas últimas décadas. Refletir sobre elas é indispensável para pensar a educação profissional no Brasil. Por outro lado, para pensar a iniciação científica recorreremos aos autores Vitiello (2019) que traz em sua dissertação os caminhos da iniciação científica de forma remota e os benefícios aos profissionais que participam de tais atividades como projeto de futuro; a Ecléa Bosi (1994) com o exercício de História e memória, que nos debruçamos sobre as perspectivas da iniciação científica na pandemia, no exercício de resgatar as memórias como instrumento de capacitação e inovação, ainda o advento da divulgação científica por meio de Carlos Vogt, entender como a divulgação científica alcança a formação profissional do jovem pesquisador, são premissas que serão abordadas à luz dos autores descritos.

Para Vitello (2019), a pesquisa científica tem suas diretrizes marcada pela produção do saber científico, o conhecimento científico é desenvolvido a partir da atuação como

pesquisador, estudando autores sobre a temática a seu projeto e atividade de pesquisa, desenvolvendo apresentações, buscando novas fontes de pesquisa, dentre outras atividades que são desenvolvidas pelo pesquisador que conseqüentemente constrói uma nova identidade, no que diz respeito ao pensamento crítico e capacidade de analisar o contexto em que vive, a sociedade.

No entanto, a atividade de pesquisa não deve ser algo isolado ao ensino, ainda existe um imaginário de que pesquisa científica e ensino são atividades que devem ser desenvolvidas separadamente, porém a prática do ensino associada a pesquisa forma pessoas capacitadas, críticas e analíticas, com formação profissional, completa e com novos horizontes a serem trilhados. Segundo Vitiello: “IC é um diferencial na formação do estudante de graduação, pois sua realização proporciona ao acadêmico a intensa experiência de busca, de produção e de ampliação do conhecimento” (2019, p. 22). A prática da Iniciação Científica é importante ao jovem desde do ensino médio, no entanto muitos estudantes só passam a ter acesso a pesquisa científica na graduação, mas, que proporciona ao discente uma vasta fonte de informação que instiga o pesquisador na busca de repostas, entender fatores que antes não tinham a sensibilidade de perceber na sociedade, a “relevância da IC se justifica, tendo em vista que, por meio dela, consolida-se o processo de formação de pesquisadores que se destacam em Grupos de Pesquisa que se apresentam como importantes fontes de produção e disseminação de conhecimentos” (VITIELLO. 2019, p. 23). A Iniciação Científica forma profissionais e pesquisadores que podem proporcionar a sociedade frutos como produções e publicações científicas, disseminação do saber, criações tecnológicas que beneficiem a sociedade ou um determinado nicho, essas atividades são desenvolvidas na sua maioria em grupos de pesquisa, pois, mantém o pesquisador em atividade contínua e norteia-o na produção de conhecimento, além disso, os coletivos são observatórios que articulam e norteiam os meios para a educação profissional, podendo exercer nesses espaços distintos papéis, escritores, design, teatro, a interligação de ciências como arte e política, arte e ciência, a multidisciplinaridade formando um jovem com criatividade e autonomia com senso de organização e senso de oportunidades.

Os coletivos são grandes oficinas de conhecimento que prepara, lapidar, da formação ao profissional futuro que o pesquisador se tornara, são ambientes que ensina além da pesquisa científica, meios como a leitura de editais muito importante não apenas para seletivos nas universidades como os que querem as carreiras públicas, percebe-se que a sociedade tem um grande déficit em compreender documentos oficiais, seja pela linguagem ou pela falta de orientação em leitura, os requisitos essenciais para qualquer tipo de seletivo/concurso. Além disso, os grupos criam uma rotina de estudo e trabalho, pois, exercer a atividade de pesquisador

assina-se em tipo de contrato e termo de compromisso, que explicita as horas que devem ser disponibilizadas para o seguimento do cronograma que além do conhecimento alguns têm o privilégio de exercer tais papéis com o auxílio de uma bolsa de pesquisa, a remuneração é ocasionada pela o contrato de exclusividade, ou seja, quando o estudante não participa de nenhum tipo de atividade remunerada fora da universidade.

Diante disso, recorro à memória para narrar as possibilidades de formação para o trabalho que o IFMA, proporciona a jovem pesquisadoras, afinal, “quanto mais a memória revive o trabalho que se fez com paixão, tanto mais se empenha o memorialista em transmitir ao confidente os segredos do ofício” (BOSI, 1994 p.480), e quando a memória é do narrador são aspectos da história, memória e autobiografia, são percepções e vivências que aconteceram dentro do Instituto Federal do Maranhão-IFMA, no trabalho de formação científica e tecnológica ao mercado profissional, a formação direcionada através da ciência na perspectiva de gênero.

Afinal, a formação científica nesse intuito, proporciona a meninas dentro dos coletivos de estudos e pesquisa a se descobrirem, se aprimorarem, a se experimentarem, em diversas áreas, inclusive nas exatas, campo que ainda as meninas são desacreditadas, no entanto, proporcionar a experiência de experimentar e de acreditar que tais espaços são plurais e que as meninas tem direito de exercer a sua vontade, é impagável, ajuda-las a construir sua história e memória e para além disso, carreiras científicas, acadêmicas e profissionais é o objetivos do coletivo. Nesse intuito o coletivo Meninas na Ciência IFMA, surge em 2020, durante a pandemia, com o intuito da formação em divulgação científica principalmente para meninas e mulheres, que a ciência tenha rosto de mulheres e meninas ocupando espaços da tecnologia, das exatas e afins, com isso as atividades de divulgação passa por estágios que são primordiais para alcance da cultura científica, que ainda estamos a passos largos de alcançá-las e só é possível por meio da alfabetização científica, ou seja, através da formação na iniciação científica e tecnológica.

Para tanto, o modelo proposto por Carlos Vogt para compreender como a cultura científica é constituída da divulgação científica, se diferencia dos demais por sua forma, em modelo do plano cartesiano ele é traçado em quatro quadrantes perpassando os grupos que com sua evolução desenvolveria a cultura científica sólida, não retilíneo mais em espiral. Pode-se pensar nesse espiral na perspectiva da iniciação científica, onde o I quadrante seria a criação de um projeto de pesquisa que seria divulgado a outros cientistas/professores; o II quadrante corresponderia a alocação da jovem pesquisadora a temática do projeto, informações para contribuir com a sua formação científica inicial; o III quadrante seria os professores e estudante

destinando as informações e saberes a outros jovens e jovens cientistas; e o IV a divulgação científica evidenciando os resultados da pesquisa, informações, para uma população em geral. Dessa forma, acredita-se que ciência e cultura andariam lado a lado de forma evolutiva, pois, estaria aplicando esse modelo na falta viabilizando a educação científica de grupos distintos. Convém notar como, na visão de Vogt, a cultura científica é crítica e evolutiva.

As pessoas com tal formação, ou que incorporaram seus valores e perspectivas, saberiam reconhecer as limitações da ciência e não se deixaram iludir sobre as mitificações que envolvem sua publicidade” (FONSECA; OLIVEIRA, 2015, p. 456).

Com isso, com a aplicação do modelo de Vogt, frente aos negacionistas, teriam um grande obstáculo para difundir notícias falsas, por exemplo.

METODOLOGIA

Esta narrativa assume o caráter *memorialista e descritivo*, procura fazer o exercício de memória, o que equivale lembrar e esquecer e silenciar, ao mesmo tempo é uma narrativa simultaneamente histórica, reflexiva e crítica, em que urdimos a trajetória acadêmico-profissional, intelectual e artística em carreira técnica e tecnológica no IFMA. Na intenção de recuperar lembranças e fatos pertinentes à formação acadêmica, a partir de recortes específicos e oportunidades profissionais, sem entremear, necessariamente, a origem social e familiar, embora ela seja indelevelmente marcada por elas uma vez que nos debruçamos sobre a trajetória de vida para recuperar a formação em ciência e tecnologia.

Neste aspecto, a “*pesquisa exploratória*” buscamos nos familiarizar com sujeitos, constituindo uma teia de entrevistados, os lugares da pesquisa explorando e teorizando cada passo. Ainda sobre a pesquisa exploratória, ela favorece a interação do pesquisador, preocupando-se sobre como se dá o fenômeno analisado. Nesta fase, a internet e os métodos informatizados proporcionam o contato com os sujeitos da pesquisa e contribui com aplicação de questionários online.

A “*pesquisa empírica*” será realizada de maneira *online*, utilizando as redes sociais dos IFs. A investigação preliminar do campo empírico é necessária através de estudos exploratórios: documentos e contatos diretos, “são realizados com pessoas que podem fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis” (LAKATO; MARCONI, 2016, p. 143).

Também iremos usar a “*pesquisa do estado da arte*” (FERREIRA, 2002), onde é possível inventariar, sistematizar, descrever e analisar as dissertações sobre xadrez escolar,

este estudo não estaria completo sem a “*pesquisa teórica*”, baseada no levantamento bibliográfico, no estudo preliminar de autores, análise de determinadas teorias. A pesquisa teórica não mantém uma dependência clara com a empiria. A Pesquisa *bibliográfica* é o apanhado dos principais trabalhos já realizados (...), por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados a tema” (MARCONI; LAKATOS, 2016, p. 142).

No campo empírico não é necessário um lugar concreto (escola, universidade, biblioteca, arquivo, casa dos entrevistados). Com a pandemia, ainda devemos considerar o campo virtual para a observação, participação e o trabalho de campo. Neste contexto, ganhou força o campo virtual da pesquisa, relacionado aos usos eletrônicos de equipamentos, tais como celular, tablet e computador, programas e softwares, contatos estabelecidos pelo meet e pelo grupo whatsapp) e também o campo empírico diz respeito à memória (dialética do lembrar e esquecer) que atravessam as narrativas.

Estas narrativas da educação profissional se apresentam como possibilidade de formação para o trabalho em carreiras científico-tecnológicas. Neste percurso, perpassam os cursos técnico em Administração (subsequente) e Gestão Pública (tecnólogo), no recorte de 2017 a 2022; cuja travessia também para pelas experiências em programas de bolsas de desenvolvimento institucional (2017-2018), programa voluntário de iniciação científica e tecnológica (2018-2019), programa de iniciação tecnológica (2019-2020), programa de iniciação científica (2021-2022), programa Interação com ciência (2022-2023), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Além disso, é pertinente destacar os projetos de ensino e extensão, como o projeto Esculpindo Projeto de Pesquisa (2017-201), Esculpindo Jovens Pesquisadores (2020-2021) e Meninas na ciência IFMA (2021-2022), para pensar a formação profissional para o mundo do trabalho em ciência e tecnologia, destacando as oportunidades, os sucessos, os desafios, os obstáculos e os preconceitos que atravessam a trajetória profissional de jovens pesquisadoras.

Neste contexto, as seleções e processos que envolvem os referidos programas institucionais são completos e inacessíveis para muitos jovens. Assim, essas experiências compartilhadas de informações e saberes e memórias são possibilidades epistemológicas, políticas e educacionais para formação profissional. Por isso, antes da pandemia, encontro para explicar editais, elaborar e corrigir projetos de pesquisas, oficinas para explicar usos de aplicativos, plataformas podem viabilizar aos estudantes espaços de manobra e negociação institucional e familiar.

Com a pandemia de Covid-19, as atividades curriculares foram suspensas no IFMA em março de 2020; passados dois anos, nós retomamos as atividades presenciais. Contudo,

enquanto o retorno presencial não era possível, o mundo virtual e as mídias digitais se apresentavam como espaço de grandes e diferentes oportunidades. Assim, pensar a formação para o trabalho perpassa o mundo virtual, implicando epistemologias, sujeitos, processos, instrumentos e tempos diferenciados.

Neste contexto, no intuito de manter conectadas o coletivo Esculpindo Jovens Pesquisadores, criamos o instagram “@meninas_na_ciencia_ifma” em 2020. Foi desafiador, a essa experiência tateante foi ganhando forma à medida que buscamos bibliografia pertinente às fontes e arquivos digitais; pensamos as imbricações a iniciação científica e tecnológica a partir do recorte de gênero, raça e classe e também para mídias digitais.

Assim, buscamos espaços *online* para reuniões do grupo de estudos, para orientações de iniciação científica e tecnológica; nos aperfeiçoamos nos aplicativos e nas plataformas e nas linguagens digitais; produzimos material para mídias sociais/digitais e transformamos nosso olhar sobre divulgação científica nas mídias sociais para meninas e mulheres, notadamente, na área de STEM.

Pensar metodológica e teoricamente estes espaços transmigrados do campo tradicional da pesquisa para o virtual da divulgação científica foi um grande passo dado durante a pandemia.

Neste contexto, a formação de meninas para divulgação científica, campo com grande potencial de formação profissional, ganhou fôlego durante a pandemia, especialmente porque a ciência e os cientistas brasileiros tiveram que reafirmar para sociedade valores científicos frente ao negacionismo e obscurantismo em voga; a vencedora do Prêmio Nobel de Química, em 2020, Emmanuelle Charpentier, deu uma entrevista para o Jornal Folha de São Paulo em novembro de 2021, onde afirmou algo bastante sintomático dos nossos tempos: “A Negação da Ciência é uma outra pandemia” (2021, s/p).

Diante do cenário preocupante destacado pela Emmanuelle Charpentier, a divulgação científica, como espaço epistemológico e político de combate às *fake News*, ganhou espaço nas mídias sociais, para isso, cientistas necessitaram ocupar esse espaço como uma batalha que tinha como adversários os grupos de informações falsas e que desacreditava o valor da ciência com falácias meticulosamente elaboradas.

Com isso, apropriando-se das mídias digitais, projetos de iniciação científica, tecnológica e interação com ciência realinharam os olhares para pensar formas interativas, interessantes de participação do mundo virtual. Nesse sentido, pensar as plataformas digitais de instituições brasileiras também é um pertinente para fazer o trabalho de organização deste percurso metodológico, uma vez que vários cursos foram disponibilizados sobre ciência e

educação, tecnologia e informação, divulgação científica e popularização da ciência. Essas formações e capacitações de meninas para atuação em divulgação científica fizeram parte da formação para o trabalho para mídias digitais, por exemplo, o curso *online* “Introdução à Divulgação Científica (MOOC)”, realizado pela Fundação Oswaldo Cruz-FIOCRUZ (2021).

Nesses espaços de formação para o trabalho em plataformas, os cursos *online* das Universidade Federais e Instituto Federais possibilitam capacitação de meninas, é especialmente interessante porque deles provocamos debates de ideias, através de bibliografia atualizada disponibilizadas; extraímos estratégias, formas e regras de divulgação, para atuar nas mídias sociais de maneira profissional e ética, entendendo os mecanismos de como divulgar cientificamente e produzir post’s e informações que contribuam com conhecimento científico sobretudo local/regional, além de publicar e divulgar eventos científicos e participar deles.

Além disso, os usos de compartilhamento coletivo e virtual de informações, de elaboração coletiva de textos/documentos, o uso de ferramentas de trabalho como o Canva, são aspectos que direcionam as estudantes ramo do marketing digital, com criações de logotipos e designs para divulgação no instagram @meninas_na_ciencia_ifma, no qual é administrado por meninas e para meninas.

Assim, nesses espaços movimentamos digitalmente a formação profissional para ciência e tecnologia. Pensar esses deslocamentos é necessário para entender o digital na formação profissional de jovens cientistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fins de análise dos resultados deste trabalho, retomamos o objeto desta investigação, qual seja a formação profissional para o trabalho científico e tecnológico no IFMA. Neste sentido, fazendo o trabalho de memória sobre a trajetória científica-tecnológica, observamos que a pandemia forçou a exploração dos espaços virtuais, remotos e online como possibilidade de fazer ciência, de aprimorar a educação tecnológica sob o viés do trabalho como horizonte técnico-científico.

No contexto da pandemia, com a suspensão das aulas presenciais no IFMA, em março de 2020, devido a pandemia da Covid-19, as estratégias de formação em ciência tiveram que mudar. Em um contexto de contornos dramáticos, haja vista o estado de coisas quanto ao acesso dos estudantes à comunicação, à informação, à tecnologia, à internet e aparelhos e equipamentos. Apesar desse estado de coisas, que é o reflexo de uma política de sociedade

pautada na exclusão digital e tecnológica, inclusive como projeto de nação, vimos que os espaços de marginalização, exclusão e subalternização ampliaram consideravelmente, mas, por outro lado, revelou o quanto era profícuo a formação para o trabalho científico e tecnológico nas mídias sociais, revelando-se como desafiador, interessante e cheios de oportunidades.

Assim, organizamos o projeto de Divulgação Científica nas mídias digitais, surgindo, assim, o instagram @meninas_na_ciencia_ifma, que foi resultado de um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus Buriticupu, que possibilitou a realização de atividades de divulgação científica e participação em eventos científicos e tecnológicos durante pandemia, como, inclusive, manter as atividades de pesquisa e o incentivo a permanência na escola durante a suspensão das aulas presenciais. Além disso, é uma plataforma que proporciona exercer a prática dos conhecimentos adquiridos através de cursos online e aplicá-los, ainda é possível nessa plataforma virtual popularizar os trabalhos desenvolvidos e proporcionar acesso aos estudantes de educação básica e comunidade em geral a informação de qualidade de cunho científico.

Figura 01: Evolução do perfil do Instagram @meninas_na_ciencia_ifma



Fonte: Instagram @meninas_na_ciencia_ifma, imagem 1 criação do perfil em 18 de outubro de 2020; Imagem 2, evolução do perfil com um ano de criação.

Com a atividade da Iniciação Científica e Tecnológica, no IFMA, atuando nas mídias digitais, meninas têm a oportunidade de serem cientistas e transitarem por profissões tecnológicas, conhecer lugares na perspectiva de turismo científico, buscando absorver além da cultura exposta, cultura científica, perceber locais que são espaços da ciência, que são possíveis de adquirir conhecimento científico, inspirações, ideias. Nesse campo de

conhecimento para as mídias digitais, são essenciais o desenvolvimento de habilidade de marketing e design, essas duas peças são aprimoradas com correções, experimentações, padronizações até chegar ao produto final. Exemplo disso, é a própria interface das meninas na ciência IFMA atualmente.

Figura 02: Perfil padronizado instagram @meninas_na_ciencia_ifma



Fonte: instagram @meninas_na_ciencia_ifma, com padronização, logotipos e mascote, identidade visual. 30 de Julho de 2022

A padronização das interfaces digitais, é cada vez mais utilizado como ferramenta de marketing digital, na ciência não é diferente, o desafio da divulgação científica é agradar aos olhos dos seguidores tanto de conteúdo como de design, afinal, que perspectivas a divulgação científica no IFMA prepara meninas com formação para o trabalho? Nesse caso, do meninas na ciência, entender e aprimorar essas interfaces e criação de conteúdo é possível carreiras em marketing digital, design, com diversas criações, além das experimentações que os observatórios de estudos e pesquisas possibilita a meninas conhecerem sobre inúmeras profissões e iniciar sua formação para o mercado de trabalho, em robótica, engenharias, tecnologia, dentre outros campos experimentais que as meninas transitam na iniciação científica e tecnológica. Conforme ilustra a figura 3 a seguir.

Figura 03: Criações de logotipos Instagram @meninas_na_ciencia_ifma



Fonte: Instagram @meninas_na_ciencia_ifma, com padronização, logotipos e mascote, identidade visual. 30 de Julho de 2022

A criação de logotipos, como identidade visual de empreendimentos, de diversas empresas, são requisitados no mercado como forma uma nova forma de trabalho por exemplo, além disso o exercício de divulgação científica é a atividade principal que possibilita a jovens a profissão de editora de revistas científicas, participações em editoriais, criações que pode ser comercializada no próprio mercado de divulgação científica, ainda é palco de oficinas de escrita científica para o mercado, uma vez que, meninas entre tantos papéis precisam estudar autores, participar de eventos científicos e criar textos autorais formando escritoras científicas capacitada a exercer esse papel, dentre outros fins que o coletivo proporciona as jovens pesquisadoras na ciranda de profissões científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da formação em ciência e para o trabalho é preciso pensar estratégias destinadas à formação de meninas na educação profissional no âmbito do IFMA. Neste sentido, é preciso instituir e estimular programas, projetos, grupos de pesquisas e coletivos de estudos com políticas que beneficiem os estudantes do ponto de vista da iniciação, permanência e continuidade na ciência e tecnologia. A constituição formal desses espaços é interessante para a formação profissional para o trabalho no amplo aspecto da formação integral.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**. Lembranças de velhos. 3.ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ClAVATTA, Maria. Ensino Integrado, a Politecnicidade e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em 21/07/2022.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**.v. 2, nº 2. Vitória: IFES, 2018, p. 6-19. Disponível em: <http://ojs2.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1221/709>. Acesso em 21/07/2022.
- DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. 2. ed. rev. Brasília: Letras Livres, 2013. 108p.
- DOURADO, Leidiane Santos. O memorial de formação: notas sobre estilo de um gênero discursivo. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- FONSECA, Marina Assis; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de. **Variações sobre a “cultura científica” em quatro autores brasileiros**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.22, n.2, abr.-jun. 2015, p.445-459
- FOLHA DE SÃO PAULO. **'Negação da ciência é uma outra pandemia', diz vencedora do Nobel**. 2021. Disponibilidade em: <https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2021/11/negacao-da-ciencia-e-uma-outra-pandemia-diz-vencedora-do-nobel.shtml>. Acesso 16/11/2021.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Anais**. Reunião Científica Regional da ANPED – XI ANPED SUL. Curitiba/PR, 2016. p. 1 – 22. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Trabalho.pdf>. Acesso em 21/07/2022.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>. Acesso em 21/07/2022.
- RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª edição Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em 21/07/2022.
- VITIELLO, Maria Gorett Freire. **Iniciação Científica na Modalidade da Educação a Distância: a mediação por meio de ferramentas digitais**. 2019. 167 p. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e Suas Tecnologias) – Universidade Pitágoras UNOPAR, Londrina, 2019.
- VOGT, Carlos. A espiral da cultura científica. **Comciência**, Especial Cultura Científica, julho de 2003.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES EMERGENCIAIS REALIZADAS NA PANDEMIA PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRN

Pollyanne Pereira Barros Silva

Especialização em Educação Profissional, IFRN Campus Avançado Natal Zona Leste,
pollyanne_2@hotmail.com

Marilson Donizetti Silvino

Especialização em Educação Profissional, IFRN Campus Avançado Natal Zona Leste,
marilson.silvino@ifrn.edu.br

Resumo

É fato que os momentos pandêmicos que ocorreram ao longo da história da humanidade, afetam diretamente a área da educação, que sempre necessita de ações estratégicas que contribuam para o alcance dos objetivos pedagógicos e didáticos planejados, principalmente para contemplar o processo de ensino e aprendizagem, como ocorre na educação profissional do IFRN. Com o objetivo de diagnosticar quais as ações emergenciais o IFRN adotou para a educação profissional durante a pandemia da Covid 19, e como objetivos específicos: verificar quais foram as informações publicadas sobre as ações emergenciais na educação profissional e investigar se além das ações publicadas ocorreram outras atividades, este estudo descreve as ações emergenciais feitas pelo IFRN durante a pandemia em todos os seus campi nas mais diversas modalidades de ensino ministrados como instituição de educação profissional de referencial nacional. Sendo que estas atividades realizadas tiveram grande relevância para a história da educação na instituição, mas não apenas nessa instituição, marcaram todo um histórico nacional e mundial, como sendo um ponto de relevância a ser lembrado e renomado em momentos futuros como sendo uma saída estratégica para a continuidade das atividades pedagógicas e docentes nas diversas modalidades da educação. Metodologicamente se caracteriza como uma pesquisa básica, bibliográfica, de revisão de literatura do tipo documental, com uma abordagem qualitativa, do tipo compreensiva. Teoricamente artigos e sites favoreceram a contextualização, a problematização e a validação teórica das ideias, como fontes científicas de Moraes (2016), que trata das Políticas Públicas de Educação, Santos (2021), que aborda sobre as Políticas de Assistência Estudantil e permanência de estudantes na pandemia, Costa e Merchan-Hamann (2016), apresentando um breve histórico e caracterização dos cenários pandêmicos e a estrutura sanitária brasileira, além das consultas ao site institucional <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/covid19>, que apresenta todas as informações atualizadas sobre as ações institucional de enfrentamento a Covid-19. O resultado da pesquisa evidenciou que as medidas tomadas pelo IFRN, ao longo do ano de 2020, colaboraram para o enfrentamento à pandemia e para a diminuição de seus impactos na vida da comunidade acadêmica e das populações em torno de seus *campis*. Conclui-se que, diante das mudanças trazidas a normalidade que antes existia, e dos impactos na área da educação, este estudo se mostra relevante, pois a exclusão causada pela pandemia é um tema novo, que precisa ser abordado e aprofundado pela comunidade acadêmica, no intuito de encontrar soluções que minimizem os impactos na vida dos alunos e na qualidade da educação profissional.

Palavras-Chave: Ações Emergenciais. Covid-19. Educação Profissional. Contribuições na História da Educação. IFRN.

INTRODUÇÃO

Falar dos impactos sofridos pela educação no Brasil ao longo da história, é algo que levaria a remeter a variados eventos que de alguma forma serviram como marcos teóricos para o crescimento da educação profissional. Visto que a partir de situações difíceis que necessitam do desenvolvimento de ações estratégicas para o enfrentamento da ocasião, de alguma forma leva a um crescimento e aprendizado, que traz evolução para as modalidades de ensino, não apenas nas práticas pedagógicas e docentes, mas de uma forma em geral até mesmo nos documentos e normativas exigidas e construídas com estes aprendizados.

Desta mesma forma ocorre nos momentos pandêmicos, que se faz necessário a realização de ações emergenciais para o atendimento de demandas urgentes para todos os stakeholders, nas mais diversas instituições de ensino e em toda a população, não apenas de um país, mas de todo o mundo. Não diferente ocorre na educação profissional, a qual é pautada por diversos momentos históricos, e que após a pandemia do Covid-19, terá mais um grande momento marcante a ser lembrado e mencionado como um processo de grande aprendizado e evolução das metodologias didáticas e pedagógicas nas áreas de ensino.

Desde a sua colonização, o Brasil sofre com doenças e epidemias responsáveis por dizimar suas populações. De acordo com os estudos sobre Pandemias de Influenza dos pesquisadores Costa e Merchan-Hamann 2016, o Brasil possui um histórico de epidemias de influenza e de gripe, oriundas de outras partes do mundo, que datam dos séculos XVIII e XIX. Entre os anos de 1889 e 1890, a gripe vinda da Europa, *Morbus maximus epidemicus* (vírus Influenza A, subtipo H2 ou H3), teria chegado ao Brasil, no porto de Salvador, em um navio vindo de Hamburgo, na Alemanha, e se espalhou pelo País. Mais adiante, em setembro de 1918, a epidemia de Gripe Espanhola (vírus da influenza do tipo A (H1N1)), chegou ao Brasil nos navios vindos da Europa, que atracavam nos portos brasileiros de Recife, Salvador e Rio de Janeiro.

A virose se espalhou rapidamente pelo país, atingindo aproximadamente 65% da população e matando cerca de 300 mil pessoas, sem contar as mortes não notificadas às autoridades sanitárias, na época. No ano de 1957, o Brasil foi acometido pela Gripe Asiática (vírus Influenza A/Cingapura/1/57(H2N2)), que apresentou casos em diferentes capitais do país até o ano seguinte. Já em janeiro de 1969, foi identificado e isolado o vírus A/Hong Kong/1/6, conhecido por Gripe de Hong Kong. O vírus Influenza do tipo A (H1N1) de origem suína, conhecido como Gripe Russa, se espalhou pelo mundo no ano de 1978.

A Gripe Aviária (vírus Influenza A (H5N1)), que é transmitido de aves para humanos, foi identificado em diferentes estados do Brasil nos anos de 2004 a 2007 pelo Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Em maio de 2009, O vírus Influenza do tipo A (H1N1) pdm09 foi identificado pela primeira vez no Brasil, pelo IAL/SP, com 44.544 casos confirmados e 2.051 mortes. E a mais recente pandemia que atingiu o Brasil, foi a da Covid 19 (vírus Sars-Cov-2), que já dizimou a vida de mais de 600 mil brasileiros, até a publicação deste artigo.

A pandemia da Covid 19, chegou ao Brasil ao final de 2019 e se espalhou pelo país em 2020, afetando a vida de toda a população e interferindo em vários setores, dentre esses, a educação. Em março desse mesmo ano, escolas e instituições de ensino de todo o país foram forçadas a fechar suas portas e a adotarem medidas emergenciais para que as aulas continuassem e os alunos não fossem prejudicados. As escolas privadas de todo o país optaram pelo ensino remoto e conseguiram dar continuidade ao cumprimento do ano letivo, enquanto as escolas públicas pararam suas atividades em diferentes lugares do país e cada estado e município seguiu os protocolos e diretrizes de suas respectivas secretarias.

De forma geral, muitos alunos, principalmente os de escolas públicas ficaram sem aulas durante meses seguidos, sendo prejudicados e até excluídos da educação, muitos desses por falta de acesso aos meios tecnológicos para assistir às aulas remotas, entre outros fatores como, saúde e financeiro, visto que esses setores também foram diretamente atingidos pela pandemia. Os Institutos Federais de educação do país são públicos e possuem muitos alunos nessas condições de exclusão, diante desse quadro é importante saber quais foram as ações emergenciais para os alunos do ensino Médio Profissionalizante criadas nos *campi* do IFRN durante a pandemia da Covid 19?

Diante desse contexto, o objetivo geral deste artigo se baseia em diagnosticar quais as ações emergenciais o IFRN adotou para a educação profissional durante a pandemia da Covid 19, enquanto que os objetivos específicos são: verificar quais foram as informações publicadas sobre as ações emergenciais na educação profissional e investigar se além das ações publicadas ocorreram outras atividades.

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, devido se propor a realizar uma análise das ações que o IFRN fez e sua relevância para a instituição e a sociedade em geral. Ela também se caracteriza como uma pesquisa básica, bibliográfica, de revisão de literatura do tipo documental, com uma abordagem compreensiva.

Dentre as fontes pesquisadas para embasar este artigo, podemos citar Moraes (2016), que trata das Políticas Públicas de Educação, Santos (2021), que aborda sobre as Políticas de

Assistência Estudantil e permanência de estudantes na pandemia, Costa e Merchan-Hamann (2016), que apresentam um breve histórico e caracterização dos cenários pandêmicos e a estrutura sanitária brasileira, além das consultas às páginas do sítio da instituição IFRN, mais especificamente, o endereço <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/covid19>, que apresenta todas as informações atualizadas sobre as ações dos *campi* do IFRN de enfrentamento a Covid-19.

O artigo está dividido nas seguintes seções: 1. *Introdução*, que apresenta um breve histórico das doenças e epidemias ocorridas no Brasil, desde a sua colonização até os dias de hoje; 2. *Ações emergenciais na área de educação*, que traz uma breve explanação sobre as atividades da saúde pública no enfrentamento a estas doenças e pandemias, assim como os desafios e mudanças trazidos pela pandemia de Covid 19 para o país, mais especificamente para a educação, e os esforços realizados em prol da continuidade dos estudos, como forma de garantir o direito à educação a comunidade estudantil brasileira; 3. *Metodologia*, que aponta os principais autores que embasam esse trabalho; 4. *Resultados da pesquisa*, que aborda as medidas emergenciais de enfrentamento ao COVID-19 adotadas pelo IFRN e continuidade das aulas em seus *Campis*; 5. *Considerações finais*, que retoma brevemente do conteúdo do artigo e apresenta uma opinião sobre a relevância deste para a comunidade acadêmica; *Referências*, que apresentam as referências citadas ao longo do artigo.

AS CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICAS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL COM AS AÇÕES EMERGENCIAIS REALIZADAS EM MOMENTOS PANDÊMICOS

O Brasil tem sofrido com doenças e epidemias desde a sua colonização, trazidas por pessoas contaminadas em outras partes do mundo e responsáveis por dizimar suas populações ao longo dos anos, de acordo com a literatura médica. É fato que o sistema de saúde do país evoluiu muito ao longo de todos esses anos, através de novas técnicas de diagnóstico, de um maior conhecimento das características virais, de novas ferramentas epidemiológicas ágeis para estudo da distribuição da doença e suas tendências, além da importância da doença no cenário econômico, político e social, como mostram os estudos de Costa e Merchan-Hamann (2016).

A princípio, as atividades de saúde pública no país eram de caráter emergencial e temporário, enquanto que entidades filantrópicas, eram responsáveis pela assistência primária à saúde sem responsabilidade do setor público. Na época, o controle de epidemias era feito com quarentenas, isolamento, extermínio de animais portadores ou vetores e restrição à liberdade de movimento, mas com o passar dos anos, muita coisa mudou, visto que novas

técnicas para diagnóstico foram implantadas, se ampliou o conhecimento das características virais, novas ferramentas epidemiológicas ágeis para estudo da distribuição da doença e suas tendências foram criadas, o acompanhamento é realizado em tempo real, além da importância da doença no cenário econômico, político e social.

Segundo Costa e Merchan-Hamann (2016), “É preciso reforçar aspectos referentes à qualidade da coleta de dados, sua consolidação e divulgação da informação para a população e servidores da saúde, uma vez que informação favorece conscientização e gera ação”.

Entre as incertezas que a pandemia de Covid 19, que atingiu o Brasil no final do ano de 2019, trouxe às nossas vidas em relação ao futuro, está a realização e continuação das nossas atividades diárias, visto que todos fomos pegos de surpresa e despreparados para prosseguir, sendo levados a improvisar, a tentar novas formas de fazer aquilo que já estávamos acostumados a fazer de outro jeito, a nos adaptarmos ao novo e a nos reinventarmos. E educação foi uma das áreas atingidas diretamente pela pandemia e suas incertezas, a saber:

A educação escolar foi uma das primeiras atividades a ser significativamente modificada. Em função do grande fluxo de estudantes e trabalhadores em um mesmo local e do já sabido potencial de contaminação, dispersão e letalidade dos vírus, as escolas fecharam antes mesmo do comércio e templos religiosos, praticamente em conjunto com o cancelamento dos eventos esportivos, culturais e musicais (SANTOS, 2021, p. 168).

O início da pandemia foi desafiador para todos e no campo da educação não foi diferente, como mencionado anteriormente, com a suspensão das aulas presenciais, muitos alunos não puderam dar continuidade aos estudos imediatamente, mesmo sabendo que a educação é um direito e que o acesso a ela precisa ser garantido, como diz Moraes (2016, p. 96), a saber:

[...] pode-se assumir que a condição de direito à educação – defendida desde 1948 na Declaração de Direitos Humanos como direito humano fundamental – é um princípio que norteia e põe no eixo próprio toda e qualquer política de educação. Nas escolas, portanto, o direito à educação precisa se traduzir pelo acesso, a oferta de vagas, o que não basta. O direito só se faz se garantida a permanência e o sucesso da aprendizagem, ou seja, pela ideia de que não basta garantir a matrícula, a vaga, oferecendo um currículo que espante e afaste crianças, adolescentes, jovens e adultos do gosto pelo conhecimento e pelo saber.

E para garantir o direito desses alunos à educação e ao acesso a ela em tempos de pandemia, podemos considerar o que a BNCC diz sobre o planejamento do trabalho anual e das rotinas e os eventos do cotidiano escolar, levando em consideração a necessidade de superação das desigualdades, a saber:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Um dos desafios que a quarentena trouxe foi a questão do acesso, a internet, as novas tecnologias e ao ensino, que atingiu diretamente o ensino público, mais especificamente, os alunos mais carentes e aqueles que residem em localidades mais distantes. E essa falta de acesso contribui diretamente para a exclusão, fazendo com que muitos alunos fiquem sem estudar e abandonem os estudos. Dessa forma, a questão da falta de acesso é um desafio a luta por direitos, a igualdade e a equidade na educação e, por consequência, na sociedade. Contudo, as Secretarias de Educação dos Estados tentaram amenizar essa falta de acesso de diferentes formas, entre elas:

Aulas online ao vivo ou gravadas (vídeo aulas) transmitidas via TV aberta, rádio, redes sociais (Facebook, Instagram, Whatsapp, Youtube), páginas/portais eletrônicos das secretarias de educação, ambientes virtuais de aprendizagem ou plataformas digitais/on-line, como o Google Classroom e o Google Meet, além de aplicativos; disponibilização de materiais digitais e atividades variadas em redes (CUNHA, p. 29, 2020).

Mas para se ter acesso, às vezes é preciso mais, é necessário ter recursos, sejam estes materiais, tecnológicos e/ou monetários, de acordo com cada necessidade, como forma de tentar garantir a equidade, a permanência desses alunos na escola e o direito à educação.

Há que trabalhar sob o princípio da equidade, que significa o direito à diferença. Como tal, se somos diferentes, não se pode oferecer igualmente os benefícios sociais para todos, mas compreender que é preciso ofertar mais a quem tem menos, para que se busque um certo equilíbrio entre todos os sujeitos, por dar condições mais favoráveis aos mais desiguais (MORAES, 2016, p. 97).

A comunidade estudantil brasileira se viu confrontada aos desafios propostos pelo ensino remoto face à ‘quarentena’, pelo uso intensivo de comunicações via plataformas digitais entre os diversos agentes (docentes, discentes, técnicos), como alternativa às aulas presenciais e instrumentos de continuidade, ainda que parcial, das atividades de ensino. Nesse sentido, o acesso à informação confiável se mostrou um fator importante de orientação para a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo, como afirma Remígio et al. (2021), sobre a competência em informação e a contribuição das universidades da Região Norte do Brasil.

Somam-se a esses desafios o papel da academia no que tange à sua contribuição para o reforço dos ideais democráticos, que encontram nesta instituição importante aliada para orientação da sociedade e acesso à informação confiável, atualizada e fidedigna advindas do conhecimento científico que desenvolvem e das práticas universitárias consolidadas, especialmente considerando o cenário de informação e desinformação que tem configurado este momento de crise (REMÍGIO, 2021, p. 6).

A fim de permitir com que as pessoas criem e usem novos conhecimentos em seus respectivos contextos pessoais ou profissionais é fazer uso efetivo e ético das informações, de acordo com o autor.

O direito à educação, de que trata a legislação brasileira em vigor, só pode ser cumprida, tomando-se medidas necessárias e cabíveis em cada cenário vivido, agindo de forma ética e transparente, buscando soluções que diminuam a exclusão e que garanta a qualidade da educação ofertada a toda comunidade estudantil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, devido se propor a realizar uma análise das ações que o IFRN fez e sua relevância para a instituição e a sociedade em geral. Ela também se caracteriza como uma pesquisa básica, bibliográfica, de revisão de literatura do tipo documental, com uma abordagem compreensiva. Kripka (2015, p. 61) diz que, “No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Alves-Mazzotti, 1998; Lüdke & André, 1986). E de acordo com a definição a seguir:

Revisão da literatura é o processo de busca, análise e descrição de um corpo do conhecimento em busca de resposta a uma pergunta específica. “Literatura” cobre todo o material relevante que é escrito sobre um tema: livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, relatórios governamentais, teses e dissertações e outros tipos (UNESP, 2015).

Já a abordagem compreensiva, diferentemente do raciocínio puramente lógico, linear e matemático, se orienta por meio da reflexão baseada na ponderação e no discernimento, de acordo com Mendes Júnior e Ferreira (2010, p. 33). Assim, as fontes científicas e de divulgação de ideias que serviram de base para fundamentar este projeto de pesquisa foram, principalmente, artigos e sites, que favoreceram a contextualização, a problematização e a sua validação teórica.

As principais fontes científicas são Moraes (2016), que trata das Políticas Públicas de Educação, Santos (2021), que aborda sobre as Políticas de Assistência Estudantil e

permanência de estudantes na pandemia, e como fontes de divulgação de ideias, Costa e Merchan-Hamann (2016), que apresentam um breve histórico e caracterização dos cenários pandêmicos e a estrutura sanitária brasileira, foram consultadas as páginas do sítio da instituição IFRN, mais especificamente, o endereço <https://portal.ifrn.edu.br/institucional/covid19> que apresenta todas as informações atualizadas sobre as ações dos campi do IFRN de enfrentamento a Covid-19.

RESULTADOS DA PESQUISA

Em virtude da pandemia de coronavírus declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020 e do cenário epidemiológico do Rio Grande do Norte, apresentado pelo Comitê de Enfrentamento ao COVID-19, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), durante a reunião do Colégio de Dirigentes (Codir) do Instituto, resolveu suspender as atividades acadêmicas presenciais da Instituição por tempo indeterminado, a partir das 12h do dia 17 daquele mesmo mês.

Diante dessa situação, medidas emergenciais precisaram ser tomadas no âmbito Nacional e respectivos Estados da União, assim como no Estado do Rio Grande do Norte, que por sua vez, determinou as medidas a serem tomadas pelas instituições de ensino públicas e privadas através dos decretos propostos. Assim, o IFRN, seguindo as orientações das autoridades sanitárias locais, desenvolveu o documento apresentado a seguir:

O Plano de Trabalho do Comitê de Enfrentamento à Covid-19 do IFRN, elaborado por uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, prevê o desenvolvimento de ações em diversas frentes que serão descritas neste documento. Fruto material dessa filosofia de trabalho é o atual Plano de Contingência, que tem como objetivo apresentar ações desempenhadas no âmbito do IFRN neste período de pandemia, bem como apontar diretrizes na estruturação da rotina institucional para o momento atual e para o futuro, observando a sinalização das autoridades sanitárias locais para a condição ao retorno de atividades presenciais (IFRN 2020, p. 4).

A divulgação e o acesso a informação é um importante papel a ser realizado pela academia, e Remígio, 2021, p. 6-7, cita um estudo sobre o combate à discriminação, mais especificamente à xenofobia relacionada a Covid-19 no contexto universitário, que pontua que:

É papel da academia a criação de medidas preventivas para o enfrentamento da pandemia que incluem a divulgação de informação sobre o status das infecções como complemento aos dados e informações das autoridades de saúde; campanhas de estratégias de prevenção como o uso de máscaras e outros equipamentos de prevenção e o distanciamento social; e, o uso das mídias sociais disponíveis para a ampla divulgação de materiais informacionais (RZYMSKI E NOWICKI, 2020).

Outra mudança necessária foi em relação ao calendário acadêmico do ano letivo de 2020, que precisou ser suspenso, com exceção do calendário acadêmico do Campus Natal Zona Leste, que oferta educação a distância. Os alunos, que tiveram as aulas presenciais suspensas, não puderam dar continuidade ao ano letivo imediatamente, de forma remota, pela falta de acesso desses estudantes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e até mesmo de acesso à internet, como descrito a seguir:

A decisão pela suspensão dos calendários levou em consideração, principalmente, a falta de acesso da grande parte dos estudantes às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o que impede a aplicação de ferramentas de ensino a distância a todos. A análise partiu do relato dos gestores no âmbito dos seus campi, a partir da realidade vivenciada pelos estudantes quanto ao acesso à internet, o que é reforçado pelos dados disponibilizados no questionário socioeconômico aplicado pela Instituição no momento da matrícula. De acordo com esses dados, aproximadamente 64% dos estudantes afirmam não possuir computador de mesa (desktop) em casa, enquanto 43% afirmam que não possuem notebook. Além disso, 36% deles afirmam não ter acesso à internet diariamente. (IFRN 2020).

O ano letivo de 2020 foi alterado devido à pandemia, e as secretarias de Educação do Estado e dos municípios tiveram que se adaptar ao longo do ano, dando continuidade às suas atividades e podendo planejar o ano letivo seguinte. Entretanto, o ano de 2021 começou e as aulas da rede pública não voltaram presencialmente, e nos campi do IFRN não foi diferente, pois as aulas que, voltaram em agosto de 2020, de acordo com a Resolução nº 39/2020, do Conselho Superior (Consup), “Autoriza, em caráter excepcional, o uso do Ensino Remoto Emergencial em todos os cursos do IFRN” (IFRN, 2020).

Ainda de acordo com esta resolução, “o conceito de Ensino Remoto: atividades desenvolvidas e acompanhadas por docentes, mediadas ou não por tecnologias da informação e comunicação, com a participação de estudantes, considerando o distanciamento social em função da Covid-19”, continuaram praticamente durante todo o ano de 2021, diferente das escolas privadas de ensino, que optaram pelo ensino híbrido, mesclando as aulas presenciais com as aulas remotas ou dando aos seus alunos a escolha entre as duas opções.

Contudo, como uma das formas de garantir o acesso à educação daqueles alunos mais vulneráveis da sua rede de ensino, dentro do programa de Auxílios e Ações Emergenciais de Assistência Estudantil, a Diretoria de Atividades Estudantis (DIAES) do Campus Natal-Central do IFRN, ofereceu a esses alunos um auxílio que proporcionaria “acesso à internet, aos dispositivos eletrônicos e aos materiais didáticos a estudantes em situação de vulnerabilidade social, durante o período da implementação do ensino remoto/misto provisório, em razão da pandemia da Covid-19” (IFRN, 2021). De acordo com o Edital nº 7/2021:

Os auxílios e as ações serão disponibilizados para aquisição de serviço de internet, no valor de até R\$ 100,00 mensais enquanto durarem as atividades remotas, aquisição de dispositivo eletrônico (computador/notebook ou tablet), na parcela única de até R\$ 1.500,00, e para a aquisição de materiais didático-pedagógicos, na parcela única de até R\$ 400,00.

Essa medida surgiu como uma solução no combate à exclusão e evasão escolar, pois, através desse auxílio, o IFRN oportuniza a continuidade dos estudos a muitos alunos em situação de vulnerabilidade durante a pandemia e garante o direito fundamental à educação. Mas, de acordo com os estudos de Santos (2021), dentre outros aspectos que ocorreram, os recursos disponíveis na instituição foram insuficientes para atender a todos esses estudantes, a saber:

Os auxílios emergenciais fornecidos pela instituição se constituíram em uma ação necessária e fundamental para que parcela significativa dos estudantes pudesse ter acesso a recursos básicos para o ensino remoto durante a pandemia. Apesar disso, os auxílios não conseguiram abarcar todas as situações e necessidades dos estudantes, nem atender a todos que solicitaram estes recursos durante o ensino remoto (SANTOS, 2021, p. 26).

Como medida mais recente, em 6 de outubro de 2021, o Consup divulgou a Resolução nº 47/2021, que apresenta as diretrizes para a volta gradual do ensino presencial, que ocorrerá em fases, iniciando a primeira delas no semestre letivo de 2021.2¹⁴, a saber:

Segundo a Resolução, a volta gradual das aulas presenciais será realizada por meio do ensino misto provisório, isto é, pela simultaneidade entre o ensino remoto emergencial e a progressiva ampliação do ensino presencial, tendo início em 8 de novembro deste ano. O documento é pautado em orientações dos órgãos de saúde do Ministério da Educação (MEC) e do Comitê de Enfrentamento à Covid-19 do IFRN (IFRN, 2021).

Além das medidas descritas acima, algumas outras ações foram tomadas pelo IFRN em seus diversos campi, ao longo do ano de 2020, para o enfrentamento à pandemia e para a diminuição de seus impactos na vida da população acadêmica e das comunidades em torno de seus campi, como a criação de campanhas de arrecadação de alimentos, entrega de cestas básicas, distribuição de sabão líquido e em barras, além de frascos de álcool em gel, produção de máscaras de proteção facial e capotes hospitalares para doação.

Agora no final de 2021, com a previsão de retorno das aulas presenciais, o prosseguimento ao ano letivo ocorrerá com as adaptações necessárias, os impactos da

¹⁴ 08 de Novembro de 2021.

pandemia na educação poderão ser mensurados e a volta à normalidade acontecerá de forma gradual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia, igualmente com os outros momentos pandêmicos na história da humanidade, foi mais um marco histórico para a sociedade, onde diversas foram as metodologias didáticas, pedagógicas, administrativas e docentes realizadas, e que ficaram como um legado que servirá tanto de aprendizado, como algumas normativas institucionais e governamentais serão geradas a partir deste momento. Isso traz um contexto de grande importância para a história da educação, em suas mais diversas modalidades de ensino, não apenas em instituições de educação profissional como o IFRN, mas de uma forma em geral para o mundo todo, foi um momento único, vivenciado, e que ficou registro como contribuições estratégicas a serem renomadas em momentos futuros.

A educação foi um dos setores afetados diretamente pela pandemia de covid 19, mais precisamente no mês de março de 2020, as escolas brasileiras pararam suas atividades presenciais e muitos alunos ficaram sem aulas desde então. No Rio Grande do Norte, não foi diferente, as secretarias de educação do Estado e dos municípios tomaram medidas emergenciais para que escolas públicas e privadas pudessem retomar as aulas e dar continuidade ao ano letivo.

O IFRN, como uma instituição de ensino pública presente em todo o Estado, foi amplamente prejudicada, devido à grande quantidade de alunos que possui. Como forma de minimizar os danos ao ensino e dar continuidade ao ano letivo de 2020, o IFRN realizou várias ações emergenciais durante a pandemia para atender a seus alunos nos diversos campi espalhados pelo Estado.

É importante ter ciência de que a permanência escolar vai além das questões financeiras e familiares dos alunos em situação de vulnerabilidade, por exemplo, e que a falta de informação, as questões de saúde e o acompanhamento desses alunos ajudam a garantir sua continuidade nas atividades escolares. Esta pesquisa buscou conhecer, analisar e descrever essas ações, tornando-as objeto de estudos que possam ser divulgados pela comunidade acadêmica.

Diante das mudanças trazidas pela pandemia a normalidade que antes existia, e de seu impacto na área da educação, este estudo se mostra relevante, pois a exclusão na educação causada pela pandemia é um tema novo, que precisa ser abordado e aprofundado pela

comunidade acadêmica, no intuito de encontrar soluções que minimizem os impactos na vida desses alunos e na qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf Acesso em: 25 Out. 2018.

COSTA, Ligia Maria Cantarino da; MERCHAN-HAMANN, Edgar. **Pandemias de influenza e a estrutura sanitária brasileira: breve histórico e caracterização dos cenários**. Rev Pan-Amaz Saude, Ananindeua, v. 7, n. 1, p. 11-25, mar. 2016. Disponível em http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-62232016000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 de maio de 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924> Acesso em: 16 mai. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf Acesso em 09 de out. de 2021.

GONÇALVES, Jonas Rodrigo. **Manual de artigo de revisão de literatura**. Brasília: Instituto Processus, 2021. (Coleção Trabalho de Curso, v. II). Disponível em: https://processus.edu.br/wp-content/uploads/2021/11/05.Manual_Artigo.de_.Revisao.de_.Literatura.TC-II.3a-ed-1.pdf Acesso em 09 de out. de 2021.

IFRN. **IFRN altera funcionamento por causa do coronavírus**. Notícias. Covid-19. 19/03/2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/ifrn-altera-funcionamento-por-causa-do-coronavirus> Acesso em: 09 de out. de 2021.

IFRN. **IFRN paralisa aulas a partir desta terça-feira (17)**. Notícias. Covid-19. 17/03/2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/ifrn-paralisa-aulas-a-partir-desta-terca-feira-17> Acesso em: 09 de out. de 2021.

IFRN. ALCÂNTARA, Cíntia Gouveia Costa de. [et. al.] **Plano de contingência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte para enfrentamento ao novo coronavírus.** Ministério da Educação Secretaria de Educação Profissional Tecnológica Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Comitê de enfrentamento a covid-19 do IFRN. 2020. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/covid19/lateral/portarias-e-notas-tecnicas-1/plano-de-contingencia-do-ifrn-para-enfrentamento-ao-novo-coronavirus> Acesso em 09 de out. de 2021.

KRIPTA; Rosana Maria Luvezute. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização.** Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia No. 14, julio-diciembre 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322589335.pdf> Acesso em: 27 de Nov. 2021.

LAKATOS, Eva; Marconi, Marina. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 1992. Disponível em: https://forumturbo.org/wp-content/uploads/wpforo/default_attachments/1553321464-Metodologia-do-trabalho-cientifico-Eva-M-Lakatos-e-Marina-de-A-Marconi.pdf Acesso em: 27 de Nov. 2021.

MENDES JÚNIOR, Jaime Nogueira; FERREIRA, Marcos César; **Análise Compreensiva: conceito e método.** UNICAMP, Rio Claro, v. 35, n. 1, p. 21-35, jan./abr. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Adm/Downloads/4814-Texto%20do%20artigo-38346-2-10-20200828.pdf> Acesso em: 27 de Jul. de 2022.

Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro; MORAES, Bianca Mota de..[et al.]. **Políticas Públicas de Educação.** Rio de Janeiro, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2016. Disponível em: http://www.mprj.mp.br/documents/20184/1161651/livropoliticaspUBLICASdeeducacao_voll_versaodigital_1ed.pdf Acesso em 17 de abr. de 2022.

REMÍGIO, Leonardo Gomes, et al. **Mapeamento de Ações de Competência em Informação na Pandemia de covid-19:** contribuição das Instituições de Ensino Superior da Região Norte do Brasil. Brazilian Journal of Information Science: Research trends, vol.15, publicação contínua, 2021, e 02122, DOI10.36311/1981-1640.2021.v15.e02122. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/11621> Acesso em 17 de abr. de 2022.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica:** guia para eficiência nos estudos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996. Disponível em: http://paginapessoal.utfpr.edu.br/lcpereira/esta-e-uma-pasta/ma73d/JRuiz_CapV.pdf Acesso em: 27 de Nov. 2021.

SANTOS, S. R. DOS; DRAGO, C. C.; AZEVEDO, M. A. DE; FERREIRA, M. A. DOS S. **Políticas de assistência estudantil e permanência de estudantes na pandemia:** reflexões a partir da experiência do IFRN – Campus Natal Central. Revista Labor, v. 1, n. 26, p. 167-192, 3 nov. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71948> Acesso em 17 de abr. de 2022.

SIEBERT, M. N.; CORSO, G. K.; SILVEIRA, C. R.; BOFF, A. P. **Ações de permanência e êxito no período da pandemia de covid-19 para estudantes dos cursos técnicos integrados do IFSC - Câmpus Florianópolis:** . Revista Labor, v. 1, n. 26, p. 193-216, 3 nov. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/71921>. Acesso em: 17 de abr. de 2022.

UNESP. Faculdade de Ciências Agrônomas. **Tipos de revisão de literatura.** Biblioteca Prof. de Carvalho Matos. Câmpus Botucatu. 2015. Disponível em: <https://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-evisao-de-literatura.pdf> Acesso em: 27 de Jul. de 2022.

EIXO 3 - História e Política das Instituições de Educação Profissional

RESUMO

A EUROPA NOS DISCURSOS SOBRE AS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES: PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Renato Marinho Brandão Santos
PPGEP/IFRN, renato.marinho@ifrn.edu.br

Resumo

Pretendemos analisar como referências ao continente Europeu, com destaque para países como Inglaterra, França, Bélgica, Suíça e Itália, apareceram em discursos sobre a Educação Profissional no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Referimo-nos a um contexto em que se implementava no Brasil, pelos idos de 1909, a primeira rede de instituições de ensino profissional no país, as Escolas de Aprendizizes Artífices, em um cenário marcado por incertezas quanto ao sucesso dessa empreitada, associado a uma série de expectativas que tais Escolas traziam, especialmente ligadas a um ideal de regeneração social desejado pelos grupos dirigentes republicanos. Para tanto, utilizaremos como fontes, entre outras, os relatórios de governo, matérias de periódicos e os livros *Impressões da Europa (Suíça, Itália e Espanha) e Política, Economia e Finanças*, ambos de Nilo Procópio Peçanha, tomado como patrono da Educação Profissional no Brasil por ter sido o responsável pela elaboração do decreto nº 7.566/1909, de criação das Escolas de Aprendizizes Artífices. Quanto à metodologia, consideramos importante fazermos uma ressalva: apesar do uso do termo *discurso* no título, não nos filiamos a nenhuma linha específica de análise de discurso. Podemos dizer, de qualquer modo, que o discurso é marcado por símbolos e expressões que refletem as marcas de um indivíduo, ao expressar sua “maneira de pensar”, de agir e de ser; mas também traz as marcas de um coletivo, posto que quem discursa o faz para alguém, para outros, para um grupo pelo qual anseia ver seu pensamento ser acolhido. É formado por argumentos que embasam a defesa de uma ideia e, igualmente, por gestos que dão sentido e força a esses argumentos. A partir de Jacques Le Goff, analisamos nossas fontes de pesquisa como documentos/monumentos. Diante disso, reconhecemos que o documento não é algo inócuo, objetivo, não guarda a *verdade* em si dos fatos, como bem lembra o historiador francês. O documento/monumento é produto das relações de força que marcam e formam uma sociedade, devendo ser entendido nesse contexto de disputas e tensões. Após devassar as fontes anteriormente citadas, podemos concluir que as referências ao continente europeu em discussões sobre a Educação Profissional vão muito além desse campo e refletem a concepção desse continente como um modelo de civilização a ser seguido, em acordo com a ideia de ordem social/racial que as elites dirigentes defendiam para o país no contexto de transição do século XIX para o XX.

Palavras-chave: Escolas de Aprendizizes Artífices. Educação Profissional. Europa. Discurso.

“A HARMONIA DE TRAÇOS PHYSIONOMICOS E GERAES”: INSPECIONANDO OS CORPOS DOS MENORES DA ESCOLA DE APRENDIZES MARINHEIROS DA PARAÍBA NO INÍCIO DO VIGÉSIMO SÉCULO

Chrislaine Thuany Vieira Ferreira

Pedagogia, UFRN, chrislayne-thuany@hotmail.com

Azemar dos Santos Soares Junior Orientador, UFRN,

Doutor, UFRN, azemarssoares@hotmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar a cultura da construção de corpo saudável instituída na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba durante o início do século XX. A cultura do corpo saudável dos aprendizes marinheiros, teve início ao menos na legislação já em 1885, quando o regimento da época excluiu formalmente o menor com alguma imperfeição no seu biotipo. Essas escolas tem por objetivo formar bons marinheiros para os múltiplos serviços navais com enfoque na formação física, intelectual e profissional. O interesse estava na utilidade do corpo e para fabricá-lo foi necessário adotar em seus programas de ensino as disciplinas de Higiene e Educação Física identificadas na década de 1910 na escola de formação de marinheiros (Cf.: SOARES JÚNIOR, 2019). Os médicos, ao que tudo indica, queriam unir a medicina com a pedagogia e assim, difundir seus discursos sobre a prevenção de doenças e a importância de exercícios físicos que contribuiriam para a formação do corpo forte e saudável em suas guarnições. Desse modo, “[...] a escola passou a ser o lugar onde a higiene e a educação física ganharam espaço não apenas no programa de ensino, mas na forma de educar corpos e mentes, modos de olhar e desejar” (SOARES JÚNIOR, 2019, p. 48) Tornou-se um espaço de adestrar corpos. Nesse sentido, dialogamos com o conceito de *disciplina* postulado por Michel Foucault (2014), que colabora para a reflexão desses novos interesses sob o corpo. Tratando-se da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba que treinava soldados para guerrear, assim como as demais corporações militares, para obter um “aparelho eficiente” ou uma “máquina” como aponta Foucault (2014), era fundamental voltar a atenção ao treinamento físico desses menores. Salientamos que, era feito em meio a um terreno sujo, inóspito e sem materiais básicos para treinar. Buscando entender esse corpo saudável, que utilizamos como fontes históricas o *Decreto n. 6.582*, de 1º de agosto de 1907 e o *Decreto n. 11.479*, de fevereiro de 1915 na tentativa de compreender os critérios admissionais regidos por essa instituição, sobretudo, a harmonia de se ter “traços physionomicos e geraes que constituem a belleza physica”. Metodologicamente, nos apropriamos da *análise do discurso* de Michel Foucault (2014), no intuito de interpretar os discursos de quem detinha poder sob a instituição e sob os menores. Concluimos que os discursos higienistas contribuiu para validar a aptidão física dos aprendizes, como também para orientar sobre as condições higiênicas dos prédios que a Escola da Paraíba habitou.

Palavras-chave: Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba. Cultura do Corpo Perfeito. Discursos higienistas.

A ESCOLA DE AUXILIARES DE ENFERMAGEM DE NATAL: INSTITUCIONALIZAÇÃO E A GENERIFICAÇÃO DO TRABALHO EM SAÚDE

Larissa Maia de Souza

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, IFRN,
larissamaiadesouza@gmail.com

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, IFRN,
francinaidesilva@gmail.com

Resumo

O presente resumo faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento desenvolvida com fomento da CAPES no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (PPGEP/IFRN). A investigação se insere no projeto de pesquisa *Gestão das experiências de sofrimento na Educação Profissional: estudo comparativo entre Brasil, França e Argentina*, financiado pelo edital universal do CNPq. Nesse estudo, objetiva-se analisar brevemente a institucionalidade da Escola de Auxiliares de Enfermagem de Natal (EAEN), espaço pioneiro na Educação Profissional em Saúde (EPS) no Rio Grande do Norte. Além disso, considerando-se que a Enfermagem ao longo dos tempos foi tornando-se uma profissão predominantemente feminina, destacamos as possíveis interfaces entre as questões de gênero, à luz dos estudos de Heleieth Saffioti, Daniele Kergoat, Silvia Federeci, Michelle Perrot, e a formação para o trabalho experimentada nessa área. Para tanto, consideramos as categorias *Gênero e Educação Profissional em Saúde*. É uma pesquisa de cunho historiográfico e considera que os documentos são feitos de camadas de sentido e significados, na qual sua própria história de constituição interfere nos sentidos que esses documentos possam oferecer. A Escola de Auxiliares em Enfermagem de Natal tinha o objetivo inicial atender conjunturas emergenciais de saúde e preencher a demanda profissional nesse setor. A Portaria Ministerial nº 381/1955, de 7 de dezembro, autorizou o funcionamento da Escola, que passou a atuar no Pavilhão Santa Izabel do Hospital Miguel Couto, hoje Hospital Universitário Onofre Lopes. Sua manutenção financeira era de responsabilidade do Serviço Especial de Saúde Pública (SESP), da Campanha Nacional de Tuberculose (CNT) e da própria Sociedade de Assistência Hospitalar (SAH). A EAEN ofertava o curso de Auxiliar em Enfermagem na forma de internato e externato, com duração de dezoito meses, com o ingresso apenas a mulheres de 18 a 30 anos, tornando-se, assim como a Escola Normal do Rio Grande do Norte, um lugar generificado, ou seja, um espaço constituído e constituinte dos gêneros. Além disso, a criação da EAEN ocorre na transição da enfermagem religiosa, gratuita e caritativa para a enfermagem diplomada e remunerada. O principal objetivo era a substituição das religiosas por uma mão de obra qualificada e treinada pelo modelo de assistência *nightingaliano* a ser desenvolvido pela Escola. Essa remodelação, no entanto, não foi um processo fácil, especialmente em relação à valorização financeira e profissional da enfermagem. Nesse processo, misturam-se códigos sociais nutridos pela lógica caritativa do cristianismo, à emergência da profissionalização da enfermagem. Desloca-se para as enfermeiras diplomadas, paulatinamente, o discurso do amor ao próximo, da abnegação, a sujeição aos superiores, a obediência incondicional e a valorização de um suposto feminino presente em todos esses aspectos. Esse pensamento

discursivo mantém, porém, o ideal regulatório de naturalizar, em torno das mulheres, a destinação ao trabalho do cuidado.

Palavras-chave: História da Educação. Escola de Auxiliares de Enfermagem. Gênero. Cuidado.

A REPERCUSSÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA INDUSTRIAL DE NATAL NO JORNAL “A ORDEM”

Rita Diana de Freitas Gurgel

Bolsista do Pós-Doutorado do PPGEP/IFRN, email: r.dianafg@gmail.com

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Professora Permanente do PPGEP/IFRN, email: francinaide.silva@ifrn.edu.br

Resumo

Trata-se de pesquisa em andamento que busca contribuir com a história e a historiografia da educação norte-rio-grandense, especificamente, com o campo da história da educação profissional. Na investigação que ora realizamos, buscamos aprofundar alguns aspectos não abordados na tese de doutoramento intitulada “A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal: (1909-1942): República, Trabalho e Educação”. Nessa nova investida, trataremos das mudanças operadas na Escola Industrial de Natal a partir da implantação da Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), seja na organização, no currículo, bem como na construção da cultura escolar, com destaque para as práticas educativas operadas na modelação do novo trabalhador e as redes de sociabilidades no período compreendido entre 1942 a 1954. Outrossim, neste trabalho trataremos de algumas práticas educativas veiculadas pela imprensa norte-rio-grandense, destacadamente àquelas veiculadas pelo jornal *A Ordem*, que consistia em um jornal fundado em 1935 pela Arquidiocese de Natal, que tinha linha editorial com clara integração ideológica entre católicos e integralistas (que pregavam a defesa dos ideais republicanos de Ordem e Progresso, além de valores alicerçados em uma moral cristã católica e de combate à expansão das ideias comunistas). O acervo do jornal, disponível na Hemeroteca Digital Brasileira, foi acessado a partir do uso do descritor *Jeremias Pinheiro*, o qual sinalizou para a existência de 235 ocorrências, a maioria, referentes à Escola Industrial de Natal. Assim, neste trabalho, a partir do uso da imprensa como fonte de pesquisa, analisamos algumas notícias que repercutiram as práticas educativas da Escola, principalmente àquelas que possuem conteúdos alusivos às festividades cívicas, à instrução militar e as religiosas durante a gestão de Jeremias Pinheiro da Câmara Filho. Para a análise do conteúdo do aludido jornal, incorporamos as contribuições de Zicman (1985), Pasquini e Toledo (2014), Foucault (1979, 2004), Gurgel (2007) e Gatti e Gatti Júnior (2018). A pesquisa no jornal *A Ordem* aponta para uma estreita relação entre a linha editorial do jornal católico e conservador e o *modus operandi* do diretor da escola Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, marcado por um forte conteúdo moralizador, fosse pela presença dos militares na escola ou pelos rituais religiosos, os quais serviam para fortalecer a obediência dos alunos às exigências institucionais.

Palavras-chave: Educação profissional. Escola Industrial de Natal. Imprensa. *A Ordem*.

BOM MARINHEIRO, BOM CIDADÃO: ENSINO PRIMÁRIO E PROFISSIONAL NA MARINHA DO BRASIL

Laelson Vicente Francisco

Doutorado em Educação, UFRN, l.vicente@ufrn.edu.br

Azemar dos Santos Soares Junior

Orientador, UFRN, azemarsoares@hotmail.com

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar os processos educativo e disciplinar dentro das Escolas de Aprendizes Marinheiros, que tinham como principal finalidade a sujeição dos corpos infantis e juvenis com a proposição de formar para além de bons cidadãos, bons marinheiros, que pudessem servir na Armada nacional. As Escolas de Aprendizes Marinheiros nasceram como uma instituição que tinha como escopo, moldar/transformar, por meio da educação e da disciplina, os corpos e as mentes de crianças e adolescentes. Para que este objetivo pudesse ser alcançado, esta instituição da Marinha do Brasil, idealizada na primeira metade do século XIX, não mediu os esforços necessários para que os corpos e as mentes dessas crianças e adolescentes, pudessem ser forjados, mesmo que para isso fosse imprescindível o uso da disciplina e do castigo enquanto forma de moldá-los. A priori, na história da instituição, o ensino elementar de primeiras letras e as aprendizagens básicas a respeito do maquinário dos navios e do funcionamento das armas, eram os assuntos introduzidos no ensino dos menores. Com a evolução desse maquinário bem como das armas a bordo das grandes embarcações, fez-se necessário uma grande atualização no currículo das Escolas de Aprendizes, onde estas foram divididas em duas grandes categorias: Escolas Primárias e Escolas Modelos. As Escolas primárias era responsável pela educação e pelo preparo do pessoal para cursar nas Escolas Modelo, enquanto a segunda fora responsável pelo aprofundamento do ensino primário e os elementos do ensino técnico-profissional. Temos percebido durante nossos estudos que o núcleo central que estabelece os fundamentos para o funcionamento dessa instituição, perpassa pelos processos disciplinares. Entendemos por processos disciplinares, todo e qualquer recurso utilizado com a intencionalidade de incutir nas mentes e corpos dos aprendizes, regras e normas estabelecidas pela Marinha, que definiram o perfil profissional desejado para compor a armada nacional. Para melhor compreensão do tema, dialogamos com os conceitos de *disciplina* postulados por Michel Foucault (2020), de *cultura escolar* proposto por Dominique Julia (2010), além de trabalhos relevantes na área, como os escritos por Rozenilda Castro (2013; 2017), Vera Regina Beltrão Marques e Silvia Pandini (2004), dentre outros. As fontes históricas problematizadas são os Relatórios de Ministro da Marinha, periódicos em circulação à época, e das Leis e Decretos emitidos pelo governo.

Palavras-chave: Educação Profissional. Aprendizes Marinheiros. Disciplina.

DE CENTRO INTERESCOLAR DE SEGUNDO GRAU A INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA UNIDADE PLENA BACELAR PORTELA EM SÃO LUÍS, MARANHÃO: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Nadjelena de Araujo Souza

Doutoranda, USP, nadjelena.souza@ifma.edu.br

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo de traçar apontamentos históricos sobre as transformações de uma instituição escolar pública com mais de quatro décadas de existência, na cidade de São Luís, Maranhão, e tradicional na oferta do ensino profissional. O projeto inicial da escola surgiu na década de 1970, com o acordo internacional n. 1.067 estabelecido entre o governo federal, o governo estadual e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), cujo um dos objetivos era de construir escolas nos estados do Norte e Nordeste brasileiro para auxiliar na implantação da reforma educacional expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71. A instituição iniciou atendimento à população maranhense no ano de 1981, sendo transformada, em 1985, em Escola Técnica Estadual do Maranhão para formar técnicos com habilitação profissional plena que pudesse atender o setor industrial, que estava se dinamizando com a implantação de indústrias siderúrgicas promovidas pelo Projeto Grande Carajás, esta beneficiada pela localização estratégica do Porto do Itaqui para exportação dos minerais. Em 1997, a escola extinguiu os cursos técnicos e ofereceu o ensino médio para aqueles (as) ingressantes da 1ª série. A partir do Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual previu a articulação entre a educação técnica de nível médio e o ensino médio nas formas integrada, concomitante e subsequente, o Centro de Ensino Médio Dr. João Bacelar Portela voltou a oferecer, a partir de 2006, os cursos de Eletromecânica, Edificações, Eletrotécnica e Mecânica. Em 2018, a instituição foi transformada em Centro Educa Mais Bacelar Portela e implantou o ensino médio articulado ao profissional em tempo integral. Em 2020, a escola foi incorporada ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, autarquia que oferece o ensino médio, técnico e superior baseado no tripé ensino, pesquisa e extensão. A metodologia é do tipo quanti-qualitativa com delineamento para pesquisa histórica, baseada numa abordagem sistemática de coleta, organização e crítica dos dados encontrados em fontes como relatórios de governo, relatório de acordo internacional, jornais, notícias de sites, entre outros. Conclui-se que, a instituição escolar passou por diversas modificações no seu projeto educativo e na sua denominação, acompanhando a política educacional de cada momento histórico. Destaca-se a atuação dos sujeitos educativos (docentes, discentes, família) na reivindicação de projetos de escola de ensino profissional de qualidade e de acordo com as necessidades da comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Profissional. História da Educação Maranhense. Instituição Escolar.

HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E A CONSTRUÇÃO DE REDES: DO CEFET-PA AO IFPA

Jhefene Tayane Gonçalves de Souza

Mestranda, IFRN, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4041-3144>,
jhefene.s@escolar.ifrn.edu.br

Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti

Doutora, IFRN, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4678-2779>, natibarrosl@yahoo.com.br

Olivia Morais de Medeiros Neta

Doutora, UFRN, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4217-2914>, olivianeta@gmail.com

Resumo

Esta pesquisa tem como locus o IFPA no período entre 1999 a 2008, quando era denominada como CEFET-PA. Tem como contexto histórico uma reforma educacional atravessada pelas determinações da política internacional que propagava a necessidade de uma formação que adaptasse o sujeito às transformações do mercado globalizado (LIMA FILHO, 2002). A questão que norteia este estudo questiona, se é possível compreender a organização e a historicidade do CEFET-PA a partir das memórias dos servidores e servidoras da instituição? A pesquisa foi desenvolvida a partir do envio de um formulário com dez perguntas aos servidores e servidoras sobre a historicidade, a memória e a organização do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Pará (1999-2008). Obteve-se dezessete respondentes, dentre eles ex-discentes, docentes, técnicos administrativos e servidores e servidoras. Para dar suporte a discussão utilizou-se como fundamentação teórica, as contribuições de Le Goff (2013) sobre a memória enquanto um elemento importante na percepção da constituição do sujeito, a relação entre memória e história no âmbito da educação profissional a partir de Ciavatta (2015), a construção das fontes históricas e o lugar que elas ocupam na historiografia (BARROS, 2019) e a utilização dos conceitos comunidades de destino, colônia e redes (SEBE e SEAWRIGHT, 2021), que serviram como base na compreensão dos dados coletados a partir da análise textual discursiva (GALIAZZI e SOUZA, 2019). Nesse sentido, destacamos a rede (1) sendo os “discentes que posteriormente tornaram-se funcionários e funcionárias” refere-se a uma característica interessante do IFPA, onde egressos posteriormente através de concurso público tornaram-se servidores. A rede (2) é composta pelos “docentes” estes, ao responderem porque fazem parte da história do CEFET-PA exaltam as suas contribuições para a instituição através do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão, coordenação e gestão. A rede (3) agrupa servidoras e servidores da gestão e coordenação que atuaram diretamente na gestão e coordenação, e percebeu-se que possuem um olhar diferenciado da institucionalidade do CEFET-PA. A rede (4) elenca as professoras e demais servidoras aposentadas, que diante do distanciamento da instituição que vivenciam atualmente, percebe-se que as lembranças envolvem questões diferentes de quem ainda atua na instituição. Os dados coletados no formulário demonstram que a comunidade interna (professores, coordenadores, gestores e técnicos) compartilham sentimentos de pertencimento e gratidão ao IFPA pela trajetória educacional e profissional construídas no decorrer dos anos. O sentimento de pertencimento à instituição advém, em grande parte, das atividades exercidas no IFPA, sendo o ensino, a pesquisa e a extensão elencadas pelos docentes como o elo que os coloca como partícipes na história da instituição.

Palavras Chave: História. Memória. EPT.

MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NA AMÉRICA LATINA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO BRASIL, ARGENTINA, PARAGUAI E URUGUAI

Engel Faustino Silva

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Acadêmica do IFRN - PPGEP,
engel.faustino@ifrn.edu.br

Camila Alves Duarte

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Acadêmica do IFRN – PPGEP,
camila.duarte@escolar.ifrn.edu.br

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
- PPGEP/IFRN, francinaide.silva@ifrn.edu.br

Resumo

O objetivo deste trabalho é realizar um levantamento da distribuição espacial e do impacto da interiorização das escolas de ensino profissional na América Latina, partindo de uma análise dessa modalidade de ensino em quatro países do cone sul: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Tomamos como recorte temporal os anos 2000 e as duas décadas que se seguem. Buscamos entender o impacto do projeto de interiorização e expansão dessas escolas que foi desenvolvido no Brasil e suas repercussões nos países vizinhos, além de analisar as particularidades presentes na distribuição espacial dessas instituições de ensino profissional nos países pesquisados. Analisamos se nesses países, aos moldes do Brasil, foi adotada uma política de interiorização ou a presença dessas instituições se deu somente nas regiões mais próximas aos centros produtivos. Para a pesquisa, utilizamos a metodologia da Análise de Conteúdo defendida por Bardin (2011), que consiste em uma pré-análise das fontes, seguida da exploração do material, categorização ou codificação, e por último, o tratamento dos resultados, inferências e interpretações. Além disso, partimos do entendimento de educação profissional pela acepção dada por Ciavatta (2015), Moura (2008) e Saviani (2007), enquanto categoria de análise acerca da formação para o trabalho. A busca e a análise quantitativa e qualitativa das fontes que versam sobre a temática tratada, se deram nos acervos digitais e nos repositórios: Scielo, Capes e sites institucionais. Nesta etapa de pesquisa mapeamos os seguintes trabalhos: As Políticas de Educação Profissional na América Latina e a Conjuntura Política da Região: uma Análise a partir de Brasil e Venezuela nos Anos 2000; Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile; Educação Profissional e Tecnológica e a sustentabilidade na América Latina e no caribe: Uma abordagem partindo da Educação Comparada; Educação profissional na Argentina: rompimento, continuidade, inovação – Boletim do SENAC; Educação Profissional: Rompendo certezas, correndo fronteiras – Pedro Daniel Weinberg; Brasil e Uruguai implantaram escola técnica na fronteira – Portal do MEC e Educação Profissional e Tecnológica – Paraguai: apoio para educação profissional – Portal do MEC. Nossos resultados e conclusões preliminares apontam no sentido que a institucionalidade da Educação Profissional na América Latina, mais especificamente nos países analisados, demonstrou uma capacidade continuada de adaptação e inovação, tanto em termos organizacionais, quanto em sua distribuição espacial e capacidade de interiorização, buscando atender de maneira pertinente e compatível aos desafios gerados pelo ambiente produtivo, social e de trabalho.

Palavras-chave: Educação Profissional. Política e Avaliação da Educação. Cone Sul.

O LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO PROFISSIONAL NAS ESCOLAS DE APRENDIZES MARINHEIROS (1889)

Shairany Arias Palombo Sonntag

Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN,
<https://orcid.org/0000-0003-3817-2740>,
shairany@outlook.com

Azemar dos Santos Soares Junior

Doutor em Educação (UFPB),
<http://orcid.org/0000-0003-0015-415X>,
azemarsoares@hotmail.com

Resumo

O Livro do Aprendiz Marinheiro é datado de 1889, possuindo dois volumes, sendo o primeiro dedicado às matérias do ensino elementar e o segundo dedicado aos conteúdos do ensino profissional. Acreditamos que esse livro era usado pelos aprendizes marinheiros entre 1889 até 1906. Pensamos isso por dois motivos, o primeiro porque o conteúdo ali presente está de acordo com o *Decreto n. 9371* de 14 de fevereiro de 1885 que vigorou até 1906. O segundo, porque achamos notícias nos jornais da época que foram impressos 6.000 exemplares do referido material e no ano de 1906, conforme os jornais, foi solicitada uma nova edição. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar O Livro do Aprendiz Marinheiro Volume II, buscando compreender a forma como o ensino profissional era proposto para os menores desvalidos que entravam na referida instituição. Além do livro mencionado, encontramos algumas características referentes ao ensino profissional através do decreto que regia as normas dessas instituições. Para construirmos, portanto, essa história utilizamos como referencial teórico as considerações de Kazumi Munakata (2016) acerca dos *livros didáticos*, principalmente no que se refere às suas definições. Além disso, fez-se necessário uma discussão sobre o conceito de *disciplina* por André Chervel (1990), visto que o referido livro traz consigo diversas disciplinas e conteúdo do ensino profissional para os menores aprendizes marinheiros. Fez-se necessário as discussões acerca da *legislação escolar* a partir de Luciano Mendes Faria Filho (1998), já que o Livro do Aprendiz Marinheiro está de acordo com a legislação escolar dessa escola vigente da época. Por estudarmos um material didático, fizemos uso do conceito de cultura material, expressão provocada pela Nova História Cultural. No tocante a este ponto, utilizamos principalmente as considerações de Rosa Fátima de Souza (2007). Essa autora acredita que a principal questão para quem se propõe em pesquisar a cultura material de determinada instituição escolar, é saber o papel desempenhado por aquele objeto no processo educacional. Assim, este trabalho é pautado no viés da História Cultural, em que a temática das instituições escolares e aquilo que as cerca tanto possuem como também são geradoras de cultura. Para isso, empregamos os escritos da historiadora Sandra Pesavento (2019), por questionar-se sobre como trabalhar com os traços do passado. Dessa forma, concluímos que o conteúdo presente no referido livro visava as técnicas e o ofício de um Aprendiz de Marinheiro.

Palavras-Chave: Livro do Aprendiz Marinheiro. Escola de Aprendizes Marinheiros. Ensino Profissional. Livro didático.

UMA DISCUSSÃO SOBRE O DIREITO DE ACESSO AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UMA ESCOLA PÚBLICA FEDERAL

Ana Leticia Couto Araujo

Aluna do ProfEPT do Colégio Pedro II, pedagoga do Cefet/RJ, <https://orcid.org/0000-0003-4182-1940>,
ana.araujo@cefet-rj.br

Leonardo Leonidas de Brito

Pós-Doutor em Educação Profissional (IFRN), docente do Departamento de História e do ProfEPT do Colégio Pedro II, <https://orcid.org/0000-0002-4823-0521>,
leonardo.brito.1@cp2.edu.br

Resumo

Este trabalho é resultado da pesquisa em andamento no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Colégio Pedro II. A centralidade do debate recai sobre a análise das ideologias identificadas nos discursos de agentes do campo escolar sobre a adoção do sorteio público na seleção de estudantes para acesso aos cursos de ensino médio integrado do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ). O *corpus* utilizado como fonte empírica constitui-se da gravação e da ata da reunião do Conselho Diretor, órgão máximo da administração da instituição, na qual se deliberou sobre esse formato de seleção (CEFET, 2021). Historicamente, esse acesso vem sendo condicionado à classificação em provas, privilegiando-se o capital simbólico cultural (BOURDIEU, 2014, 2003) e o percurso escolar dos candidatos. O sorteio público ocorreu excepcionalmente nos anos de 2021 e 2022, em decorrência da pandemia da Covid-19, suscitando controvérsias entre agentes do campo escolar. Os discursos discordantes tinham como fulcro a ideia de que a entrada de estudantes sem o concurso das provas colocaria em risco a qualidade do ensino ofertado e impactaria a metodologia do trabalho pedagógico tido como consolidado. Por sua vez, as vozes favoráveis celebraram o potencial do sorteio como expressão de um posicionamento ético-político contrário à meritocracia e adepto à abertura da instituição à sociedade, absorvendo suas diferenças e desigualdades. Situa-se, assim, essa antinomia no âmbito da disputa por hegemonia político-cultural da classe trabalhadora (GRAMSCI, 1999). Toma-se a língua como fenômeno social imantado às demais dimensões que estruturam a sociedade de classes. Destaca-se a ideologia como categoria conformadora de uma dada consciência (BAKHTIN, 2014) e sua presença inequívoca nas diferentes compreensões e discursos acerca da realidade.

Parte-se do pressuposto de que toda consciência é socialmente edificada e abriga concepções de mundo conformadas e mediadas pelas contradições da totalidade social, as quais costumam evidenciar-se em cenários de disputa, semelhante à observada na situação apreciada. Em que pese a relativa autonomia de cada campo no tocante às variadas questões que regem outros campos (BOURDIEU, 2014), a instituição escolar e seus diferentes agentes não escapam àquelas contradições, das quais destacamos o embate discursivo entre concepções progressistas e conservadoras sobre o direito de acesso à escola pública.

Palavras-chave: Discursos. Acesso escolar. Ensino Médio Integrado.

TESSITURA DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA PERSPECTIVA DA CULTURA ESCOLAR

Flávia Regina Back

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional -
ProfEPT, Instituto Federal Catarinense - IFC,

<https://orcid.org/0000-0001-7541-9533>, frback1986@gmail.com

Rosiane Magalhães de Lima

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional -
ProfEPT, Instituto Federal Catarinense - IFC,

<https://orcid.org/0000-0002-9843-0660>,

rosianemagalhaes@gmail.com

Reginaldo Leandro Placido

Doutor em Educação, Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação
Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT,

Instituto Federal Catarinense - IFC,

<https://orcid.org/0000-0001-5608-2621>,

reginaldo.placido@ifc.edu.br

Resumo

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa em andamento, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal Catarinense - IFC *Campus* Blumenau. A investigação está inserida no projeto de pesquisa LEME - Laboratório de Espaços e Memórias da Educação Profissional e Tecnológica de Santa Catarina, com fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC. Propõe, na linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT, construir o relato histórico de uma instituição de ensino, sob a perspectiva da cultura escolar, por produto educacional no formato de *tour* virtual à História do IFC *Campus* Ibirama. A primeira etapa da pesquisa, é dedicada à fundamentação teórica e articulação dos conceitos de cultura escolar e história das instituições escolares, no uso de documentos e de entrevistas como fontes históricas. A fundamentação teórica da história das instituições escolares e cultura escolar espelha-se em Viñao Frago (1995), Julia (2001), Faria Filho *et al.* (2004), Magalhães (2004), Vidal (2005), entre outros. Já o referencial teórico das fontes contempla as propostas de Burke (1992), Gil (2002), Saviani (2006), Le Goff (2013), dentre outros. Constata-se que a cultura escolar compõe as relações entre a instituição escolar e os demais sujeitos da sociedade à qual ela pertence. No sentido de que ao transitar pela análise das relações entre a instituição escolar e a sociedade ao seu entorno, pode-se construir a história da instituição escolar. Conforme afirmação de Placido, Benkendorf e Todorov (2021) “[...] a cultura escolar percebida e vivenciada no ambiente escolar dialoga com seu contexto local imediato de alguma forma, seja reproduzindo, recriando ou influenciando este contexto”. De forma prévia têm-se as primeiras impressões sobre as relações que a instituição desenvolveu com a comunidade. Contém na documentação a preocupação em atender as legislações vigentes no momento de sua concepção. Enquanto nas entrevistas realizadas até o momento, são pontuados incisivamente três tópicos: a preocupação em ofertar cursos que atendessem às expectativas da comunidade; as dificuldades em manter os profissionais na instituição e as relações construídas com os sujeitos. Identifica-se as tramas que a instituição desenvolveu com a comunidade, e com isso, os fios que compõem a sua cultura própria. Ao contemplar os frutos

da busca bibliográfica, e sua interlocução com os documentos e entrevistas, admite-se seu papel na construção da história da instituição escolar. De modo a iniciar a tessitura da história do IFC *Campus* Ibirama, revelando a pertinência da cultura escolar e suas relações com a educação profissional e tecnológica.

Palavras-chave: História das Instituições Escolares. Cultura Escolar. Educação Profissional e Tecnológica.

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFCE: DILEMAS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL

Renata Eusebio dos Santos

Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, UECE,
renataeusebio86@gmail.com

Cristiane Gonzaga Oliveira

Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, UFC,
cristianego20@gmail.com

José Deribaldo Gomes dos Santos

Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino, UECE,
deribaldo.santos@uece.br

Resumo

Este trabalho visa divulgar os resultados da dissertação apresentada no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará. Em que teve como norteamento a problemática sobre a permanência de estudantes de baixa renda nas instituições públicas de ensino. Tal inquietação advém da atuação como assistente social dentro da Política de Assistência Estudantil (PAE) do Instituto Federal do Ceará (IFCE), que direcionou a construção dessa pesquisa cujo objetivo é o de investigar se a Assistência Estudantil (AE) possibilita o direito à educação. Para tanto, faz-se uma análise da funcionalidade da PAE, que o capital, em sua crise estrutural, oferta aos estudantes da classe trabalhadora; além de se averiguar a percepção que os profissionais da AE e os estudantes possuem em relação a essa política. Esta investigação se caracteriza como quanti-qualitativa em que se realizou uma pesquisa exploratória para colher dados da AE, com recorte para os cursos técnicos do IFCE campus Limoeiro do Norte; desenvolveu-se grupo focal com os trabalhadores da AE; e aplicou-se questionário aos estudantes. E, a partir dessas narrativas constatou-se que a AE possibilita maiores condições de permanência das pessoas pertencentes à classe trabalhadora nas instituições de ensino, mas não garante o direito à educação em sua completude. No entanto, compreende-se que a AE quando composta por uma equipe multiprofissional, oportuniza a execução de outras ações, para além da concessão de auxílios financeiros. Ações estas que, como o acompanhamento biopsicossocial, auxiliam na permanência dos discentes, o que proporciona ir muito adiante do que o capital impõe. Verificou-se que a maioria dos profissionais entrevistados enxergam as vantagens de uma equipe multiprofissional, entretanto, alguns não conseguem apreender os limites das ações pontuais que não alcançam a raiz do problema da relação capital-trabalho. A AE é rica em possibilidades de intervenção na dinâmica tanto das instituições de ensino como na da sociedade de forma ampla. Por isso, faz-se necessário a defesa da AE, apesar de compreender que esta por si só, não é capaz de superar a relação capital-trabalho, mas ela pode ser um dos instrumentos que poderão sustentar a eliminação da exploração do homem pelo homem. Para uma discussão teórica, recorreu-se a autores marxistas tanto críticos quanto contemporâneos a partir da apreensão crítica das categorias Educação, Crise Estrutural do Capital, Estado, Educação Profissional e Tecnológica e suas relações com a Assistência Estudantil. Portanto, a partir desta pesquisa, verifica-se que a AE ao mesmo tempo que surge como demanda da classe trabalhadora também é funcional ao modo de produção capitalista, pois o capital necessita que o trabalhador se qualifique por meio da oferta da qualificação precária e aligeirada. Desta forma, a garantia do direito à

Educação não é suficiente para assegurar que todos tenham acesso ao ensino em iguais condições.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Educação Profissional e Tecnológica. Crise Estrutural.

MEMÓRIAS DA ESCOLA NORMAL RURAL DE JUAZEIRO DO NORTE - CEARÁ: UMA EXPERIÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Teresa Maria Siqueira Nascimento Arrais

Mestranda ProfEPT – IFRN

teresasiqueira.ts@gmail.com

Diogo Pereira Bezerra

Doutor em Engenharia Química, UFC

diogo.bezerra@ifrn.edu.br

Francisco das Chagas Silva Souza

Pós-doutor em Educação, UFF

chagas.souza@ifrn.edu.br

Resumo

Este estudo apresenta um breve histórico da criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, Ceará, em 1934, a primeira do Brasil, considerando a memória e a trajetória dessa instituição que, na época de sua criação, tinha como foco a Educação Profissional no interior do Ceará. O questionamento central da pesquisa é: como se deu a instalação e o funcionamento dessa instituição de ensino nos seus primeiros anos de existência? Assim, o objetivo desta pesquisa é conhecer o contexto histórico da criação da ENRJN e o seu funcionamento logo após a sua inauguração. A pesquisa se encontra no campo da história das instituições escolares, em específico daquelas voltadas para a formação para o trabalho. Tem natureza qualitativa e documental, uma vez que são utilizadas variadas fontes históricas, a saber: fotografias, jornais e outros documentos que relatam a história da criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, sua trajetória formativa e a tendência pedagógica adotada pela escola quando da sua criação. Os dados obtidos na pesquisa, após serem selecionados e categorizados, deram subsídios para entender a importância da criação da primeira ENRJN, bem como a relevância da preservação da história e das memórias desta instituição. As reflexões sobre a história da instituição educacional em estudo, sobre o seu cotidiano escolar e sua trajetória formativa, motivou-nos buscar suas memórias, os registros fotográficos bem como narrativas, registradas em documentos, que evocassem lembranças sobre um determinado tempo histórico. Ressaltamos que a análise da história de uma instituição escolar não se resume a relatar fatos ou apresentar dados, mas na reconstituição da história. Assim, no processo de análise de uma instituição educativa, há que se atentar para a necessidade de reinterpretar o passado, mediante a reconstituição histórica da instituição pesquisada, de seu contexto histórico imediato e geral. Faz-se necessário perceber que as instituições educativas guardam em seu cerne, produtos da sociedade que as configuraram segundo as relações de força e de poder.

Palavras-chave: Memórias. Educação Profissional. Fontes históricas.

ARTIGO

O CURSO NORMAL REGIONAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO CENÁRIO PROFISSIONAL DE PENDÊNCIAS/RN (1980-1991)

Rute Moura de Melo do Nascimento

Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN,
<https://orcid.org/0000-0003-2237-4516>,
rutemelo@alu.uern.br

Lara Roana Paulino de Figueirêdo

Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN,
<https://orcid.org/0000-0002-3806-1525>,
lararoana@alu.uern.br

Amanda Cibelly dos Santos

Licenciatura em Pedagogia, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN,
<https://orcid.org/0000-0002-5207-439X>,
amandasantos@alu.uern.br

Sara Raphaela Machado de Amorim

Doutora em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN,
<https://orcid.org/0000-0003-2845-674X>,
saraamorim@uern.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho investigamos sobre as implicações do Curso Normal Regional para o âmbito profissional da cidade de Pendências /RN. Pesquisamos sobre a criação do Curso Normal Regional na referida cidade, no ano de 1975, as possibilidades de oferta formativa para a população e algumas reformas estabelecidas e que modificaram os saberes e fazeres compreendidos nos Cursos Normais.

Na cidade de Pendências havia somente uma instituição que ofertava o Curso Normal Regional, a Escola Estadual Monsenhor Honório. Esta escola ofertava o ensino de 1º e 2º Grau e, diante das mudanças com intuito de capacitação profissional dos cidadãos, fez-se necessário que seu ensino de 2º grau se modificasse para a modalidade profissionalizante para adaptar-se às reformas vivenciadas na década de 1970, onde cada período formativo era vivenciado em um total de 03 anos, com a maioria das turmas estudando no turno noturno.

A referida instituição era, também, a única escola do município (incluindo a zona rural), que ofertava o nível de Ensino Médio, portanto, o constituinte de alunos que

usufruíram do ensino da instituição era permeado por pessoas pertencentes a classes e contextos sociais distintos. (NASCIMENTO, 2022, p. 25; grifos da autora).

É relevante destacar que no ano de 1971, durante o governo ditatorial militar (1964-1985), foi instituída a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971, mudou a organização do ensino no Brasil, destinando o objetivo profissionalizante como sendo o principal a ser alcançado. Os profissionais seriam certificados de acordo com as habilitações cursadas e, tais ofertas poderiam ser oportunizadas a partir das realidades e condições específicas dos governos estaduais em seus respectivos municípios.

O Curso Normal Regional no Rio Grande do Norte foi implantado nos municípios do interior do estado por meio da ação das Escolas Normais de Natal e de Mossoró, quando se estabeleceu a compreensão da deficiência sistêmica causada pela ausência de espaços de formação de magistrados nesses interiores, onde não havia possibilidade de implantação de Escolas Normais. Ambas propostas, das Escolas Normais e Cursos Normais Regionais, surgiram diante das necessidades socioeconômicas e políticas do país em épocas distintas, servindo ao mesmo objetivo de formação de profissionais que pudessem atuar nos cargos de professores nas escolas primárias do país. Nos anos iniciais do século XX, a formação oficial de professores primários no Rio Grande do Norte, dava-se, principalmente, através dos cursos oferecidos pelas Escolas Normais de Natal e de Mossoró, o que nos permite observar como a profissionalização do magistério em cidades do interior do estado se deu de forma mais lenta e gradual.

Desse modo, no presente estudo nos detivemos à analisar a presença do Curso Normal Regional na cidade de Pendências-RN, destacando suas implicações para o processo de profissionalização do Magistério, diante das baixas possibilidades de trabalho na cidade em questão. Cientes dessa realidade, nos questionamos então sobre como funcionava o Curso Normal, quais as possibilidades profissionais o Curso Normal Regional oferecia, bem como, sobre os possíveis impactos que tais possibilidades profissionais causavam na realidade do aludido município.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este estudo situa-se no diálogo entre os campos da Nova História Cultural e da História da Educação, com foco na discussão de formação profissional do professorado, a partir do

trabalho com fontes documentais históricas provenientes de um arquivo escolar. Tais registros históricos são convertidos em possibilidades de pesquisa para os historiadores da educação, possibilitando acesso a informações e dados sobre instituições escolares e suas atuações nas mais distintas localidades. Nessa perspectiva teórico-metodológica empreendemos nossa pesquisa e, sobre a localização específica de fontes documentais escolares, dialogamos com Mogarro (2006, p. 74), ao destacar necessária atenção à geografia documental da escola em sua diversa e vasta produção composta por:

Textos legais e documentos emanados do poder central; Estatísticas oficiais; Relatórios técnicos, elaborados por inspetores, reitores e diretores de escolas; Regulamentos, circulares, normas e outros textos gerados pela instituição escolar e de circulação interna, mas que também podem ser documentos que asseguram o fluxo de comunicação entre o organismo político de tutela e a própria escola; Documentos administrativos e pedagógicos, que constituem grande parte do acervo arquivístico de cada instituição educativa; Publicações exteriores à escola — livros, artigos de jornais e revistas, etc. São trabalhos científicos, pedagógicos e culturais, poesias, que muitas vezes surgem na imprensa regional e na imprensa pedagógica, da autoria de professores da instituição, os quais também publicaram livros, expressando através destas diversas modalidades a sua cultura profissional; Equipamento, mobiliário escolar e objectos de diversa natureza; Materiais didácticos, que se encontram na escola mas também, em muitos casos, integram acervos exteriores a instituição; Trabalhos escolares de alunos que, geralmente, pertencem a espólios particulares e revelam o significado atribuído pelas pessoas a escola e aos processos educativos, ao longo dos seus percursos de vida; Fotografias e outros documentos de natureza iconográfica; Testemunhos orais de professores, alunos, funcionários e outros elementos que exerceram funções no sistema educativo, na escola e na comunidade.

Utilizamos estudos que investigam o percurso do Curso Normal Regional no Rio Grande do Norte, bem como sobre os processos de profissionalização, seus objetivos no campo da educação, fundamentadas em Pereira (2018), Saviani (2009), Pimenta (1992) e Nascimento (2022). Fez-se relevante, também, nos debruçar sobre os estudos teóricos acerca da função da escola na busca pela compreensão das interferências históricas causadas por alterações no cenário político e socioeconômico com vistas à transformações no interior dos espaços educacionais e de formação profissional. É preciso atentar para o fato de que:

A escola passou a ser vista mais como uma instituição que deveria estar em busca de eficiência e eficácia, voltada ao mercado de trabalho. Deste modo, a profissionalização do ensino encontrou espaço, com a criação e o desenvolvimento de um modelo de currículo, mais adequado às inovações, mais ágil, mais prático, reduzindo alguns dos conteúdos teóricos considerados, a partir de então, dispensáveis ao novo profissional, inserindo as descobertas científicas mais recentes e métodos para soluções de problemas em qualquer área, além de enfatizarem a necessidade de tornar os indivíduos mais autônomos e independentes. (POPKEWITZ, 1997 apud MIMESSE, 2007, p. 106).

Percebemos a dialética de alterações em espaços e suas propostas de formação, não sendo possível assim, nos furtamos da reflexão sobre a historicidade da formação profissional docente que nas mais diferentes épocas foi atravessada por aspectos do cenário mais amplo e da formação dos cidadãos que se almejava empreender nos diferentes recortes temporais sobre os quais poderíamos lançar luz. Nos apoiamos em Nóvoa (1995), que nos alerta para a ciência relacionada ao empreendimento histórico de preparo dos mestres e, como a partir desse conhecimento, nos é possível a aproximação com as problemáticas próprias ao campo da profissão docente nos dias atuais.

Olhar tal fenômeno em perspectiva histórica nos implica no trânsito entre os acontecimentos que nos trouxeram até o atual momento e, como vivenciamos reformas e mudanças que são apresentadas à sociedade como algo novo, mas que na realidade, derivam de iniciativas já anteriormente ensejadas. O debate sobre as perspectivas de atuação e função da formação profissional docente é fulcral para percebermos como são conectadas as propostas de preparo técnico, com as expectativas construídas para determinadas camadas sociais em específicos períodos e contextos que constituíram os projetos para a educação nacional.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se em uma pesquisa qualitativa por meio de análises bibliográfica e documental. Para análise bibliográfica, nos baseamos nos apontamentos de Gil (2008, p. 50) que discorre sobre as possibilidades que se apresentam ao optarmos por uma pesquisa bibliográfica, que oferece ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”, nos garantindo assim, o acesso a diversos olhares acerca da temática estudada. Para análise documental seguimos as sugestões de Gonsalves (2001), que nos aponta formas e métodos para se obter os dados e pistas em fontes documentais, tais como as que tivemos acesso, tais como certificados, Livro de Atas e Leis que nos permitiram contato com parte da construção histórica e do funcionamento institucional do período em análise.

Destacamos o cuidado no trato com tais fontes documentais, considerando seus lugares de produção, como também, intenções e finalidades às quais atendiam. O trabalho do historiador faz-se na construção de um olhar questionador e que problematiza dados e informações presentes nos referidos documentos com o contexto histórico nos quais são produzidos. As fontes históricas fazem parte do centro da operação historiográfica, nos concedendo aproximação com o passado que desejamos conhecer. De acordo com Barros

(2020, p. 07) “[...] uma fonte histórica é um pedaço do passado não apenas porque fala sobre o passado a partir de uma determinada perspectiva, mas também porque é um objeto material oriundo do passado e que permaneceu no presente”.

Nesse sentido, delimitamos nossa busca no acervo da Escola Estadual Monsenhor Honório, onde era ofertado o Curso Normal Regional. Realizamos a coleta de dados nas fontes documentais com a pesquisa *in loco*, na aludida instituição de ensino. Mapeamos, digitalizamos e analisamos os tipos de materiais presentes no arquivo, assim como suas possíveis contribuições à proposta que ora construímos. A análise que realizamos nos permitiu um entendimento mais apurado sobre a trajetória histórica dos Cursos Normais no Rio Grande do Norte, com destaque para o funcionamento na realidade da cidade de Pendências. Voltamos nossos olhares para sua criação, as reformulações pelas quais passou o Curso Normal durante o governo militar, além de como essas reformas significaram e impactaram na formação objetivada e no currículo ofertado.

Fazemos uso de documentos históricos que nos possibilita formas de análises para o fazer da pesquisa científica em História da Educação, com a utilização do Livro de Atas que contém a lista dos concluintes da primeira turma do Curso Normal Regional, para formação no magistério arquivado na Escola Estadual Monsenhor Honório. Nos centramos em investigar o público ao qual era destinado este curso, assim como, contabilizamos dados sobre os integrantes da primeira turma. Tratamos, ainda, de documentos e Leis Federais que designaram o funcionamento dos Cursos Normais Regionais no Brasil e, conseqüentemente, no Rio Grande do Norte (ARAÚJO, 2015); (BRASIL, 1971; 1985).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Atualmente na cidade de Pendências, grande número dos jovens que alcançam o grau de ensino superior, atuam como docentes na educação básica. Se hoje esta profissão se torna comum para a população, em outras épocas não acontecia exatamente dessa forma. O déficit de profissionais que assumissem os cargos de docentes nas escolas primárias, conduziram na criação das Escolas Normais no Rio Grande do Norte e posteriormente, pelo mesmo aparente motivo, a formação profissionalizante das Escolas Normais foram utilizadas para a criação do Curso Normal Regional nos interiores do Rio Grande do Norte (NASCIMENTO, 2022).

Pereira (2018) nos revela que somente em 1947 através do Decreto-lei estadual n.º 684 de 11 de fevereiro que seguia as disposições do decreto-lei federal n.º 8.530, de 02 de janeiro de 1946 que organizou o Ensino Normal, é que a estrutura profissionalizante do Curso Normal

Regional foi estabelecida efetivamente no Rio Grande do Norte. A autora assevera que:

[...] as bases da organização do ensino normal, distinguindo três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação [...]. Nas condições descritas acima, seguindo uma hierarquia do ensino normal e considerando os objetivos a que cada estabelecimento se propõe, o curso normal regional ocupa a base da pirâmide, configurando-se como a versão mais popular dos três estabelecimentos, seguido pela escola normal que ocupa uma posição central no sistema do ensino normal, e, pelo instituto de educação, que ocupa a ponta da pirâmide, posição mais alta da hierarquia. (PEREIRA, 2018, p. 62).

Com isso, compreendemos a acessibilidade demonstrada na criação do Curso Normal Regional, diante de localidades menos favorecidas em aspectos mais urbanos, como por exemplo, infraestrutura, economia, distância das metrópoles, etc. Sobre esses elementos e seus impactos na formação profissional, Saviani (2009, p. 147; grifos do autor) revela que:

[...] aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

Quanto a esse período, Pimenta (1992, p. 42) critica a forma como as disciplinas eram ofertadas neste curso profissionalizante, pois não interagiam entre si, por ser um ensino pensado somente para o futuro profissional que beneficiaria o setor econômico da sociedade. A autora argumenta que não havia “[...] qualquer articulação didática e de conteúdo entre as disciplinas do Núcleo Comum e as da parte profissionalizante”.

Em contato com o acervo disponível no arquivo da Escola Estadual Monsenhor Honório, podemos averiguar que a referida instituição, ofertava somente o Curso Normal com o modelo de período formativo de 03 anos.

Figura 01 - Lista de concluintes da 1ª Turma do Curso de Magistério em 1980

Curso: Magistério Anos: 1980		Obs:
	Nome do aluno	
01	Francisca Rodrigues dos Santos	
02	Solanda Queiroz do Nascimento	
03	Irene Ribeiro das Neves Brito	
04	Glauceide Lacerda Ramos da Silva	
05	Lida Gomes de Queiroz	
06	Irene Carneiro de Santana	
07	Maria Salete Bernardo Dantas	
08	Maria José Dantas da Silva	
09	Maria Dalvanira Macedo Borges	
10	Maria Neuzia Silva Barbosa	
11	Maria Elza Pinheiro de Souza	
12	Maria de Fátima Gonçalves Pereira	

Fonte: acervo da Escola Estadual Monsenhor Honório, na cidade de Pendências/RN.

Como elucidado na figura 01, 1980 foi o ano de conclusão da primeira turma do curso de formação no Magistério concluiu o curso. Isso nos leva a considerar, que o Curso Normal Regional para habilitação no Magistério iniciou-se em Pendências a partir do ano de 1978. A fonte documental apresentada mostra a conclusão da primeira turma com um total de 12 (doze) estudantes, todas mulheres.

Quando prosseguimos analisando as décadas posteriores, compreendemos que o ápice das possibilidades que o Magistério poderia ofertar para uma cidade onde maior parte de sua população se encontra em um quadro de baixa renda, veio somente após o período da Ditadura Militar (1964-1985), especificamente no período do governo de José Sarney (31º Presidente do Brasil 1985-1990) com as promessas declaradas que previam piso salarial, plano de carreira e investimento nos cursos de formação do Magistério que, supostamente, beneficiariam os profissionais docentes.

Nascimento (2022) salienta que com o lançamento do programa “Educação para todos” (1985), as promessas de uma educação de qualidade para todos os cidadãos, se imbricavam fortemente com a melhoria na qualidade das condições de trabalho dos profissionais da educação:

A partir de tais propostas, iniciou-se uma série de modificações no sistema educacional em âmbito nacional, sobretudo no que tange ao Curso Normal de Formação do Magistério. Sendo assim, em uma cidade interiorana como a de

Pendências/RN, onde a população majoritariamente ocupa porcentagem de classe de baixa renda, o Magistério passou a ser visto como a melhor oportunidade de inserção profissional acessível a todas as classes sociais na época, comprovando-se por meio das modificações iniciadas a partir de 1986 e continuadas até 1990 (NASCIMENTO, 2022, p. 27).

Ao observarmos estes dados, comparamos com as informações das Atas da Escola Estadual Monsenhor Honório, datadas do ano de 1991. Percebemos que ao que se refere a procura pelo Curso Normal para formação no Magistério, houve significativos acréscimos de números no corpo estudantil do curso. Nas Atas que registram a composição das turmas de magistério “A” e “B” no ano de 1991, nos deparamos com os seguintes registros: a turma “A” possuía o total de 21 (vinte e um) matriculados, sendo 20 (vinte) mulheres e 01 (um) homem, enquanto a turma “B” contemplava o total de 29 (vinte e nove) matriculados, dentre os quais constatamos a presença de 25 (vinte e cinco) mulheres e 04 (quatro) homens.

Com as altas expectativas colocadas sobre a carreira profissional dos magistrados, o Curso Normal Regional de Formação do Magistério passou a ser cada vez mais procurado e, tecemos tal reflexão por percebermos que em sua primeira turma de concluintes havia somente 12 mulheres matriculadas e, uma década após a formação da primeira turma, esse número, então dividido entre homens e mulheres, quadruplicou, suscitando, inclusive, a divisão do número total de estudantes em duas turmas, denominadas, respectivamente, de turma “A” e turma “B”, conforme podemos observar nas figuras 02, 03 e 04 a seguir:

Figura 02 - Lista dos concluintes da turma “A” do Magistério (1991)

Nº	Nome do Aluno	Obs.
01	Auribônia Sabral Pinheiro	
02	Arlene Gomes do Nascimento	
03	Aldiceia Nova dos Santos	
04	Aleiziga de Souza Nascimento	
05	Claudiana Gonçalves de Souza	
06	Dalvami Severiano Vieira	
07	Edga Maria de Góis Silva	
08	Eliz Sandra Marcelino Fernandes	
09	Francisco Gomes Carvalho Costa	
10	Francinalva Santos de Souza	
11	Kheila Rocha Cavaleante	
12	Luzimar Lima Roselli	
13	Maria Aldenice de Oliveira Andrade	
14	Marimede Sabral	
15	Maria da Conceição Regina da Rocha	
16	Maria da Conceição Silva Santos	
17	Marcelo Santos de Araújo	
18	Maria da Sílvia dos Anjos Rodrigues	
19	Neida Gomes dos Santos	
20	Reginilde Nicócio de Moraes	
21	Tânia Maria Figueira	

Fonte: acervo da Escola Estadual Monsenhor Honório, na cidade de Pendências/RN.

Figura 03 - Lista dos concluintes da turma “B” do Magistério (1991)

Curso: Magistério Ano: 1991 Turma B		
Nº	nome do Aluno	Obs:
01	Alcyon Martins de Oliveira	
02	Carolina Cleide de Macedo	
03	Christiane Marcel da Silva	
04	Elizabete Gonçalves de Souza	
05	Elietiana de Medeiros Rodrigues	
06	Elisane Ramos de Melo	
07	Evamar Rocha de Medeiros	
08	Edmundo Soares da Silva	
09	Francisca das Chagas Vieira Barbosa	
10	Francisca Femandes da Silva	
11	Francisco George Audeade da Silveira	
12	Francisca Gomes	
13	Francisca Geralda Santos	
14	Francisco Helio Dantas	
15	Yosé Juan da Formica	
16	Inaquiline Lima da Silva	
17	Inga Maria Rodrigues da Silva	
18	Isaura Britânia dos S. Almeida Silva	
19	Marlene Bonifácio da Silva	
20	Maria da Conceição Silva de França	
21	Maria da Conceição Ferreira de Souza	
22	Maria da Conceição da Silva Pimentel	
23	Maria Gottil Jacinto Felice	
24	Maria Madalena Soares da Silva	

Fonte: Acervo da Escola Estadual Monsenhor Honório, na cidade de Pendências/RN.

Figura 04 – Continuação da lista dos concluintes da turma “B” do Magistério (1991)

Continuação		
Nº	nome do Aluno	Obs:
25	Maria do Socorro Nascimento da Silveira	
26	Maria Zélia Bonifácio	
27	Rozane Palma dos Santos	
28	Vanuzia da Silva Queiroz	
29	Vanuzia de Góis Pereira	

Fonte: Acervo da Escola Estadual Monsenhor Honório, na cidade de Pendências/RN.

Com isso, entendemos que se pela sua acessibilidade inicial o Curso Normal Regional já impactava uma localidade interiorana, por ofertar à população a oportunidade de uma formação e carreira profissional. Após as reformas às quais foi submetido o Curso Normal, consideramos que este passou a ser fonte de procura e depósito de expectativas de pessoas que outrora não tinham outras oportunidades no horizonte. Levando-os à realidade de filhos da terra de Pendências que prosseguiram na profissão docente, e alcançaram após o Curso Normal, inclusive o grau de ensino superior em áreas de licenciatura.

CONCLUSÕES

Com esta pesquisa compreendemos os impactos do Curso Normal Regional para uma cidade como Pendências, no que se refere às perspectivas possibilitadas à população em termos de inserção no mercado de trabalho, considerando as restritas oportunidades às quais tinham acesso. Percebemos a diferença no desenvolvimento do curso desde sua fundação até as reformas realizadas durante e após a Ditadura Militar, sobretudo pelo intuito de preparar o trabalhador para o setor econômico, em detrimento de uma formação profissional em outros níveis para o exercício do trabalho docente.

Tornou-se perceptível no decorrer dos estudos e análises, a importância de investir em estudos históricos sobre os impactos da educação nas mais distintas localidades, sejam estas mais ou menos favorecidas, pois, esse movimento investigativo nos permite a construção de uma compreensão mais complexa não só sobre o campo da educação e da história de formação profissional, mas, de como tais mudanças influenciaram, ainda, nos campos social, econômico e político das pessoas que residem nessas localidades e que são alvo desses distintos projetos formativos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marta Maria. Regulamento do Ensino Primário e Normal do Estado do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 269-283, maio/ago. 2015.

BRASIL. **Educação para todos**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 1985.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, De 11 De Agosto De 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília/DF: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 03 abr. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GONSALVES, Elisa. Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2001.

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.26, p. 105-113, jun. 2007.

MOGARRO, Maria João. Arquivos e educação: a construção da memória educativa. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. Nº 1 set./dez. 2006. p. 71-84. Disponível em:

<http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/40>. Acesso em 14.06.2022.

NASCIMENTO, Rute Moura de Melo do Nascimento. **Análises interseccionais das trajetórias de mulheres após a conclusão do Curso Normal Regional em Pendências/RN no ano de 1991**, 2022, 60 p. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Departamento de Educação - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1995.

PEREIRA, Ana Vilma de Medeiros. **Marco de um tempo: a Escola Normal Regional de Caicó/RN (1954-1962)**, 2018, 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/POSEDUC - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1a. à 4a. Série do 1º Grau**. São Paulo: FDE, 1992.

POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional: uma política sociológica**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO NOVO

Rodrigo da Costa Lima

Doutorando em Desenvolvimento Socioeconômico na Universidade do Extremo Sul
Catarinense.

ORCID: 0000-0001-9687-9600

rodrigo.coslim@gmail.com

João Henrique Zanellato

Docente permanente e coordenador do Programa em Pós-Graduação em Desenvolvimento
Socioeconômico na Universidade do Extremo-Sul Catarinense.

ORCID: 0000-0002-1754-1001

jhz@unesc.br

Resumo

A partir do golpe de 10 de novembro de 1937 e da instituição do Estado Novo, liderado pelo então Presidente Getúlio Vargas, o país passou por mudanças significativas que incluíram o projeto do industrialismo e da modernização capitalista. Nos marcos da Constituição de 1937 e do conjunto de leis orgânicas educacionais, conhecidas como Reforma Capanema, o sistema de educação profissional foi reestruturado. O Estado brasileiro passou a organizar um novo modelo de formação profissional, em consonância com as exigências da indústria por uma formação técnica dos trabalhadores, mas que seguiu orientada pelas desigualdades educacionais, reconfigurando o modelo dual da estrutura educacional. Este artigo tem por objetivo analisar as principais influências do Estado Novo na organização da educação profissional no Brasil e suas consequências na reorganização da dualidade estrutural. Buscamos identificar o período tomando a contribuição da teoria da dualidade estrutural, definição elaborada pelos autores franceses Roger Establet e Christian Baudelot. Compreende-se a mudança do modelo de educação profissional a partir das articulações entre educação, trabalho, Estado e sociedade, situando o Estado Novo no marco da transição do modelo socioeconômico agro-exportador para o de substituição de importações e desenvolvimento da indústria nacional, como expressão do projeto da burguesia industrial brasileira. Analisamos o período a partir das elaborações teóricas de Cunha (2005) e Freitag (2005) sobre a constituição da educação profissional articulado ao projeto estadonovista, procurando identificar como o estabelecimento de uma nova institucionalidade reconfigurou o sistema educacional de formação de trabalhadores, organizado pelo Estado em colaboração com a iniciativa privada a partir da constituição do Sistema S, em particular do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Também procuramos analisar as relações entre a mudança no processo de substituição de importações que impulsionou a industrialização do país a partir da década de 1930 e a necessidade de formação técnica de um operariado fabril de caráter nacional, um dos objetivos do regime autoritário. A pesquisa utiliza da abordagem qualitativa e consiste na revisão bibliográfica e na análise de alguns aspectos da legislação educacional estadonovista. Como resultados identificamos que o projeto de educação profissional do período foi a expressão do projeto burguês industrial para o país e das pressões da classe trabalhadora por direitos sociais, na transição do modelo agro-exportador para a sociedade industrial, correspondendo a uma modificação estrutural na organização desta etapa de ensino, introduzindo uma política educacional que contemplou o uma nova oferta de ensino profissionalizante, e que reorganizou as bases da dualidade estrutural no sistema educacional.

Palavras-chave: Estado Novo. Dualidade estrutural. Educação profissional.

INTRODUÇÃO

A Segunda República (1930-1945) constituiu um período significativo na transição do projeto da educação profissional no país. O processo de transformações políticas, econômicas e sociais, que tiveram na figura de Getúlio Vargas a principal liderança, representou um novo marco no projeto de desenvolvimento nacional, que passou da hegemonia agro-exportadora para um modelo que integrava a industrialização, a partir da substituição de importações, como um horizonte possível para a economia brasileira. O período foi marcado por momentos que representaram contradições e correlações de força diferentes, nas quais os embates e pressões oriundos dos conflitos entre a burguesia industrial e o crescente operariado urbano foram sendo incorporadas em alguma medida por um Estado forte e centralizador.

Mudanças importantes ocorreram na condução da educação profissional no período, seja no Governo Provisório (1930-1934), no Governo Constitucional (1934-1937) ou no Estado Novo (1937-1945), etapa esta que representou uma mudança estrutural nesta modalidade de ensino, através da Reforma Capanema, da criação dos Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial e da Escola Técnica Industrial.

Segundo Fonseca (2012), houve uma intencionalidade e uma opção deliberada do Estado pelo projeto de industrialização do país no período da Segunda República, o que, segundo o autor, foi sustentado a partir de um arcabouço de leis e instituições criadas no período com este propósito. O Estado Novo, como expressão de um período autoritário e de hegemonia da burguesia industrial refletiu essa perspectiva na instituição de um novo marco de formação profissional e técnica, buscando se alinhar às demandas de uma indústria nacional que ampliava sua diversificação produtiva e que almejava a modernização, que passaram por uma transição importante no início da década de 1940, seja pela demanda de produção de aparatos bélicos devido os esforços militares no marco da Segunda Guerra Mundial, seja pela formação de companhias como a Siderurgia Nacional e a Vale do Rio Doce, criadas em 1942.

Buscando compreender como esta transição ocorreu na educação profissional, coloca-se o problema de identificar a quais interesses e conflitos de classe ela respondeu e como, a partir da reorganização do sistema de ensino profissional, através da Reforma Capanema, a dualidade estrutural foi reconfigurada na educação brasileira.

Neste sentido, nosso olhar recai sobre as políticas adotadas durante o Estado Novo, por considerar esta fase como um marco de transição na política de educação profissional no país, conectada diretamente com o projeto de industrialização liderado pelo burguesia industrial brasileira que reordenou o sistema de educação dual e criou um novo sistema de colaboração

entre Estado e iniciativa privada.

Segundo Santos (2021), o programa burguês industrial do Brasil na década de 1930 teve no Estado Novo sua principal expressão, que levou a contemplar demandas da classe dominante como forma de lançar as bases para um Estado que investisse ou que obrigasse o capital internacional a investir em infraestrutura (como a siderurgia, por exemplo), ao mesmo tempo atendesse a necessidade de formação e ampliação dos recursos humanos, no qual a criação do SENAI e das Escolas Técnicas e Industriais cumpriram um papel fundamental, sob as bases de um suporte político-ideológico que serviu de apoio aos objetivos da burguesia industrial, baseada no nacionalismo e no populismo varguista.

De forma abrangente o Estado Novo cumpriu com as promessas da “Revolução de 1930” ao legar um programa que contemplou a industrialização do país, lançando as bases para o desenvolvimento de um capitalismo avançado; na participação operária, sob controle estatal, atraindo os trabalhadores para o projeto através de uma nova regulação do trabalho associada ao disciplinamento e lealdade ao governo; em reformas administrativas que fortaleceram o poder central e de uma garantia de condução de política externa independente e de conteúdo nacional (SANTOS, 2021).

O projeto de educação profissional no governo estadonovista associou-se diretamente aos objetivos gerais do regime, sob a condução da burguesia industrial, com a liderança política de Vargas. O objetivo geral da pesquisa é analisar as principais mudanças na educação profissional decorrentes do Estado Novo, a partir da análise da Constituição de 1937 e do Decreto-lei nº 4.073 emitido em 1942, que organizou o ensino industrial no país, no contexto da Reforma Capanema. Nossa hipótese central é a de que o Estado Novo reconfigurou o sistema de dualidade estrutural em consonância com a sociedade industrial emergente no país, respondendo, por um lado, as demandas do projeto industrial burguês por qualificação técnica da força-de-trabalho e, por outro lado, as demandas e pressões de setores do crescente operariado por formação profissional.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A obra *A escola capitalista na França*, publicada pela primeira vez em 1971 pelos sociólogos franceses Roger Establet e Christian Baudelot (1987) foi um marco na elaboração da teoria da dualidade estrutural. Os autores analisaram o sistema educacional da França na década de 1960, procurando demonstrar como a escola reproduzia as divisões de classe, com a oferta de diferentes itinerários formativos conforme a classe social, preparando os filhos das elites para postos de comando na sociedade, e os filhos dos trabalhadores para atividades

manuais. Eles realizaram um amplo estudo empírico, sobre o sistema educacional francês, buscando estabelecer uma crítica ao discurso liberal que defendia a escola pública como espaço de desenvolvimento individual, de mobilidade social e de inclusão dos subalternos.

A teoria sustenta-se na concepção epistemológica que compreende a educação na sociedade capitalista em relação com a divisão social do trabalho e a luta de classes. Neste sentido, o sistema de ensino reproduz as divisões de classe, com o objetivo de manter a dominação burguesa. Com base neste referencial a educação é pensada a partir dos dois polos antagônicos e contraditórios entre capital e trabalho, que repercutem na formação das principais classes sociais na sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado.

Categorias que articulam a construção da teoria da dualidade estrutural, remetem as divisões estabelecidas entre trabalho manual e intelectual; entre educação unilateral e omnilateral; entre trabalhadores e não trabalhadores. Tais categorias desdobram-se na análise da educação na sociedade capitalista através da dicotomia entre a educação de cultura geral que prepara para a formação acadêmica das elites e uma educação técnica, voltada para o aprendizado profissional¹⁵.

Fruto de uma concepção epistemológica marxista, assentada no materialismo histórico e dialético, a teoria de dualidade estrutural estabelece leituras da realidade educacional a partir das implicações da divisão do trabalho, da divisão das classes e do processo de apropriação do conhecimento pelas diferentes classes sociais na sociedade capitalista.

A teoria contribui para a compreensão da estruturação da educação profissional no Brasil, em particular a que ocorreu durante o regime do Estado Novo e que estabeleceu uma transição importante de um modelo de educação antes pautado pela profissionalização dos “desvalidos da sorte”, atendendo a demandas sociais, para um modelo que passou a ser orientado para “as classes menos favorecidas”, direcionado às demandas do crescente processo de industrialização no país (CUNHA, 2005).

No dia 10 de novembro de 1937 Getúlio Vargas apresentou uma nova Constituição para o país, escrita por Francisco Campos e referendada pelas Forças Armadas, que inaugurou o Estado Novo, um regime que centralizou os poderes no Executivo, com o fechamento da Câmara e do Senado, a proibição de partidos políticos e a retirada do poder dos estados, decretando o fim da Constituição liberal de 1934.

¹⁵ Aqui compreende-se que a formação acadêmica também é profissional, pois prepara para uma atividade específica, que também atendem demandas do mercado de trabalho. A referência a educação profissional para as classes subalternas remete a educação técnica ligada a educação básica, que visa a inserção precoce ao trabalho.

O fechamento do regime justificado pela ameaça comunista, elaborada no falso Plano Cohen, representou nos dizeres do próprio Getúlio uma “exigência do momento histórico”. Era preciso acelerar o processo de modernização capitalista do país, o que, segundo o Presidente, estava sendo atrasado pela lentidão dos processos legislativos. Na concepção dos idealizadores do novo regime, o projeto modernizador e industrializador não podia mais esperar: “Getúlio afirmou que era preciso elevar o Brasil à categoria de país civilizado, por meio da instalação de uma grande indústria siderúrgica, obra a ser viabilizada a partir de um ousado plano de colaboração com o capital estrangeiro.” (NETO, 2013, p. 311). Para Santos (2021), o 10 de novembro representou a vitória da burguesia industrial brasileira e do seu projeto de modernização capitalista do país.

O novo regime culminou na organização de uma política populista de forte caráter nacionalista, que se expressou, por exemplo, na criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), na nacionalização de bancos e de setores como estradas e energia, que estavam nas mãos do capital internacional, principalmente inglês, e, também, na criação de polos siderúrgicos no país.

A estagnação econômica, acentuada pela grave crise decorrente da quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque no ano de 1929, e que afetou diretamente o Brasil enquanto economia dependente foi superada por um crescimento econômico nos primeiros anos da década de 1940, devido ao aumento nas exportações de matéria-prima e de alguns produtos manufaturados para os países aliados que estavam mergulhados nos conflitos da Segunda Guerra Mundial.

O país viveu uma profunda transformação na sua economia, diversificando-a e alterando a sua estrutura de produção. Nos primeiros anos da década de 1940, o processo de substituição de importações se intensificou, com a criação de fábricas de papel, cimento e mármore, material ferroviário, alumínio, máquinas de costura e a constituição da Usina Siderúrgica de Volta Redonda e da Companhia Vale do Rio Doce. O aumento da migração para grandes centros como Rio de Janeiro, São Paulo e Belo Horizonte, consequência do processo de urbanização e industrialização, fez com que essas cidades crescessem até três vezes mais em população do que a média nacional. (CARONE, 1977).

Tais fatores, aliados ao crescimento populacional, conduziram a sociedade brasileira a uma maior complexidade. O ingresso do Brasil em uma fase mais moderna de seu desenvolvimento, se deu em um contexto de forte intervenção estatal.

As mudanças no caráter socioeconômico do país conformaram também um divisor de águas no que diz respeito aos rumos da educação brasileira. Fruto de um crescente processo de industrialização, de uma economia que se organizava em torno da substituição de importações,

de uma reconfiguração na estrutura da sociedade de classes, com a ascensão de uma burguesia industrial como classe hegemônica e de uma classe operária que passava a pressionar paulatinamente o sistema por direitos e melhores condições de vida. As conquistas de direitos dos trabalhadores no Estado Novo, como a consolidação das leis do trabalho, foram fruto de muita luta social e política do operariado, que Vargas tratou de atender, buscando apresentá-las como dádivas de um Estado bem-feitor (ANTUNES, 2011).

Segundo Braga (2012), a modernização das relações capitalistas de produção ensejou um modelo de transição brasileira que avançou do taylorismo primitivo para o fordismo periférico. O que não correu de forma apassivada pela classe trabalhadora que “resistindo nas fábricas, organizando greves, mobilizando-se nos bairros pressionando suas lideranças sindicais, participando das eleições etc., o operariado fordista brasileiro veio à luz municiado com seus próprios projetos políticos” (BRAGA, 2012, p. 87). Neste contexto, situou-se a preocupação do Estado em organizar nacionalmente as diferentes modalidades de ensino, em especial a educação profissional que ganhou relevância no cenário de industrialização crescente e de pressões sociais do crescente operariado urbano.

Segundo Cunha (2005), até 1941 a organização do ensino industrial era confusa e fragmentada no país, no qual cada rede (federal, estadual, privada e as instituições ligadas as Forças Armadas) ofertava cursos a partir de critérios e diretrizes próprias. O que sofreu profunda alteração no marco da ditadura Estadonovista e teve suas repercussões na educação nacional, representando uma mudança significativa na organização e concepção da educação profissional que passou a ser compreendida como uma obrigação do Poder Público, contando com a colaboração de setores industriais e sindicais.

Esta orientação adotada no Estado Novo refletiu-se no surgimento do chamado sistema S, uma tentativa de colaboração entre o Estado e as indústrias da época em formar trabalhadores, visando a integração dos mesmos ao mundo do trabalho que passava por fortes mudanças estruturais. Em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

No início da década de 1940, também surgiram as Leis Orgânicas da Educação Nacional, que organizaram, através de uma série de Decretos, o ensino primário, secundário, industrial, comercial, agrícola e normal. Outras mudanças importantes do período foram a extinção das Escolas de Aprendizes e Artífices, transformadas em Escolas Técnicas Federais; a definição do conceito de menor aprendiz junto à legislação trabalhista e a organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial (BRASIL, 1999).

A recomposição da educação profissional e do sistema de ensino como um todo atualizou um modelo de formação que separava de forma clara as possibilidades de trajetórias educacionais conforme a origem de classe. Um sistema, que segundo Freitag (2005), teve por objetivo produzir e reproduzir a força de trabalho para atender o processo produtivo, reproduzindo a sociedade de classes, contudo a partir de uma nova configuração social que vinha sendo redesenhada no país com o processo de industrialização.

As mudanças na educação profissional no Estado Novo aceleraram uma transição que já vinha ocorrendo durante a década de 1930 nesta área de ensino. Em 1934 através do Decreto 24.558, de 3 de julho, foi criada a Superintendência do Ensino Industrial, em substituição à Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, que passou a administrar as escolas técnicas federais. O Decreto projetava a demanda por uma formação industrial de novo tipo, que se adequasse às transformações na organização do trabalho no país, o que as tradicionais escolas de aprendizes e artífices já não conseguiam mais atender. No começo do ano de 1937, a promulgação da Lei nº 378 reorganizou o sistema de educação profissional, com a criação da Divisão do Ensino Industrial em substituição a Superintendência, e com a extinção das escolas de aprendizes e artífices, que ganharam a nova nomenclatura de Liceus Industriais. (SILVA; CANDIDO; JUCÁ, 2019)

Mas foi no marco do Estado Novo, no processo da chamada Reforma Capanema, que a educação profissional passou por mudanças significativas. Em 1942 os Liceus Industriais foram substituídos pelas Escolas Industriais e Técnicas. Esta transformação, combinada com a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a criação do SENAI tornaram o ano emblemático no processo de transição da educação profissional do país para um nova etapa.

O Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou, pelo menos, reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgado de 1937). Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição de importações iria necessitar, a curto prazo, de contingentes adicionais de trabalhadores qualificados, que não estavam disponíveis (CUNHA, 2005, p. 27).

Apesar de unificadas sobre a responsabilidade do Ministério da Educação, as diferentes modalidades de ensino apresentavam-se desconectadas, mas com objetivos bem definidos. Enquanto a educação secundária e normal apontava para a continuidade dos estudos e visava a formação de uma elite que ocupasse os espaços de gestão do país, a educação profissional preparava os filhos da classe operária para o trabalho, com limitadas possibilidades de avanço no sistema educacional, já que aos alunos concluintes dos cursos médios profissionais só

poderiam acessar o ensino superior em cursos que tivessem relação direta com o que já haviam estudado (CUNHA, 2005).

A partir do Estado Novo a dualidade estrutural manteve-se, mas com algumas reconfigurações. Seguiu atendendo as demandas da burguesia industrial, porém criando algumas limitadas concessões e possibilidades para os estudantes da classe operária. A reorganização da educação profissional, que institucionalizou a dualidade e oficializou a parceria público-privada na condução da formação profissional, não atendia somente a questões puramente educacionais, dialogava também com o modelo de desenvolvimento econômico e com o cenário das mudanças no mundo do trabalho.

Esta categorização na organização da educação profissional e do ensino médio no Brasil, após a década de 1940, remete às articulações do sistema de ensino com o modelo fordista de organização da produção. Esta interpretação sobre a estruturação dual dos níveis de ensino, aproximada a uma análise do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, pode ser uma peça-chave na compreensão dos diferentes estágios pelos quais passou a organização da educação profissional. Essa lógica dual seguiu hegemônica por todo o século XX, não sem conviver com críticas e outras possibilidades de formação.

O primeiro Governo de Getúlio Vargas, encerrado em 1945, deixou marcas profundas na organização da economia, da política e da sociedade brasileira. No que diz respeito à educação profissional, a “herança” quantitativa deste período foi o salto de 133 estabelecimentos de ensino técnico em 1933, para 1.368, em 1945. As matrículas desta modalidade de ensino, no mesmo período, aumentaram de 14.693, para o número de 65.485 (FREITAG, 2005). Tal recomposição da educação profissional e do sistema de ensino como um todo atualizou um modelo de formação, que separava de forma clara as possibilidades de trajetórias educacionais conforme a origem de classe.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa que busca através do método histórico-dialético compreender a organização da educação profissional no marco do Estado Novo, a partir da análise das contradições e conflitos presentes no período.

Como procedimentos de pesquisa utilizamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A primeira foi realizada a partir da revisão de literatura sobre o tema e a utilização da pesquisa de artigos nas plataformas Google Acadêmico e Scielo. Os documentos analisados foram a Constituição Federal de 1937 e os Decretos-Leis n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial; n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI.

Como técnica de análise de dados utilizamos a análise de conteúdo, a partir de sua modalidade de análise temática, procurando identificar as relações entre os significados presentes na legislação com a categoria de dualidade estrutural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A lógica da dualidade estrutural estabelecida pelo Estado Novo revelou-se quando da outorgação da Constituição que organizou o regime, em 10 de novembro de 1937. Ficava claro qual era o papel destinado para a educação profissional no país:

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos estados e dos municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus grãos, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do 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. (PEDRO, 2012, p. 84)

O Poder Público deveria atender crianças e adolescentes que não tinham os recursos suficientes para acessar o ensino privado, ofertando uma educação adequada às suas aptidões, faculdades e “vocações”. A educação profissional ficava, portanto, destinada aos estudantes oriundos das “classes menos favorecidas”. Ou seja, a trajetória e formação educacional deste setor da população vinculava-se diretamente ao mundo do trabalho.

As leis orgânicas produzidas em 1942 estabeleceram mudanças importantes na educação profissional, reorganizando as possibilidades dos estudantes deste nível de ensino e reconfigurando a dualidade estrutural na educação brasileira. Alguns elementos são importantes de serem destacar neste processo, em especial a normatização e regulação prevista no Decreto-lei 4.073/1942 que instituiu a lei orgânica do ensino industrial:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942)

A partir da análise da legislação e das contribuições de Cunha (2005) podemos elencar alguns eixos importantes no que diz respeito à estruturação desta modalidade de ensino e suas aproximações com a lógica da dualidade estrutural.

Dentre os quais podemos destacar: a) o ensino profissional passou a ser vinculado diretamente ao ensino secundário, b) o ingresso nesta modalidade passou a ser não apenas pelo critério social, ficando em segundo plano a ideia de contemplar para a formação profissional os mais pobres, “os desvalidos da sorte”, com a exigência de ingresso através de exames vestibulares, nos quais eram selecionados os estudantes mais destacados para desenvolverem as atividades de formação para o trabalho na indústria, c) a possibilidade de ingresso no ensino industrial era igual para homens e mulheres, sendo que para elas não era permitido a realização de trabalho que lhes fosse considerado “inadequado para a saúde”; d) o ensino industrial passou a ser uma das trajetórias possíveis para o ensino secundário, sendo dividido em dois ciclos, o primeiro abrangendo cursos de ensino industrial básico; ensino de mestría, ensino artesanal e aprendizagem; e o segundo ciclo separado em ensino técnico e pedagógico, sendo o primeiro destinado a formar trabalhadores para atividades específicas na indústria e o segundo para capacitar pessoal docente e administrativo para o ensino industrial; e) a formação no ensino industrial baseava-se nos princípios de articulação entre ensino prático e teórico, na adaptabilidade profissional que evitasse a especialização excessiva e a oferta aos trabalhadores de uma formação que incluísse disciplinas gerais e práticas educativas que com o objetivo de proporcionar uma formação humana dos trabalhadores, e f) a possibilidade do portador do diploma de curso técnico de ingressar no ensino superior, mas apenas em curso relacionado diretamente a formação técnica e profissional do/a estudante.

A Lei que organizou o ensino industrial no Estado Novo estruturou a dualidade estrutural sob novas bases. Manteve a lógica do ensino profissional voltado a atender os menos favorecidos, porém criando novas formas de ingresso, via vestibular. Além de direcionar os/as estudantes para o trabalho industrial, respondendo às demandas por trabalho qualificado exigidos pela indústria nacional.

Ao mesmo tempo que restringiu as possibilidades dos estudantes do curso técnico industrial, a nova legislação abriu alguma possibilidade de avanço ao ensino superior, ainda que limitada à área de formação do curso técnico. Os princípios da educação industrial também passaram a prever uma articulação entre teoria e prática, com a formação geral presente nos currículos dos cursos profissionalizantes.

A dualidade estrutural reconfigurou-se a partir das mudanças no sistema de ensino, contudo as bases de itinerários de formação bem definidos para as classes sociais mantiveram-

se institucionalizadas, sendo um reflexo da hegemonia da burguesia industrial na organização da educação durante o Estado Novo.

CONCLUSÕES

O Estado Novo enquanto período de aprofundamento da agenda política ligada aos interesses da burguesia industrial brasileira representou uma tentativa de modernizar o capitalismo no país a partir da iniciativa centralizadora estatal. Mudanças na estrutura produtiva do país, principalmente no início da década de 1940, com a criação da CSN e da Vale do Rio Doce, além do incremento de indústrias que atendessem a demanda interna, através da política de substituição de importações de base industrial, tinham por objetivo aumentar a eficiência e a produtividade dos trabalhadores.

Concomitantemente, a classe operária urbana pressionava o Estado em busca de direitos e da integração pelo trabalho, o que culminou com o atendimento de maiores garantias aos trabalhadores no arranjo regulatório expresso, por exemplo, na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), publicado maio de 1943.

A educação profissional, neste contexto histórico, foi reformada pelo Estado no sentido de atender por um lado as empresas, em suas demandas por “adequada mão de obra”, dos trabalhadores por preparação “profissional e formação humana” e da nação, para promover a mobilização de “eficientes construtores” das bases econômicas e culturais do país.

A nova institucionalidade da educação profissional incorporou princípios de uma indústria fordista no país, ao mesmo tempo que articulou-se ao ensino secundário e rompeu com o processo de seleção dos estudantes pelo critério da pobreza, selecionando os “melhores” alunos oriundos da classe operária por meio do vestibular, e passou a possibilitar, ainda que de forma muito limitada a continuidade dos estudos dos diplomados nesta modalidade de ensino, renovando, sem romper com os princípios da dualidade estrutural presente no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.

BAUDELLOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. 10. ed. México: Siglo XXI, 1987.

BRAGA, R. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. **Decreto-lei no 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/126678/decreto-lei-4073-42>. Acesso em 20 jul. 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf Acesso em 20 jul. 2022.

CARONE, Edgar. **O Estado Novo** (1937-1945). São Paulo: DIFEL, 1977.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo** . Brasília: Editora UNESP, 2005.

FONSECA, P. Gênese e Precusores do Desenvolvimentismo no Brasil In: BASTOS, P. P. Z.; FONSECA, P. (orgs.) **A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade**. São Paulo: Editora Unesp; 2012.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Centauro, 2005.

NETO, L. **Getúlio 1930 - 1945: Do governo provisório à ditadura do Estado Novo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

PORTO, W. P. **1937**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 120 p. (Coleção Constituições brasileiras ; v. 4).

SANTOS, T. DOS. **Evolução histórica do Brasil: Da Colônia à crise da “Nova República.”** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SILVA, S. A.; CANDIDO, F. G.; JUCÁ, S.C.S. A Era Vargas e o reordenamento do ensino técnico profissional: a implantação do Liceu Industrial no Ceará. **Research, Society and Development**. 2019, 8(6), e27861059. ISSN: 2525-3409. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662197027>. Acesso em 27 jul. 2022.

ORIGENS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES E SERVIDORES PÚBLICOS PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO EM MARCOS LEGAIS

Tatiana Dantas dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8856-2782>,

E-mail: tatiana_dantas@ymail.com

Lenina Lopes Soares Silva

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0517-4742>,

E-mail: leninasilva@hotmail.com

Resumo

Este estudo tem como objetivo fazer um levantamento histórico dos marcos políticos/legais de formação de servidores públicos da educação no Brasil, iniciando com a Lei de 15 de outubro de 1827, passando pelo Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890, que instituiu o Pedagogium no período Imperial até a fundação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental na qual interpreta-se os marcos legais por meio de uma abordagem histórico-crítica. Optou-se por fazer o mapeamento nas Bibliotecas Digitais do Congresso Nacional (do Senado e da Câmara dos Deputados), consultada como repositório de acervo digital utilizando-se buscadores genéricos, sendo, dessa forma, a investigação enquadrada na categoria de pesquisa na internet. Tem-se a expectativa de que o trabalho resultante dessa pesquisa possibilitará acesso fácil a quem busca por dados históricos acerca de políticas de formação de servidores públicos no Brasil, no sentido de que esses dados estarão agregados em um recurso digital o que facilita a visualização, e colabora para promover estudos que tenham como objeto o referido tema.

Palavras-chave: formação de servidores públicos federais. marcos legais. educação profissional.

INTRODUÇÃO

Esse estudo faz parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), que busca a origem de criação e materialidade das políticas de formação de servidores públicos federais, com ênfase no Plano de Formação Continuada dos Servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PLAFOR) e se propõe a analisar sua visibilidade através da divulgação de suas ações nos meios digitais oficiais dos órgãos gestores e executores dessa política. Os fundamentos dessa pesquisa encontram-se em autores que discutem políticas públicas em educação, e em Machado (2008) dentre outros que tratam de formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Pondera-se que, os servidores federais, sobretudo,

os docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) assumem além da docência, cargos de gestão, e que esses necessitam de formação permanente para estar em sintonia com a nova institucionalidade em vigor desde 2008, cuja proposta traz a formação humana integral como eixo integrador de suas ações. Considera-se ainda, a atualidade da visão de sociedade e uso de tecnologias digitais, observando-se que, o PLAFOR como política de formação continuada tem papel relevante para a capacitação dos servidores sendo, assim, crucial para a qualidade dos serviços ofertados pela RFEPCT à sociedade.

Esse trabalho se justifica por sua contribuição para a pesquisa em desenvolvimento sobre o PLAFOR, por meio da recapitulação histórica das políticas de formação dos servidores públicos federais da educação, desnudando sua origem na cronologia das políticas de formação dos servidores federais da educação profissional até à lei de criação das Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs), no momento imediatamente posterior ao período imperial, que deu base à política que originou a RFEPCT *locus* de execução do PLAFOR.

Desse modo, objetiva-se fazer um levantamento histórico dos marcos políticos/legais de formação de servidores públicos da educação no Brasil, iniciado com a Lei de 15 de outubro de 1827, passando pelo Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890, que instituiu o Pedagogium no período Imperial, até a fundação das EAAs. Tem-se, assim, a pesquisa bibliográfica e documental como suporte metodológico para a concretização do referido levantamento.

Sendo assim, contextualiza-se o tema em seu percurso e espaço histórico-social e educacional, tendo como referentes os marcos legais que regulamentam as mudanças ocorridas, bem como as origens legais da formação dos servidores federais da educação profissional do Brasil do Império até à criação da EAA, em 1909. Dessa forma, esse trabalho apresenta, além dessa introdução, 4 tópicos: o primeiro traz a fundamentação teórica; o segundo demonstra a metodologia do trabalho; o terceiro expõe os dados levantados e as discussões teóricas realizadas; e o quarto apresenta as conclusões.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trazemos como problematização teórica, o alerta de Machado (2008) sobre a formação de professores da EPT, qual seja, aquela que é

[...] Habitualmente vista como acessória à escolarização básica ou sua substituta, a EPT mais densa de ciência e cultura vê sua relevância elevada no rastro da valorização do trabalho qualificado pelas economias em crescimento, pela atual dinâmica da competição capitalista e em propostas de desenvolvimento nacional, soberano, melhor distributivo social, econômica e ambientalmente. Poucos se lembram, porém, de um flanco crítico: a sustentabilidade pedagógica da oferta de EPT por quadros docentes formados e valorizados adequadamente (MACHADO,

2008, p. 691).

Entende-se que o contexto capitalista em que estamos inseridos estimula a qualificação e a valorização de mão de obra qualificada o que valoriza a EPT, contudo, nesse mesmo cenário a formação dos docentes responsáveis por qualificar os trabalhadores não é devidamente planejada ou valorizada. Essa inquietação é ratificada por Freitas (2007) que indica que o próprio sistema capitalista, desigual e excludente, impede que a necessidade de formação docente se torne realidade quando informa que,

[...] A necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Contudo, sua realização não se materializa no seio de uma sociedade marcada pela desigualdade e pela exclusão próprias do capitalismo (FREITAS, 2007, p. 1207).

Mediante esse impasse, cria-se a expectativa de contribuir com as discussões acerca desse tema, conforme propõe de Kuenzer (2011) ao reverberar que

[...] O enfrentamento desta crise só será possível com a compreensão de seus determinantes mais amplos, o que implica a adoção de uma perspectiva de análise que se debruce sobre os problemas reais de forma radical, buscando delinear suas causas históricas e suas determinações estruturais, como ponto de partida para a construção de alternativas a partir de outro campo hegemônico (KUENZER, 2011, p.668).

Observa-se, assim, que reflexões acerca do tema em termos históricos em busca de suas origens, possa auxiliar para o reconhecimento de erros estruturais que são comentidos ainda no século XXI na expectativa do rompimento das limitações imposta pela lógica capitalista.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental na qual interpreta-se os marcos legais por meio de uma abordagem histórico-crítica. Optou-se por fazer levantamento em um repositório de acervo digital utilizando buscadores genéricos, sendo, dessa forma, a investigação enquadrada na categoria de pesquisa na internet, posto que é usuária desse espaço da internet como local de busca, conforme Frago *et al* (2013)

O levantamento documental dos instrumentos legais que poderiam trazer informações sobre políticas e normas para a formação de servidores federais foi realizado nas Bibliotecas Digitais do Congresso Nacional (do Senado e da Câmara dos Deputados) e confirmados no portal do Palácio do Planalto, com o intuito de identificar os arcabouços legais da formação de

servidores federais da educação.

Como referencial bibliográfico para sedimentar a análise dos marcos legais dialoga-se com autores para além dos citados na fundamentação teórica, tais como: Saviani (2008; 2009), Machado (2008), Ferreira (2015) e Santos *et al* (2022).

Sinaliza-se que, no processo metodológico dessa pesquisa tratamos o objeto de estudo considerando o método de procedimento histórico (MARCONI; LAKATOS, 2001), por meio de análise temática e interpretativa (SEVERINO, 2000) dos achados bibliográficos, documentais e legais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A legislação levantada para discussão neste trabalho se encontra elencada no Quadro 01 que está configurado com a primeira coluna contendo a legislação selecionada, na segunda coluna um breve resumo das características estudadas na pesquisa e na terceira a informação se sua efetividade era nacional ou local.

Quadro 01 – Legislação sobre formação de servidores públicos da educação profissional no Brasil (1822-1909)

Nº	Legislação	Característica analisada na pesquisa	Abrangência
1	Carta de Lei de 25 de março de 1824 1ª Constituição do Brasil	Garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos	Nacional
2	Lei de 15 de outubro de 1827	Criação de escolas de primeiras letras . Requisitos para ofício (diferentes para mulheres e homens) a. Formação dos professores auto custeada	Nacional
3	Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 Ato Adicional de 1834	Fica atribuída às províncias a função de organizar a educação básica (primária e secundária) e ao governo central apenas o ensino superior	Nacional
4	Decreto nº 10, de 4 de abril de 1835	Cria Escola Normal do município da Corte (primeira regulação de formação de professores)	Local
5	Decreto de 2 de dezembro de 1837	Cria o Colégio de Pedro II (diplomas de bacharéis, aptos a cursar ensino superior)	Local
6	Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854	Reforma de todas as escolas de ensino primário e secundário do município da Corte	Local
7	Decreto nº 10.060 de 13 de outubro de 1888	Novo regulamento da Escola Normal do município da Corte (Rio de Janeiro)	Local

8	Decreto nº 27, de 12 de março de 1890 Estado de São Paulo (BRASIL, 1890a)	Reforma da instrução pública do estado de São Paulo (referência organizacional a nível nacional)	Local
9	Decreto nº 667 de 16 de agosto de 1890 (BRASIL, 1890b)	<i>Pedagogium</i>	Local
10	Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909	Escola de Aprendizes Artífices (EAA)	Nacional

Fonte: Elaboração das autoras com base em dados levantados na pesquisa (2022)

Verifica-se com os dados apresentados no Quadro 01, que as primeiras políticas educacionais a nível nacional tiveram sua padronização organizacional influenciadas pelas políticas elaboradas âmbitos locais, a exemplo da reforma de ensino no município da corte (Rio de Janeiro) e a reforma da instrução pública no Estado de São Paulo.

A Carta de Lei de 25 de março de 1824¹⁶ a primeira Constituição do Brasil, outorgada por Dom Pedro I, é onde se encontra a primeira definição legal para o tema de servidor público, no art. 179º, XIV que descreve que: “[...] Todo o Cidadão pôde ser admittido aos Cargos Publicos Civis, Politicos, ou Militares, sem outra diferença, que não seja a dos seus talentos, e virtudes” (BRASIL, 1824). Salienta-se que, até então, não havia regulamentação legal sobre o tema. Cabe ressaltar, que os escravos não eram considerados cidadãos nessa Constituição.

Ainda na Constituição de 1824, era prevista a garantia da instrução primária gratuita a todos os cidadãos, além de colégios e universidades para o ensino de ciências, belas letras e artes (BRASIL, 1824, Art. 179, XXXII e XXXIII), dando início a legislação educacional.

Apesar disso, a garantia prevista na Constituição de 1824 só foi efetivada com a Lei de 15 de outubro de 1827, que “[...] Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827). Entre outras coisas, essa lei previa quais seriam as matérias que deveriam ser ministradas pelos professores, conforme preceitua o

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827).

O método de ensino adotado através do decreto era o ensino mútuo, também conhecido

¹⁶ Algumas leis no período do Império do Brasil não recebiam numeração sequencial, sendo conhecidas pela data de promulgação.

como lancasteriano, que se baseava no ensino primeiramente dos alunos mais aptos que repassavam o que tinham aprendido aos demais (INÁCIO, s.d.).

A admissão para o cargo de mestres(as) se dava através de exames que comprovariam a proficiência nos requisitos exigidos no art. 6º da Lei de 15 de outubro de 1827, sendo que as mestras, era acrescido os requisitos de ensinar economia doméstica e ter reconhecida honestidade para serem admitidas. Contudo, o art. 12 dessa mesma lei prevê que, dos requisitos exigidos às mestras, excluía-se as “[...] noções de geometria e limitado à instrução de aritmética só as suas quatro operações [...]” (BRASIL, 1827).

Ainda na Lei de 15 de outubro de 1827, é dito que os ordenados dos professores são de competência das províncias, e que os professores que não eram providos da instrução necessária para o ofício deveriam buscar adquirir a devida formação em curto prazo, custeando-a com os valores de seu ordenado. Assim sendo, a formação dos servidores da educação não era encarada como dever do Estado, que se encontrava em disputa entre os liberais que desejavam a descentralização de poder e os conservadores que acreditavam que um poder centralizado poderia fortalecer o desenvolvimento da nação (BRASIL, 1827).

Através do Ato Adicional Lei nº 16/1834, entre outras coisas, foi atribuída às províncias, por meio das assembleias legislativas, a função de organizar a educação básica (primária e secundária), ficando sob responsabilidade do governo central apenas o ensino superior.

Nesse contexto, é criada, através do Decreto nº 10/1835, a Escola Normal, no município da Corte, com a finalidade de habilitar pessoas para o magistério de instrução primária. Para Saviani,

[...] A primeira delas foi instalada, em 1835, em Niterói, apenas um ano após o Ato Adicional à Constituição do Império ter colocado o ensino elementar sob a responsabilidade das províncias que, em consequência, também deviam cuidar do preparo de seus professores. Ao longo do século XIX foram surgindo escolas normais nas várias províncias que constituíam o Império brasileiro, num processo intermitente em que essas instituições eram criadas, em seguida fechadas e depois reabertas (SAVIANI, 2008, p. 7).

Para a matrícula na Escola Normal era necessário ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, de boa educação, além de saber ler e escrever. A instrução fornecida pelas Escolas Normais era pouco mais que o ensino primário, acrescentando Pedagogia e Métodos de Ensino, sendo inferior ao ensino secundário. Além disso, a profissão não era prestigiada, o que tornava o magistério pouco atraente. Ademais, prevendo essa possibilidade, o Decreto de criação previa um incentivo financeiro aos interessados em se habilitar, de acordo com o

Artigo 7º. Senão concorrer numero suficiente para poder abrir-se a Escola, o Presidente da Província poderá mandar abonar a quantia de vinte mil réis mensaes, às pessoas que pretenderem habilitar-se para exercer o magistério de instrução primaria, e não poderem freqüentar a Escola por falta de meios: não podendo exceder de dez o numero dos Pensionistas (BRASIL, 1835).

A regulamentação, ainda que mínima, prevista no Decreto de criação da Escola Normal da Corte, pode ser considerada a primeira política voltada à formação de professores. Como política, foi ampliada para outras províncias e implementada de forma irregular e descontínua, abrindo, fechando e reabrindo escolas normais de forma cíclica.

Outro marco relevante que viria a influenciar a formação docente brasileira, ocorreu durante a regência do Marquês de Olinda, Pedro de Araújo Lima, quando pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, de Bernardo Pereira de Vasconcelos, então Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, a escola de instrução secundária o Seminário de São Joaquim, foi convertido, no Colégio de Pedro II (CPII).

O Seminário de São Joaquim foi criado em 1739 sob o nome de Colégio dos Órfãos de São Pedro, era destinado a receber os órfãos e meninos desvalidos e dar-lhes instrução primária. Dando continuidade, embora com menor abrangência, a vocação primária de sua instituição de origem, o Decreto de criação do Colégio Pedro II previa ensino gratuito a até 11 alunos internos e 18 externos. Dito isso, o CPII era tido como modelo do ensino secundário, voltado a formar os filhos da elite econômica e política do país, que ao concluir os estudos saíam com diplomas de bacharéis, aptos a cursarem ensino superior ou a se dedicarem às carreiras vinculadas aos trabalhos burocráticos do Estado (SILVA, 2010).

Novas determinações foram acrescidas às regras de criação do CPII através do Decreto nº 1.331-a/1854, que promovia uma reforma para todas as escolas de ensino primário e secundário do município da Corte. Cabe destacar aqui, o estabelecimento de reuniões pedagógicas que deveriam ocorrer 2 vezes por ano, com duração de 3 dias para tratar, entre outras coisas, do método de ensino empregado nas escolas públicas, segundo o

Art. 76. Os professores publicos se reunirão duas vezes annualmente, nas ferias da Paschoa e nas do mez de Dezembro, em lugar que lhes será designado pelo Inspector Geral e sob sua presidencia, a fim de conferenciarem entre si sobre todos os pontos que interessão o regimen interno das escolas, methodo do ensino, systemas de recompensas e punições para os alumnos, expondo as observações que hajão colhido de sua pratica e da leitura das obras que hajão consultado (BRASIL, 1854).

O Decreto nº 10.060/1888 trazia a nova regulamentação da Escola Normal do município da Corte, citava essas reuniões estabelecendo presença obrigatória do diretor da

Escola Normal, além de colocar sob sua incumbência a convocação e direção de reuniões pedagógicas trimestrais de professores, para examinarem ensino e disciplina. Esse decreto descrevia, ainda, que, a finalidade da Escola Normal era formar professores de instrução primária e fixou o limite de 50 alunos para o primeiro ano, com o intuito de não haver perda na qualidade. Definia também o regime de externato com duração de 3 anos, e ampliava o ensino gratuito a ambos os sexos. Cabe salientar que, a avaliação do concurso previsto para a ocupação de cadeiras de professores descrita neste Decreto dava especial atenção à respectiva capacidade pedagógica.

A estrutura física prevista para a escola era ginásio, biblioteca, museu pedagógico, gabinete de desenho e para estudo de ciências físicas e naturais e uma oficina de trabalhos manuais. Além da estrutura citada, o Decreto nº 10.060/1888 trouxe uma inovação para a formação prática dos docentes em seu artigo 6º ao definir que em anexo ao estabelecimento haveria escolas de aplicação para cada um dos sexos, ou ao menos para o sexo masculino, onde os alunos da Escola Normal exerceriam a prática docente, e com a mesma finalidade o artigo 7º desse Decreto definiu um Jardim de Infância anexo à escola.

Apesar dos Decretos de 1854 e de 1888 se dirigirem ao município da Corte, cabe salientar que as medidas legais deste município eram pensadas para servirem de modelo para os demais municípios do país.

Com o golpe militar de 15 de novembro de 1889, que depôs o imperador Dom Pedro II e instituiu a República no Brasil, foi decretada a laicização do Estado, e as províncias foram transformadas em Estados membros e seus governadores foram indicados através de nomeação. Nesse momento, ocorreu outro fato político que influenciaria as políticas de formação docente repercutindo, apesar de ser uma política local, em âmbito nacional. Trata-se da nomeação do governador do estado de São Paulo, Prudente de Moraes que convocou o médico Caetano de Campos para a reorganização do ensino primário nesse estado em 1890, conforme informa Ferreira (2015),

[...] Após ser nomeado Secretário do Interior, encaminha uma carta ao então governador paulista prometendo criar a seguinte estrutura de ensino primário: Jardim de Infância para crianças de 4 a 6 anos de idade, Escola de 1º grau para crianças de 7 a 10 anos de idade, Escola de 2º grau para pré-adolescentes de 11 a 14 anos de idade e Escola de 3º grau para adolescentes de 15 a 18 anos de idade. Na mesma carta, prometeu que elaboraria um plano de reformas com dois grandes objetivos: a reforma do ensino normal e da escola primária, sendo que, para este tipo de ensino mandaria construir um novo tipo de prédio (FERREIRA, 2015, p.140-141).

A intenção de Campos, em relação à Escola Normal tomou forma com o Decreto nº

27/1890 do estado de São Paulo, onde eram definidas as disciplinas, o tempo de duração do curso, a distribuição das disciplinas nos anos, tanto no curso normal, como para aplicações práticas nas escolas modelos. O quadro de funcionários, suas respectivas funções e responsabilidades, forma de ingresso, ordenados e aposentadoria também eram descritos neste decreto. Segundo Saviani (2009, p. 145) “[...] Pode-se considerar que o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890”, pois, esse, descreve ainda que o enriquecimento dos conteúdos curriculares e a ênfase nos exercícios práticos de ensino se estendeu para o interior do estado e se tornou referência para outros estados do país (BRASIL, 1890a).

Ainda em 1890, através de iniciativa de Benjamin Constant, o Decreto nº 667/1890 funda o *Pedagogium*, estabelecimento de ensino profissional com a finalidade de impulsionar reformas e melhoramentos da educação nacional, e para oferecer formação profissional para professores públicos e particulares com melhores métodos e materiais de ensino. Este Decreto previa entre outras coisas a publicação de uma revista pedagógica, que era distribuída gratuitamente aos professores públicos de ensino primário e secundário, à imprensa e aos estabelecimentos públicos de educação; e a exposição de um museu pedagógico, que era aberta ao público em determinados dias e contava também com bibliotecas que concedia empréstimos gratuito e temporário de livros. Este decreto aprovou os estatutos do Grêmio dos Professores Públicos Primários da Corte, que tinha entre seus objetivos acompanhar o desenvolvimento da ciência pedagógica em seus diferentes ramos; a criação de biblioteca, revista, gabinete de leitura e de palestras, fazer conferências pedagógicas (BRASIL, 1890b).

Por fim, chegamos ao Decreto nº 7.566/1909, promulgado pelo presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices e, apesar de não haver no decreto de criação nada referente à formação necessária para o cargo de mestre, nem sobre capacitações posteriores para outros profissionais, é considerada uma das principais ações políticas direcionadas à formação dos pobres do século XX (BRASIL, 1909).

Para Santos, Medeiros Neta e Silva (2022) havia “[...] nessa política de educação profissional de abrangência nacional, o papel social desempenhado para o desenvolvimento econômico dos trabalhadores e do país e, de correlata maneira, a formação para o trabalho por meio de uma educação para essa finalidade” (SANTOS; MEDEIROS NETA; SILVA, 2022, p. 2), o que a fez se tornar a base das políticas atuais de EP que vai culminar, na atualidade na RFEPCT e em sua política de formação de servidores federais o PLAFOR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que, no Brasil, a garantia de instrução primária da Constituição de 1824 e a criação das Escolas de Primeiras Letras pela Lei de 15 de outubro de 1827, foram cruciais para a ampliação da oferta de ensino primário em âmbito nacional, contudo, ambas tinham regulamentação escassa, sobretudo, em relação ao tema de formação dos mestres e mestras, portanto, dos principais servidores que atuavam no processo de ensino. No entanto, considera-se, nesse estudo, que as origens da formação de servidores públicos federais no Brasil estão nesses marcos legais do período imperial.

A Lei de 1827 indicava apenas que a instrução necessária para investidura no cargo de mestre deveria diferenciar alguns requisitos entre mulheres e homens, e no tocante a instrução dos professores já investidos de cargos que não tinham a instrução mínima necessária prevista, era informado que cada um deveria custear a busca da devida formação em curto espaço de tempo, também não especificava qual o prazo para tal formação.

Com a criação da primeira Escola Normal do município da Corte pelo Decreto nº 10/1835, que tinha a finalidade de habilitar pessoas para o magistério de instrução primária, foi obtida a primeira política que abordava a formação de professores, prevendo inclusive fonte, quantia e limites de incentivos financeiros aos que se propusessem a se capacitar para o magistério.

Considera-se, por fim, que a regulamentação de políticas de abrangência local bem sucedidas, a exemplo das reuniões pedagógicas do CPII; as reformas do ensino primário e secundário, e da Escola Normal do município da Corte (Rio de Janeiro); a reforma da instrução pública do estado de São Paulo; e o *Pedagogium*, estão na origem, e também influenciaram as regulamentações posteriores para formação de professores e servidores públicos federais no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Rio de Janeiro, RJ, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm, Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Decreto 27 de agosto de 1831**. Crea uma cadeira de grammatica latina, na cidade de Natal e escola de primeiras letras em diferentes da Provincia do Rio Grande do Norte. s.i. 1831. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/legislacao/legimp-14/Legimp-14_24.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.649, de 11 de novembro de 1909.** Crea nas Escolas de Aprendizes Artífices, a que se refere o decreto n. 7.566, de 23 de setembro último, os lugares de professores dos cursos primários nocturnos e de desenho e das outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 1909. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7649-11-novembro-1909-525418-publicacaooriginal-1-pe.html>>

BRASIL. **Decreto s/n, de 2 de dezembro de 1837.** Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v.1, parte 2, p. 59-61, 1837.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, RJ, 19827 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm> Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, DF, s.d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/>. Acesso em: 02 out. 2021.

FERREIRA, L. da C. **Educação, escola e trabalho: projetos e reformas educacionais entre o império e a República Brasileira (1878-1909).** 2015. Doutorado em História – UFF. Niterói/RJ, 2015. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/td/1747.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. **Métodos de pesquisa na internet.** Porto Alegre: Sulina, 2013.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade.** 2007, v. 28, n. 100, p. 1203-1230. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300026>. Acesso em: 29 jul 2022.

Governo do Brasil. **Legislação Federal Brasileira.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/>. Acesso em: 27 set.2021

INÁCIO, M. S. **O método mútuo e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais, 1825/1839.** Disponível em: <http://portalmineiro.fae.ufmg.br/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/metodo-mutuo.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**. 2011, v. 32, n. 116, p. 667-688. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MACHADO, L. R. de S.. **O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA**. Educação & Sociedade (Impresso), v. 32, p. 689-704, 2011.

MARCHELLI, P. S. **Origens Históricas das Políticas de Formação de Professores no Brasil (1823-1874)**. Revista Teias, [S.l.], v. 18, n. 51, p. 225-242, nov. 2017. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29394/22824>. Acesso em: 19 fev. 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

Memória da Administração Pública Brasileira (MAPA). **Imperial Colégio de Pedro II**. 2016. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii>. Acesso em: 12 jan. 2022.

MOURA, D. H. **A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 27 ago. 2019.

SANTOS, T. D. dos.; SILVA, L. L. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. Escolas de Aprendizizes Artífices do Brasil e as pesquisas sobre a Escola de Natal no Rio Grande do Norte. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1–28, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/7551>. Acesso em: 21 fev. 2022.

SAVIANI, D. (2008). Prefácio. In: ARAÚJO, José C. de Souza; FREITAS, Anamaria G. B. de; LOPES, Antônio E. C. (org). **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Alínea: Campinas – SP.

SAVIANI, D. **A Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2009, v. 14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/>. Acessado: 28 jan 2022

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 2013. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, L. L. S. **Narrativas do Brasil nas Memórias de Pedro Nava**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) 251p. - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

Disponível

em:

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/13744/1/NarrativasBrasilMem%C3%B3rias_Silva_2010.pdf. Acesso: 30 jul.2022

CONTAS E ARITHMETICA: UM ESTUDO A PARTIR DOS DIÁRIOS DA ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DE MINAS GERAIS

Cleber Schaefer Barbaresco

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina. Professor de Matemática do Instituto Federal de Santa Catarina,
<https://orcid.org/0000-0002-7557-6077>,
cleber.barbaresco@ifsc.edu.br

David Antonio da Costa

Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina,
<https://orcid.org/0000-0003-4493-9207>,
david.costa@ufsc.br

Resumo

As Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas a partir do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Ao longo de sua história o seu ensino passou por uma reformulação que resultou na elaboração do *Documento de Consolidação Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*. Esse documento estabeleceu uma estrutura curricular que foi implementada em todas as escolas, a partir de sua promulgação em 1926. Essa reforma instituiu uma nova organização dos saberes aritméticos prescritos para o ensino das Escolas de Aprendizes Artífices, alterando o *status* e finalidades desses saberes na formação profissional técnica. Diante disso, este trabalho tem por objetivo caracterizar, a partir da estruturação dos conteúdos aritméticos, as disciplinas *Contas* e *Arithmetica* propostas para ensino profissional técnico nas Escolas de Aprendizes Artífices. Trata-se de um estudo na perspectiva da História da Cultura, mais especificamente da *Cultura Escolar*. Posto isto, mobiliza-se como ferramenta teórico-metodológico a concepção de *saberes a ensinar*, entendido como um conjunto de *saberes objetivados*, para analisar e interpretar o sentido que se estabelece com a reorganização dos conteúdos aritméticos em cada disciplina. Foram inventariados diários das Escolas de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, de onde foi possível captar os conteúdos ensinados em cada ano nas disciplinas de *Contas* e *Arithmetica*. Parte dessa documentação foi transcrita neste trabalho, com finalidade de servir como suporte para a análise. Como resultado, a “nova” estruturação dos conteúdos aritméticos, na disciplina de *Contas*, está fundamentada no ensino dos números inteiros e nas quatro operações. Já a disciplina de *Arithmetica* aborda Frações, Sistema Métrico, Regra de Três, Números Complexos, Regra de Juros e Radiciação. Tais disciplinas podem ser concebidas como *saberes a ensinar*, ou seja, objetos do trabalho docente, que se caracterizam em uma finalidade interna, institucional, e outra externa, com finalidade social. *Contas* tem o propósito social de oferecer instrução aos jovens, ou em outras palavras, alfabetizá-los. A disciplina de *Arithmetica*, no âmbito social, visa estabelecer uma formação profissional racional e sistematizada, auxiliando, ainda que indiretamente, no desenvolvimento científico de algumas práticas de ofícios. Ambas as disciplinas possuem finalidades propedêuticas no âmbito institucional e interno.

Palavras-chave: História da Educação Matemática. Saberes a Ensinar.

INTRODUÇÃO

As Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) foram criadas a partir do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Esse documento foi assinado pelo Presidente Nilo Peçanha, que assumiu este cargo após a morte do Presidente Afonso Augusto Moreira Pena, em 1909. As escolas foram instaladas em 19 capitais¹⁷ do Brasil, em prédios cedidos pelos governos estaduais. Diante disso, Cunha (2000) e Soares (1982) afirmam que a criação das EAAs foi um marco significativo no sentido de difundir o ensino profissional técnico no Brasil, podendo ser considerado como a gênese da rede ensino profissional técnico.

De acordo com o Decreto n. 7.566/1909, as EAAs estavam estruturadas em três cursos: primário, desenho e aprendizagem do ofício. O curso primário tinha a finalidade de ensinar os alunos a ler, escrever e contar, essa tríade está associada à primeira instrução em nível elementar. O curso de Desenho tinha como objetivo oferecer um conjunto de elementos (conteúdos) que pudessem contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos. Por fim, a aprendizagem do ofício tinha o propósito de transmitir práticas dos ofícios. Os cursos ocorriam ao longo dos quatro anos de formação do aluno e de forma concomitante, o que de algum modo aponta para uma “independência” entre eles, isto é, finalidades distintas, ainda que não se possa descartar uma correlação, em outras palavras, o curso primário e desenho interligado a aprendizagem do ofício.

Ao longo do tempo problemas quanto a estruturas físicas e a qualidade do ensino foram identificados nessas escolas. No que tange às estruturas físicas, descreve-se a falta de espaços adequados para aprendizagem dos ofícios. Sobre a qualidade do ensino, verifica-se que a autonomia de cada escola em criar seu programa de ensino era um dos problemas. Também, a formação das(os) professoras(es) do curso primário, que não tinham experiência nessa modalidade de ensino, e os mestres que não tinham conhecimentos pedagógicos que lhes pudessem auxiliar a conduzir o ensino das práticas dos ofícios (SOARES, 1982; CUNHA, 2000; FONSECA, 1986).

Os problemas apresentados pelas escolas fizeram com que o governo promovesse uma série de reformulações com a finalidade de superar algumas das dificuldades encontradas. Após o Decreto n. 7.566/1909, outros decretos foram promulgados: Decreto n. 7.649 e n. 7.763, de 1909; Decreto n. 9070 de 1911 e Decreto n. 13.064 de 1918. No entanto, a medida

¹⁷ Mato Grosso, Piauí, Goiás, Rio Grande do Norte, Paraíba, Maranhão, Paraná, Alagoas, Campos (RJ), Pernambuco, Espírito Santo, São Paulo, Sergipe, Ceará, Bahia, Pará, Santa Catarina, Minas Gerais e Amazonas.

mais significativa e que impactou na estruturação do ensino das EAAs foi o *Documento de Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*¹⁸, promulgada em 1926 pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, a qual as escolas estavam subordinadas.

O *Documento de Consolidação* foi resultado do trabalho realizado pela comissão denominada *Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico*, coordenada pelo engenheiro João Lüderitz¹⁹, que foi contratado em 1920. Entre as mudanças prescritas há a ampliação no tempo da formação profissional, de quatro anos para seis anos. O ensino fica dividido em dois níveis: elementar e complementar. O elementar, com duração de quatro anos, o aluno seria alfabetizado nos dois primeiros anos e teria acesso às disciplinas de formação geral. Paralelo a isso, ele teria a aprendizagem de Trabalhos Manuais, como uma preparação para as práticas dos ofícios, que estavam divididas em seções correlatas, organizadas a partir de práticas comuns de diversos ofícios. No ensino complementar o aluno se especializa em um determinado ofício.

Com a promulgação do *Documento de Consolidação* todas as EAAs deveriam adaptar-se e adotar a “nova” proposta. Barbaresco e Costa (2022) após uma análise estrutural do texto prescrito, apontam para a morfologia de caráter curricular do *Documento de Consolidação* e sua finalidade de homogeneizar o percurso formativo das EAAs. Além disso, outros estudos mostram uma alteração no *status* dos saberes propostos dessas escolas. Para Barbaresco (2019), antes do *Documento de Consolidação* os saberes estavam estruturados na forma de *matéria escolar*, que de acordo com Valente (2015) caracteriza-se “como um conjunto de conteúdos interligados ao processo de ensino que envolve a tríade ler-escrever-contar” (p. 358). Com a promulgação do documento, esses saberes ficaram estruturados na forma de disciplinas escolares, que de acordo com Chervel (1990) podem ser compreendidas como uma estratificação criada pela própria escola para atender seus objetivos e finalidades. Nessa alteração, verifica-se que os saberes aritméticos, por exemplo, ficaram estruturados em duas disciplinas: *Contas* e *Arithmetica*, que de acordo com Barbaresco (2019) tinham finalidades distintas.

Poucos são os trabalhos que buscam olhar para as dinâmicas do ensino propostas para

¹⁸ Esse documento encontra-se disponível na sua íntegra no Relatório do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio do ano de 1926. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182544>

¹⁹ Para saber mais consultar o artigo *A expertise de João Lüderitz: a organização do ensino de aritmética nas Escolas de Aprendizes Artífices (1920-1926)*. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/262>. Também, consultar o verbete João Lüderitz do Dicionário de *experts*. Disponível em: <https://www.ghemat.com.br/itens/jo%C3%A3o-l%C3%BCderitz>

essas escolas, mais especificamente para os saberes que se institucionalizaram nas EAAs. De acordo com Forquin (1992), as escolas são “um local [...] de gestão e de transmissão de saberes de símbolos” (p. 28). Ou seja, compreende-se que as escolas, isso inclui as EAAs, são espaços em que os *saberes* são organizados de acordo com as especificidades e finalidades das instituições de ensino. Desta forma, este trabalho tem por objetivo compreender e analisar como os saberes aritméticos se organizavam nas disciplinas de *Contas e Arithmética*, a partir dos diários da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, a fim de atingir as finalidades e propostas desta instituição. Esse objetivo vai possibilitar responder ao seguinte questionamento: **Como se caracterizam os saberes aritméticos a partir da estruturação dos conteúdos nas disciplinas de *Contas e Arithmética*?**

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esse trabalho situa-se no domínio da História Cultural, que tem por objetivo “identificar o modo como os diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Todavia, Barros (2004) chama atenção para a polissemia do termo Cultura e dos diferentes enfoques que pode ter a História Cultural. Como se busca examinar objetos e discursos relacionados à Escola de Aprendizes Artífices, entende-se que este trabalho se alinha ao contexto da *Cultura Escolar*.

A concepção de *Cultura Escolar* aparece pela primeira vez no estudo de Chervel (1990) sobre a história das disciplinas escolares. Depois disso, outros autores foram contribuindo com outros entendimentos sobre *Cultura Escolar*. A concepção adotada nesse estudo é a de Dominique Julia (2001), que se inspirou nos trabalhos de Chervel e concebeu a *Cultura Escolar* como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

A concepção proposta por Julia levanta interrogações a respeito das práticas escolares e sobre o funcionamento interno das escolas. De acordo com Vincent, Lahire e Thin (2001), a escola é um lugar em que sua existência está ligada a *saberes objetivados* entendidos como:

[...] realidades com estatuto de representações [...] dando lugar a enunciados proposicionais e sendo objeto de uma valorização social sancionada por uma atividade de transmissão-comunicação. Elas, essas representações, têm consequentemente uma existência distinta daqueles que as anunciam ou daqueles que delas se apropriam. São conserváveis, acumuláveis, apropriáveis (BARBIER, 1996,

Compreende-se que os *saberes objetivados* tratam de objetos do ensino, entendida aqui como uma atividade transmissão. Os autores Hofstetter e Schneuwly (2017) ainda subdividem os *saberes objetivados* em dois grupos: os *saberes a ensinar*, compreendidos como “objetos do trabalho docente” (p. 131-132) e *saberes para ensinar* como “ferramentas do trabalho docente” (p. 132). Em particular, neste trabalho o foco está sobre o *saberes a ensinar*, visto que, se relacionam com os saberes aos quais formam. A aritmética é um *saber a ensinar* pois historicamente está presente na atividade de ensino. Mas, é importante ressaltar que nas instituições de ensino esses saberes se organizam de acordo uma lógica de transmissão que se alinha às finalidades da escola.

As disciplinas de *Contas e Arithmetica* apontam para ações previamente planejadas, por parte do *Serviço de Remodelação*. Essas ações tinham por finalidade organizar os *saberes*, incluindo os aritméticos, de modo a melhorar a atividade de ensino. Então, o trabalho realizado pelo *Serviço de Remodelação* se trata de uma realidade que foi construída e pensada e que deve ser lida, de modo que se possa compreender as dimensões do trabalho dessa comissão no âmbito do ensino profissional técnico.

Compreende-se que a criação de disciplinas compõe a *Cultura Escolar* das EAAs, visto que, são objetos produzidos para essa escola e servem as suas finalidades, isto é, formação profissional. Essas disciplinas são partes de um todo que orienta e prescreve o que deve ser ensinado e, que de alguma, modo orienta também como deve ser ensinado. As orientações possuem um objetivo maior que é inculcar conhecimentos e valores nos jovens que nessas escolas estavam matriculados. Diante disso, é preciso investigar as questões internas dessas duas disciplinas a fim de perceber quais as *normas e práticas* que as disciplinas estabelecem para as EAAs.

Para analisar as questões internas associadas às disciplinas, se faz uso da concepção dos *saberes a ensinar*. Segundo Hofstetter e Schneuwly (2017) esses são resultados de processos de escolhas que podem até conduzir a criação de saberes próprios a instituições de ensino para assumirem funções específicas. Entretanto, as escolhas não são o único foco, mas também como estão estruturados os seus respectivos conteúdos. Assim, a intenção desse estudo é interpretar as funções específicas dessas duas disciplinas, olhando para os aspectos internos, os conteúdos, e suas funções externas, como componente curricular.

De acordo com Chartier (2016), nesse domínio os historiadores buscam por ler os documentos de maneira “a compreender os significados simbólicos dos comportamentos

individuais ou os ritos coletivos” (p.20). Com isso, para alcançar os objetivos deste trabalho inventou-se um conjunto de diários da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, que foi criada a partir do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, mas só foi inaugurada em 08 de setembro de 1910. O quadro a seguir mostra quem são os professores que assinam os diários de cada ano.

Quadro 1 – Diários das disciplinas *Contas* e *Aritmética* das Escolas de Aprendizes Artífices de Minas Gerais analisados.

Disciplina	Ano	Professor que assina o diário
Contas	1ª ano	Maria José Ferreira (Turma A) Lourdes Ferreira (Turma B) Lídia Dias Ribeiro (Turma C)
Contas	2º ano	Luiz Pinto Fernandes
Aritmética	3º ano	Maria Luízia P. Buffalo (Turma A e Curso Noturno) Lourdes Ferreira (Turma B)
Aritmética	4º ano	Dulce Bossois Ribeiro

Fonte : Elaborada pelos autores (2022).

Pelas limitações de páginas neste trabalho não será possível descrever informações desses professores. Mas, registra-se aqui a importância de conhecer quem são os agentes que estão submetidos às normas e *práticas* determinadas pelo *Documento de Consolidação* e como eles trabalharam em prol do seu funcionamento.

Os documentos estão datados em 1940, 1941 e 1942. Sabe-se que na década de 40 as Escolas de Aprendizes Artífices tinham a denominação de Liceus. No entanto, as escolas ainda mantiveram suas estruturas de ensino. Por esse motivo, podemos considerar tais documentos como materialidade de como estava estruturado o ensino de aritmética a partir do *Documento de Consolidação*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise da estruturação das disciplinas, optou-se por transcrever apenas os conteúdos referente a Turma A, devido a limitação de páginas do trabalho.

Quadro 2 – Transcrição dos Diários das Profas Maria José Ferreira, Maria Luízia P. Buffalo e Dulce Bossois Ribeiro

Disciplina	Turma	Conteúdos Registrados
-------------------	--------------	------------------------------

Contas	1º ano – Turma A	Ideia de dobro e triplo; Ideia de quadruplo; Subtração de números simples; Soma de Números simples; Formação das tábuas de somar e subtrair; Conhecimento da dezena; Exercícios variados; Emprego do zero; Ideia de Milhar; Formação da centena pelo agrupamento das dezenas; Problemas; Soma de números compostos; Indicação de cálculo em horizontal; Conhecimento dos dados da soma; Problemas; Subtração de Números Compostos; Problemas sobre as 2 operações; Ideia de terço, quarto etc; Completar igualdades; Exercícios variados; Conceito intuitivo da multiplicação; Multiplicação de números simples; Problemas; Ideia do dobro, triplo e quadruplo; Multiplicação de 10, 100 e 1000; Problemas e exercícios variados sobre a multiplicação e soma; Multiplicação de números compostos; Indicação do cálculo; Problemas; Problemas sobre as 3 operações: soma, subtração e multiplicação.
Contas	2º ano	Não há registros de conteúdos
Aritmética	3º Ano – Turma A	Frações decimais; Operações sobre frações decimais; Problemas; Número primos e múltiplos; Meio prático de se conhecer um número é primo ou múltiplo; Divisibilidade; Máximo divisor comum; Decomposição de um número múltiplo em seus fatores primos; Mínimo Múltiplo Comum; Frações ordinárias; Leitura, escrita de frações; Frações Próprias e impróprias; Números Mistos; Transformação de frações impróprias a números mistos e vice-versa; Comparação de frações ordinárias; Simplificação de frações ordinárias; Redução de frações ordinárias ao mesmo denominador; Problemas; Recapitulação de toda a matéria dada; Soma de frações ordinárias; Soma de números mistos; Subtração de frações ordinárias; Subtração de números mistos; Subtração de um número inteiro por uma fração; Multiplicação de um número inteiro por uma fração e vice-versa; Multiplicação de frações; Multiplicação de números mistos; Divisão de frações ordinárias; Divisão de números mistos; Divisão de um inteiro por uma fração e vice-versa; Sistema métrico: medidas de comprimento; Recapitulação de frações ordinárias; Medidas de superfície; Problemas sobre frações ordinárias; Medidas agrárias; Medidas de volume, capacidade e peso.
Aritmética	4 ano – Turma A	Frações Ordinárias e Frações; Frações Decimais; Conversão de Fração decimal e ordinária e ordinária em decimal; Dízimas periódicas; Razão e Proporções; Regra de Três Simples; Regra de Três Composta; Quadrado e raiz de números inteiros e de números decimais; Sistema

		métrico decimal; Recapitulação da matéria dada; Raiz Quadrada de Frações ordinárias; Número complexos: conversões; Números complexos: operações; Regra de Juros; Recapitulação de toda a matéria ensinada.
--	--	--

Fonte : Elaborada pelos autores (2022).

A partir do Quadro 2 verifica-se que no primeiro ano, na disciplina de *Contas*, os alunos aprendem concepções ligadas à ideia de número como, por exemplo, a formação dos números por agrupamento, o que nos remete a ideia do Sistema de Numeração. Ainda que não esteja posto de modo claro, o Sistema de Numeração parece ser objeto de ensino desse ano, alguns elementos corroboram com este entendimento: “Conhecimento da dezena”; “Emprego do zero”; “Ideia de Milhar”; “Formação da centena pelo agrupamento das dezenas”. Portanto, compreende-se que no primeiro ano o aluno era conduzido a compreender o conceito de número apoiado no sistema de numeração decimal.

Ainda, no primeiro ano, na disciplina de *Contas*, o aluno aprendia as três primeiras operações: adição, subtração e multiplicação. Quanto à adição e subtração, ao aluno era ensinado as “tábuas” de somar e subtrair. Segundo Valente e Pinheiro (2015), as “tábuas” podem ser consideradas como estruturas de conhecimento fixado que serviam como recurso pedagógico pautado em um ensino de memorização. Além disso, destaca-se o ensino da multiplicação de 10, 100 e 1000, ou seja, por potência de 10. Aqui se pode presumir que o ensino dessas multiplicações ajudaria na conversão de unidade, pois para converter metros para centímetro, por exemplo, deve-se multiplicar por 100. Nesse caso, observa-se que os conteúdos escolhidos e ensinados buscam atender as finalidades das EAAs, ou seja, contribuir para a formação profissional, munindo o jovem de conhecimento que podem ser mobilizados na prática profissional.

Não há informações do que era ensinado no segundo ano, na disciplina de *Contas*, mas no terceiro ano, na unidade de *Arithmetica*, se inicia com o ensino de frações. Desse modo, é possível conjecturar que no segundo ano o foco está sobre os números inteiros. No séc. XIX, os números naturais²⁰, utilizados para contar, eram denominados de números inteiros. É possível, ainda, pensar que nesse ano o ensino se aprofunda nas operações de multiplicação e divisão. Aqui os *saberes aos quais formam* centram-se na escolha de conteúdos voltados para a tríade ler-escrever-contar, como proposta no Decreto 7.566/1906, ou seja, para uma primeira instrução. No entanto, pensada com um *saber a ensinar*, a disciplina de *Contas* não pode ser

²⁰ O Conjunto de Números naturais como ser representado como: $N=\{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11...\}$.

reduzida apenas aos conteúdos e suas finalidades. É preciso superar esse reducionismo e ir adiante, analisar o que fundamenta a disciplina, a fim de trazer um sentido e uma caracterização para ela.

Os assuntos que fundamentam a disciplinas de *Contas* são os números inteiros e as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), que são ensinadas de modo concomitante. Ainda que se possam fazer algumas aproximações do ensino dessa disciplina com o desenvolvimento das práticas dos ofícios, como é o caso das multiplicações da potência de 10, ela ainda é muito elementar, ficando mais próxima de um ensino teórico do que prático, levando em consideração o espaço de formação profissional. Na *norma* imposta pelo *Documento de Consolidação* à disciplina de *Contas*, ela antecede a disciplina de *Arithmetica*, o que aponta o seu papel propedêutico. Sendo assim, *Contas* se caracteriza por ser uma unidade de ensino com dois papéis: um interno, de caráter propedêutico, e outro externo, mais social, que é alfabetizar os jovens, que ingressam nas escolas analfabetos.

No terceiro ano verifica-se que o foco está no ensino de frações e as operações associadas a essas representações. A partir da transcrição no Quadro 2 identifica-se uma sequência: Frações Decimais, Frações Ordinárias e Sistemas Métricos. Dos estudos de Morais, Bertini e Valente (2022) foi possível identificar duas *seqüências* para o ensino de frações: Frações Ordinárias seguidas de Frações Decimais, predominante no período do ensino intuitivo ou, Frações Decimais seguidas de Frações Ordinárias, predominante no movimento pedagógico da Escola Nova. Os diários analisados datam de 1940, 1941 e 1942, período da Escola Nova. Sob esse movimento pedagógico, a sequência do ensino de frações deveria ser Frações Decimais para depois Frações Ordinárias. Então, se verifica que a EAA-MG estava de acordo com essas orientações. A justificativa se dá pelas relações com a vida cotidiana e também a facilidade em se operar e comparar as frações decimais (BERTINI, MORAIS, VALENTE, 2022). Diante disso, não se pode descartar as influências de movimentos pedagógicos nas escolas. No entanto, o propósito é identificar as particularidades que possibilitem identificar um *saber* próprio para essas escolas.

No quarto ano é ensinado números decimais, números complexos, Regra de Três, Regra de Juros e Sistema Métrico Decimal. Verifica-se que os conteúdos se aproximam das práticas dos ofícios. Inicia-se com os números complexos²¹. Regra de Três, Sistema Métrico Decimal

²¹ Número complexos são formas numéricas de quantidades com diferentes unidades e que não são representados na forma decimal. Por exemplo, 3 horas e 30 minutos, ao invés de representarmos como 3,5 horas, essa quantidade é representada como 3h30, em que o primeiro dígito representa as horas e os dois últimos os minutos e não há uma relação decimal entre essas duas grandezas nessa representação.

e Regra de Juros são os conteúdos que ajudariam no desenvolvimento de algumas práticas. Por exemplo, a Regra de Três e Sistema Métrico Decimal podem associar-se ao desenvolvimento da prática de medição presente em diferentes ofícios como: carpintaria, alfaiataria, sapataria, etc. Já a Regra de Juros pode ser associada à outra unidade de aprendizagem que é “Escripturação de oficinas e correspondencia”, que ensina a escrever os livros de contas e comércio. Ou seja, a Regra de Juros poderia ajudar a desenvolver práticas comerciais e administrativas. Sendo assim, pensando nos *saberes aos quais formar*, os conteúdos ensinados na disciplina de *Arithmetica* se aproximam mais de saberes práticos e afastam-se da finalidade de instruir o aluno.

Ao analisar a disciplina *Arithmetica* verifica-se que ela se constitui de conteúdos, que no contexto do ensino profissional, podem ser mobilizados e ajudam no desenvolvimento de algumas práticas (medição, práticas administrativas e comerciais etc). Sendo assim, a disciplina *Arithmetica* perde o caráter instrutivo, nessa divisão, e adquire um *status* que permite uma aprendizagem progressiva de um ofício. Dessa forma a disciplina *Arithmetica* possui características propedêuticas como sua função interna. Já sua função social, nessa divisão, afasta-se da finalidade instrutiva e aproxima-se da formação profissional. Representa um conjunto de conhecimentos técnicos necessários para a aprendizagem sistemática e racional das práticas do ofício.

CONCLUSÕES

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices é um marco importante para a História do Ensino Profissional Técnico do Brasil. As EAA's representam a gênese de uma rede de ensino profissional técnico, mantida pelo governo federal. No decorrer da história dessas escolas se observa um movimento “reformista” com a intenção de melhorar a qualidade do ensino profissional técnico oferecido por elas. Esse movimento ganhou corpo técnico em 1920 com a contratação de João Lüderitz, que criou o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Como resultado do trabalho liderado por Lüderitz e uma comissão, elabora-se o *Documento de Consolidação Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, que traz uma proposta de percurso formativo com caráter curricular.

O *Documento de Consolidação* aponta uma alteração na estrutura curricular do ensino de aritmética, antes pensada na forma de *matéria escolar* e depois na forma de *disciplina escolar*. Com a implementação da proposta do documento, o ensino de aritmética dividiu-se em duas disciplinas: *Contas* e *Aritmética*. A primeira fundamenta-se no ensino de números inteiros e as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão). Já a disciplina de

Arithmetica, no terceiro ano, está centrada no ensino de frações, cuja sequência segue uma lógica de transmissão do movimento pedagógico vigente na época, a Escola Nova. No quarto ano, verifica-se a presença de vários conteúdos que podem ser mobilizados na aprendizagem do ofício, no desenvolvimento de algumas práticas como, por exemplo, medição e escrituração comercial.

Diante do que foi exposto, entende-se que *Contas* e *Arithmetica* são objetos do trabalho docente, ou ainda, *saberes a ensinar*. Tais saberes se caracterizam pelo seu papel social e institucional. No aspecto institucional, ambas as disciplinas possuem um papel propedêutico. A disciplina de *Contas* prepara o aluno com aspectos teóricos da aritmética que lhe permite cursar a próxima disciplina *Arithmetica*; enquanto esta última viabiliza cursar disciplinas como “Escrituração de oficinas e correspondência”. A respeito da função social, *Contas* busca instruir o jovem, que ingressa na escola analfabeto; já *Arithmetica* busca contribuir no desenvolvimento sistematizado e refinado de algumas práticas de ofícios.

REFERÊNCIAS

BARBARESCO, C. S.; COSTA, D. A. Uma morfologia curricular da aritmética a ensinar nas escolas de aprendizes artífices. *Zetetike*, Campinas, SP, v. 30, p. 1-18, 2022. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8667630> . Acesso em: 18 jul. 2022.

BARBARESCO, C. S. **Saberes a ensinar aritmética na Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina (1909-1937) lidos nos documentos normativos e livros didáticos**. 2019. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194962> Acesso em: 18 jul. 2022.

BARROS, J. A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **Decreto n. 7.566 de 23 de set. 1909**. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. 1909. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116790>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.649 de 11 de nov. 1909**. Cria nas Escolas de Aprendizes Artífices os lugares de professores dos cursos primários noturnos e de desenho. 1909 Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/116789>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 7.763 de 23 de dez. 1909**. Altera os decretos de n. 7.566 e 7.649. 1909. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182545>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 9.070 de 25 de out. 1911**. Dá um novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices . 1911. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182550>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 13.064 de 12 de jun. de 1918**. Dá novo regulamento às Escolas de

Aprendizes Artífices. 1918. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/182547>. Acesso em: 18 jul. 2022.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Berthand do Brasil, 1990. Tradução de: Maria Manuela Galhardo.

CHARTIER, R. A “nova” História Cultural. In: GARNICA, V. M. (Org). **Pesquisa em história da educação matemática no Brasil: sob o signo da pluralidade**. São Paulo: Livraria da Física, p. 19-36, 2016,

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FORQUIN, J. Saberes Escolares; Imperativos, didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, v. 5, p. 28-49, 1992.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, v.1, 1986.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Org.). **Saberes em (trans) formação: tema central a formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Editora da Física, p. 113-172, 2017.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira De História Da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MORAIS, R. S.; BERTINI, L. F.; VALENTE, W. R. **A matemática do ensino de frações: do século XIX à BNCC**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2021.

VALENTE, W. R. História da Educação Matemática nos Anos Iniciais: a passagem do simples/complexo para o fácil/difícil. **Cadernos de História da Educação**, v.14, n.1, jan./abr., p.357-367, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/32131/17336>. Acesso em: 18 jul. 2022.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun, 2001, p. 7-47. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a02.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SOARES, M. J. A. As Escolas de Aprendizes Artífices: estrutura e evolução. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 58 – 92, 1982.

O NASCEDOURO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA E NO IFRN

Thalita Cunha Motta

Professora do IFRN campus Natal Zona Leste, ORCID
thalita.motta@ifrn.edu.br

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo analisar os principais dados históricos sobre o funcionamento da Assistência Estudantil (AE) na Educação Profissional (EP) encontrados nos documentos legais das Escolas de Artes e Ofícios, bem como na rede de EPCT e no IFRN. Para isso, utilizamos a metodologia qualitativa de avaliação de políticas públicas, em especial, o Ciclo das Políticas, de Ball (1994;2009), com recorte de análise do Contexto da Produção de Textos. Fundamentamos nosso estudo, de acordo com as análises sobre a política pública social brasileira de Azevedo (2001) e Behring e Boschetti (2008). Como resultados, destacamos que, a Assistência Estudantil pode ter como primórdios as Caixas de Mutualidade, descritas no Decreto nº 9.070/1911, além do regime de internato e serviços articulados a esse. Em função da formação social do Estado da época, sabemos que os objetivos e concepções dessa assistência eram arraigados ao dualismo educacional da época, mas, garantiu, minimamente, a permanência e êxito escolar dos estudantes que mais necessitavam. Nesse sentido, muitas décadas se passaram, a EP passou por muitas transformações, bem como as instituições da rede mas, a AE somente se efetiva como política nacional e institucional para a EP em 2007, com a criação do PNAES, através do Decreto n. 7.234/2010. No IFRN, a AE também é explicitada como política em documento próprio primeiramente no ano de 2010 e, posteriormente no Projeto Político Pedagógico em 2012, assumindo a concepção de direito e exercício de cidadania, articulada aos princípios constitucionais da educação e à própria identidade institucional de EP, numa perspectiva de formação integral. Portanto, consideramos que o PNAES fortaleceu a organização dos serviços que já eram oferecidos nos IFs, inclusive através de apoio financeiro. Esperamos que a política de AE persista nos seus objetivos da democratização do direito à educação e se amplie, em estrutura e condições de atendimento a todos os estudantes que necessitarem. Ao lado disso, a rede de EPCT também se ampliou num movimento de democratização do acesso, inclusive através da política de cotas instituída pela lei n. 12.711/2012, aproximando-se mais do princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola preconizado pela Constituição Federal (CF) de 1988, art. 206, inciso I, para a Educação Nacional. Se faz necessário uma determinação explícita em percentuais do orçamento institucional para a garantia dos investimentos permanentes em tais ações ou corre-se o risco de extinguir-se o atendimento, a qualquer momento, em virtude da redução ou cortes dos recursos totais da instituição.

Palavras-chave: Assistência Estudantil. Política Pública. IFRN.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho trata-se de um recorte de tese de doutorado sobre a política de Assistência Estudantil (AE) no IFRN. A política de AE, apesar de existir há muito tempo na rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), ainda conta com poucas

investigações no campo da pesquisa educacional. Há indícios de que a AE se realizava desde os primórdios das Escolas de Aprendizes Artífices, porém sem grande sistematização. De todo modo, a preocupação com a permanência do estudante e estratégias de apoio para a conclusão dos estudos já se demonstrava essencial nos documentos normatizadores das instituições de Ensino Superior e de Educação Profissional. Nesse sentido, para melhor compreendermos o funcionamento e dificuldades da política de AE na rede federal de EPCT hoje, se faz necessário analisarmos o seu nascedouro e marcos históricos no contexto da política pública educacional brasileira. Compreendemos, com isso, que a própria AE é parte da política educacional, ao mesmo tempo em que se constitui em área multidisciplinar, através da atuação dos profissionais do Serviço Social, médicos, psicólogos, entre outros.

Diante disso, objetivamos aqui analisar os principais dados históricos presentes nos documentos legais e institucionais sobre o funcionamento da AE no âmbito da rede de EPCT e do IFRN. Justificamos que, no campo de pesquisa de políticas educacionais, o estudo sobre AE ainda é incipiente e deve ser aprofundada para melhor compreensão dos fenômenos de evasão escolar, além do melhor planejamento de ações de melhoria da qualidade da educação pública. E, como trabalhadora da área, também se faz mister, aprofundar nossa análise sobre os caminhos trilhados ao longo do tempo, em busca de alternativas mais adequadas a cada contexto, diante das transformações institucionais. Portanto, nos tópicos que se seguem apresentamos os procedimentos, fundamentação e resultados alcançados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Situamos nossa fundamentação teórica no campo da avaliação de políticas públicas, de perspectiva crítico-dialética. Para isso, buscamos considerar as análises sobre o surgimento da política pública social no Brasil, conforme Behring e Boschetti (2008), da área do Serviço Social. Segundo as autoras, o contexto de surgimento da política pública brasileira foi, logicamente, marcado pelas peculiaridades da formação do Estado nacional e somente a partir da proclamação da República, em 1889, algumas medidas de políticas sociais foram instituídas legalmente no país, ressaltando-se, contudo, a efetividade da prática dessas ações – “distância entre intenção e gesto” (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 80).

Nesse contexto, a criação das primeiras escolas de educação profissional no Brasil foi instituída através de decreto federal n. 7566 de 23 de setembro de 1909, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. As instituições ficaram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, criado em 1909, pois não havia Ministério de Educação. Entre os anos de 1909 e 1910, 14 escolas de Aprendizes e Artífices passaram a funcionar em várias capitais brasileiras, incluindo na região Nordeste, as escolas em Natal, João Pessoa, Fortaleza, Salvador

e Teresina.

A criação dessas escolas foi justificada, na época, em função da necessidade de formação profissional para os jovens pobres e filhos de operários – os “desfavorecidos da fortuna” - como forma de contenção para evitar ociosidade, vícios e crimes (BRASIL, Decreto nº 7.566/1909). Contudo, essa concepção (proveniente das elites) é mais antiga do que a criação dessas instituições. Azevedo (2001), em sua análise histórica sobre a formação do setor educacional no Brasil, verificou que no estabelecimento do Império (pós 1822), os valores oligárquicos e escravagistas do país, misturados ao ideário liberal, influenciaram a educação, fomentando um sistema dual de ensino. Segundo a autora, dois tipos de ensino se organizaram nessa época, o que determinava o futuro ocupacional de quem os frequentava, o que era de acordo com a classe social a que se pertencia. Nas palavras da autora (2001, p. 20):

Seus produtos finais eram, principalmente, os bacharéis e letrados, habilitados para exercer os cargos públicos na burocracia e outras atividades liberais. Nesse padrão educativo foram formadas as elites que conduziram os destinos do país até a Primeira República. [...] O outro sistema deveria encarregar-se da educação do povo. No contexto social em que foi criado, destinava-se, portanto, à população livre e pobre. De responsabilidade das províncias e, mais tarde, dos estados, esse sistema, origem da futura rede de ensino pública e gratuita, compreendia o que se concebia na época como ensino primário e o ensino secundário eminentemente vocacional. Aos homens reservava-se o aprendizado de ofícios manuais e às mulheres, o treinamento nas prendas do lar, ensino que seria paulatinamente transformado em preparação para o exercício do magistério primário.

Com essa dicotomização, verifica-se que, no universo simbólico dessa estruturação, o ensino de ofícios era estigmatizado, associado à escravidão e à pobreza, enquanto o ensino propedêutico era "ornamental, bacharelesco" (AZEVEDO, 1944 apud AZEVEDO, 2001). Azevedo (2001) salienta que, apesar da evolução da ordem burguesa no país naquela época, mantinha-se restrito o exercício dos direitos políticos da população e o acesso à educação (tendo em vista que o próprio sistema produtivo ainda não exigia qualificação da força de trabalho). Somente na segunda metade do século XIX, com a progressiva imposição do trabalho livre e a inexorável abolição da escravatura, a questão da educação das massas passa a ser também imprescindível, não no sentido de direito social, mas, como "instrumento de moralização e de adestramento para o trabalho".

1) Palavras proferidas pelo ministro do Império Paulino José Soares de Souza em 1879, na Assembleia-Geral Legislativa, em defesa do projeto de reforma para o ensino público. Façamos, porém, quanto estiver ao nosso alcance por não sermos os últimos no caminho que vão trilhando as nações cultas. [...] As somas destinadas ao desenvolvimento da educação popular dentro em breve serão compensadas pela diminuição da despesa de repressão [...] Alavanca poderosa para remover muitas coisas do atraso político, o ensino público é um elemento de moralização abrandando os costumes, confirmando pelo esclarecimento da razão os bons sentimentos que Deus lançou em germen no coração do homem. Dispensamo-me de outras considerações para demonstrar que o Poder Legislativo não pode inaugurar mais dignamente a nova era de paz que dando alentado impulso ao ensino público no Brasil. É no mais lamentável desleixo que crescem os meninos pertencentes às classes pobres. [...] quando chegam

à idade em que têm de pedir ao trabalho seus meios de vida, manifestam então os vícios e maus hábitos que contrariam na quadra, a mais esperançosa, de sua existência. [...] Outro tanto não aconteceria, se, desde os seus primeiros anos, se acostumassem ao trabalho moralizador, se, bem dirigida a sua educação no sentido da indústria, adquirissem certos hábitos de ordem, certo apreço àqueles gozos naturais que só se obtêm mediante o emprego conveniente do tempo. Estou convencido de que, se em cada uma das comarcas em que se subdividem as nossas Províncias, estabelecimentos houvesse com destino à educação industrial da infância, teríamos dentro de poucos anos realizado uma benéfica transformação das classes indolentes em 'operários úteis' (ROUEN, 1878, apud MELLO, 1956, p.41).

Assim como avalia Azevedo (2001), consideramos que tais pronunciamentos oficiais do governo imperial, em articulação com a conjuntura socioeconômica da época, explicitam o sistema de valores e normas que emoldurou a educação das classes populares nessa época. Já no início do século XX, com certo avanço da industrialização do país, a classe operária começava a constituir-se e, o debate sobre a educação como questão nacional ganhava impulso. Como salienta a mesma autora, o capitalismo moderno, em geral, requeria a universalização da educação básica como atendimento das demandas do capital e do trabalho - qualificação da força de trabalho e formação de mercado consumidor. Mas, o caso brasileiro prescindiu dessa medida, tendo em vista que "as iniciativas da Primeira República nessa área foram modestas", além da desqualificação da oferta ter dificultado a permanência escolar da maior parte da população. Segundo Azevedo (2001), o país não adotou, nessa época, o avanço técnico científico como fator chave de modernização e manteve os padrões arcaicos no sistema de ensino em expansão. No caso das Escolas de Aprendizes Artífices, nessa época, a industrialização também exerceu sua influência, bem como o desenvolvimento das instituições foi requerendo algumas inovações.

Segundo Soares (1982), em 1926, Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Ministro da Agricultura, promulgou a portaria de Consolidação dos Dispositivos Concernentes à essas Escolas. De acordo com Soares (1982, p. 70-72), tal portaria estabelecia um currículo padronizado e a "industrialização" das escolas, sendo essa última defendida como uma "motivação para a aprendizagem" e, a "solução, ao lado da instituição da merenda escolar (portaria de 26 de setembro de 1922), do grande problema da evasão de aprendizes". Isso porque a "industrialização" das escolas tratava-se da permissão para as instituições "aceitarem encomendas das repartições públicas, ou dos particulares" e pagar as horas de trabalho dos alunos referente a produção dessas encomendas. Nesse sentido, João Luderitz, um encarregado do Serviço de Remodelação, entendia que essa "industrialização" das escolas tinha uma função: [...] de ordem econômica, por não se pode exigir nas atuais condições de dificuldade de vida, que tem de enfrentar o pobre e mesmo o remediado, não se poder, dizia-se, exigir que os pais consintam aos filhos permanecerem na escola além dos 12 anos; com esta idade não se tendo a felicidade de fazer do filho um doutor, mandando-o para os cursos secundários, de

humanidades, exige-se dele que comece a ganhar a vida, empregando-se, alguns mesmo em misteres subalternos. [Assim] se se quiser ter alunos nas Escolas de Aprendizes Artífices, será preciso que possam ganhar alguma coisa, salários ou pagamentos por tarefa, isto é, porém, de acordo com as suas capacidades produtivas e nunca por diárias, as quais outro efeito não teriam senão viciar o aluno na vida de funcionários, com vencimentos certos (SOARES, 1982, p.71).

Nesse sentido, observamos que a AE, constituída aí como auxílio financeiro/pagamento por trabalhos realizados na escola, era percebida como importante estratégia para a permanência escolar dos estudantes. Assim, parece ter sido desenvolvida nessas instituições, articulando o atendimento das necessidades dos estudantes e os interesses da administração das escolas e dos processos de industrialização das cidades.

De todo modo, cabe destacar que, o acesso a essas ações era muito escasso diante da grande parcela da população que vivia em situação de pobreza. Portanto, a própria percepção sobre os direitos sociais numa perspectiva de democratização e garantia de dignidade na vida das pessoas ainda era distante. Como explica Oliveira (2005, p. 32):

As políticas sociais no Brasil foram desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão. Tais políticas, em especial aquelas de cobertura ampla, universal, tiveram um desenvolvimento tardio, se comparado ao da maioria dos países de mesmo porte econômico. O processo de industrialização que ocorreu no Brasil, com maior veemência a partir dos anos 1930, resultou em uma gama de políticas regulamentadoras restritas a setores da classe trabalhadora urbana e industrial. [...] Por mais de três décadas os trabalhadores rurais brasileiros não puderam gozar das mesmas prerrogativas e direitos conferidos aos trabalhadores urbanos.

Dessa mesma forma, ocorreu o estabelecimento da rede de EPCT. Em meados de 1990, o Brasil se esforçou para alcançar a universalização do Ensino Fundamental, através, principalmente, das redes municipais de ensino. O Ensino Médio somente tornou-se obrigatório a partir da Emenda Constitucional n. 59, no ano de 2009, acompanhado, finalmente, de importante expansão da rede de EPCT através da transformação dos antigos CEFETs em Institutos Federais e criação de novos *campi*. De todo modo, de acordo com Oliveira (2005, p.28), em termos mundiais, o movimento entre os anos 1980 e 1990 foi de extremo crescimento econômico, mas, foi:

acompanhado paradoxalmente pelo crescimento da pobreza, verificado nos relatórios mundiais do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano – PNUD, [e] não foram suficientes para convencer os governos a redirecionarem suas políticas distributivas, com certeza influenciaram as orientações que os organismos internacionais ligados à ONU passaram a adotar para os países pobres e populosos.

Portanto, no Brasil os anos 1990 e 2000 foi importante período de focalização das políticas sociais para atendimento dos mais vulneráveis. Nesse contexto, em 2007 foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES através de Portaria Normativa do Ministério da Educação (MEC) n. 39, pelo então ministro Fernando Haddad, como uma das

ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e regulamentado através do Decreto nº 7.234/2010 sobre o PNAES, abrangendo os estudantes dos Institutos Federais (IFs). O decreto estabeleceu dez áreas de ações da AE, quais sejam: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O PNAES foi um forte indutor para a reorganização da AE nos IFs. Portanto, analisamos nos tópicos que se seguem essa inter-relação com os documentos institucionais do IFRN.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica. Para isso, nossas principais fontes são os documentos legais e institucionais desde a criação das escolas de educação profissional no âmbito federal até os idos de 2012, quando regulamentou-se o funcionamento da política de AE no IFRN. Nossa coleta de dados se deu através de consulta a sites governamentais e da própria instituição. Na análise de dados, procedemos à luz da abordagem metodológica do Ciclo das Políticas de Ball (1994; 2009).

Ball (2009) concebe o ciclo de políticas constituído por cinco contextos, sendo eles interligados entre si, mas, sem uma sequência e temporalidade definidas, permitindo o movimento cíclico. Com essa proposição metodológica, Ball (2009) busca, sobretudo, não se utilizar das perspectivas tradicionais de análise de políticas que enfocam a linearidade na constituição de cada política. Ele entende que as políticas em si não são lineares, não têm apenas um significado e nem todos os objetivos e metas são explícitos. Para elucidar melhor isso, ele utiliza uma analogia:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (apud MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 307).

Nesse sentido, Ball (2009) entende que os contextos são espaços em que podemos analisar/apreender como as políticas se movem, ou seja, como as lutas se dão em cada contexto. Cada contexto apresenta arenas (espaços de luta, de debate e disputas) e grupos de interesses (sujeitos e/ou instituições que desejam influenciar as políticas e participam delas nas suas dinâmicas). Os contextos podem ser divididos em dois grupos. Mainardes e Marcondes (2009)

verificam que as pesquisas costumam avaliar um ou outro grupo de contextos. Porém, é importante compreendê-los também como intrínsecos entre si, quais sejam: a) Contexto primário: de influência; da produção de texto; e, contexto da prática; b) Contexto secundário: contexto dos resultados (efeitos) e; contexto da estratégia política; Cada contexto pode ser entendido como um ciclo interno da política em questão, além de influenciar-se por outras políticas também em realização. Nessa pesquisa, destacamos o contexto da produção de textos para analisar mais detidamente os documentos legais e institucionais da política de AE.

Segundo Mainardes (2018, p.13)

A análise crítica dos textos de políticas envolve: a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos

No espaço deste artigo, não é possível contemplar todos esses aspectos de todos os textos selecionados para análise, mas, destacamos os principais elementos implicados mais diretamente na política de AE, articulada com a política educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Boa parte da literatura sobre AE no Brasil, dedica-se ao estudo em instituições de Ensino Superior e por isso, tem bem demarcado os primórdios dessa política nesse nível de ensino (KOWALSKI, 2012). Mas, ao analisarmos o âmbito da Educação Profissional, observamos que existem registros de épocas anteriores às ações no Ensino Superior. Portanto, compreendemos que o nascedouro da AE no Brasil, na educação pública federal, pode ser apontado no decreto presidencial nº 9.070/1911: regulamentava o funcionamento de Caixas de mutualidade, em prol da permanência dos alunos nas Escolas de Aprendizes e Artífices. O texto original do decreto determinava que:

Art. 20. Constituirão renda da escola o producto dos artefactos que sahirem de suas officinas e o das obras e concertos por ellas realizados. § 1º Esta renda será arrecadada pelo director da escola, que com ella adquirirá os 30 materiaes ecessarios para os trabalhos das officinas. § 2º No fim do anno, a renda liquida será recolhida á Delegacia Fiscal do Thesouro Nacional depois de reduzida a importancia correspondente a 15 %, sendo 10 % para serem distribuidos por todos os alumnos das officinas, em premios, conforme o gráo de aproveitamento obtido e respectiva aptidão, e 5 % para a Caixa de Mutualidade. [...] Art. 28. Os directores promoverão a organização de associações cooperativas e de mutualidade entre os aprendizes, elaborando para esse fim as

necessárias instruções, que submeterão á aprovação do ministro, dentro do prazo de 90 dias da publicação deste regulamento. § 1º Os alumnos do 1º e 2º annos perceberão, respectivamente, as diarias de 100 e 200 réis, destinadas exclusivamente á sua contribuição á Caixa de Mutualidade. § 2º Os do 3º e 4º annos perceberão, respectivamente, as diarias de 600 e 800 réis, sendo-lhes facultado contribuir ou não para a Caixa de Mutualidade. § 3º Os que não concorrerem ou deixarem de o fazer nos prazos e com as quantias que forem estipuladas nas instruções perderão seus direitos em favor da mesma caixa.

Segundo Pandini (2006, p.89), as Caixas de Mutualidade asseguravam aos estudantes: “assistência médica, compra de remédios, ferramentas aos formandos e auxílio aos funerais dos alunos associados”. E, na escola do Paraná, por exemplo: “[...] chegou a suprir demandas que não eram da sua competência como o fornecimento de merendas”. A merenda escolar fazia parte dos custeios do regime de internato e também eram providos nessas escolas. Alguns estudiosos entendem que tais medidas eram necessárias devido às dificuldades financeiras do alunado: vários alunos aprendiam somente as primeiras lições dos ofícios (marcenaria, alfaiataria) e abandonaram a escola em busca de emprego, o que gerava altas taxas de evasão nessa rede de ensino (CUNHA, 2005; PIVA, 2012; SANTOS, 2014).

Já na década de 1930, fortalece-se o debate sobre a expansão da educação para todos, inclusive no âmbito legislativo, e em 1931, a reforma conhecida pelo nome do ministro Francisco Campos, regulamenta o ensino secundário através do Decreto 19.890. Nesse texto legal, contudo, não foi feita nenhuma menção sobre qualquer tipo de AE. Nas instituições públicas de nível de Ensino Superior, que se constituíam em um privilégio de poucos (devido à caracterização dos estudantes que tinham acesso a esse nível de ensino na época – provenientes de famílias da elite e/ou abastadas economicamente), a AE surge com objetivos claramente assistencialistas (KOWALSKI, 2012) e iniciativas bem pontuais do Poder Executivo: como a construção da “Casa do Estudante Brasileiro”, em Paris no ano de 1928 e a Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” com restaurante universitário, no Rio de Janeiro em 1930. Já em 1931, o presidente Getúlio Vargas assina o Decreto nº 19851 que previa concessão de bolsas de estudos e assistência médica e hospitalar, como vemos:

Art. 108. Para effectivar medidas de providencia e beneficencia, em relação aos corpos discentes dos institutos de ensino superior, inclusive para a concessão de bolsas de estudos, deverá haver entendimento entre a Sociedade dos Professores Universitarios e o Centro Universitario de Estudantes, afim de que naquellas medidas seja obedecido rigoroso criterio de justiça e de oportunidade. Paragrapho unico. A secção de previdencia e de beneficencia da Sociedade de Professores organizará, de accôrdo com o Centro Universitario de Estudos, o serviço de assistencia medica e hospitalar aos membros dos corpos discentes dos institutos de ensino superior.

Como vemos, tal texto estabelece o provimento de uma AE abrangendo a área da saúde

e auxílio financeiro na forma de bolsas, considerando critérios conforme o mérito e necessidade do estudante a ser avaliado por docentes. Tal discurso situa-se entre a perspectiva da caridade e a própria noção “direito” a tal providência com base na “justiça” pelo mérito. Portanto, a AE no Ensino Superior estabeleceu-se de forma mais estruturada e contou com a seguridade legal também na Constituição Federal de 1934. A AE foi contemplada no art. n. 157, § 2º com a aplicação de parte dos recursos dos fundos de educação “em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica”.

No tocante ao IFRN, verificamos registro sobre a implantação oficial de ações do âmbito da AE, a partir de 1962 com o setor de Serviço Social Escolar. Nessa época, a instituição era nomeada como Escola Industrial do Rio Grande do Norte (IFRN, 2010). Não tivemos acesso a outros documentos com mais dados e informações detalhadas sobre o funcionamento desse serviço. Mas, servidores mais antigos relatam ações também da área da saúde, alimentação, fardamento, apoio financeiro no transporte escolar, etc. Nesse sentido, destacamos aqui o principal documento que formaliza o funcionamento da AE no IFRN, qual seja: Plano de Assistência Estudantil do IFRN, aprovado pelo Conselho Superior da instituição no ano de 2010. Esse documento estabeleceu as bases do novo funcionamento institucional, uma vez que, vivenciava-se uma significativa expansão da rede com a criação de *campi* em todo o interior do estado. Novos servidores concursados foram conhecendo a diversidade do público atendido e organizando as estratégias e ações para alcançar os objetivos traçados. Para isso, vimos que a criação do PNAES, como já citado, também foi basilar para a AE do IFRN, uma vez que o programa orientava que: “As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras”. (BRASIL, 2007, 1º Parágrafo único). Nesse sentido, o Plano de AE do IFRN estabeleceu 14 modalidades de ações, conforme contempladas no próprio Decreto do PNAES e já implantadas na instituição.

Já no texto do PPP (IFRN, 2012), a AE está contemplada como uma das políticas institucionais, assumindo a concepção de direito social, prática de cidadania e parte do processo educativo. Assume também princípios, diretrizes e indicadores metodológicos articulados a essa concepção e a toda a identidade institucional e da EP brasileira. Portanto, responde a mobilização sócio-histórica do próprio setor, consolidando as práticas já realizadas e, atendendo as necessidades prementes do atual público estudantil. De toda forma, como bem dito no texto do PPP ainda carece de maior segurança orçamentária para a concretização das ações, uma vez que: “Precisam, portanto, ser consideradas, no plano institucional-orçamentário

do IFRN, como uma questão de investimento, a fim de que se garantam recursos para a execução” (IFRN, 2012, p. 193). Essa é uma das principais fragilidades das políticas educacionais mais específicas, sobretudo, quando criadas através de programas de governo. Se faz necessário uma determinação explícita em percentuais do orçamento institucional para a garantia dos investimentos permanentes em tais ações ou corre-se o risco de extinguir-se o atendimento, a qualquer momento, em virtude da redução dos recursos totais da instituição.

CONCLUSÕES

Consideramos que a política de AE é importante elemento para análise e melhorias das condições para a permanência escolar com êxito dos estudantes brasileiros. Aprofundar a análise a partir dos indícios de seus primórdios na EP, contribui com a reflexão sobre o longo caminho de lutas e resistência das instituições e seus atores sociais. A história da AE também se faz importante pela percepção da mudança de concepção e objetivos, conforme o movimento do contexto sócio-político mais amplo, como já indicava Ball (2009) sobre as trajetórias das políticas. A AE é uma política educacional que demorou a formalizar-se e ainda corre risco de desaparecer, uma vez que depende de recursos financeiros ainda não delimitados claramente na letra lei. Como vimos, foi através de um programa de governo, criado através de decreto - o PNAES que se fortaleceu a organização dos serviços que já eram oferecidos nos IFs e garantiu a ampliação do atendimento, através de apoio financeiro desse programa. Ao lado disso, a rede de EPCT também se ampliou num movimento de democratização do acesso, inclusive através da política de cotas instituída pela lei n. 12.711/2012, aproximando-se mais do princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola preconizado pela Constituição Federal (CF) de 1988, art. 206, inciso I, para a Educação Nacional.

De todo modo, reforçamos a importância da garantia do financiamento público das referidas instituições, na forma plena, sem cortes, nem bloqueios orçamentários. Os governos que atacam a política pública educacional através da redução dos investimentos e inconstância na disponibilidade do uso dos recursos financeiros deixam marcas na história de vida de cada estudante que tiveram reduzidas as oportunidades de melhores condições de estudo.

Diante disso, consideramos que a política de AE tem se complexificado mais nos últimos anos e, portanto, requer maior aprofundamento das investigações a respeito, considerando mais detidamente a participação dos atores sociais, mobilização estudantil e trabalhadores da educação que historicamente efetuaram as transformações das práticas, potencializando os efeitos alcançados. Esperamos que a política de AE persista nos seus objetivos da democratização do direito à educação e se amplie, em estrutura e condições de atendimento a todos os estudantes que necessitarem.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política social: fundamentos e história*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca básica de serviço social; v.2)

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. Decreto n. 7234 de 19.07.2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 19 de julho de 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.566/1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizagem Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 10 de agosto de 2022

BRASIL. Decreto nº 9.070, de 25 de Outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=427955&filenome=LegislacaoCitada+-INC+9907/2006 Acesso em 08 de agosto de 2022

BRASIL. Decreto nº 19.851 de 11 de Abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil [...]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 10 de agosto de 2022

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. 2.ed. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

KOWALSKI, Aline Viero. Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2012 [tese de doutorado]. 179 p.

IFRN. CONSUP. Resolução n. 23/2010. Aprova Plano de Assistência Estudantil do IFRN. 2010. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2010>

IFRN. Resolução n. 38/2012. Aprova Projeto Político Pedagógico do IFRN: uma construção coletiva.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da

sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. Agosto de 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. In: *Linhas Críticas*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005.

SANTOS, Renato Marinho Brandão. Cidadania e ordem social: a Escola de Aprendizizes Artífices em paralelo com outras instituições de educação profissional no Rio Grande do Norte (1909-1937). In: X Congresso Luso brasileiro de História da Educação - COLUBE. 2014.

PANDINI, Silvia. A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná: “Viveiro de Homens Aptos e Úteis” (1910-1928). Programa de PósGraduação em Educação. Universidade Federal do Paraná: 2006 [dissertação de mestrado].

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizizes Artífices - estrutura e evolução. In: *Fórum educacional*. Rio de Janeiro, 6(2): 58-92, jul./set. 1982. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fe/article/viewFile/60628/58869>

PIVA, Maqueli Elizabete. Educação profissional brasileira e assistência estudantil nos cursos técnicos: um estudo de caso no IFRS campus sertão. Mestrado acadêmico em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro: 2011. [dissertação] 86 f.

A CARTEIRA ESCOLAR E A INFLUÊNCIA HIGIENISTA NOS GRUPOS ESCOLARES DO RIO GRANDE DO NORTE NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Marta Bezerra Rodrigues

Doutoranda em História da Educação pela Universidade Federal do Paraná
martabrd@gmail.com

Resumo

O objetivo deste trabalho é colaborar para as reflexões sobre o mobiliário escolar, sobretudo a carteira, tendo como parâmetros as contribuições do movimento sanitaria no início do século XX, utilizando-se das obras do médico e professor Alfredo Lyra, no Rio Grande do Norte, como higienista atuante neste estado, além de estudos que discutem o referido assunto relacionado à cultura material da escola. A perspectiva higienista abordada tem o intuito de mostrar na prática a inserção da criança no meio escolar a partir de preceitos higienistas nacionais voltados para um projeto civilizatório do país, nos primeiros anos do regime republicano.

Palavras-chave: Higienismo. Grupos escolares. Carteira escolar.

O CENÁRIO REPUBLICANO BRASILEIRO

No Brasil, no início do século XX, a educação constituía linha norteadora da formação do povo brasileiro, conseqüentemente, com vistas à consolidação do regime republicano. Por sua vez, permeava o discurso do movimento higienista na sociedade, essencialmente nas escolas, assumindo como medida mitigadora de proteger a população face os conflitos do início da industrialização no país.

Nesse período, principia-se um panorama de mudanças no país, sobretudo com o aumento da população, com as reformas médico-higienistas nas cidades, nas relações familiares e, sobretudo, as crianças, as quais passam a ocupar um lugar de fundamental importância para a família e para a sociedade. Nesse sentido, começa-se a pensar nesse ser de pouca idade como alguém que necessita de lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados, propiciando a delinear-se o que mais tarde evoluiu para o que hoje reconhece-se como infância.

Nessa perspectiva, disseminam-se as ideias pedagógicas, principalmente nas primeiras décadas do Brasil republicano, como principais cenários de implementação, e a escola passa a ser um importante difusor de um modo de vida considerado civilizado. Com

isso, no período mencionado, sintonizava-se o Brasil com as mais recentes inovações no que se refere ao ensino primário e, por consequência, no Rio Grande do Norte, as inovações no campo da sociedade não ocorriam de modo isolado. Além disso, integravam o movimento de modernização dos anos iniciais do período republicano que se ampliava em diversos setores sociais, dentre eles, urbanização, saúde, educação, comércio e indústria. Essas inovações refletiam-se ainda na literatura, na política e nos movimentos sociais.

Diante desse contexto, a escola seria, então, uma instituição de eugenia psíquica, conforme afirma Magaldi (2002), cujo objetivo seria formar homens normais com hábitos bons e saudáveis acompanhados de um projeto de educação moral para a formação de “brasileiros úteis ao seu país”. A atuação dos intelectuais da época converge em busca de respostas para o problema que se apresentava na sociedade, reservando a preservação da infância. Esse processo se estende por todo o país com o lema “cuidemos da infância de nossa pátria” (KHULMANN, 2003, p. 477).

Nesse cenário, em que o movimento sanitarista passou a se articular em torno da educação e da saúde, as discussões em torno das políticas sanitárias não alcançariam os objetivos desejados se os hábitos higiênicos não estivessem atrelados à educação, visto que as perspectivas do projeto médico-higiênico para se construir no Brasil uma sociedade higienizada estava sob o olhar da higiene, com base no auxílio da organização escolar, sendo necessário, “para tanto, um exame de características da razão médica, sua institucionalização, seus agentes, bem como a produção discursiva voltada para modelação do objeto educacional” (GONDRA, 2003, p. 519). Portanto, no quadro apresentado, qual é a finalidade da carteira escolar inserida nos preceitos da inspeção médicos escolares e destacada nas obras do médico e professor Alfredo Lyra?

A CARTEIRA AO MOLDE DO ALUNO

Mediante a implantação e a difusão dos grupos escolares no país, iniciando pela cidade de São Paulo, como modelo de escola primária republicana. Esse modelo de organização escolar se configurou como projeto de educação voltado para a saúde, sendo considerado o pilar da regeneração da população brasileira. Tal organização do período republicano vivencia o movimento higienista, no qual buscava-se, além de divulgar noções de saúde pública, imprimir o espírito de cordialidade, combater a apatia, a morosidade e os diversos tipos de vícios, epidemias e doenças que afligia a população. Desse modo, a educação escolarizada era encarada pelos dirigentes como um veículo de mudança comportamental, sendo assim, a escola

seria o lugar onde, além de se ensinar os conhecimentos eruditos, se ensinava, também, os modos urbanos e higiênicos de viver, imprescindíveis ao homem moderno.

Nesse intuito, Bertucci (2017) ressalta a importância da parceria do médico com o professor foi repetidamente atrelada às discussões nacionalistas e motivou ações educativas. No entanto, os médicos também, destacavam-se na docência, em especial assumindo a cadeira de higiene em instituições de ensino, prevalentemente em instituições de formação de professores nas capitais brasileiras. Dentre eles inclui-se o médico e professor Alfredo Lyra, na Escola Normal de Natal, capital no Rio Grande do Norte, com destaque no campo da medicina, em campanhas de divulgação de novos saberes em prol da higienização da população, principalmente a saúde que para Bertucci (2013), saúde possível com os novos conhecimentos médicos e científicos e com a educação dos indivíduos. Em seus escritos Lyra demonstra a preocupação principalmente com a educação escolar, no nosso trabalho destacamos a carteira escolar como um dos assuntos relevantes em seus escritos, pois trata da saúde do corpo do aluno ainda em formação, ou seja, o corpo infantil.

Para Taborda de Oliveira (2006), ao longo da história, têm sido várias as formas de se educar o corpo, como diferentes também têm sido as razões para isso. Esse fenômeno vem associado a transformações não só na cultura e na sociedade brasileira, mas, também, em toda a modernidade ocidental. Sem dúvida, uma das mais instigantes e, ao mesmo tempo, desafiadoras investigações históricas é aquela que se baseia na educação do corpo como objeto de pesquisa. Isso porque, na esteira do que propõem Taborda de Oliveira e Vaz (2004, p. 17):

As práticas corporais são fugidias, difíceis de serem registradas e apreendidas, impossíveis de se reduzir a quaisquer formas discursivas que não sejam as próprias práticas no seu momento de efetivação. Portanto, tentar compreender a corporalidade na história da escolarização é uma empreitada difícil, arriscada e, talvez por isso mesmo, desafiadora e fascinante.

Já se observou que são possíveis apenas aproximações daquilo que ocorreria nas escolas, no que se refere às medidas utilizadas pela higiene para a educação do corpo do aluno, como o intuito de formá-lo segundo uma sociedade “civilizada” que se pretendia saudável, higienizada e ordenada, como fez Pykosz (2007). No entanto, as formas de desenvolvimento das prescrições de novos hábitos e costumes podem, com frequência, ser identificadas pelos discursos dos relatórios de Instrução Pública e Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Norte, bem como pelas teses apresentadas nos congressos ligados à educação e à higiene.

A higiene constituía-se como parte do programa escolar apresentando em seus conteúdos saberes que incidiam diretamente sobre a educação do corpo do educando,

incluindo- se como parte de um grupo de disciplinas com o mesmo objetivo, tais como: Trabalhos Manuais, Prendas Domésticas, Ginástica, Exercícios Militares e Canto Orfeônico. Entretanto, além de aparecerem associados a algumas dessas disciplinas, os saberes da higiene também estavam associados a outras disciplinas que não teriam, em princípio, a educação do corpo como finalidade última. Além disso, ocorriam também em tempos e lugares não necessariamente disciplinares.

A intenção dos formuladores de diferentes ideias sobre a importância de uma educação do corpo pela via da higiene era, sobretudo, romper com os costumes ditos impróprios, vindos de casa. Ou seja: que a criança levasse os bons hábitos para o convívio de seus familiares, assumindo, também, o papel de educadora.

É pertinente lembrar que as décadas iniciais do século XX foram de grandes alterações na cena societária brasileira e norte-rio-grandense. Acreditava-se que era mais difícil ensinar novos hábitos de vida aos adultos, sendo importante educar primeiramente a criança matriculada nos grupos escolares, por meio das disciplinas escolares e relacionado aos preceitos higiênicos, considerando essas normas voltadas tanto para o aluno como para o professor. Em todo o país os estudiosos discutiam a implantação nos grupos escolares da regulamentação de saberes médico-higiênicos para todos os estados do país, e dentre eles, no Rio Grande do Norte, em cumprimento ao artigo 204 da lei n.º 405, de 29 de novembro de 1916, que trata da Reforma de Ensino no Estado do Rio Grande, foi criado o Serviço de Inspeção Médico-Escolar, em 1923, cuja finalidade e as especificidades da educação sanitária é legalizada e abrange:

Capítulo I

Art. 2º A inspeção abrangerá todos os estabelecimentos estaduais, municipais e particulares de ensino primário, normal, profissional e secundário de todo o Estado.

Art. 16º A educação sanitária dos alunos e professores consistirá na divulgação de preceitos e conhecimentos de higiene escolar:

Os preceitos da higiene mediante a educação abririam espaço para a inserção da medicina no ambiente escolar, uma vez que se percebia o espaço da escola primária como principal cenário de ação daquele serviço considerado profilático. Era ressaltada a importância da presença dos médicos nas escolas para que se prevenisse a proliferação de epidemias e moléstias.

Não era incomum, naqueles anos no Brasil, o fechamento de alguns estabelecimentos escolares por um período indeterminado, caso a escola sofresse um surto de alguma doença. Isso ocorreu, por exemplo, no Estado do Paraná, no ano de 1917, quando se encerraram as

atividades das escolas simples, jardins de infância e grupos escolares, por medidas higiênicas, devido ao “mal estado sanitário da cidade” (SILVA, 1917, p. 178).

Esse investimento sobre o corpo dos escolares denota uma preocupação com projetos que transcendem, por suposto, os discursos sobre a escolarização. Em uma sociedade que se modernizava de forma acelerada, novas práticas escolares ajudariam a forjar novas sensibilidades necessárias até mesmo para definição do *tipo brasileiro*, para a brasilidade. Assim, esse novo espaço escolar, juntamente com o tempo escolar e a redefinição das práticas da escola, por sua vez, deveriam incutir nos corpos dos escolares atitudes diversas que remeteriam à disciplina, à brincadeira organizada, ao recato, ao controle, a formas sutis de ação que definiriam um determinado modelo de formação pela via dos costumes. Pode-se afirmar, com alguma segurança, que esse projeto de formação tinha a sua centralidade no corpo dos alunos. Nesse sentido, entende-se que os projetos que intentaram reformar a escolarização primária no Brasil e no mundo sempre tiveram o corpo infantil como o seu ponto de chegada fundamental.

Nesse contexto, surge a necessidade da construção de uma pedagogia científica, moderna e experimental. Para tanto, mobilizaram uma reunião de intelectuais de diversas profissões pela causa do movimento educacional, com o intuito de reformar os serviços públicos, a modernização do país e a ampliação de possibilidades de participação política e atuação profissional. Dentro desse movimento, a saúde é compreendida como um grande instrumento na campanha de regeneração nacional pela educação.

Os médicos passam a se preocupar também com a localização desse espaço urbano, conforme fica claro no projeto de uma escola modelo proposto por esses profissionais. E segundo o professor Lyra, seguindo esses preceitos, é necessário que seja levada em consideração algumas especificidades importantes para a construção da escola:

[...] A escolha do local precisa ser judiciosamente feita, e, tanto quanto possível, deverá recahir em um terreno salubre, sêcco, de preferência numa elevação, livre que assegure a todas as classes ar e luz; afastado dos centros movimentados e bulhentos, tem se em vista evitar assim os desastres, como o ruido dos vehículos e das estações [...] consagrando o devido respeito à Escola e pugnando pela higiene moral (LYRA, 1922 p. 25-26).

Tendo em vista esses cuidados, identificamos uma nova escola a ser estruturada. A intenção era que a instituição de ensino se localizasse fora da área do centro da cidade para que os educandos não sofressem influências perniciosas. Esse espaço era visto como uma pequena cidade onde os indivíduos são inexperientes e ainda ignorantes. Por isso, a importância de a escola ser higienizada e, através dela, o corpo.

Nesse sentido, a Instrução Pública voltava-se para a formação do novo cidadão moderno, que se construía também por meio da organização escolar à qual estava submetido. A preocupação com o homem brasileiro saudável estava relacionada às ameaças que se apresentavam na sociedade, como as chamadas degenerações sociais, o alcoolismo, os distúrbios mentais, a tuberculose e as doenças venéreas. No intuito de formar as novas gerações, seria necessária uma intervenção tanto no espaço público da escola como no espaço privado da casa. “Pais e mestres constituem-se, portanto, nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata da educação” (GONDRA, 2003, p. 525).

Com relação a essa intervenção, Alfredo Lyra defende:

O exame médico individual, visando indistintamente a todos os alunos, o registra das aptidões do estado physico e, de par com a pedagogia, prevê o desenvolvimento da saúde physica pela capacidade de percepção (LYRA, 1922, p. 11).

Portanto, observa-se a proposição pelo próprio Alfredo Lyra por meio de dois formulários denominados de Ficha Sanitária (Figura 1) e Ficha Exames Ulteriores (Figura 2), como parte da Inspeção Médico Escolar efetivada em registro de informações pessoais, familiares, relacionadas à saúde dos alunos e das alunas matriculados nos grupos escolares do Estado.

FIGURA 1 – FICHA SANITÁRIA DO ALUNO ULTERIORES

Ficha Sanitária

Ano..... Nº.....
 Nome.....
 Idade.....
 Filiação.....
 Nacionalidade.....
 Vacinação.....
 Antecedentes morbidos.....

Aspecto geral { Test.....
 { Physionomia.....
 { Constituição.....
 { D.....

Andropometria { Estatura.....
 { Pes.....
 { Força muscular.....
 { E.....
 { Perimetria Thoracica { Insp. maxima.....
 { Exp. maxima.....
 { C.....

Pelle { Systema piloso.....
 { Corno cabeludo.....
 { Unhas.....

Ouvido { Cabeca.....
 { Tiroco.....
 { Externidades.....

Sistema lymphatico e Glandulas.....

Apparelio da visão.....
 { Off. dos olhos.....
 { Agudeza visual { D.....
 { E.....

Apparelio auditivo.....
 { Agudeza auditiva.....
 { D.....
 { E.....

Boca { Labios.....
 { Mucosa.....
 { Lengua.....
 { Dentis.....

Nariz { Voz.....
 { Força nasal.....
 { Articulação da palavra.....

Garganta { Uvula.....
 { Hypertrophia pharyngica.....

Apparelio respiratorio.....
 Apparelio cardio-vascular.....
 Abdômen.....
 Systema nervoso.....

Verificação psíco-pedagógica.....
 { Atenção.....
 { Memória.....
 { Associação.....
 { Carácter.....

Classificação.....
 Datado em..... de..... de 192.....
 O Inspector-Médico.....

FONTE: Lyra (1922, p. 70).

FIGURA 2 – FICHA DE EXAMES ULTERIORES

EXAME DO ESCOLAR 71

EXAMES ULTERIORES

ANNO DE 192.....

Estatura.....
 Peso.....
 Força muscular.....
 Perimetria thoracica { Inspiração maxima.....
 { Expiração maxima.....

Agudeza visual { D.....
 { E.....

Ocorrências morbidas.....
 Desenvolvimento intellectual.....
 Observações..... de 192.....

O Inspector-médico.....

ANNO DE 192.....

Estatura.....
 Peso.....
 Força muscular.....
 Perimetria thoracica { Inspiração maxima.....
 { Expiração maxima.....

Agudeza visual { D.....
 { E.....

Ocorrências morbidas.....
 Desenvolvimento intellectual.....
 Observações..... de 192.....

O Inspector-médico.....

FONTE: Lyra (1922, p. 71).

Para Elias (1994, p. 271), esse processo é efetivado na atuação dos pais que conferem aos filhos, por meio de gestos e palavras, algumas restrições, medos, normas e comportamentos que fossem mantenedores da posição social ocupada por tais indivíduos, os quais seriam “desde cedo inculcados na criança pelo comportamento dos pais e educadores”. Desse modo, os valores essenciais exigidos na vida coletiva eram fixados com antecedência na educação da criança, por isso a importância da preparação dos pais para a formação das crianças.

A difusão dos ideais higiênicos nas escolas tinha por objetivo um projeto educativo amplo, por meio da instalação de bons hábitos e comportamentos que formassem homens para a sociedade, aperfeiçoando-os a partir de rígida disciplina fundada nos preceitos higienistas. Segundo Alfredo Lyra (1922, p. 14):

Urge combater os hábitos e as práticas viciosas, mostrando o perigo da corrupção e da imoralidade, porque a formação do homem depende dos ensinamentos recebidos quando criança. Estes hábitos consistem na metodização da do asseio, da disciplina, entre outros cuidados para a formação sadia dos alunos.

Na instituição de formação de professores primários, a Escola Normal de Natal, as noções básicas de higiene mental aos futuros professores eram ministradas nas disciplinas de Pedologia como ciência que investiga as leis e os fenômenos aplicáveis às crianças e na visão dos aspectos de diferenças e individualidade – e Psicologia Infantil. Esta considerada como o apoio da higiene mental, ligada a outras ciências como a fisiatria, a moral, a lógica, a antropologia, a sociologia. Nesse prisma, Alfredo Lyra enfatiza que, em particular, é a Pedagogia a ciência da educação que mais importa nos seus estudos.

Tratando-se dos preceitos do ensino antialcoólico, antitabagismo, da educação sexual e da campanha moral contra o jogo, Lyra evidencia em seu discurso combate aos vícios e flagelos como destruidores da saúde e da moral do homem.

Considera-se que essa síntese garante aos escritos da obra publicada de Alfredo Lyra, a partir de conhecimentos e objetos da razão médico-higiênica, a preocupação com a formação das crianças, nestes termos,

A inspeção médica das escolas é um corollario da exigência imperiosa da instrução, fazendo desaparecer a velha dualidade do corpo e do espírito e afirmando o princípio de Juvenal – “mentalidade sadia em corpo são” (LYRA, 1922, p. 9).

Desse modo, busca-se acentuar o papel do higienista enquanto sujeito histórico, tendo em vista sua condição como profissional, seja esse professor ou médico na formação da sociedade republicana. Na República, evidencia-se o ambiente escolar como melhor terreno para a formação de hábitos sadios. Nesse contexto, apresenta-se em destaque duas obras do

médico Alfredo Lyra, escritas em nos anos de 1922 e 1925 respectivamente. Em ambas obras o autor ressalta a importância de as escolas tomarem conhecimento de um assunto que abrange a criança em período escolar que é a escoliose e a miopia, em destaque neste trabalho, a carteira escolar que atendendo também um dos requisitos do regulamento da Inspeção Médico – Escolar:

Art. 6º Nas visitas, que a autoridade competente fizer as escolas, terá em consideração especial:

II Com relação ao mobiliário e material:

- a) que sejam construídos de acordo com o que preceitua a higiene escolar;
- b) que o mobiliário seja adequado ao tamanho do escolar.

No tocante a carteira do escolar, o professor Lyra, a convite do Diretor do Departamento de Educação, Nestor dos Santos Lima, ministrou uma palestra para professores e professoras na Escola Normal de Natal, em 5 de janeiro de 1925, sob título “Doenças escolares: Escoliose e Miopia”, que a capa é a (figura 4).

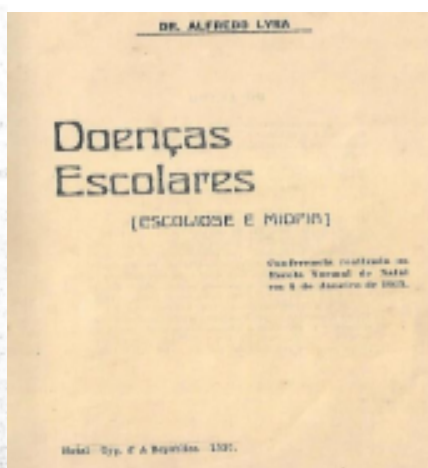
Nas análises de suas obras: Inspeção médico-escolar (figura 3), escrita no ano de 1922, e Doenças escolares: Escoliose e Miopia no ano 1925 (figura 4), essa por ocasião de sua conferência. Percebe-se, que na primeira obra, ela é escrita de maneira detalhada e ilustrativa o assunto relacionado a carteira do aluno.

FIGURA 3 – CAPA DO LIVRO DE ALFREDO LYRA



FONTE: Lyra (1922).

FIGURA 4 -CAPA DO LIVRO DE LYRA



FONTE: Lyra (1925).

No entanto, neste trabalho, o problema de saúde do aluno, como a escoliose e a miopia, o professor de higiene e médico afirma ser uma doença escolar. Deve-se destacar, nesse

sentido, que a escoliose está relacionada com o mobiliário escolar. O próprio Dr. Alfredo Lyra apresenta na sua obra através de uma palestra um amplo detalhamento em relação ao mobiliário escolar e confirma a existência de três condições que regem a feitura do mobiliário escolar, a saber: Anatomicas, Pathologicas e Physiologicas.

1ª Anatomicas, lembrando as inflexões normaes da coluna vertebral, das quaes duas são de convexidade posterior (dorsal e sacra) e duas de convexidade anterior (cervical e lombar). É evidente o interesse das curvaturas sobre o encosto, obtendo um ponto de sustentação adequado.

2ª Pathologicas dependem das diversas doenças que comprometem o esqueleto.

3ª Physiologicas referem-se principalmente ao papel do musculo, sua actividade funcional e ao apparecimento da fadiga que é o principal fator etyologico das posições viciosas e consequente deformação da coluna vertebral.

Posição em pé

Nesta posição viciosa, a bacia inclina-se do lado do membro em resolução; a linha vertebral orienta-se para cima e para o lado do membro não contrahido; em conclusão, para manter o equilibrio vertical, o rachis descreve uma curva lateral, de convexidade do membro contrahido. Sendo o membro inferior direito o mais vigoroso, nos destros, é ele o de sustentação (portant), originando-se da constancia uma escoliose de convexidade direita.

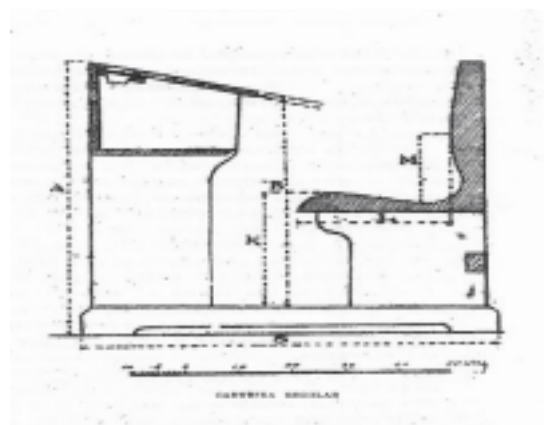
Posição assentada

É sobretudo na posição assentada que o imobiliário intervem na origem e no desenvolvimento da escoliose. Ainda que correctamente assentada a creança, em carteira construída de modo que se adapte ao tamanho do escolar e com um bom ponto de apoio dorso-lombar, a quase totalidade do corpo é suportada pelos dois ischions.

[...]

A nova posição é unischiatrica esquerda ou direita, accentuadamente esquerda, devido á inclinação do caderno, na escripta. O resultado é uma torsão do corpo e a coluna vertebral descreve uma curvatura de convexidade esquerda. (LYRA, 1925.p 12-13)

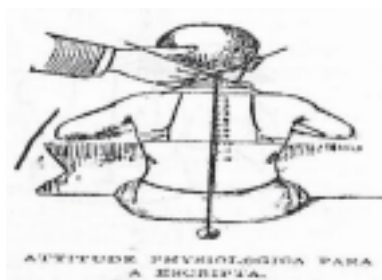
FIGURA 5 – A IMAGEM ILUSTRA O MODELO DE UMA CADEIRA COM ENCOSTO COM A MESA A SUA FRENTE PARA ATIVIDADE



FONTE: Lyra (1922, p. 50).

Uma breve análise da figura 5, apresentada na obra de Lyra como modelo para as escolas, demonstra a carteira escolar com as medidas adequadas ao corpo do aluno e com o encosto junto a mesa a sua frente dentro dos padrões da escola e do aluno. Percebemos que esse modelo é de medidas fixas. Segundo Rocha (2009), alguns estudiosos destacavam que as medidas fixas não se adequavam a todos os alunos, dessa maneira a escola conseguia outras formas de carteiras que se adequasse ao tamanho do aluno e mediante, essas necessidades foram registradas cinco tamanhos diferentes de mesa- banco que se adequasse ao tamanho do estudante. Isso significa que o tamanho deveria ser igual a estatura do aluno.

FIGURA 6 – A IMAGEM DEMONSTRA A POSTURA CORRETA PARA A ESCRITA



FONTE: Lyra (1922, p. 99).

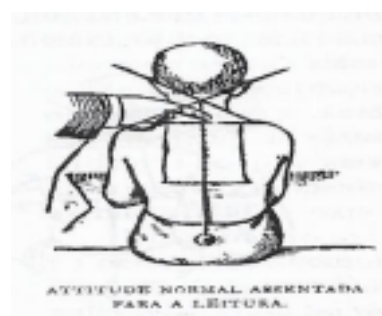
A origem da escoliose de convexidade esquerda, atribuída a escripta, em más posições, depende exclusivamente da “distancia” exageradamente alta do banco-carteira.

O caderno, durante a escripta, deve ocupar a linha mediana do corpo. Se o caderno é levado para a direita ou para a esquerda. Advém u'a inclinação total do corpo para a direita ou para a esquerda comprometendo o equilibrio do rachis.

Cruzar a perna. Disposições das saias.

Terminando a influencia do mobiliário na formação e desenvolvimento da escoliose, é necessario lembrar que o habito de cruzar a perna, ou a má disposição das saias, ao assentar-se o escolar, o tronco e o rachis ficam em inclinação viciosa, facilitando a escoliose de convexidade do membro mais elevado (Lyra,1922, p. 99).

FIGURA 7 – A POSIÇÃO DA IMAGEM DEMONSTRA A POSTURA CORRETA PARA A LEITURA



FONTE: Lyra (1922, p. 100).

Na leitura os movimentos oculares são rápidos e de amplitude variável. O menor ângulo que os olhos podem percorrer lateralmente é de 5 minutos. Este ângulo é inversamente proporcional à distância entre os caracteres e os olhos menor de longe, maior de perto. A fadiga ocular está, também, na razão inversa deste ângulo maior na visão ao longe, onde o ângulo é pequeno, e menor na visão de perto, onde o ângulo é grande.

[...]

A leitura deve ser feita a 30 centímetros. (Lyra, 1922, p.100)

A imagem 6, ilustra de forma destacada, a preocupação da posição correta da coluna, observando o cuidado para não facilitar a escoliose, nota-se uma medição, que se calcula a posição do aluno ao mobiliário escolar. Na figura observa, a demonstração do pescoço do aluno de maneira acentuada e chamativa para essa doença escolar, chamada escoliose. Em relação a figura 7, demonstra a figura de um menino na posição de leitura e que nos chama a atenção é a coluna e a inclinação do pescoço do aluno no banco escolar.

Como se pode notar, nas duas imagens, as figuras 6 e 7 demonstram visivelmente a relação entre o corpo, a carteira e a prática da escrita e da leitura alinhada na medida ao tamanho do escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa maneira a obra de Lyra reúne um conjunto de prescrições higiênicas que visam organizar a escola, a partir do corpo do aluno, para moldá-lo na escola como prevenção e correção das deformidades. Os desvios posturas do aluno ganham visibilidade, por meio de gravuras onde se destaca o corpo infantil e sua relação com o mobiliário escolar que Lyra afirma que:

O mobiliário escolar concorre com a elevada porcentagem, para o coeficiente de escolióticos. Quando no banco carteira, a diferença é exagerada, o escolar é obrigado a afastar os cotovelos [] ... ao contrário a diferença é mínima, acarreta para o aluno uma curvatura posterior – cyphose. (Lyra 1922 p. 96-97).

E por fim, como afirma Rocha (2009, p. 124), que é no rol das prescrições que se articulam no processo de fabricação do corpo do escolar emerge a afirmação da possibilidade de “endireitamento” do corpo, como resultado da ação de um meio formador e conformador, inserido nas práticas escolares. Assim, por meio da educação, as práticas higienistas destacadas, no uso da carteira escolar pelo aluno, evitaria doenças com o objetivo de criar na criança hábitos saudáveis, e cabe a escola esse papel de disseminação de bons hábitos higiênicos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. M. Regulamento para Inspeção Médico-Escolar no Rio Grande do Norte (1923). **Revista Educação Em Questão**, v. 55, n. 45, p. 281-288, 2017. DOI <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n45ID12754>

BERTUCCI, L. M. MOTA, A. SCHRAIBER, L.B. (orgs). **Saúde e educação: um encontro plural**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2017.

BERTUCCI, L. M. Sanear a raça pela educação: teses da faculdade de medicina e cirurgia de São Paulo, início dos anos 1920. In: MOTA, A.; MARINHO, G. S. M. C. **Eugênia e História: Ciência, educação e regionalidades**. São Paulo: USP, 2013. p. 219-238.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador: uma história dos costumes. Tradução: Ruy Jungmann Rio de Janeiro :Zahar, 1994.

ESCOLANO, Agustín; FRAGO, Vinão. Arquitetura como programa, Espaço-escola e currículo. In: **Currículo, espaço e subjetividade a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. cap. 1. p. 19-47.

GONDRA, José G. **Medicina. Higiene e educação escolar**. In: FARIA FILHO, L. M. de (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 519-550.

KULMANN JR, Moysés. **Educando a infância brasileira**. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive Veiga. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2003.

LAUSANE, C.; PYKOSZ; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus. Título do artigo. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p.135-158, jan./jun. 2009.

LYRA, A. **Inspeção médico-escolar**. Natal: tipografia M. Victorino,

1922. LYRA, A. **Doenças escolares (escoliose e miopia)**. 1925.

LYRA, A. **Higiene (falando e escrevendo)**. Natal: M. F. de Aguiar, Tipographia, encadernação e pautação, 1929.

MAGALDI, Ana Maria de Mello Bandeira. Cera a modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais Brasileiros (anos 1920-30). In: GONDRA, José (org.). **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 59-79.

MOREIRA, Ana Zélia M. **Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar “Augusto Severo” – Natal/RN – 1908/1913**. 2005. 177f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

PYKOSZ, L. C. **A higiene nos grupos escolares curitibanos: fragmentos da história de uma disciplina escolar (1917-1932)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Belém, 2007.

ROCHA, H. H. P. **Entre a ortopedia e a civilidade: higienismo e educação do corpo no Brasil**. História de la Educación, v. 28, p. 109-134, 23 jul. 2009.

SILVA, C. N. **Relatório apresentado ao secretario dos negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública.** Curitiba: Typ. D'A Republica, 1917.

EIXO 4 - Intelectuais e historiografia da Educação Profissional

RESUMO

A ERA VARGAS E OS DITAMES NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1930-1945)

Joyce Brenna da Silva Lima Rodrigues

Mestrado, IFRN

j.brenna@escolar.ifrn.edu.br

Olívia Moraes de Medeiros Neta

Professora, IFRN/UFRN

olivia.neta@ufrn.br

Resumo

O presente artigo se insere no campo da História da Educação Profissional e tem como objetivo resolver a seguinte problemática: “Como se configurou o projeto político da Era Vargas e a estruturação da Educação básica e profissional no Brasil?”. A metodologia deste trabalho consiste a partir de uma análise documental, conforme as percepções de Júlio Aróstegui (2006), associado a uma triagem de outros autores como Amorim (2013), Batista (2013 e 2015), Medeiros (2020), sobre os quais, trazem reflexões decorrentes de pesquisas realizadas anteriormente sobre o projeto político da Era Vargas e a organização da Educação básica e profissional no Brasil. Neste estudo, serão abordados o contexto histórico e político da época, além das principais mudanças realizadas na estrutura educacional, pretendendo responder à problemática com base nos indicadores sobre o cenário político brasileiro na ascensão da Era Vargas e seu plano de ação na organização do Ensino brasileiro fundamentado nas práticas de formação industrialista. Considerando os dados coletados, este texto se estrutura em duas partes: a primeira parte trata da trajetória de Getúlio Vargas até chegar a presidência do Brasil e a segunda parte, aborda o percurso histórico e político no que tange ao plano educacional na Era Vargas, a partir de duas grandes reformas no campo da educação básica e profissional, a Reforma Francisco Campos e a Reforma Capanema. Neste sentido, a realização desta pesquisa lança luz sobre um Brasil imerso no contexto de revoluções e estruturalização de uma sociedade, pautada nas ideias de modernismo e transformação social e econômica a partir da industrialização, analisando a relação entre os ditames do governo de Getúlio Vargas e a sociedade brasileira. Pensar esta relação, estar atento a dupla via de influência entre sujeito e sociedade, que produz, divulga e implementa modelos educacionais, inerentes aos interesses políticos e econômicos do período. Além disso, este trabalho aponta que o plano de governo do Presidente Getúlio Vargas, tanto no Governo Provisório (1930-1934) com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) e a Reforma Francisco Campos, quanto no Estado Novo (1937-1945) com a Reforma Capanema, tinha o propósito de difundir modelos de gerenciamento do trabalho oriundos dos métodos internacionais do taylorismo, para a estruturação desse campo no Brasil.

Palavras-chave: Era Vargas; Estruturação da Educação Brasileira; Educação Profissional.

A DIRETORIA DO ENSINO INDUSTRIAL: ESPAÇO DE DECISÃO E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL (1930 - 1959)

Marcelly Kathleen Pereira Lucas

Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

marcellykathleen@gmail.com.br

Lidemberg Régis Santos Dantas

Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

lidemberg.dantas.017@ufrn.edu.br

Sandra Maria de Assis

Doutorado, Instituto Federal do Rio Grande do Norte

assis66sandra@gmail.com.

Olivia Moraes de Medeiros Neta

Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,

olivianeta@gmail.com.br

Resumo

A Diretoria do Ensino Industrial foi criada através do Decreto-lei nº 8.535 de 2 de janeiro de 1946, pelo Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha, sucessor de Gustavo Capanema. Mas as bases para a sua origem são da década de 1920, com a criação do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico para a reorganização das Escolas de Aprendizes Artífices, comandado por João Luderitz. A partir desse contexto buscamos responder às seguintes questões: Quais as ações da Diretoria para a organização do Ensino Industrial? Como ela se configura como espaço de decisão para os rumos do Ensino Industrial? O recorte temporal está delimitado de 1930, ano de criação da Inspetoria do Ensino Industrial, a 1959 pela Reforma do Ensino Industrial. As fontes incluem os Relatórios Ministeriais, Mensagens Presidenciais e periódicos. Pesquisas nos acervos do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), como o acervo Gustavo Capanema. Além dessas fontes, outros instrumentos legais também foram utilizados como fontes para a constituição desse trabalho. Essa investigação se insere no campo da história da educação profissional em interface com a história política a partir das concepções de Maria Ciavatta (2019) e René Rémond (2003). Depois de realizada a pesquisa nos acervos digitais, catalogação das fontes, partimos para a organização dos resultados em categorias, que foram definidas a partir dos próprios resultados e dos objetivos da pesquisa. Passada a fase de coleta e organização dos dados, realizamos as análises e o entrecruzamento entre os resultados e também com outras referências. Para o tratamento dessas fontes, nos apoiaremos no entendimento de Ragazzini (2001) a respeito das “fontes para a história da escola e da educação”. Ademais, nos apoiaremos no método indiciário de Ginzburg (1989). Pelas análises, destacamos que, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi criado um órgão que passava a figurar como uma dependência do Ministério, a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico. Sendo Francisco Montojos o Inspetor Geral. Em 1934, através do Decreto nº 24. 558 de 3 de julho, a Inspetoria tornou-se uma Superintendência. A partir da reforma operada por Gustavo Capanema no Ministério da Educação a Superintendência foi extinta e passou a existir a Divisão do Ensino Industrial, órgão do Departamento Nacional de Educação. Na gestão do

Ministro Raul Leitão da Cunha, o Ministério passa por uma nova reorganização e as Divisões do Ensino Superior, Secundário, Comercial e Industrial passam a ser Diretorias, órgãos subordinados diretamente ao Ministro. A Diretoria do Ensino Industrial, mesmo antes dessa configuração, foi uma importante instituição de direção, organização e fiscalização do Ensino Industrial.

Palavras-chave: Ensino Profissional Técnico. Ensino Industrial. Educação Profissional.

A PSICOLOGIA APLICADA AO TRABALHO: O PROFESSOR LÉON WALTHER NO BRASIL

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo

Doutoranda em Educação PPGED|UFRN.

laispaulamedeiros@gmail.com.

Antonina Camila Silva de Melo

Licencianda em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

antoninaa.mello@gmail.com.

Olívia Moraes de Medeiros Neta

Professora, PPGEP/IFRN, PPGED/UFRN.

olivia.neta@ufrn.br

Resumo

Este trabalho pretende discutir a psicologia aplicada ao trabalho a partir da atuação do educador russo Léon Walther em missão pedagógica no Brasil no ano de 1929. No contexto das reformas educativas realizadas no Brasil nas primeiras décadas do século XX, o Governo de Minas Gerais, por iniciativa de Francisco Campos, organizou a contratação de um grupo de professores para atuar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Entre os contratados, estavam Louise Artus Perrelet, Hélène Antipoff e Léon Walther, ligados ao Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra, Suíça. Nesse instituto, Léon Walther foi responsável pelo curso de tecnopsicologia e orientação profissional em 1922. Adotamos, como fontes principais, os jornais e as revistas disponibilizados na Hemeroteca Digital Brasileira. Recorremos ainda a historiografia da educação brasileira que versa sobre a temática da psicologia aplicada ao trabalho. Seguindo os rastros na imprensa Brasileira, identificamos as ações do professor durante o período que esteve no país. O educador russo proferiu uma série de conferências no Rio de Janeiro e em São Paulo, incluindo um curso realizado a convite da Associação Comercial de São Paulo sobre “Psyncotechnica industrial”.

Palavras-chave: História da Educação Profissional. Léon Walther. Psicologia aplicada.

LOUISE ARTUS PERRELET E O ENSINO DO DESENHO NO BRASIL (1929 – 1933)

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo

Doutoranda em Educação PPGED| UFRN.

laispaulamedeiros@gmail.com.

Juan Carlo da Silva Cruz

Doutor em Educação, Docente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

juansolideo.jc@gmail.com.

Rafael Duarte Falcão

Mestrando em Educação Profissional (PPGEP | IFRN).

javier1936.rf@gmail.com.

Olívia Morais de Medeiros Neta

Professora, PPGEP/IFRN, PPGED/UFRN.

olivia.neta@ufrn.br

Resumo

Situada no campo da História da Educação, no entrecruzamento dos domínios da História Intelectual e História da Educação Profissional, este trabalho tem como objeto a atuação da educadora suíça Louise Artus Perrelet no Brasil, enfatizando as suas contribuições acerca do ensino do desenho. Trata-se de um recorte do projeto de pesquisa intitulado Louise Artus Perrelet e o ensino de Desenho: contribuições para a História da Educação Profissional (1929-1933). A delimitação do recorte temporal corresponde ao período das viagens da educadora ao Brasil. Artus Perrelet integrou a comitiva de professores contratados pelo Governo de Minas Gerais para atuar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte no ano de 1929. Assim, buscamos responder aos seguintes questionamentos: quem é a intelectual e quais as suas concepções acerca do ensino do desenho? Nessa perspectiva, adotamos como fontes principais os jornais e as revistas disponibilizados na Hemeroteca Digital Brasileira, sobretudo os vestígios encontrados na coluna “A Educação” no jornal “Diário de Notícias” do Rio de Janeiro. Identificamos que a intelectual circulou também entre os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro, proferindo conferências e ministrando cursos direcionados, principalmente, aos professores primários sobre desenho, modelagem e jogos educativos. Na imprensa brasileira, encontramos indícios sobre a circulação de suas ideias e métodos a partir também da publicação de livros. Além do livro da intelectual *Le Dessin au service de l'éducation* (1917) que foi traduzido e publicado no país em 1930, a educadora publicou ainda um material intitulado “Jogos educativos brasileiros” no mesmo ano.

Palavras-chave: Artus Perrelet. Ensino de desenho. História da Educação Profissional.

ROBERTO MANGE: O INTELLECTUAL ORGÂNICO DO CAPITAL E A GÊNESE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Anderson Boanafina

Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz
anderson.boanafina@fiocruz.br

Lilian Boanafina

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ,
lilian.boanafina@ifrj.edu.br

Resumo

O presente artigo nasce de uma pesquisa documental e bibliográfica sobre a participação de intelectuais orgânicos na gênese da educação profissional no Brasil. Tendo como eixo norteador o materialismo histórico-dialético, o texto problematiza a atuação de Robert Auguste Edmond Mange, como intelectual orgânico do capital, na arquitetura das políticas do ensino profissionalizante durante o governo Vargas. Conhecido como Roberto Mange, o suíço naturalizado brasileiro foi um dos criadores do Instituto de Organização Racional do Trabalho-IDORT, onde desenvolveu estudos no sentido da racionalização e modernização da produção, tendo como princípio os fundamentos do taylorismo e do fordismo. Autores como Cunha (2005) e Boanafina e Otranto (2022) destacam que Mange era reconhecido por seu empenho na divulgação dos princípios da organização racional do trabalho e, também, por ser um habilidoso articulador político, se destacando no processo de constituição do que é considerado um sólido sistema de ensino do setor empresarial – o SENAI; além de ter mantido relações com políticos e intelectuais de diferentes matizes ideológicas. A partir da análise de documentos do Acervo CPDOC/FGV e de autores sobre o tema, o estudo em andamento vem demonstrando que, como um proeminente intelectual orgânico do capital, Mange difundiu a concepção de que a organização racional seria a saída para o desenvolvimento e o progresso das instituições e das pessoas. Neste sentido, Mange se colocou a serviço dos interesses do capital contribuindo, também por intermédio do IDORT, para a formação dos futuros trabalhadores, guiando os candidatos para a escolha certa (IDORT, 1932). Em outras palavras, defendia a estratificação educacional a partir de critérios científicos para colocar o ‘homem certo no lugar certo’. Independentemente de motivações e interesses pessoais, para Mange a ‘vocação’ profissional era o eixo condutor da trajetória do educando. Este pensamento foi levado para a legislação educacional, especialmente por intermédio da Reforma de 1942 – as Leis Orgânicas do Ensino, consagrando a dualidade e dando início à formalização da submissão da escola destinada à classe de trabalhadores ao perfil estabelecido pelo capital (MANFREDI, 2002). As primeiras conclusões da pesquisa apontam que Mange exerceu, de forma decisiva, influência na configuração do modelo de formação de trabalhadores no Brasil. A partir da racionalização, Mange criou uma interdependência entre políticas de educação profissional, emprego e desenvolvimento econômico. Ao lado de Rodolfo Fuchs, estabeleceu os parâmetros utilizados, até hoje no Brasil, de subdivisão da educação profissional em três categorias que representa, no contexto educacional, a organização do sistema de ensino em três níveis: o primário-profissionalizante, para qualificar o operário; o secundário-técnico para formar o técnico, e as escolas técnicas superiores, direcionadas ao preparo dos engenheiros.

Palavras-chave: Educação Profissional. Intelectuais Orgânicos. Roberto Mange.

ARTIGO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: COGNITIVISMO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Eliza Georgina Nogueira Barros de Oliveira

PROFEPT, IFSertão-PE

E-mail: eliza.nogueira@ifce.edu.br

Ricardo de Macedo Machado

PROFEPT, IFSertão-PE

E-mail: ricardo.machado@prof.ce.gov.br

Resumo

Há várias teorias que tentam interpretar sistematicamente como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Este artigo tem como objetivo investigar e discutir algumas aproximações entre postulados de teorias cognitivas e formação humana integral objetivada pelos cursos técnicos integrados. A problematização deu-se a partir das reflexões acerca das ideias de Jean Piaget e David Ausubel, e teóricos que abordam os objetivos, fundamentos e princípios norteadores do ensino médio integrado, como Ramos, Frigotto, Moura e Ciavatta. Como delineamento metodológico, adotou-se a pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa. Inicialmente, apresenta-se as origens do cognitivismo, alguns de seus teóricos e sua contribuição para os processos de ensino e aprendizagem; em seguida, caracteriza-se o ensino médio integrado, apresentando-se seus objetivos, finalidade e princípios norteadores. Por fim, reflete-se sobre as possíveis relações entre os pressupostos cognitivistas e os objetivos do Ensino Médio Integrado (EMI), com foco na formação humana integral. Conclui-se que postulados do cognitivismo dialogam com algumas concepções acerca da formação integral, e podem nortear a prática pedagógica docente, ainda que as matrizes teórico-metodológicas sejam distintas.

Palavras-chave: Cognitivismo. Ensino Médio Integrado. Aprendizagem Significativa. Formação Humana Integral.

INTRODUÇÃO

A educação, direito social estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, artigo 6º, constitui peça fundamental para o desenvolvimento de um país e para a emancipação de seu povo. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 2º, “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

(BRASIL, 1996). Nesse sentido, a efetivação de uma educação de qualidade requer, além de planejamento orçamentário e curricular por parte do Estado e órgãos competentes, boas práticas de ensino que estejam fundamentadas em teorias científicas de aprendizagem. Ainda de acordo com a LDB (1996), artigo 3º, e com a resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012, artigo 6º, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o ensino no Brasil está pautado em alguns princípios, dentre os quais pode-se destacar a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”; bem como, o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” e a “valorização da experiência extracurricular” (BRASIL, 1996; 2012). Diante do exposto, a atuação docente não está restrita a uma única concepção pedagógica. Porém, percebe-se que em termos de legislação educacional e de pressupostos teóricos e filosóficos, há, em determinados contextos, a prevalência de aspectos orientadores da prática docente. As abordagens cognitivistas fazem parte desse rol de influências diretas ou indiretas no desencadeamento de ações pedagógicas relacionadas ao ensino e aprendizagem. No que tange à educação profissional, mais especificamente aos cursos técnicos integrados, a atuação docente deve estar baseada no pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e deve intentar garantir a formação humana integral, o que envolve a liberdade de ensinar e aprender, divulgar a cultura, o pensamento, as artes e o saber socialmente construídos, bem como, vincular a educação escolar ao mundo do trabalho e às práticas sociais.

Este artigo tem como objetivo investigar e discutir algumas aproximações entre teorias cognitivistas e a concepção de formação humana integral objetivada pelo Ensino Médio Integrado (EMI), e está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresenta-se a origem do cognitivismo e seus princípios gerais; em seguida, os pressupostos de alguns de seus teóricos, Piaget e Ausubel, com foco nos processos de ensino e aprendizagem. Posteriormente, será caracterizado o ensino médio integrado à educação profissional, em que serão apresentados objetivos, fundamentos e princípios norteadores dessa modalidade de ensino à luz do pensamento de alguns autores, como Ramos, Ciavatta, Frigotto e Moura. Por fim, serão discutidas as possíveis relações entre as teorias cognitivas e os objetivos do ensino médio integrado, com foco na formação humana integral.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O Cognitivismo

Historicamente, percebe-se que as teorias behavioristas e cognitivas exerceram e exercem influência nas concepções de ensino-aprendizagem que permeiam a prática pedagógica moderna. Apesar de surgirem no campo da psicologia, essas teorias tiveram suas ideias transportadas para a educação, balizando o entendimento de como se dão os processos de ensino e aprendizagem, assim como a relação professor-aluno-objeto de conhecimento.

O cognitivismo surge no início do século XX como “uma reação ao behaviorismo clássico” (MOREIRA, 1999, p. 35), e consiste em investigar a formação das estruturas mentais superiores, a exemplo da percepção, análise, resolução de problemas, entre outras, aspectos que exigem mais do que uma simples relação estímulo-resposta, exige-se cognição. Nesse sentido, as “[...] teorias de aprendizagem nessa linha são chamadas de cognitivistas ou centralistas, em contraposição às behavioristas, que são ditas periferalistas” (MOREIRA, 1999, p. 35-36).

Para uma compreensão mais ampla do cognitivismo e sua relação com os processos de ensino-aprendizagem, faz-se necessário investigar o pensamento de alguns teóricos pioneiros do cognitivismo, dentre os quais pode-se destacar: o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) e o norte-americano David Ausubel (1918-2008).

Jean Piaget e o desenvolvimento cognitivo

Jean William Fritz Piaget (1896-1980) foi um dos mais influentes pensadores do século XX. Desenvolveu estudos no campo das ciências naturais e nas áreas da psicologia e epistemologia genética. Apesar de não ter desenvolvido uma proposta pedagógica, seus estudos sobre o desenvolvimento da inteligência e formação de estruturas cognitivas (estruturas de conhecimento) influenciaram e influenciam a prática educativa formal em muitas instituições de ensino mundo afora. Para compreendermos como Piaget concebe o desenvolvimento cognitivo, se faz necessário apropriar-se de alguns conceitos inerentes a sua teoria, quais sejam os conceitos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

Por assimilação, conceito fundado na biologia, Piaget compreende que na relação sujeito/objeto de conhecimento o indivíduo extrai/assimila desse objeto informações relevantes, as quais serão possivelmente úteis para a execução de uma ação específica. As informações retidas serão organizadas na mente do indivíduo a partir de estruturas cognitivas pré-existentes (PÁDUA, 2009, p. 24). Nesse sentido, “a assimilação não se reduz (...) a uma simples acomodação se pode sem mais reconhecer a correspondência prática daquilo que serão mais tarde a dedução e a experiência: a atividade da mente e a pressão da realidade” (PIAGET,

1941, p. 42 *apud* PÁDUA, 2009, p. 25). Piaget considera que para ocorrer um “salto cognitivo”, ou seja, uma ampliação das capacidades cognitivas, os indivíduos precisam modificar/alterar suas estruturas mentais para acomodar as novas informações extraídas do objeto de investigação, para, a partir daí, construírem novos conhecimentos. A esse processo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilíbrio Piaget denomina *equilíbrio*, pois, a produção do conhecimento pelos sujeitos cognoscentes é dinâmica, portanto, não estável. Segundo Piaget (1976), a *equilíbrio* é de fundamental importância para que os indivíduos possam desenvolver a maturação, conciliando-a com as experiências sociais e dos objetos.

Esses conceitos basilares da Teoria da *Equilíbrio* são importantes para compreender como ocorre o desenvolvimento da cognição nos indivíduos ao longo da vida, processo este que é composto de quatro estágios de maturação cognitiva definidos por Piaget em sua Teoria da Epistemologia Genética, a saber: *sensório-motor*, *pré-operatório*, *operatório concreto* e *operatório formal*. Nesse sentido, “todos os indivíduos passam por todos esses estágios ou períodos, nessa sequência, mas o início e o término de cada um deles depende das características biológicas do ser humano e de fatores sociais e educacionais” (SILVA; VIANA; CARNEIRO, 2013, p. 7-8).

Portanto, observando a construção teórico-científica de Piaget, compreendemos que o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem ocorrem de maneira lenta e gradual, desde o nascimento e por toda a vida, na medida em que os indivíduos interagem com o ambiente à sua volta e a partir de experiências com outros sujeitos e seu meio sociocultural. É nesse processo de interação com o mundo que os indivíduos assimilam, acomodam e equilibram nas estruturas mentais novas informações e conhecimentos, evoluindo cognitivamente.

David Ausubel e a aprendizagem significativa

David Paul Ausubel (1918-2008), norte-americano, foi um especialista em psicologia educacional. Seus estudos, em grande medida, apresentam semelhanças com os de outros teóricos do cognitivismo, a exemplo de Piaget e Lev Vygotsky.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, difundida a partir da segunda metade do século XX, segue em oposição aos postulados do behaviorismo. Para ele, no processo de ensino-aprendizagem se faz necessário que o professor considere os conhecimentos prévios do aluno, os quais ele denomina de *subsunoções*, ou seja, constituem pontos de ancoragem na estrutura cognitiva do aprendiz. Quando o indivíduo tem contato com

novas informações e conhecimentos, estes interagem com os subsunçores presentes na estrutura cognitiva do discente, acarretando a aprendizagem (SILVA et al., 2019).

De acordo com a obra Psicologia Educacional de 1968, Ausubel considera a existência de três tipos de aprendizagem: a aprendizagem motora, a aprendizagem afetiva e a aprendizagem cognitiva, sendo esta última o seu principal objeto de estudo.

Por aprendizagem motora, podemos compreender, segundo Ausubel, àquela que ocorre a partir da memorização, de forma arbitrária, mecânica, sem representação simbólica, e que pode ser facilmente esquecida, não estabelecendo nexos com os conhecimentos prévios do aluno. A aprendizagem afetiva, conforme Ausubel, está relacionada a questões internas ao indivíduo, como sentimentos de dor, alegria, ansiedade, etc., os quais podem influenciar positivamente e/ou negativamente o processo de aprendizagem.

Já a aprendizagem cognitiva está relacionada à aquisição, ao armazenamento e organização das informações e conhecimentos na estrutura mental dos indivíduos. Nesse sentido, o desenvolvimento da aprendizagem passa pela ampliação da estrutura cognitiva dos sujeitos a partir dos conhecimentos produzidos pelas interações estabelecidas com o mundo cognoscível e com outros indivíduos.

É importante salientarmos que no processo de construção da aprendizagem significativa não se exclui a possibilidade da aprendizagem mecânica e afetiva, uma vez que a complexidade do organismo e mente humanos, que agem intrinsecamente, corroboram para a construção de novas estruturas mentais/subsunçores, o que leva ao desenvolvimento de novos conhecimentos (SILVA et al., 2019).

Para que a aprendizagem significativa possa ocorrer se faz necessário que duas condições se cumpram, a saber: que o aluno tenha disposição para aprender e que o conteúdo escolar seja potencialmente significativo. Ressalta-se que cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (PELIZZARI et al., 2002).

Portanto, a aprendizagem significativa só poderá se efetivar se o educando estiver motivado para aprender, caso contrário, o resultado que se obterá ao final da aula será uma aprendizagem memorística, forçada (arbitrária) e passageira. Em consonância a esse fato, é importante também que o conteúdo a ser lecionado esteja, de alguma forma, relacionado ao contexto sociocultural do aprendiz, para que ele possa perceber as relações entre as suas experiências de vida individuais e coletivas e a “matéria” estudada na escola.

Ensino Médio Integrado (EMI): fundamentos, princípios e objetivos

A história da educação profissional no Brasil é marcada por uma dualidade estrutural que reflete as tensões em torno da união entre formação específica e formação geral, e da própria concepção de trabalho. Nesse sentido, a formação técnica (específica) foi por muito tempo destinada a formar mão de obra instrumental para o mercado de trabalho, enquanto a formação geral era destinada a formar as elites dirigentes.

Iniciativas no sentido de superar essa dicotomia e unificar trabalho e educação foram percebidas legalmente no Brasil a partir do Decreto 5.154/2004 que permitiu a integração, antes inviabilizada pelo Decreto 2.208/97, entre educação básica e educação profissional por meio do Ensino Médio Integrado. Este, reaviva no discurso educacional brasileiro a politecnia como possibilidade, imprimindo, assim, a concepção marxista de educação.

Saviani (1989, p. 17) apresenta o conceito de politecnia atrelado “ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. No entanto, Moura (2007) lembra que o conceito pleno de politecnia não está ligado à formação profissional técnica específica e que o EMI se apresenta como uma alternativa transitória e viável para o contexto brasileiro.

Mesmo na condição alternativa para a completude da politecnia, o EMI implica algumas concepções e princípios. Refletindo sobre essa questão, Ciavatta (2005) questiona, a princípio, o que seria integrar e diz que, no contexto do EMI, seria tornar a educação geral inseparável da educação profissional, possibilitando condição de emancipação humana e transformação social por meio da compreensão da totalidade social. A autora, ainda, remete o sentido da integração à concepção socialista de formação omnilateral visando a “integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Ramos (2007) elenca vários sentidos da integração: formação omnilateral, estruturando a educação a partir das dimensões da ciência, tecnologia, cultura e trabalho; a indissociabilidade entre educação profissional e educação básica; integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Ainda segundo Ramos (2009), para viabilizar essa compreensão global do conhecimento, o currículo integrado se apresenta como possibilidade, pois ressalta a unidade existente entre as diversas disciplinas e formas de conhecimento. A autora apresenta a interdisciplinaridade como necessidade e estratégia para superação da dualidade e concretização da integração (RAMOS, 2014).

De acordo com Frigotto (2008), historicamente a interdisciplinaridade se impõe como algo imperativo, uma necessidade própria da realidade una e complexa, não se restringindo à método e técnica didática. O autor chama a atenção ainda para o fato de que a interdisciplinaridade também se apresenta como um problema, “de um lado [...] pelos limites

do sujeito que busca construir o conhecimento de uma determinada realidade e de outro pela complexidade desta realidade e seu caráter histórico” (FRIGOTTO, 2008, p. 47).

A respeito da contextualização como princípio norteador, Moura (2007) a enfatiza como sendo central para tornar o conhecimento significativo. Para o autor, contextualizar a aprendizagem significa dar vida àquilo que se ensina, levando o aprendiz a perceber-se como sujeito e produto do espaço e relações que o circundam.

Moura (2007) destaca, ainda, que contextualizar e tornar a aprendizagem significativa não pressupõe abrir mão dos saberes escolares em favor dos que são construídos/adquiridos por meio da experiência vivencial (conhecimentos provenientes do senso comum). Sobre estes, no entanto, diz que “muitas vezes, é necessário partir deles para desconstruí-los apoiados nos saberes escolares, buscando explicações na ciência que possibilitem ao estudante ressignificá-los, ou mesmo descartá-los” (MOURA, 2007, p. 24). Dessa forma, a contextualização é posta como o elo entre uma dada realidade e os conteúdos escolares, dando sentido a estes.

No que concerne aos conteúdos/saberes escolares como objetos do processo de ensino e aprendizagem, Ramos (2003) salienta que é imprescindível que estes estejam vinculados às suas bases epistemológicas, valorizando seus respectivos campos disciplinares. Nesse contexto, a aprendizagem significativa está imbricada na sistematização do conhecimento científico, na capacidade de diálogo entre as diferentes áreas do saber de forma contextualizada e dinâmica.

É importante compreender que essas ações interdisciplinares e de contextualização, bem como outras práticas pedagógicas que compõem o currículo integrado, para alcançar seu propósito, devem estar articuladas à concepção de sujeito que se pretende formar, um sujeito crítico, autônomo e transformador da sua realidade social. Nesse sentido, “[...] a aprendizagem se dará como resultado da assimilação ativa a partir da própria prática do sujeito e das sucessivas mudanças provocadas pela informação gradativamente assimilada” (DAVINI, 1983, p. 7).

Percebe-se, então, que o EMI, mais que uma modalidade de ensino, integra todas as dimensões da vida, visando à formação integral dos sujeitos e rejeitando a fragmentação estabelecida pelas relações sociais advindas do capitalismo. Seus princípios caminham em direção a uma educação igualitária que reconhece a indissociabilidade entre trabalho e educação, teoria e prática, possibilitando condições de humanização e também de transformação social a partir da compreensão do mundo em sua totalidade e entendendo o sujeito como ativo no processo de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, teve caráter eminentemente bibliográfico e descritivo. O levantamento bibliográfico foi realizado nos portais Periódicos Capes, Google Acadêmico e Scielo, utilizando-se os descritores “teorias behavioristas”, “teorias cognitivas”, “ensino médio integrado”, “aprendizagem significativa”, “trabalho como princípio educativo”, entre outros. Após, buscou-se selecionar os arquivos encontrados que se relacionavam com a temática em questão.

Em seguida, optou-se por expor os pressupostos do cognitivismo, abordando as contribuições de alguns de seus teóricos como Jean Piaget e David Ausubel. Depois, discutiu-se a respeito do ensino médio integrado à educação profissional, abordando objetivos, finalidades e princípios norteadores dessa modalidade de ensino à luz do pensamento de alguns autores, como Ramos, Ciavatta, Frigotto e Moura.

Por fim, buscou-se estabelecer possíveis relações entre os pressupostos gerais do cognitivismo com os objetivos do Ensino Médio Integrado (EMI), com foco na formação humana integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos tópicos anteriores deste trabalho foram realizadas análises acerca dos pressupostos teóricos centrais do cognitivismo com foco nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento da cognição (inteligência), tomando como norte o surgimento das teorias cognitivas e seu desenvolvimento ao longo do tempo. Para esse estudo, foram consideradas as contribuições de autores pioneiros da filosofia cognitivista. Buscou-se, também, compreender as concepções que norteiam o Ensino Médio Integrado, abordando alguns dos seus objetivos e princípios, sempre à luz da legislação educacional e do pensamento de teóricos que se dedicaram e dedicam ao estudo dessa modalidade de ensino, a exemplo de Moura e Ramos.

Nesta seção, procurar-se-á estabelecer possíveis relações entre os postulados gerais do cognitivismo, a partir dos autores considerados anteriormente, e o EMI, visando uma compreensão mais ampla acerca da formação humana omnilateral.

Conforme exposto, os cursos técnicos integrados ao ensino médio se fundamentam na ideia de formação humana integral, politécnica e/ou omnilateral, considerando a categoria trabalho como um princípio educativo. Destarte, conforme nos alerta Ramos (2003), além de uma integração curricular entre os componentes da formação básica e da formação técnica, se faz necessário uma prática pedagógica integradora, que não fragmente os saberes socialmente

construídos e que coloque o educando e sua realidade sociocultural como centro do processo educativo formal. Nesse sentido, acredita-se que os postulados gerais do cognitivismo, formulados historicamente por teóricos a exemplo Piaget e Ausubel, dialogam com algumas concepções acerca da formação integral, e podem nortear a prática pedagógica docente.

O cognitivismo, conforme já salientado, corresponde a um conjunto de ideias/teorias que esclarecem a respeito da origem e desenvolvimento do conhecimento na mente humana. Para isso, as teorias cognitivistas consideram que os seres humanos, além da capacidade de reagirem a estímulos externos (estímulos provenientes do meio ambiente), utilizam a consciência para direcionarem suas ações, ou seja, pensam para resolver problemas (MOREIRA, 1999), colocam os indivíduos como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os cognitivistas baseiam-se nos processos mentais superiores (processamento de informações, percepções, resolução de problemas etc.) para explicar como os indivíduos aprendem e evoluem cognitivamente,

Ao contrário dos behavioristas, os cognitivistas, a exemplo de Piaget, não concebiam o conhecimento como algo predeterminado. Para este teórico, independentemente do estágio de desenvolvimento, a aprendizagem acontece por meio da relação sujeito/objeto em um processo que ocorre ao longo da vida, pois para a construção de novos conhecimentos faz-se necessário um repertório anterior. A essa estrutura cognitiva prévia Ausubel chamou de subsunçor, conhecimento já adquirido que ancora os novos, transformando-os em aprendizagem significativa. Para esta ocorrer, o conteúdo a ser aprendido deve ligar-se a algo que o aluno já sabe (conhecimentos prévios) e ao seu contexto sociocultural (AUSUBEL, 1968).

Em consonância com o pensamento de Ausubel, Moura (2007) enfatiza que, para tornar a aprendizagem significativa, é necessário relacionar o conteúdo escolar com as experiências passadas dos estudantes, evidenciando, desse modo, o princípio da contextualização presente na concepção de EMI. A contextualização, portanto, seria a conexão entre a realidade dos estudantes, ou seja, o mundo já conhecido por eles, e os conhecimentos escolares, ou seja, o mundo a ser conhecido/aprendido.

Percebe-se, assim, uma nítida correlação entre o pensamento de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e aprendizagem, presente na sua teoria da epistemologia genética; os subsunçores e a aprendizagem significativa de Ausubel; e a contextualização e interdisciplinaridade, princípios basilares do ensino médio integrado defendidos por autores como Ciavatta, Frigotto, Moura e Ramos, ainda que as matrizes teórico-epistemológicas sejam distintas.

Corroborando com a reflexão, Ausubel diz que, nesse processo de interação e construção do conhecimento, a participação ativa do estudante é requerida. Vê-se também que para atingir os objetivos do EMI, como por exemplo, conhecimento da totalidade social, humanização, transformação social e formação humana integral, faz-se necessário um sujeito reflexivo, autônomo e ativo no processo de ensino e aprendizagem, como defende Davini (1983). Araújo e Frigotto (2015) também apontam essa necessidade ao destacarem que o indivíduo não é apenas produto da história, mas também sujeito.

Conforme os autores estudados e as análises até aqui realizadas, percebe-se que a intervenção educativa formal para a efetivação da educação omnilateral necessita de uma mudança de ótica e prática substancial, a qual deve estar fundamentada em princípios como contextualização, interdisciplinaridade, articulação entre teoria e prática, entre tantos outros, com o intuito de tornar a aprendizagem sempre prazerosa, significativa e útil na vida do educando.

CONCLUSÕES

Este trabalho se propôs a analisar pressupostos centrais do cognitivismo e suas aproximações com a concepção de educação integral e/ou omnilateral no Ensino Médio Integrado à educação profissional e tecnológica.

Considerando que as teorias de aprendizagem desempenham papel fundamental na orientação da prática pedagógica do professor ao expressar aspectos que interferem no ensinar e no aprender, entendeu-se que a finalidade maior da prática educativa formal no ensino médio integrado é a de agregar mais conhecimentos ao repertório cultural de cada educando, e que esses conhecimentos possam “enriquecê-lo” cognitivamente, para que, a partir daí, possam agir com consciência perante a sua realidade cotidiana com vistas à transformação social.

Conforme os postulados de Ausubel e Piaget, é importante que o educador, em sua prática pedagógica cotidiana, considere sempre os conhecimentos prévios do aprendiz, os quais, na estrutura cognitiva do aluno, funcionam como pontos de ancoragem (subsunçores) para as novas informações e conhecimentos que ele recebe, facilitando, assim, a construção de uma aprendizagem contextualizada, significativa, duradoura.

Outros princípios também devem ser considerados para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, a saber: interdisciplinaridade, flexibilidade da prática docente e indissociabilidade entre educação e prática social, relacionando-se a este último a preparação para a vida laboral. Viu-se que, ainda que as matrizes teórico-epistemológicas sejam distintas,

há aproximações entre conceitos teóricos cognitivistas e o entendimento sobre a formação integral de teóricos que compreendem a relação trabalho educação em uma perspectiva marxista.

Verificou-se, também, que a formação geral do educando deve “caminhar de mãos dadas” com a formação técnico-profissional, objetivando a superação da tradicional e preconceituosa dicotomia entre trabalho intelectual *versus* trabalho manual, fato marcante na história da educação profissional no Brasil.

Portanto, na esteira da efetivação de uma educação omnilateral/politécnica, é de suma importância que as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura possam estar organicamente articuladas nos currículos do ensino médio integrado, e, mais que isso, que o educador possa pôr em prática essa elaboração curricular a partir de uma prática pedagógica embasada em teorias de aprendizagem efetivas. Só assim será possível nos aproximarmos de uma educação do futuro, “libertária e emancipatória” conforme nos aponta Freire (2011), ou seja, uma educação integral no seu mais amplo sentido.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R.M.L; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015.

AUSUBEL, D.P. **Educational psychology. A cognitive view**. 2. ed. New York: Holt, Rinehart & Wiston, 1968.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; Fórum de dirigentes de ensino/CONIF. **Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, setembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília. Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução no 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: FRIGOTTO G.; CIAVATTA M; RAMOS M. Ensino médio integrado: concepção e contradições. v. 3, n. 3. São Paulo: Cortez, 2005.

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado.** Capacitação Pedagógica do Programa de Formação de Pessoal de Nível Médio em Saúde (Projeto Larga Escala). Texto de apoio, CADRHU. Brasília, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** Foz do Iguaçu: Revista do Centro de Educação e Letras, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.** Natal: Holos, 2:1-27, 2007.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. **A epistemologia genética de Jean Piaget.** Revista FACEVV | 1º Semestre de, n. 2, p. 22-35, 2009.

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAMOS, Marise. **Conhecimento e competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos.** Brasília: Revista do Ensino Médio, MEC, out./nov. 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **Verbete Currículo Integrado.** In Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009

RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização.** Cadernos de Pesquisa em Educação-PPGE/UFES, Vitória, ES, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan./jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia.** Rio de Janeiro: Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989.

SILVA, Paulo Sérgio Modesto da.; VIANA, M. N.; CARNEIRO, S. N. V. **O desenvolvimento da adolescência na teoria de Piaget,** v. 10, 2013.

SILVA, Fernando Rodrigues da et al. **A relação da teoria cognitiva da aprendizagem significativa com a concepção de Ensino Médio Integrado na Educação profissional e tecnológica.** Revista Semiárido De Visu, v. 7, n. 2, p. 82-96, 2019.

APROXIMAÇÃO AOS ESTUDOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: PLANFOR, PNQ e PRONATEC (1995 a 2017)²²

Isabel Aparecida Bilhão

Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Unisinos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2299-1429>

E-mail: ibilhao@unisinos.br

Resumo

Essa comunicação apresentará uma revisão bibliográfica da produção acadêmica relacionada a três políticas públicas voltadas à Educação Profissional (EP): o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), lançado em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso; o Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional (PNQ), lançado em 2003, no governo Luís Inácio Lula da Silva e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), lançado em 2011, no governo Dilma Rousseff. Tomando essas três políticas, devido a sua abrangência e impacto, como exemplos do conjunto de ações realizadas no período, busco apresentar as principais abordagens de estudos precedentes sobre elas, visando a realizar um balanço exploratório dos conhecimentos sobre as políticas públicas contemporâneas para a Educação Profissional no país.

Palavras-chave (separadas por ponto): Revisão Bibliográfica. Políticas Públicas. Educação Profissional.

INTRODUÇÃO

²² Adaptado do Evento Simpósio On-line de Educação, do IFRN-Campus Ipanguaçu. Agradecemos a Comissão Organizadora pela cessão.

Durante a década de 1990, ainda na esteira da redemocratização do país, intensificaram-se os debates acerca dos projetos de sociedade e, conseqüentemente, de Educação Profissional. Uma das mais abrangentes ações da época é o Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR, lançado em 1995, no governo FHC. O PLANFOR foi desenvolvido em articulação entre o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e o Ministério da Educação (MEC) e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT, incluindo também sindicatos, organizações governamentais e não governamentais. Estabeleceu uma rede de Centros de Educação Profissional voltada a pessoas com inserção precária no mercado de trabalho.

Em 2003, já no governo Lula, ocorreu lançamento do Programa Nacional de Qualificação Social e Profissional – PNQ. Este preservou a posição, já constante no PLANFOR, de se estabelecer uma população-alvo prioritária, composta de segmentos inseridos de forma precária no mercado de trabalho. Dentre esses segmentos, o PNQ estabeleceu preferencialmente pessoas mais vulneráveis economicamente e socialmente: trabalhadores com baixas renda e escolaridade e populações mais sujeitas às diversas formas de discriminação social. O PNQ manteve ainda a proposta de participação de setores governamentais e da sociedade civil na definição das ações de qualificação a serem desenvolvidas.

E, em 2011, no governo Dilma, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tendo como objetivos específicos a expansão das redes federal e estaduais de EPT; a ampliação da oferta de cursos a distância; a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas; a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e a difusão de recursos pedagógicos para a EPT. Esse Programa tem como público os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; os trabalhadores e os beneficiários dos programas federais de transferência de renda.

Como mencionado, a comunicação apresentará uma revisão bibliográfica da produção acadêmica relacionada a essas três políticas públicas voltadas à Educação Profissional (EP). Tomando-as como exemplos do conjunto de ações realizadas no período, busco apresentar as principais abordagens de estudos precedentes sobre elas, visando a realizar um balanço exploratório dos conhecimentos sobre a Educação Profissional contemporânea no país.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na comunicação pretendo, portanto, entender aspectos da consolidação de um novo campo de conhecimentos no interior do campo acadêmico. Essa noção será aqui pensada a partir da definição clássica de Pierre Bourdieu, para quem o campo acadêmico seria relativamente autônomo, dotado de uma história própria a qual define um universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais. Segundo o autor “o campo é estruturado pelas relações objetivas entre as posições ocupadas pelos agentes e instituições, que determinam a forma de suas interações; o que configura um campo são as posições, as lutas concorrenciais e os interesses”.

Logo, para ele

É no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que têm por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam e isso por meio dos interesses específicos que aí são determinados (BOURDIEU, 1996, p. 61).

Embasada por essa noção de campo acadêmico como algo em permanente transformação, marcado por continuidades, rupturas, alianças e disputas, observo a constituição do campo da EP em constante vinculação com as próprias políticas que ensejam e (re)configuram sua existência e que, por vezes, ampliam ou restringem suas possibilidades. Exemplo, nesse sentido, é o fato de que a oferta de cursos de pós-graduação nos Institutos Federais tem contribuído para o alargamento dos estudos acadêmicos sobre a Educação Profissional no Brasil. Nesse sentido pode-se citar, a título de exemplo, a constituição do Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e Sociedade (G-TRES), do CNPq, sob a liderança de Olívia Moraes de Medeiros Neta - PPG-Educação Profissional (IFRN) e PPG-Educação (UFRN) e de Francisco das Chagas Silva Souza - PPG-Educação Profissional (IFRN). O texto que segue procura participar desse campo a partir do levantamento e apresentação de trabalhos acadêmicos voltados à compreensão das transformações, alcances e limites das políticas públicas contemporâneas voltadas à EP.

METODOLOGIA

A investigação compreende um levantamento exploratório de trabalhos acadêmicos relacionados às políticas acima mencionadas. Os dois principais critérios orientadores da seleção foram que os estudos, independente da área de produção, tratassem de algum aspecto das políticas individual ou comparativamente e que estivessem disponíveis on-line. Como procedimento de busca, estabeleci que as respectivas neomenclaturas das políticas e/ou suas

siglas seriam utilizadas como buscadores e que estas deveriam constar nos títulos ou nas palavras-chave dos trabalhos selecionados. Tal decisão visou identificar estudos que as tivessem como objeto direto de análise.

No *Google Scholar*, busquei artigos em periódicos, apresentações em eventos, livros, coletâneas e outros materiais on-line. No caso dos artigos, a utilização desse buscador se deveu a abrangência de seu alcance, uma vez que ele permite encontrar tanto os textos de periódicos consolidados e indexados em bases de dados restritas como *Scopus*, *SciELO* e *Redalyc*, bem como aqueles publicados em periódicos que ainda não reúnem as condições necessárias para esse tipo de indexação. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), busquei os trabalhos defendidos nesses dois níveis acadêmicos e ainda não publicados por outros meios. Cabe explicitar ainda que se trata de uma seleção limitada, que pretende possibilitar uma aproximação exploratória inicial ao tema. Para melhor visualização do que foi selecionado, apresento os quadros abaixo.

Quadro 1 – Total de trabalhos selecionados

Política	Artigos	Teses/dissertações	Outros: Comunicação Capítulo Texto de discussão Nota técnica	Total parcial
PLANFOR	3	2	1	6
PNQ	3	2	1	5
PRONATEC	9	2	1	12
Total geral	23			

Nos quadros abaixo elenco os trabalhos selecionados. A apresentação dos estudos será realizada na sequência.

Quadro 2 – Listagem de trabalhos sobre o PLANFOR

Autor/a	Tipo – Título	Veículo PPG/Instituição Editora	Ano
FIDALGO, Fernando Selmar; DE SOUZA MACHADO, Lucília Regina	Artigo - O Planfor e a reconceituação da educação profissional	Trabalho & Educação	2000
FRANZOI Naira Lisboa	Tese - <i>Da profissão como profissão de fé ao</i>	PPGEducação	2003

	<i>“mercado em constante mutação”</i> : trajetórias e profissionalização dos alunos do Plano Estadual de Qualificação do Rio Grande do Sul (PEQRS).	Faculdade de Educação Unicamp	
BULHÕES, Maria da Graça	Artigo - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador-Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul	São Paulo em Perspectiva	2004
FRANZOI Naira Lisboa	Artigo – Da “profissão de fé” ao “mercado em constante mutação”: trajetórias e profissionalização de desempregados	Educação e Cultura Contemporânea	2006
CÊA, Georgia Sobreira dos Santos	Capítulo - A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ	EdUnioeste	2007
PEIXOTO, Patrícia E.	Dissertação - Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil	Mestrado em Política Social UFES	2008

Nesse quadro são elencados seis estudos compreendendo o período de 2000 a 2008. Quatro deles direcionados especificamente ao PLANFOR e dois deles comparando PLANFOR e PNQ. Dois dos títulos pertencem à mesma autora, Franzoi (2003 e 2006), sendo que o segundo se trata de artigo, desdobramento da tese anteriormente defendida. Observa-se ainda a dissertação de Peixoto (2008). Tanto a tese quanto a dissertação foram realizadas em IES públicas da região Sudeste do país.

Quadro 3 – Listagem de trabalhos sobre o PNQ

Autor/a	Tipo – Título	Veículo PPG/Instituição Editora	Ano
MORAES, Eunice Léa de; GASSEN, Gladis Vera	Nota Técnica - A transversalização das questões de gênero e raça nas ações de qualificação social e profissional	Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada	2004
TOLEDO, Flaviana Alves; RUMMERT, Sonia Maria	Artigo - O PNQ e a política de qualificação profissional de trabalhadores a partir dos anos 1990	Revista Trabalho Necessário	2009
LESSA, Simone Eliza do Carmo	Artigo - A formação via PNQ e inserção produtiva dos CRAS: a reposição empobrecida e emergencial da qualificação de trabalhadores	Revista Serviço Social & Sociedade	2011
ALANIZ, Erika Porceli	Tese – A política pública de formação para economia solidária no Brasil (2003-2011): análise de um projeto PROESQ/PNQ executado pela Rede Abelha/RN e do CFES nacional	Doutorado em Educação - USP	2012

FERRAZ, Diogo; DE OLIVEIRA, Fabíola Cristina Ribeiro; CRÓCOMO, Francisco Constantino	Artigo – Análise de impacto do Programa Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) sobre a renda em Piracicaba/SP Brasil	Revista Análise	2017
---	--	-----------------	------

No quadro acima optei por não rerepresentar os estudos comparativos entre PLANFOR e PNQ, já mencionados no anterior. Assim, foram elencados cinco estudos, realizados entre 2004 e 20217: três artigos, uma nota técnica e uma tese, também defendida em instituição pública da região Sudeste do país.

Quadro 4 – Listagem trabalhos sobre o PRONATEC

Autor/a	Tipo – Título	Veículo PPG/Instituição Editora	Ano
LIMA, Marcelo	Artigo - Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs	Revista Trabalho & Educação	2012
CASTIONI, Remi	Artigo - Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC	Revista Sociais e Humanas	2013
CASSIOLATO, Maria Martha; GARCIA, Ronaldo Coutinho	Texto para Discussão - PRONATEC: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional	Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.	2014
RAMOS, Leandro da Fonseca	Dissertação - O PRONATEC como política social de Estado: historicidade e contradição na construção de uma política para educação profissional.	Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde - Fundação Oswaldo Cruz	2014
SANTIAGO, Ariane de Cássia Queiroz	Dissertação - A qualificação profissional pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: um debate necessário	Mestrado em Educação - UFBA	2015
DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros; ZANARDINI, Isaura Monica Souza	Artigo - Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec	Revista Educação & Sociedade	2015
MELO, T. G. S. de; MOURA, D. H.	Artigo - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (pronatec): expansão e privatização da educação profissional	Revista HOLOS	2016
SILVA, D.; MOURA, D. H.; DE SOUZA, L. M.	Artigo - a trajetória do PRONATEC e a reforma do ensino médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial	Revista Trabalho Necessário	2018

LIMA, M.; MACIEL, S. L.; FERREIRA, A. P. R.; DOS SANTOS, J. R..	Artigo - PRONATEC: para que e para quem?	Revista HOLOS	2018
SANTOS, L. B. dos; PEREIRA, A. I. S.; NEGREIROS, F.; RIBEIRO, F. A. A.; MADEIRA, K. M. L.; LIRA, C. D. D.,.	Artigo - PRONATEC CAMPO - possibilidades & desafios: um estudo de caso a partir da prática do psicólogo educacional na Educação Profissional e Tecnológica	Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica	2020
SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique	Artigo - A implementação do PRONATEC e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado	Revista Educação e Pesquisa	2022

No quadro acima, em relação ao PRONATEC, foram listados doze trabalhos, desenvolvidos entre 2012 e 2022. Dele constam duas dissertações, ambas de IES públicas, uma da região Sudeste e outra da região Nordeste do país. Observe-se a ausência de teses e também de trabalhos comparando o PRONATEC com o PLANFOR ou com o PNQ.

Observando o conjunto dos quadros se nota o crescimento do número de trabalhos acadêmicos nos últimos dez anos. O que pode ser, por um lado, um reflexo da própria expansão das políticas de EP que, com isso, passam a ser tomadas, cada vez mais, como temas de estudos em espaços acadêmicos já consolidados. Por outro lado, o fenômeno também pode ser percebido como resultado da ampliação de espaços acadêmicos como revistas que se abrem em função dessa expansão, paulatinamente, ampliando e fortalecendo o campo. A seguir apresento as principais abordagens presentes em cada trabalho para, nas conclusões, estabelecer uma síntese analítica de suas contribuições.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro estudo encontrado, Fidalgo e Machado (2000), discute, com base nas justificativas apresentadas pelos formuladores do PLANFOR, as limitações do que foi apresentado como um novo conceito de EP para o país. Aponta as principais dificuldades para a concretização das propostas formuladas e defende a necessidade de mudanças de padrão de desenvolvimento social, o que seria o principal elemento de constituição de um paradigma realmente novo de EP.

Tendo como ênfase o desenvolvimento do PLANFOR no Rio Grande do Sul, os dois estudos seguintes, Franzoi (2003) e Bulhões (2004) avaliam, a partir de diferentes perspectivas, o Plano Estadual de Qualificação do RS (PEQRS). O primeiro estudo é uma tese cuja pesquisa

envolveu trinta e quatro beneficiários do Plano, tendo como perspectiva de análise suas trajetórias ocupacionais e formativas. A autora conclui que os alunos se beneficiaram do Plano de acordo com os recursos anteriormente acumulados em suas trajetórias profissionais. Segundo ela, o Plano foi incapaz de atender aqueles que estavam desempregados e que dependiam da constituição de uma rede que articulasse formação e inserção no mercado de trabalho. Revelando, assim, pouca eficácia para a profissionalização daqueles que seriam sua população prioritária. Em artigo publicado na revista Educação e Cultura Contemporânea a autora apresenta sinteticamente os resultados desse estudo, em Franzoi (2006).

Bulhões (2004), também no âmbito do PEQ/RS, analisa os três principais objetivos do Plano: a democratização do acesso à qualificação profissional; a busca de um modelo de desenvolvimento sustentado e uma nova forma de atuação do Estado. Para a autora, no que diz respeito à democratização do acesso e à reformulação da atuação do Estado, o Plano pode ser considerado bem sucedido. Suas fragilidades estariam ligadas ao objetivo mais amplo, falhando em estabelecer um modelo de desenvolvimento sustentado. Segundo ela, tais dificuldades fazem parte de um quadro de problemas que extrapolam o âmbito nacional e expressam a crise econômica internacional iniciada com a reestruturação da economia mundial, a partir dos anos 1970.

Em relação aos trabalhos que tratam do Plano Nacional de Qualificação – PNQ, instituído pelo Governo Lula, em 2003, trato inicialmente de uma nota técnica, produzida por Moraes e Gassen (2004), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea. O texto aborda as categorias de gênero e raça na qualificação social e profissional, do PNQ. Os autores apontam que sua relevância no Plano está diretamente associada ao trabalho desenvolvido pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e pela Secretaria Especial de Políticas para a Mulher (SPM), ambas criadas em 2003. Entre as inovações propostas no PNQ, os autores destacam o fato de que nele a qualificação profissional é definida como uma construção social que expressa os conflitos inerentes ao mundo do trabalho. Imprimindo, assim, um caráter social e participativo ao modelo de desenvolvimento.

Toledo e Rummert (2009), buscam discutir as ações de qualificação profissional, oferecidas aos trabalhadores por meio do PNQ, contextualizado com base nas transformações no mundo do trabalho brasileiro, estabelecidas desde a década de 1990. Os autores também buscam situar o PNQ em suas relações com a reorganização internacional do capitalismo. Analisam como a disseminação da premissa de que não haveria falta de empregos e sim falta de pessoas qualificadas às vagas existentes, impactaria a formulação de programas e cursos de qualificação em massa de trabalhadores, incutindo-lhes a auto responsabilização na inserção

no mercado de trabalho. No encerramento, apresentam dados do PlanTeQ, de Minas Gerais, exemplificando o funcionamento do PNQ naquela unidade federativa.

Lessa (2011), aborda as fragilidades do processo de *inserção produtiva*, executada nos Centros de Referência da Assistência Social (Cras), vinculados ao Ministério do Desenvolvimento Social e do Combate à Fome. A autora aponta para as contradições da qualificação de trabalhadores em ambos os programas, uma vez que, segundo o estudo, tanto no PNQ quanto nos Cras, a capacidade de inserção ao mercado de trabalho formal é mínima.

Porceli (2012), em sua tese, analisa as correlações entre o PNQ e as políticas públicas de incentivo à economia solidária em nível nacional, tendo como foco empírico o caso da Rede Abelha, do Rio Grande do Norte. Os resultados apontam que, apesar de as metodologias de ensino apresentarem inovações, estas não estariam associadas a um processo de formação permanente, não conseguindo fomentar, por exemplo, a ampliação da escolaridade dos participantes ou o caráter autogestionário dos empreendimentos.

O artigo de Ferraz, Oliveira e Crócomo (2017) analisou o impacto do PNQ sobre a renda dos trabalhadores da cidade de Piracicaba/SP. Comparando a renda de um grupo de trabalhadores qualificados com outro que não frequentou o Programa o estudo comprovou que os primeiros foram beneficiados por melhores empregos, permaneceram por mais tempo no mercado de trabalho e aumentaram a renda frente a indivíduos com características idênticas.

Nesse levantamento também encontrei dois estudos tratando de ambas as políticas, PLANFOR e PNQ: o artigo de Cêa (2007) e a dissertação de Peixoto (2008). No primeiro caso, a autora discute a qualificação profissional como instrumento de regulação social e as diferenciações e continuidades em ambos os programas. Conclui que a transição do PLANFOR para o PNQ mantém inalterado o sentido da qualificação profissional como uma política de Estado, vinculada às relações entre capital e trabalho, aprofundando a EP como instrumento de legitimação do financiamento público da reprodução ampliada do capital. No segundo caso, Peixoto (2008) buscou analisar os nexos existentes entre os determinantes político-ideológicos e a formulação dessas políticas. Esse estudo também chega a uma conclusão semelhante ao anterior, de que a qualificação profissional proporcionada por ambas as políticas se desenvolve dentro de um processo contraditório entre capital e trabalho, em que a própria lógica do sistema impõe dificuldades e limitações ao seu alcance.

Em relação ao PRONATEC observei uma ampliação do número de trabalhos, mas a continuidade de certas opções analíticas já percebidas nos estudos do PLANFOR E DO PNQ. A principal delas é a crítica relacionada às contradições da política no interior das relações de trabalho capitalistas e as implicações do neoliberalismo nas limitações no âmbito de atuação

do Estado. Assim, os estudos de Lima (2012) e Castioni (2013) estudam esse Programa no contexto das políticas do Governo Dilma. O primeiro trata das diretivas contidas no PRONATEC, PNE e novas DCNEMs, apontando que a expansão da rede federal de EP e o acesso ao EM como direito social está ameaçado por uma estratégia privatizante de atendimento às demandas econômicas e pressões sociais por mais vagas no Ensino Técnico. O segundo estudo, problematiza a multiplicação de ações voltadas à EP que apresentam frágil coordenação no âmbito do governo federal, dificultando assim o melhor aproveitamento em relação a elas por parte dos trabalhadores.

Publicados em 2014 encontrei dois estudos sobre o tema: o texto de discussão elaborado por Cassiolato e Gracia, para o Ipea e a dissertação de Ramos. O primeiro analisa os arranjos de implementação do PRONATEC no âmbito do Estado e seus efeitos sobre os resultados observados. O segundo também discute esse Programa como política social de Estado, buscando apontar tanto para sua historicidade quanto para suas contradições contemporâneas.

A dissertação de Santiago (2015) busca analisar as proposições e o alcance da qualificação profissional no âmbito do Programa, concluindo que, assim como outras políticas, o PRONATEC não garante a inserção do trabalhador em postos de trabalho socialmente protegidos, responsabilizando os trabalhadores pelo desemprego ou por subempregos em situações precarizadas. O artigo de Deitos, Lara e Zanardani (2015) aborda os argumentos socioeconômicos, político-educacionais e ideológicos que embasam a implantação do Programa, apontando para a produção de discursos de que levam os trabalhadores a internalizar como condição individualizada sua qualificação, que se constitui como uma condição unilateral para o seu ingresso e permanência no processo produtivo.

O artigo de Melo e Moura (2016) enfatiza a permanência, no âmbito do PRONATEC, do processo de expansão e de privatização da EP devido à elevada oferta, por meio de parcerias público privadas, de cursos de curta duração, com pouca complexidade. O que contribui para a baixa qualidade da formação oferecida à população pouco escolarizada.

O artigo de Silva, Moura e Souza (2018) trata das relações entre a trajetória do PRONATEC e a reforma do ensino médio. Para os autores, essa relação se estabelece em consonância com as políticas de EP a nível mundial, as quais consolidam a dualidade estrutural da educação. No mesmo ano, o artigo de Lima, Maciel, Ferreira e Santos (2018) interroga: PRONATEC: para que e para quem? Concluindo que o Programa promoveu a oferta de trabalho simples com repasse de recursos para instituições privadas e sistema S, contribuindo, assim, para a redução do modelo integrado na rede federal e para a ocupação de postos informais.

O artigo de Santos, Pereira, Negreiros et all (2020) é o único desse levantamento que trata do PRONATEC CAMPO, abordando possibilidades e desafios a partir da prática do psicólogo educacional na Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se de um estudo sobre o curso de auxiliar técnico em agropecuária, no *Campus Araguatins*, em Tocantins (IFTO). Apontou para o grande desafio dos psicólogos, seja por sua formação inicial ou continuada, em estabelecer um diálogo com as populações camponesas.

Finalizando esse levantamento, o artigo de Silva e Moura (2022) investigou o cumprimento dos objetivos do PRONATEC bem como as implicações de sua implementação, avaliando o processo com dados de 2011 a 2017. Constatou que, de 2011 a 2014, ocorreu significativa ampliação da oferta dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores – FIC; entre 2015 e 2016, observou o declínio na oferta do Programa; e, a partir de 2017, constatou que a ênfase foi dada aos cursos técnicos como base para a implementação da Reforma do Ensino médio. Conclui que o em sua trajetória atual, o Programa tem contribuído para o acirramento da dualidade estrutural da educação brasileira.

CONCLUSÕES

Com base nessa aproximação aos textos, percebo algumas recorrências. Em síntese: as análises destacam que essas políticas se inserem no contexto de reorganização internacional do capitalismo; os programas e cursos de qualificação em massa de trabalhadores contribuem para a transferência de recursos públicos à iniciativa privada e ao Sistema S, ampliando a noção mercadológica da EP. Os dados indicam ainda uma predominância de cursos rápidos, contribuindo para a inserção precarizada no trabalho informal, dificultando a expansão da EP integrada ao ensino médio e aprofundando ainda mais o dualismo estrutural historicamente presente na educação brasileira. Dentre as questões ideológicas observei a difusão do discurso de responsabilização dos trabalhadores por sua formação e empregabilidade. Quanto às inovações e possibilidades relacionadas às metodologias notei, especialmente em relação ao PNQ e ao PRONATEC, as concepções de qualificação profissional como construção social que não se restringem a um processo educativo técnico e sim como um direito de cidadania.

A partir desses aportes, penso que novos estudos sobre essas políticas poderiam aprofundar questões conceituais discutindo, por exemplo, empreendedorismo e auto empresariamento, em seus nexos com a racionalidade neoliberal. Também seria possível propor aprofundamentos sobre disputas em torno do Estado e seus desdobramentos na elaboração, implantação e desenvolvimento de políticas. Mas, em todos os casos, acredito que abordagens que priorizem a historicidade poderiam contribuir para a superação de visões

idealizadas e permitir maior aprofundamento sobre os avanços, possibilidades, tensões e contradições micro e macrológicas ligadas à EP e às suas políticas.

REFERÊNCIAS

ALANIZ, Erika Porceli. **A política pública de formação para economia solidária no Brasil (2003-2011): análise de um projeto PROESQ/PNQ executado pela Rede Abelha/RN e do CFES nacional.** 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

BOURDEIU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas: Papirus, 1996.

BULHÕES, Maria da Graça Pinto. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador-Planfor: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. São Paulo em **Perspectiva**, v. 18, p. 39-49, 2004.

CASSIOLATO, Maria Martha; GARCIA, Ronaldo Coutinho. **Pronatec: múltiplos arranjos e ações para ampliar o acesso à educação profissional.** IPEA: Texto para Discussão, 2014.

CASTIONI, Remi. Planos, Projetos e Programas de educação profissional: agora é a vez do PRONATEC. **Sociais e Humanas**, v. 26, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2013.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A qualificação profissional como instrumento de regulação social: do PLANFOR ao PNQ. In: Georgia Sobreira dos Santos Cêa. (Org.). **O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990.** 1ed. Cascavel: Edunioeste, 2007, v. 1, p. 157-192.

DEITOS, Roberto Antonio; LARA, Angela Mara de Barros; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Política de educação profissional no Brasil: aspectos socioeconômicos e ideológicos para a implantação do Pronatec. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 985-1001, 2015.

FERRAZ, Diogo; DE OLIVEIRA, Fabíola Cristina Ribeiro; CRÓCOMO, Francisco Constantino. Análise de impacto do Programa Nacional de Qualificação Profissional (PNQ) sobre a renda em Piracicaba/SP Brasil. **Análise**, v. 38, n. 10, 2017.

FIDALGO, Fernando Selmar; DE SOUZA MACHADO, Lucília Regina. O Planfor e a reconceituação da educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 6, p. 93-109, 2000.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Da profissão como profissão de fé ao “mercado em constante mutação”:** trajetórias e profissionalização dos alunos do Plano Estadual de Qualificação do Rio Grande do Sul (PEQRS). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2003.

FRANZOI, Naira Lisboa. Da "profissão de fé" ao "mercado em constante mutação": trajetórias e profissionalização de desempregados. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 3, p. 107-122, 2006.

LESSA, Simone Eliza do Carmo. A formação via PNQ e inserção produtiva dos CRAS: a reposição empobrecida e emergencial da qualificação de trabalhadores. **Serviço Social &**

Sociedade, p. 284-313, 2011.

LIMA, M. problemas da educação profissional do governo dilma: PRONATEC, PNE e DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 73–91, 2012.

LIMA, M.; MACIEL, S. L.; FERREIRA, A. P. R.; DOS SANTOS, J. R. PRONATEC: para que e para quem?. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, p. 183–201, 2018.

MELO, T. G. S. de; MOURA, D. H. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): expansão e privatização da educação profissional. **HOLOS**, v. 6, p. 103–119, 2016.

MORAES, Eunice Léa; GASSEN, Gladis Vera. **A transversalização das questões de gênero e raça nas ações de qualificação social e profissional**. 2004.

PEIXOTO, Patrícia. **Do PLANFOR ao PNQ: uma análise comparativa sobre os planos de qualificação no Brasil**. (Mestrado em Política Social) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, 2008.

RAMOS, Leandro da Fonseca. **O PRONATEC como política social de Estado: historicidade e contradição na construção de uma política para educação profissional**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, 2014.

SANTIAGO, Ariane de Cássia Queiroz. **A qualificação profissional pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: um debate necessário**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015.

SANTOS, L. B. dos; PEREIRA, A. I. S.; NEGREIROS, F.; RIBEIRO, F. A. A.; MADEIRA, K. M. L.; LIRA, C. D. D. PRONATEC CAMPO - possibilidades & desafios: um estudo de caso a partir da prática do psicólogo educacional na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 19, p. e9835, 2020.

SEVERNINI, Edson Roberto; ORELLANO, Verônica Inês Fernandez. **O efeito do ensino profissionalizante sobre a probabilidade de inserção no mercado de trabalho e sobre a renda no período pré-Planfor**. Fundação Getulio Vargas, Escola de Economia de São Paulo, 2010.

SILVA, D.; MOURA, D. H.; DE SOUZA, L. M. A Trajetória do PRONATEC e a reforma do ensino médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 183-206, 21 nov. 2018.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022.

TOLEDO, F.; RUMMERT, S. M. O PNQ e a política de qualificação profissional de trabalhadores a partir dos anos 1990. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, n. 9, 15 dez. 2009.

