

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO RIO GRANDE DO NORTE

KARLA DA SILVA QUEIROZ

**A UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DA ETFRN EM MOSSORÓ/RN:
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO**

NATAL-RN

2017

KARLA DA SILVA QUEIROZ

**A UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DA ETEFRN EM MOSSORÓ/RN:
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof D.r Francisco das Chagas Silva Souza.

NATAL-RN
2017

Queiroz, Karla da Silva

Q3u A Unidade de Ensino Descentralizada da ETFRN em Mossoró – RN :
contextualização histórica e práticas de formação / Karla da Silva Queiroz.
– 2017.
150 f : il.color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal
de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
Orientador(a): Prof. D.r Francisco das Chagas Silva Souza.

1. Educação profissional. 2. História das instituições escolares. 3.
ETFRN – Unidade de Ensino Descentralizada. 3. Projeto Político
Pedagógico – PPP. I. Souza, Francisco das Chagas Silva. II. Instituto
Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III.
Título.

CDU 377

KARLA DA SILVA QUEIROZ

**A UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DA ETRN EM MOSSORÓ/RN:
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Profissional, na linha de Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Dissertação apresentada e aprovada em ___/___/___, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Francisco das Chagas Silva Souza, Prof. D.r – Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Olivia Morais de Medeiros Neta, Prof.^a D.ra – Examinadora Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Nina Maria da Guia de Sousa Silva, D.ra – Examinadora Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

José Mateus do Nascimento, Prof. D.r - Examinadora Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Maria Graça Baracho, D.ra - Examinadora Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as vitórias que me proporcionou e por estar sempre comigo, iluminando meus caminhos e pensamentos.

À mulher forte que me deu a vida e mostrou-me o significado de determinação e resiliência. Obrigada, mãe!

À minha irmã e aos meus sobrinhos queridos, que, mesmo distantes, enchem minha vida de alegria e fraternidade até mesmo nos momentos de exaustão.

Ao meu companheiro, pelos apoio, paciência e compreensão.

Aos meus queridos amigos, potiguares e paraibanos, pelo empenho e pela torcida para que eu obtivesse êxito.

Ao meu estimado orientador, que me dedicou seu precioso tempo para guiar-me ao longo desses dois anos de caminhada acadêmica.

Aos meus entrevistados, pela imensurável contribuição para a realização desta pesquisa.

Aos colegas de mestrado, com quem superei barreiras e vivi alegrias e angústias.

Enfim, a todos que, de algum modo, fizeram parte da minha vida e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer à luz esse sentido e, com frequência, há boas surpresas.

Sanfelice (2007, p. 79)

RESUMO

Foi no contexto da primeira expansão da Educação Profissional no Brasil, durante o governo do presidente José Sarney (1985-1990), que teve origem a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), em Mossoró. Inaugurada em 29 de dezembro de 1994, a UNED/ETFRN objetivava ampliar as possibilidades de oferta de ensino profissional na região em que estava instalada e promover uma formação do “Técnico Cidadão”, conforme estabelecido no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da ETFRN, posto em prática a partir de 1995. Nesta dissertação, analiso as práticas formativas desenvolvidas com a equipe técnico-pedagógica, os professores e os discentes na UNED/ETFRN em Mossoró, com o fim de concretizar as propostas do PPP dessa instituição. Como recorte temporal, estabeleci o período de 1995 a 1998, respectivamente, os anos em que se iniciaram e foram concluídas as atividades letivas da primeira turma do Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica. Filiada à linha de pesquisa de Formação Docente e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa e está inserida no campo da História das Instituições Escolares, ancorada nos estudos de Magalhães (2004), Sanfelice (2007) e Nosella e Buffa (2005, 2008). A recolha de dados se deu a partir de pesquisa documental e de entrevistas, com o método da História Oral. Para a pesquisa documental, utilizei o Projeto Político-Pedagógico, portarias, relatórios, planos de ação, agendas da ETFRN, recortes de jornais da mídia impressa de Mossoró, informativos da UNED/ETFRN, informativos produzidos pelos estudantes e registros fotográficos. As entrevistas foram abertas, gravadas em áudio, transcritas e submetidas à análise. Foram entrevistados membros da equipe técnico-pedagógica, gestores, professores e estudantes egressos da UNED/ETFRN, totalizando 26 sujeitos. Na pesquisa de campo e na análise dos dados, foram considerados os estudos acerca de documentos, a partir de Le Goff (1990) e de memória, baseados em Le Goff (1990), Halbwachs (2003), Pollak (1992) e Benjamin (1994). Os resultados da pesquisa me levaram a concluir que foram muitos os desafios enfrentados pela UNED/ETFRN de Mossoró, pois, além do fato de a instituição haver gerado grandes expectativas na população mossoroense e de cidades circunvizinhas quanto à possibilidade de inserção no mercado de trabalho, os preceitos institucionais primavam por uma formação centrada não em uma concepção tecnicista de educação profissional, mas em uma formação alicerçada na perspectiva de cidadania. Todavia, o grande desafio enfrentado era interno: fornecer à equipe técnica-pedagógica, aos professores e aos estudantes uma formação integral, politécnica, que rompesse com a oposição entre teoria e prática, disciplinas técnicas e de formação geral. Para isso, a gestão implementou uma capacitação da equipe técnico-

pedagógica para que esta estivesse apta a promover uma formação continuada dos professores, por meio reuniões semanais e encontros pedagógicos, preparando-os para o exercício da docência mediante os princípios do PPP. Mesmo que nem todos os docentes entrevistados tenham destacado a existência desse processo formativo, a análise das fontes consultadas mostrou que a formação de professores foi uma realidade no âmbito da UNED/ETFRN, de maneira que possibilitou ao corpo docente proporcionar no cotidiano escolar, juntamente com os demais profissionais da instituição, o desenvolvimento de uma cultura voltada para a formação do técnico cidadão, para que os estudantes fossem instruídos a constituir um pensamento mais crítico e buscassem exercer sua cidadania.

Palavras-chave: Educação Profissional. História das Instituições Escolares. ETFRN. Projeto Político-Pedagógico. Práticas Formativas.

ABSTRACT

During the first term of President José Sarney (1985-1990) and the first expansion of the Vocational Professional Education in Brazil, the first Decentralized Teaching Unit (Unidade de Ensino Descentralizada – UNED) of the Federal Technical School of Rio Grande do Norte (ETFRN) was created in the city of Mossoró. It was inaugurated on the 29th of December in 1994. It aimed at amplifying the possibilities of Professional Education offers in the region and areas nearby, as well as promoting the “Citizen Technician” formation as it was established in the Pedagogical Political Project (PPP) of ETFRN that started in 1995. This dissertation analyzes the formative practices developed with the pedagogical team, the faculty and the students at UNED/ETFRN in Mossoró in order to implement the propositions of the PPP. I established the time interval between 1995 and 1998 – respectively the years of the beginning and graduation of the first class of Electro-Mechanics. Aligned with the research line of Teachers’ Formation and Pedagogical Practices at the Master’s Degree program in Vocational Professional Education, this investigation presents a qualitative approach and it is inserted in the field of School Institutions according to the studies of Magalhães (2004), Sanfelice (2007) and Nosella and Buffa (2005, 2008). Data collection followed a documental research and interviews through the Oral History method. For the documental research, I used the PPP, ordinances, reports, action plans, ETFRN’s agendas, newspapers clippings from Mossoró press, brochures from UNED/ETFRN, pamphlets designed by students and photographical records. The interviews were recorded, transcribed and analyzed. The interviews had an open structure. I interviewed members of the pedagogical team, managers, teachers and former students from UNED/ETFRN. It totaled 26 subjects. The field research and the data analysis was based on document studies by Le Goff (1990) and the memory study by Le Goff (1990), Halbwachs (2003), Pollak (1992) and Benjamin (1994). The results led to the conclusions that the UNED/ETFRN in Mossoró faced many challenges because it created high expectations in the population of Mossoró and cities nearby about the possibilities of jobs in the world of work. In addition, the institutional principles primed for a student formation not focused on the purely technical conception of Vocational Professional Education but also on a formation aligned with the perspective of citizenship. However, the great challenge faced was internal: to provide the pedagogical team, the faculty and the students an integral human and polytechnic formation that would break from the opposition between theory and practice, technical and propaedeutic subjects. Therefore, the administration implemented a training for the pedagogical team so that they would be ready to promote the continuous teachers’ formation through weekly pedagogical

meetings – teachers would be ready for their teaching practice based on the principles of the PPP. Although not every interviewed teacher mentioned the existence of such a formation process, the analysis of the sources showed that the teachers' formation was a reality at the UNED/ETFRN. In its own way, it made possible for the faculty and the institution staff to promote, in the school daily life, the development of a culture towards the formation of the "Citizen Technician". The students were taught to build up their critical thought and acted their own citizenship.

Keywords: Vocational Professional Education. History of Scholar Institutions. ETFRN. Political Pedagogical Project. Formative Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Localização de Mossoró	35
Figura 2 – Planta da cidade de Mossoró no ano de 1982.....	37
Fotografia 3 – Edificação da UNED/ETFRN em Mossoró (1991)	50
Fotografia 4 – Solenidade de Inauguração da UNED/ETFRN em Mossoró.....	53
Fotografia 5 – Apresentação da peça teatral Morte e Vida Severina.....	111
Fotografia 6 – Coral da UNED/ETFRN na Feira de Ciências da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho	111
Fotografia 7 – Campanha contra exploração sexual infantojuvenil.....	113
Fotografia 8 – Semana Educativa do Trânsito (10 a 14 de junho de 1997)	113
Fotografia 9 – Grupo de Chorinho da UERN.....	113
Fotografia 10 – Companhia Escarcéu de Teatro Amador.....	113
Fotografia 11 – Crianças atendidas pelo Projeto Servir.....	114
Fotografia 12 – Servidores na Campanha de arborização na UNED/ETFRN.....	115
Fotografia 13 – Discentes na Campanha de arborização na UNED/ETFRN.....	115
Fotografia 14 – Desfile da UNED/ETFRN nos JERNs (1996)	116
Fotografia 15 – Torcida da UNED/ETFRN nos JERNs (1996)	116
Figura 16 – Cabeçalho do jornal Cavalos de Tróia.....	120
Figura 17 – Estória do Informativo Cavalos de Tróia.....	122
Figura 18 – Humor do Informativo Cavalos de Tróia.	123

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNH	Banco Nacional de Habitação
CAERN	Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte
CAIC	Centro Integrado de Atenção a Criança e ao Adolescente
CDM	Companhia Integrada de Desenvolvimento Mineral
CEDATE	Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CIDA	Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNI	Confederação Nacional da Indústria
COHAB	Companhia de Habitação Popular
CONDITEC	Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais
COSERN	Companhia de Serviços Energéticos do Rio Grande do Norte
CPRM	Companhia de Pesquisa e Recursos Minerais
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEER	Departamento Estadual de Estradas Rodagens
DEMEC	Delegacia do Ministério da Educação
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra a Seca
ESAM	Escola Superior Agricultura de Mossoró
ETFCE	Escola Técnica Federal do Ceará
ETFPB	Escola Técnica Federal da Paraíba
ETFRN	Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte
FIESP	Federação das Indústrias de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INSS	Instituto Nacional de Seguro Social
JERNs	Jogos Escolares do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação

MST	Movimento dos Sem Terra
OE	Orientação Educacional
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PPGEP	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico
ETEP	Equipe Técnica-Pedagógica
REDITEC	Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais
SADESE	Subsecretaria de Apoio do Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESG	Secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação
SBEC	Sociedade Brasileira do Cangaço
TELERN	Companhia de Telecomunicações do Rio Grande do Norte
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CENÁRIOS HISTÓRICOS DA IMPLANTAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DA ETRN EM MOSSORÓ.	25
2.1	INDUSTRIALIZAÇÃO E ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: A EMERGÊNCIA DO PROTEC.	25
2.2	MOSSORÓ NOS ANOS 1980: OS CONTORNOS DO CONTEXTO LOCAL	34
2.3	A UNED/ETFRN EM MOSSORÓ: UMA ESCOLA PARA O PROGRESSO	43
3	DÉCADA DE 1990: A ETRN EM MEIO AOS PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA	57
3.1	O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ETRN (1995): PERSPECTIVAS E DESAFIOS.	57
4	PRÁTICAS DE FORMAÇÃO E COTIDIANO ESCOLAR NA UNED/ETFRN EM MOSSORÓ	76
4.1	A UNED/ETFRN FOI INAUGURADA: E AGORA?	76
4.2	A UNED/ETFRN COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS	78
4.3	A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: A EQUIPE TÉCNICA-PEDAGÓGICA	80
4.4	A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: O CORPO DOCENTE DA UNED/ETFRN	88
5	FORMAÇÃO DISCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO TÉCNICO CIDADÃO	104
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	131
	ANEXO A – Requerimento da Câmara Municipal de Mossoró	142
	ANEXO B – Documento do Senador José de Souza Martins Filho	143
	ANEXO C – Telegrama do Deputado Federal Jessé Freire Filho	144
	ANEXO D – Telegrama enviado pelo Deputado Federal Wanderley Mariz	145
	ANEXO E – Documento da Assembleia Legislativa do Rio Grande do	146

ANEXO F – Portaria ETFRN N° 0161/86	147
ANEXO G – Portaria ETFRN N° 0180/87	148
ANEXO H – Portaria ETFRN N° 176/89	149
ANEXO I – Portaria ETFRN N° 384/94	150

1 INTRODUÇÃO

Narrar é o ato de contar histórias. Como nos ensinou Benjamin (1994, p. 204), “os narradores gostam de começar suas histórias com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir”. Assim, inicio este estudo contando um pouco da minha própria história e dos caminhos que me conduziram até a escrita deste trabalho.

Sou potiguar de coração. Aqui edifiquei minhas raízes, ao longo do tempo em que cultivei projetos e realizei conquistas. Uma delas foi o ingresso, como aluna, no curso de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Quatro anos de minha vida que me oportunizaram muito conhecimento e muitas inquietações.

Depois de algumas experiências profissionais na área da saúde e da assistência social, os caminhos do destino me levaram à educação quando, em 2011, fui nomeada, por meio de concurso público, para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Princesa Isabel, onde assumi o cargo de Assistente Social. Este Campus em que fui lotada vivia ainda seu processo de implantação, fruto da política de expansão da Educação Profissional, empreendida na primeira década deste século e fortalecida pela criação dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, com a Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008). Para mim, era uma oportunidade de atuação profissional completamente nova e que só intensificou minhas inquietações sobre essa política que passou a fazer parte da minha realidade.

Passados alguns anos, surgiu a possibilidade de conhecer o campo da educação profissional, pela via acadêmica, ao ingressar, como discente especial, na disciplina de História da Educação Profissional no Brasil, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), do qual me tornei aluna regular em 2015.

Ao me apropriar dos conhecimentos da aludida disciplina, senti-me muito atraída por este campo de estudo, especialmente em virtude da afirmação estabelecida por Cunha (2005) de que a história da Educação Profissional no Brasil é uma área ainda pouco prestigiada nas produções acadêmicas. A constatação feita por esse autor chamou-me a atenção e despertou meu interesse em aprofundar este estudo, tendo como foco o Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico (PROTEC), que foi brevemente discutido na disciplina mencionada.

O PROTEC, criado em 04 de julho de 1986, em meio ao cenário político da redemocratização do país, no governo do então presidente José Sarney, surge como consequência do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que, por sua vez, foi pautado em um projeto de desenvolvimento econômico nacional com base na industrialização.

Para a qualificação profissional de trabalhadores com vistas a satisfazer às demandas da industrialização em curso, o PROTEC previa a construção de duzentas Escolas Técnicas e Agrotécnicas nos interiores dos estados do país. Tendo em vista que essa proposta, em termos numéricos, não encontrou viabilidade na prática, fez-se necessário revisar e redimensionar as metas estabelecidas. Assim, o governo decidiu dar seguimento à expansão a partir da criação de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) das Escolas Técnicas, pois seu custo de implantação seria inferior à formatação pensada inicialmente.

Em função disso, optei por realizar este estudo na primeira Unidade de Ensino Descentralizada da ETFRN, no meu estado, e também considerada a primeira expansão da Rede Federal de Educação Profissional no Estado do Rio Grande do Norte, a UNED/ETFRN Mossoró.

Assim, a pesquisa centraria seu olhar no PROTEC e a instalação da UNED/ETFRN Mossoró seria apresentada como decorrência deste. Todavia, a partir dos estudos, bem como dos Seminários de Pesquisa promovidos pelo PPGEP, foram-me lançadas algumas observações elucidativas, mostrando-me que meu projeto necessitava de ajustes para adequar-se melhor à linha de pesquisa à qual estou filiada: formação docente e práticas pedagógicas.

Contudo, o PROTEC não deixa de existir na discussão aqui proposta, visto que, sem ele, a criação da UNED/ETFRN Mossoró não teria sido possível. Entretanto, optei por dar mais visibilidade à instalação dessa instituição e ao seu conseqüente funcionamento, realçando que esta escola foi cenário da implementação do primeiro Projeto Político-Pedagógico (PPP) da ETFRN (ou proposta pedagógica), bem como das práticas de formação e difusão de suas proposições.

É necessário destacar que a elaboração dessa proposta pedagógica da ETFRN estava imbuída de todas as transformações do cenário nacional vivido à época. A luta em prol da cidadania e pela consolidação da democratização, as transformações provenientes da tecnologia e as novas configurações do mundo do trabalho constituíram o pano de fundo do processo de organização do PPP, que ocorreu entre 1993 e 1994.

Elaborado com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, com a aprovação e o apoio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, o

PPP da ETEFRN, implantado em 1995, chegou a ser a base da Proposta Pedagógica para a Rede Federal de Educação Profissional.

Seus princípios pedagógicos apontavam para a busca de uma proposta baseada nos princípios da omnilateralidade, ou seja, na compreensão do sujeito na sua integralidade, tendo como perspectiva a formação do chamado “Técnico Cidadão”. O PPP visava alcançar a superação da “dicotomia entre a formação cidadã e técnico profissional, a vinculação entre cidadania e tecnologia, e o alcance na qualidade da gestão educacional e da ação pedagógica, bem como aprimoramento dos recursos humanos” (ETFRN, 1995, p. 23).

Diante dessa proposta pedagógica inovadora e ressaltando que a UNED/ETFRN Mossoró iniciou suas atividades já implementando o novo PPP, os processos formativos nessa instituição passaram a ser elemento central desta dissertação. Por conseguinte, algumas questões são merecedoras de destaque: Que estratégias foram desenvolvidas na ETEFRN/UNED para formar a sua equipe técnica-pedagógica (EETEP) e os corpos docente e discente? Como a intenção de formar o “Técnico cidadão” estava presente nas práticas da EETEP, dos docentes e na cultura que se construía no âmbito escolar?

Portanto, defini como objetivo desta pesquisa analisar as práticas formativas desenvolvidas na UNED/ETFRN em Mossoró, tendo como fim a concretização dos objetivos do primeiro PPP dessa instituição, implementado a partir de 1995.

Como desdobramento, tracei os seguintes objetivos específicos:

1. Contextualizar historicamente a instalação da UNED/ETFRN, em Mossoró, examinando as razões para sua criação e os objetivos que ela desempenharia no cenário local.
2. Compreender os objetivos do PPP implantado em 1995, na ETEFRN, considerando os projetos societários em disputa à época;
3. Compreender as práticas de formação desenvolvidas na UNED/ETFRN com os membros da EETEP, os professores e os discentes.

Para tanto, utilizo como recorte temporal o período de 1995 a 1998, visto que neste ocorreram o início das atividades letivas e a conclusão destas pela primeira turma do Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica da UNED/ETFRN. Além disso, foi também nesse período que o primeiro PPP da ETEFRN foi posto em prática, visto que, mais tarde, ele sofreu ajustes para se adaptar ao Decreto 2.208/1997, promulgado durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso.

Por se tratar de uma pesquisa que intenta historicizar o percurso de uma instituição de ensino, o estudo que ora apresento se insere no campo do conhecimento da História das Instituições Escolares, considerada atualmente uma das principais linhas de investigação da História da Educação, com relevo mais expressivo a partir da década de 1990 (SAVIANI, 2013).

De acordo com Gatti Júnior (2007), esse substancial aumento do número de estudos centrados na História das Instituições Escolares justifica-se: 1- pela escassez de pesquisas dessa natureza até então; 2- pela valorização dos trabalhos de historiografia por partes dos historiadores da educação, delegando maior significado aos estudos de temáticas particulares para vislumbrar as teorias mais gerais; e, 3- pelo retorno de doutores às suas universidades, depois de capacitados em Programas de Pós-graduação em Educação, fato que despertou o interesse em ampliar pesquisas nessa área.

Para Magalhães (2004, p. 58), “[...] historiar uma instituição é compreender e explicar os processos e os “compromissos” sociais como condição instituinte, de regulação e de manutenção normativa, analisando os comportamentos, representações e projetos dos sujeitos na relação com a realidade material e sociocultural de contexto”. Para ele, a abordagem historiográfica é uma das mais férteis para se alcançar a explicação da complexidade da educação. Ela “revela-se ainda útil do ponto de vista epistemológico, na medida em que desenvolve um saber-fazer investigativo e discursivo que se ajusta à complexidade da ação e da racionalidade educativa” (MAGALHÃES, 2004. p. 70).

Nesse sentido, os estudos voltados à História das Instituições Educativas assumem a incumbência de apropriar-se do conhecimento do passado, problematizar a realidade do presente, para assim nortear as perspectivas de futuro. Para tanto, têm desempenhado uma revisão metodológica, tendo como foco a superação de uma historiografia meramente descritiva e carente de criticidade, propondo-se como objeto de investigação e ação.

Dessa forma, Magalhães (2004, p. 71) sintetiza:

[...], a história das instituições educativas desenvolvem-se por aproximação e distanciamento do objeto, num criterioso ciclo epistêmico que culmina com uma síntese crítica, cujas fundamentações, no nível da hermenêutica e da heurística, tomam por referência as memórias, o arquivo, a historiografia, visando a uma narrativa coerente que confira identidade histórica articulando materialidade, representação e apropriação.

Como destaca o autor, a construção dessa investigação ancora-se em um esquema que considera materialidade (instituído) como as condições objetivas de funcionamento da

instituição, espaço, estrutura física e organizacional, além de equipamentos. A representação (institucionalidade) aborda a projeção do que se pretende desenvolver, envolvendo memória, planejamento das ações, perspectiva pedagógica, currículo. E, por fim, a apropriação (instituição) é caracterizada como as aprendizagens, as práticas pedagógicas, o ideário, a identidade de sujeitos e instituição, bem como seus destinos (MAGALHÃES, 2004).

Magalhães (2004) ressalta ainda que, para construir um retrato do itinerário histórico de uma instituição educativa, é relevante promover a integração desta com o sistema educativo mais amplo, bem como com o contexto e as circunstâncias históricas, além da comunidade, do público e da influência.

Reforçando a discussão acerca da importância do contexto, Sanfelice (2007) observa que a identidade de uma instituição não pode ser percebida na sua plenitude, sendo abordada de maneira endógena, o que torna fundamental voltar os olhos para o entorno, do micro ao macro, visto que esta identidade provém de determinações de dimensões mais amplas e que são também por ela absorvidas.

Nessa perspectiva, Nosella e Buffa (2005, p. 356) defendem que o estudo das instituições escolares necessita seguir um caminho metodológico que “descreva o particular, explicitando dialeticamente, *suas relações com o contexto econômico, político, social e cultural*” (Grifo do autor). Nesse caminho, pensar tais pesquisas no campo metodológico da dialética implica compreender as relações da sociedade e o modelo escolar por ela criado.

A noção da relação entre sociedade e instituições escolares, também explorada por Saviani (2007), suscita a discussão no sentido de que pensar a história das instituições educativas remete à condição de pensa-las de forma inseparável do modo de produzir vigente na sociedade. No entender desse pesquisador, no mundo regido pelo modo de produção capitalista, é este, por sua vez, quem define ou provoca as mudanças educacionais próprias de sua época.

Nessa mesma linha de abordagem, Mészáros (2008) destaca que a educação escolarizada foi moldada ao longo do tempo, de acordo com as transformações do sistema capitalista e, dessa maneira, dedicou-se, nos últimos 150 anos, a atender a três necessidades principais: desenvolver conhecimento, preparar mão de obra indispensável à expansão do capital e perpetuar valores que legitimam a ordem dominante estabelecida.

Embora a educação não se configure como o principal instrumento ideológico responsável pela consolidação do sistema capitalista de produção, segundo o autor supracitado, na mesma medida em que avança a sociedade capitalista, mais se exploram as

instituições educacionais em todos os níveis de ensino, objetivando a “perpetuação da sociedade de mercadorias” (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Oliveira (2003), ao analisar as considerações do empresariado nacional acerca da qualidade do ensino brasileiro, evidencia que as propostas da burguesia nacional para esse campo representam um pensamento de caráter economicista e fragmentário, transposto do mundo da produção, numa análise educacional completamente apartada do contexto social existente.

Segundo Oliveira (2003), tais sugestões de mudanças demandadas pelo empresariado, na prática, tinham, como finalidade essencial, adequar o sistema educacional à conservação dos interesses do capital, visto que as determinações impostas são frequentemente guiadas pelo viés econômico, o que configura que a educação representa um instrumento subordinado à lógica do capital.

Apesar das muitas contribuições provenientes das pesquisas já desenvolvidas sobre o tema em questão, Noronha (2007, p.170), apoiado nos estudos de Magalhães, afirma que “*a história das instituições educativas, como a história das práticas educativas estão por fazer. São domínios fundamentais no debate de um conjunto de renovações educativas...*” (Grifo da autora). E reitera que essa é uma das bases de justificativa para o fato de a História das Instituições Escolares ainda não dispor de um método, nos termos da autora, formalizado e estruturado sobre uma base canônica.

Assim tomo como referência o roteiro estabelecido por Nosella e Buffa (2008), que orienta o caminho a ser seguido nos trabalhos de História das Instituições Escolares. Para os autores, é importante contextualizar a criação e a implantação da escola, bem como as articulações políticas e suas motivações; em seguida, evidenciar a evolução da escola até o período definido para o estudo, considerando as transformações ocorridas na sociedade; focar a vida escolar, envolvendo a estrutura física, os segmentos da comunidade escolar, os saberes, as normas disciplinares, o clima cultural e, por fim, analisar a trajetória dos ex-alunos.

Para aproximar-me dessa realidade e encontrar os subsídios que sustentem a narrativa histórica da instituição escolar, é preciso apropriar-se de fatos já ocorridos. Para isso, recorro aqui às fontes históricas.

Consideradas a matéria-prima dos historiadores, as fontes remetem à ideia de testemunho do passado. Como lembra Le Goff (1990), não um passado na sua integralidade, mas uma escolha determinada pelo desenvolvimento do passado e por aqueles que despertam interesse no seu estudo.

Como destaca o autor, durante muito tempo, sobretudo para os positivistas, o documento escrito era considerado prova da verdade de um fato ocorrido. Todavia, nas últimas décadas, os historiadores têm alargado a concepção de documentos, vencendo a barreira do escrito e passando a considerar as fontes nas suas mais variadas manifestações.

Na concepção de Le Goff (1990, p. 541), a história se faz

[...] com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. [...], com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Le Goff (1990) nos chama atenção para o fato de que os documentos – ou fontes – não são uma produção do passado, mas, antes de tudo, construções ou elaborações produzidas por uma dada sociedade, em um certo momento histórico. São um produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de força que ali detinham o poder. Apenas por meio da sua análise como perpetuação de um poder estabelecido, possibilita ser recordado e descortinado pelo historiador.

Ainda explorando as contribuições do autor, este afirma: “No limite, não existe um documento-verdade” (LE GOFF, 1990, p. 549). Ou seja, nenhum documento pode ser considerado como verdade absoluta; todo documento é uma representação da mentira e da verdade. Torna-se assim imprescindível que o historiador analise os documentos, compreendendo o contexto e as condições em que foram produzidos.

Corroborando com esse pensamento, Bacellar (2008) comenta que não há neutralidade nas fontes, visto que estas sempre vêm carregadas das convicções de quem as criou. Por essa razão, faz-se essencial entender as fontes em seu contexto para promover sua análise.

Tomando como parâmetro a flexibilização do conceito de fonte, considerando, para além do documento escrito, o ilustrado, o produzido pelo som ou pelas imagens, entre outros, a metodologia implementada na pesquisa que aqui apresento centrou seu olhar na História Oral. Apesar das diferentes posturas em que a temática é concebida, ora defendida como técnica, ora assumindo o *status* de disciplina e ora idealizada como metodologia, seguirei a abordagem da História Oral definida como método.

Ferreira e Amado (2006) consideram que a História Oral é um método que define e ordena o procedimento de trabalho, funcionando como elo entre a teoria e a prática, uma vez que não representa a condição estanque de uma prática, porém também não é capaz de desenvolver soluções, mas sim sugestões de questionamentos.

Amparados nesse mesmo pensamento, Alberti (2008) salienta que a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de produção de fontes, apoiada na realização de entrevistas com indivíduos que, de algum modo, estavam envolvidos com um dado acontecimento ou com uma conjuntura que se pretende estudar. Para o autor, a grande contribuição da História Oral, como método, deve-se ao fato de esta possibilitar o entendimento de como os indivíduos ou grupos viveram e construíram experiências, integrando aprendizados e decisões. Como destaca Alberti (2008, p. 165), “uma das riquezas da História Oral está em permitir o estudo das formas como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas”.

Aprofundando as discussões acerca da metodologia, ainda com base em Alberti (2008), destaco que a entrevista, por si só, embora seja considerada uma fonte produzida que viabiliza a compreensão do passado e do presente, não é suficiente para conceber o entendimento da história. Por esse motivo, é fundamental que se promova uma análise e uma interpretação do produto dessa entrevista, considerando o contexto em que foi produzida, bem como a narrativa do entrevistado, revelando assim sua “visão dos acontecimentos e de sua própria história de vida acerca do tema, de sua geração, de seu grupo, das formas possíveis de conceber o mundo, etc” (ALBERTI, 2008, p. 185).

Pensar a História Oral como um meio para a ampliação do conhecimento do passado significa refletir sobre a inter-relação do método com a discussão do conceito de memória. Retomando os estudos de Le Goff, a memória é considerada como “propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas” (1990, p. 423).

Embora a memória sugira a ideia de um fenômeno individual, próprio e íntimo do ser, o conceito mais amplamente difundido e adotado toma a memória como um fenômeno construído social e coletivamente, subordinado às transformações. Halbwachs (2003, p. 39) chama atenção para o fato de que “é preciso que essa reconstrução da memória funcione a partir de dados ou noções comuns, [...], o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma sociedade ou grupo”.

Partindo desse pressuposto, Pollak (1992) destaca que essa memória é constituída por três elementos fundamentais, a saber: os acontecimentos experienciados pelo indivíduo ou vividos pelo grupo, as pessoas ou personagens envolvidas e os lugares. Também são delineadas as características da memória. Segundo o autor, a memória é seletiva, não comporta o registro da integralidade de um acontecimento. Ela é também um fenômeno construído consciente ou inconscientemente, responsável por um processo de organização

mental que grava, concentra, exclui e recupera fatos. Exprime sentimento e identidade, vinculados à ideia de perpetuação e unidade do indivíduo ou grupo reconstituído. Como resultado de conflitos, disputas sociais e grupais, a memória e a identidade são ainda valores em disputa.

Aprofundando a discussão sobre memória, Benjamin (1994) traz como contribuição a perspectiva de narrativas como transmissão de experiências, sejam aquelas vividas pelo narrador ou as vividas por outros, bem como, acrescenta, as experiências de seus ouvintes. Dessa forma, é possível concluir que a memória, no discurso narrativo, assume um caráter de reconstrução.

Como destaca Benjamin (1994. p. 204), a narrativa da memória é

[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (grifo do autor).

Tomando como base esses referenciais, destaco que esta é uma pesquisa qualitativa, definida por Minayo (2007) como aquela que se dedica ao entendimento dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que representam parte de uma realidade social. Dessa forma, está composta pela realização de um levantamento bibliográfico; pela análise dos documentos institucionais produzidos antes e durante a implantação da UNED/ETFRN Mossoró, bem como do período de funcionamento estabelecido para a pesquisa no seu recorte temporal; e por fim pela utilização de variadas fontes escritas, visuais e orais.

Por tratar-se de um estudo baseado na História Oral, as entrevistas – como fontes orais – tomaram relevância no estudo que ora apresento. Essas entrevistas foram realizadas com sujeitos que fizeram parte da história dessa instituição, tais como: os dois diretores gerais em exercício na ETFRN, desde o planejamento e a construção da obra até a inauguração e o funcionamento da UNED; o representante do legislativo municipal que requereu a implantação da escola em Mossoró; o primeiro diretor da UNED; dois professores participantes da gestão e que compuseram o grupo de sistematização do PPP da instituição; a assessora contratada pela ETFRN para colaborar na condução da elaboração do PPP; um representante do corpo docente envolvido de forma direta também na elaboração da proposta pedagógica; sete professores que lecionaram na UNED/ETFRN; três pedagogos representantes da equipe técnico-pedagógica dessa escola e oito representantes do corpo

discente em formação durante os anos estudados. As entrevistas foram abertas e realizadas nas residências e ambientes de trabalho, de acordo com a conveniência de cada entrevistado, e gravadas em áudio para posteriores transcrição e análise. Importa destacar que, antes de iniciar as entrevistas, os narradores eram consultados quanto à possibilidade de gravação em áudio. Suas aquiescências eram confirmadas por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Também lhes foi avisado que a entrevista ou a gravação poderia ser interrompida no momento em que ele sentisse a necessidade de que assim ocorresse.

Atenta ao fato de que é imprescindível, para a análise e a interpretação das entrevistas, cotejá-las com outros tipos de fontes para oportunizar a percepção de como se constitui a memória do evento passado, utilizei também os documentos elaborados pela Câmara Municipal de Vareadores de Mossoró, requerimentos, ofícios e telegramas; documentos elaborados pela ETFRN, tais como: portarias, relatórios, Projeto Político-Pedagógico, planos de ação e Agendas ETFRN. No acervo da biblioteca Professor Arnaldo Arsênio, no atual Campus Mossoró do IFRN, tive acesso a recortes de jornais da mídia impressa de Mossoró, aos Informativos da UNED/ETFRN, aos informativos Cavalo de Tróia (produzidos pelos estudantes) e a registros fotográficos relacionados ao cotidiano dessa instituição no período investigado, ocasião em que pude encontrar informações muito significativas sobre a época.

É relevante ressaltar que a maioria dos registros oficiais desse período foi perdida em virtude da ocorrência de infiltração na estrutura física e do aparecimento de pragas no local onde estavam armazenados os arquivos da ETFRN, bem como dos registros de toda a movimentação dessa instituição durante a preparação para a instalação da UNED/ETFRN em Mossoró. Apenas uma pequena parte dessa memória escrita foi preservada.

Outra fonte de informações que oportunizou a elaboração deste trabalho estava nos arquivos pessoais de uma entrevistada. Foram-me disponibilizados cinco volumes encadernados das Agendas da ETFRN, que funcionavam como meios de tornar públicas as ações e notícias da instituição entre os anos de 1986 a 1990. Por conseguinte, as Agendas da ETFRN possibilitaram revelar vestígios importantes de como se deram os primeiros passos do processo de implantação da UNED/ETFRN em Mossoró.

Com base nos pressupostos aqui estabelecidos, bem como nos objetivos definidos para a pesquisa, o estudo está organizado em quatro seções, além desta introdução.

A primeira seção foi dedicada a rememorar o processo de criação da UNED/ETFRN em Mossoró, considerando o contexto nacional que forneceu as bases para a interiorização da Educação Profissional, bem como sua incessante articulação como instrumento em favor dos

interesses do capital. Também é discutido o cenário local mossoroense que favoreceu a implantação da referida instituição. Por fim, foi relatado o processo de instalação e inauguração dessa unidade escolar em Mossoró.

A seção seguinte destinou-se a contextualizar o cenário nacional, em termos socioeconômicos e políticos, à época da criação do PPP implantado em 1995 e base para o direcionamento das atividades pedagógicas da UNED/ETFRN. Dessa maneira, fez-se necessário analisar as transformações que se processaram na sociedade brasileira, a acirrada disputa entre os projetos societários, assim como os impactos e as posições institucionais no sentido de estabelecer uma proposta pedagógica contra-hegemônica, pautada nos princípios da formação humana integral, omnilateral e cidadã.

As práticas formativas desenvolvidas na UNED/ETFRN a partir da implementação da proposta pedagógica estão discutidas nas duas últimas seções, assim distribuídas: na quarta seção, abordei as práticas formativas voltadas para a equipe técnico-pedagógica e as condições para que, a partir desta, fosse possível promover a formação dos professores; na quinta seção, foi discutida a formação discente, em consonância com a perspectiva da omnilateralidade e da formação cidadã.

2 CENÁRIOS HISTÓRICOS DA IMPLANTAÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DA ETEFRN EM MOSSORÓ

Na análise da instalação de uma escola, não podem ser desconsiderados aspectos dos contextos internos e externos a ela, como observam Nosella e Buffa (2008). Nessa direção, Sanfelice (2007, p. 77) ressalta que uma instituição escolar ou educativa “[...] é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica etc.) que agem e interagem entre si, ‘acomodando-se’ dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade”.

Levando-se em consideração as afirmações dos autores supracitados, devemos entender que a implantação de uma instituição federal de Educação Profissional em Mossoró-RN, a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, cuja inauguração se deu em dezembro de 1994, não constituiu um fato isolado. Esse evento está relacionado a um projeto de crescimento econômico nacional que tem uma íntima relação com o desenvolvimento industrial e que se tornou hegemônico no século XX e nas primeiras décadas do XXI.

Dessa forma, para compreender os caminhos trilhados para a implantação dessa UNED em Mossoró, faz-se necessário, inicialmente, apreender as maneiras pelas quais se deu o entrelaçamento entre o desenvolvimento industrial e a formação escolar de trabalhadores para servir às necessidades desse mercado de trabalho em ascensão¹. Além disso, é importante perceber ainda a instalação dessa instituição no oeste do Rio Grande do Norte, considerando os cenários econômico e político mossoroenses na década de 1980.

2.1 INDUSTRIALIZAÇÃO E ENSINO PROFISSIONAL NO BRASIL: A EMERGÊNCIA DO PROTEC.

A ideia de progresso vem influenciando civilizações ao longo de toda a história. Dupas (2006) desenvolve importante reflexão sobre a temática, levantando as contradições de seu conceito em relação à melhoria real das condições humanas e analisando a serviço de quem ele ocorre. Para esse autor, o conceito de progresso tem sido associado à suposta mobilidade em direção à melhoria da vida humana, conduzindo-a a “existências felizes”. Assim, em diferentes momentos históricos, o conceito de progresso ganhou novos contornos, passando a

¹ Para que não tenha de fazer esse percurso histórico ao longo do século XX até hoje, iniciarei a discussão a partir da segunda metade do século passado.

ser relacionado ao avanço da humanidade, à evolução da ciência e da tecnologia, ao desenvolvimento econômico.

A associação entre progresso e desenvolvimento econômico está presente na nossa política há muito tempo. Basta lembrar a influência das ideias do filósofo Augusto Comte na Primeira República (1889-1930). De acordo com Dupas (2006), esse filósofo francês entendia que o progresso deveria nortear o caminho da humanidade a partir de um ideal de sociedade que seria desenvolvida sob o lema Ordem e Progresso. Tais concepções permeavam não apenas os anseios de alguns grupos da sociedade que advogavam a superação da “rotina do atraso”, como assinala Santos (2011), bem como estavam estampadas nos símbolos nacionais, como é o caso da bandeira brasileira (DUPAS, 2006, p. 19).

Não por acaso, o ideal de progresso impresso à nação, segundo Queluz (2000), teria como mentor o Governo Republicano (1889-1930) e apresentava uma dupla conotação. A primeira estava associada ao crescimento econômico, vislumbrado a partir das inovações proporcionadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, tais como: estradas de ferro, mecanização da agricultura, energia elétrica, telefone, entre outros; e a segunda, relacionada à moral, na perspectiva do disciplinamento dos indivíduos mediante a venda de sua força de trabalho.

Portanto, baseados na relação entre industrialização e crescimento econômico, concebidos como propulsores do progresso, os governos brasileiros, ao longo do século passado, perceberam, nas políticas educacionais, meios para alcançar o desenvolvimento e formar uma força de trabalho para as indústrias em ascensão. A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909; as Leis Orgânicas do Ensino ou Reforma Capanema, na década de 1940; o estabelecimento da profissionalização obrigatória com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; dentre outras medidas do governo federal, iam ao encontro desse propósito².

Ainda nesse sentido, vale ressaltar a perspectiva educacional tecnicista, marca mais evidente dos governos militares (1964-1985). Para estes, o desenvolvimento econômico era visto como uma questão de segurança nacional. Assim, o objetivo era transformar o Brasil em uma potência mundial, com a criação de amplo parque industrial, por meio de uma intervenção estatal forte e eficiente.

² Haja vista a amplitude dessas medidas governamentais voltadas para o chamado “ensino profissionalizante”, não aprofundarei essa discussão nesta dissertação. Sugiro as leituras das obras de Fonseca (1961), Cunha (2005a, 2005b, 2005c), Manfredi (2002), Caires e Oliveira (2016), Batista e Müller (2013), dentre outras que tratam da história da Educação Profissional no Brasil.

Com a estabilidade da economia, as diretrizes econômicas se centraram na expansão da indústria de bens de consumo duráveis, dirigida ao consumo das classes média e alta da sociedade, viabilizada pelos grandes investimentos estrangeiros e do Estado. O plano de desenvolvimento econômico desses governos sugeriu a necessidade de qualificação de mão de obra em grande escala. Para tanto, conforme Manfredi (2002), foi empreendida uma perspectiva tecnicista de formação breve e imediata da classe trabalhadora, operacionalizada pelas Escolas Técnicas da Rede Federal, bem como pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e pelas empresas privadas e estatais.

Coaduna-se com o viés tecnicista empreendido à Educação Profissional a criação, no âmbito do sistema escolar, da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, para reformar o Ensino de 1º e 2º graus. Essa Lei promoveu, dentre outras inovações, a profissionalização universal e compulsória para todo o ensino médio, delegando assim à educação a função de qualificar os recursos humanos para atender às necessidades do mercado de trabalho em plena expansão.

Importa destacar que, de acordo com Lira (2009), a política educacional de perspectiva tecnicista da época tinha como suporte básico a Teoria do Capital Humano. Essa teoria, sistematizada pelo economista Teodoro Schultz, nos anos 1950, surge como um desdobramento da teoria do desenvolvimento econômico. Sua tese central é a de que, além do capital físico – maquinaria – e do trabalho, existia um outro elemento essencial para alcançar a compreensão do crescimento da economia. Esse fator poderia ser atribuído ao investimento nos indivíduos, ou no capital humano.

O conceito de capital humano, segundo Frigotto (1984, p. 41), refere-se ao:

[...] montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social.

A educação passa assim a ser considerada como um instrumento do desenvolvimento econômico, da distribuição de renda e da equalização social. Conforme observa Frigotto (1984), essa teoria é forjada no seio da disputa entre as classes sociais – burguesia e trabalhadores – e se desenvolve por meio e em benefício dos interesses do capital, sendo disseminada ideologicamente para encobrir a realidade dos processos de acumulação e concentração de renda, imprescindíveis à manutenção das relações capitalistas.

Para responder a esse cenário político e econômico das últimas décadas do século XX, a Rede Federal de Educação Profissional passou por algumas inovações. Em 1978, três Escolas Técnicas Federais – nos estados do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro – ampliaram seu campo de atuação, passando a oferecer cursos de nível superior para formação de engenheiros de operação e tecnólogos, transformando-se em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Conforme esclarece Santos (2011), esse foi um período em que as Escolas Federais experimentaram muito prestígio, mediante julgamento do corpo empresarial brasileiro, visto que grande parcela dos técnicos formados nessas instituições era absorvida pelas empresas privadas e estatais. Essa condição, aliada à qualidade do ensino ofertado, acabaram provocando um aumento significativo na procura pelo ingresso nessas escolas, deixando à disposição do mercado de trabalho grande quantidade de técnicos. Contudo, a recessão que se desenhou, especialmente nos anos de 1980, fez o mercado se estreitar e reduzir a incorporação desses técnicos no mundo do trabalho.

Na tentativa de contornar a recessão instalada, o governo brasileiro centrou os investimentos na industrialização de bens de capital, insumos básicos e mineração, ao passo que empreendeu a redução das importações, estimulou e diversificou as exportações. Estava concluído assim o processo de substituição de importações, iniciado ainda na Primeira República (1889-1930). Esse também foi um período de grande crescimento das empresas estatais e de importantes incentivos às empresas privadas a partir de financiamentos realizados pelo capital estrangeiro.

Com o fim do regime civil-militar, em 1985, foram realizadas eleições indiretas para a presidência da República, em que foi eleito o político mineiro Tancredo de Almeida Neves, marcando o início do processo de transição política para a chamada Nova República. Porém, o presidente eleito faleceu antes de tomar posse, assumindo o vice-presidente, José Sarney de Araújo Costa, que governou de 1985 a 1990.

Segundo Brum (2005), a Nova República estava diante de dois grandes desafios a serem vencidos: o de implantar o Estado de direito democrático e o de definir um novo projeto de desenvolvimento para alavancar a expansão econômica e promover o equilíbrio social. Norteados por tais desafios, o governo lançou, em 06 de junho de 1986, por meio da Lei nº 7.486, o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, que estava pautado em três metas estratégicas: a implantação de um plano de reforma, o combate à pobreza e o crescimento econômico.

De acordo com o disposto no documento, esse projeto de governo tinha como objetivo um amplo enxugamento da máquina pública – restringindo as atividades do Estado à

prestação de serviços essenciais –, redução dos gastos públicos, descentralização das atribuições e recursos para os estados e municípios, privatizações, democratização do capital das empresas estatais, bem como a renegociação da dívida externa, a redução da inflação e o apoio financeiro ao capital privado. No que diz respeito ao combate à pobreza, a atuação governamental estaria direcionada no sentido de uma melhor distribuição de renda, por meio da valorização salarial e da concentração de esforços e recursos financeiros para execução de programas sociais voltados para a redução dos problemas nas áreas de saúde, alimentação e habitação (BRASIL, 1986a).

Coube à iniciativa privada o desenvolvimento das atividades produtivas que viriam a alavancar o crescimento econômico. Esse novo ciclo de expansão industrial estava fundamentado em um padrão de industrialização que tinha como preocupação central a introdução de novas tecnologias que proporcionassem maior competitividade no plano internacional e ampliação do mercado interno.

Assim, a indústria nacional, instalada ao longo das três fases do processo de substituição de importações, sem dúvida, foi de extrema importância para a composição da base industrial do país, oferecendo certa solidez ao setor. Entretanto, como destaca Brum (2005, p. 426), o Brasil experimentou, nos anos de 1980, o que se pode chamar de esgotamento da matriz industrial: “a substituição de importações já não tinha mais o dinamismo suficiente para continuar a ser o carro chefe da expansão industrial e econômica do país. [...] a sustentação do avanço da industrialização brasileira passou a depender da definição de uma nova matriz industrial”.

O desafio que se apresentava ao setor industrial era o desenvolvimento consistente de tecnologia de ponta para superar o atraso proporcionado por anos de incipientes investimentos científicos e tecnológicos, como também era necessário um maior incentivo financeiro em educação e na formação de recursos humanos.

Para vencer a obsolescência tecnológica, as estratégias expressas no I PND estavam direcionadas para o estabelecimento de redes de criação tecnológica que integrassem centros de pesquisas, universidades e indústrias, objetivando expandir e transferir os avanços alcançados para o setor de produção.

A formação de recursos humanos também recebeu destaque especial no I PND, na medida em que foi destacada a educação em seus vários níveis e modalidades de ensino e as linhas programáticas de cada um. No item 2.2 do PND (BRASIL, 1986a), denominado Programa Melhoria do Ensino de 2º Grau, definiu-se que as escolas técnicas federais – industriais e agrícolas – “receberão recursos necessários ao reforço e à ampliação de sua

capacidade de atendimento, de tal forma que diversifiquem a oferta de habilitações, estendendo-as, tanto quanto possível ao setor de serviços modernos”.

Para levar a cabo os objetivos básicos aos quais o governo se propunha para o setor da educação, especialmente no âmbito do ensino de 2º grau profissional, o governo ampara-se na Exposição de Motivos nº 56, de 24 de fevereiro de 1986, publicada no Diário Oficial da União de 26 de fevereiro de 1986, que trata da “implementação de um programa de expansão e melhoria do ensino de 2º grau” (BRASIL, 1986b) e na Exposição de Motivos nº 135, de 4 de julho de 1986, publicada no Diário Oficial da União, de 07 de julho de 1984, na qual elenca medidas no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, a serem desenvolvidas em conjunto com o Ministério Extraordinário para Assuntos de Administração, com vistas à consecução dos recursos humanos necessários ao funcionamento das escolas” (BRASIL, 1986c). Em documento datado em 04 de julho de 1986, o presidente Sarney realiza o pronunciamento oficial de lançamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC).

O PROTEC previa a implantação de duzentas escolas técnicas industriais e agrotécnicas em todo o Brasil, dando prioridade às cidades dos interiores dos estados brasileiros, para atender às necessidades do processo de industrialização e possibilitar a formação de profissionais qualificados para o campo, norteados pela política de modernização e justiça social. Assim, esse Programa apresentava, como objetivo (BRASIL, 1995, p. 56):

[...] promover a expansão e melhoria do ensino técnico, de acordo com as necessidades do mundo do trabalho em processo de expansão e diversificação, através da implantação de novas escolas em regiões desassistidas e do apoio a instituições de ensino já existentes, possibilitando a universalização de ofertas de habilitações profissionais e também a pré-qualificação em agropecuária em nível do ensino fundamental.

De acordo com os documentos oficiais, a implantação do PROTEC estava justificada sob a alegação de que essas escolas deveriam atender tanto às demandas provenientes da expansão e da modernização da indústria, da agricultura e dos serviços, quanto ao que o Presidente José Sarney chamou de “reclamos da população jovem por ensino técnico” que possibilitasse participação social e seu ingresso no mercado de trabalho e (BRASIL, 1986d, p. 412).

Os estudos de Cunha (2005), ratificados por Frigotto, Franco e Magalhães (2006), entretanto, demonstram que a motivação na qual se firmou a implantação do PROTEC, na verdade, não era tão nobre. Segundo esses autores, a intencionalidade para a criação do

Programa estava ligada a interesses mais políticos que técnicos e sociais, ficando explícito o critério clientelista em que foi edificado. Na prática, essa investida se configurou como uma estratégia para fazer frente à política educacional de Leonel Brizola, então governador do estado do Rio de Janeiro e concorrente de peso à presidência da República. Esse governador se propôs construir quinhentos prédios para escolas de 1º grau para o ensino integral – os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), fato que lhe trouxe grande popularidade. Nessa perspectiva, a proposta das duzentas Escolas Técnicas Federais se sobrepunha aos CIEPS, em função de seus custo, extensão e valor social. As Escolas Técnicas Federais seriam mais caras e estariam em todos os estados da federação.

A orientação de distribuição dessas duzentas escolas também denota a existência de clientelismo. Mesmo que os objetivos expressos no programa seguissem uma tendência de interiorização, em consonância com a proposta de descentralização regional da capacidade produtiva, conforme definido para o novo padrão de industrialização elaborado no I PND, como destaca Kirschner (1993), foi percebida uma prática corriqueira de distribuição dessas instituições em localidades com insuficiente ou inexistente desenvolvimento industrial, sendo levados em consideração pedidos de diversos políticos que chegavam em grande quantidade ao Ministério da Educação (MEC).

Além de apresentar a proposta de expansão do ensino técnico como suporte em atenção ao mercado de trabalho, também estava delegado a essas escolas o domínio efetivo da técnica e o aprimoramento dos processos tecnológicos, o que revela a concepção produtivista e tecnicista de educação implantada por meio do PROTEC.

A ideia produtivista aqui expressa se insere na perspectiva da centralidade no mercado, que nada mais é que o próprio sistema de produção capitalista. Partindo do princípio de que as relações sociais são definidas por meio do modo de produção que se estabelece em sociedade, o capital assume sua forma dominante promovendo seus próprios interesses em todas as esferas, não sendo diferente sua interferência nas determinações do sistema educacional e, em especial, na Educação Profissional. Logo, como relatam Frigotto, Franco e Magalhães (2006, p.140), “o grande e fundamental educador é o capital, disfarçado sob a categoria mercado de trabalho”.

Em função de o ensino técnico ser elaborado para satisfazer aos interesses desse mercado de trabalho, em outras palavras, do próprio capital, o que estava em pauta não era a organização do sistema educacional para suprir as necessidades da sociedade como coletivo humano, mas sim a organização e a satisfação do sistema econômico, a partir da capacitação

de recursos humanos ou classe trabalhadora, objetivando o aumento da produtividade e da maximização do lucro.

O caráter tecnicista empreendido ao PROTEC estava impresso na íntima associação do ensino técnico com o desenvolvimento. Publicizado no documento de lançamento como “fator de primeira grandeza para o desenvolvimento nacional” e “instrumento fundamental à melhoria da produtividade nacional” (BRASIL, 1986d, p. 414), o ensino técnico deveria ser produtor de tecnologia para que o país pudesse progredir, o que supunha assim a necessidade de massificação, ampliação desse ensino.

Segundo Frigotto, Franco e Magalhães (2006), de fato, havia uma demanda por formação técnica a ser resolvida, porém não sob os moldes do paradigma taylorista-fordista de organização do trabalho e de qualificação técnica inscritos no Programa. De acordo com esse paradigma, o progresso da ciência e da tecnologia traziam como necessidade a generalizada qualificação da mão de obra, ao passo que possibilitaria a ampliação da oferta de emprego, aproximando-se do pleno emprego, ou seja, garantindo direitos trabalhistas legalmente adquiridos.

Entretanto, o que se evidenciava internacionalmente e no Brasil era o desenho de um novo formato de organização do processo produtivo, que flexibiliza as relações, promovendo uma redução dos postos de trabalho e a formação de mão de obra excedente, denominado acumulação flexível. Também são características desse sistema de acumulação a reorganização política e social do Estado, com a adesão às políticas neoliberais de enxugamento da intervenção estatal no âmbito social, privatização, descentralização e focalização impostas pelos organismos econômicos internacionais. Dessa forma, eram perceptíveis os indícios de que o modelo de ensino técnico, pensado na perspectiva da formação de força de trabalho em massa, estava desconectado da nova ordem estabelecida.

O contexto neoliberal e de acumulação flexível se manifesta no campo da educação, sob a exigência de uma qualificação não apenas técnica, mas que pudesse oferecer, como assinala Frigotto, Franco e Magalhães (2006, p. 145), “uma formação mais complexa, abstrata e polivalente, para formar trabalhadores subordinados aos interesses do capital”. Assim, estavam postas as novas condições para o retorno da velha conhecida Teoria do Capital Humano, agora tendo como mentores organizações internacionais como: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT) (FRIGOTTO, 2006). Dessa maneira, fazia-se da educação, mais uma vez, uma peça estratégica do grande capital.

No plano da execução do PROTEC, são identificadas duas modalidades de atuação, que seriam executadas no ensino de 1º e 2º grau: a construção das escolas e a instalação de equipamentos pelo MEC. Na prática, o programa se materializou de maneira diferente da ideia veiculada oficialmente no programa. Não houve a implantação/construção de duzentas Escolas Técnicas Industriais e Agrícolas, mas, como ressaltou Cunha (2005), o que ocorreu de fato foram duzentos convênios que beneficiavam escolas já existentes e a construção de novas estruturas. O primeiro ano de execução dedicado basicamente à recuperação das já existentes denunciava também o caráter “obreirista” impresso nesse Programa, como afirmam Frigotto, Franco e Magalhães (2006).

Um ano mais tarde, o MEC se viu obrigado a reconsiderar sua meta audaciosa e a formatação inicialmente planejada. Para tanto, criou, por meio da Portaria nº 67, de 09 de fevereiro de 1987 (BRASIL, 1987), um sistema de escolas técnicas no formato de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs), equivalentes aos *campi* universitários.

As UNEDs, como o próprio nome sugere, eram unidades descentralizadas. Seu quadro de funcionários e sua estrutura física foram reduzidos e não poderiam assumir responsabilidades como compras, patrimônio, contabilidade, orçamento e finanças. Essas atividades seriam desenvolvidas pelas Escolas Técnicas Federais ou CEFETs, aos quais as UNEDs estivessem ligadas. Tal estrutura renderia ao governo, a priori, um aumento de apenas 0,8% no orçamento global no MEC e uma marca de 50 mil novas vagas para o ensino profissional. Vale mencionar que a instalação das UNEDs exigia uma contrapartida dos municípios beneficiados com a nova escola, o que geralmente se configurava na doação do terreno para construção do prédio (LEANDRO NETO, 2013).

Quanto à implantação das UNEDs, Leandro Neto (2013) destaca que, em um primeiro momento, essa foi uma responsabilidade delegada às Escolas Técnicas, que, por sua vez, promoveriam a elaboração dos projetos de engenharia e arquitetura, assim como realizariam os processos de licitação pública para a construção das unidades. Entretanto, essa definição organizacional foi repensada, e tais atividades foram repassadas para o Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação (CEDATE), órgão vinculado ao MEC, a quem caberia a responsabilidade de ofertar apoio técnico e supervisão em todas as etapas de implantação das escolas.

A partir de então, ainda segundo o autor, o CEDATE definiu as cinco etapas de execução dos trabalhos de implantação, que seriam: apresentação da proposta de contratação de equipe técnica para elaboração dos projetos de arquitetura, complementares de engenharia e de equipamentos; contratação de obras civis e aquisição de equipamentos; acompanhamento

e fiscalização; e recebimento de obras, equipamentos e mobiliário. Porém, por falta de orçamento, a atuação do CEDATE foi finalizada e substituída pela Secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação (SESG/MEC), que deu seguimento aos trabalhos.

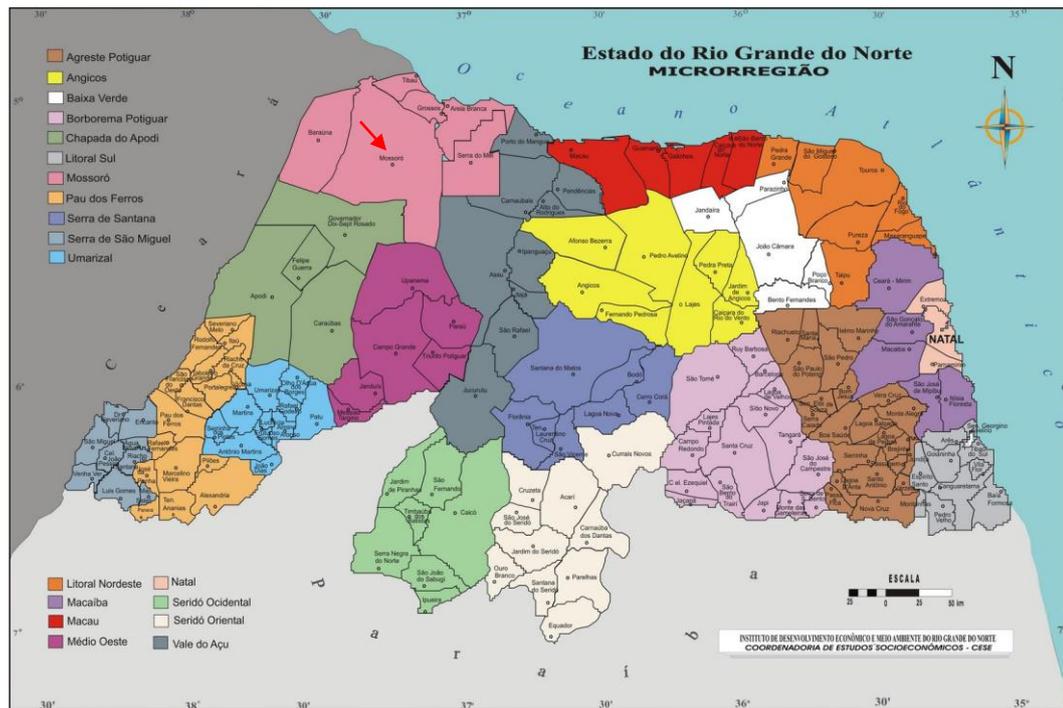
Todos esses replanejamentos, reconduções e as fortes pressões políticas impostas ao governo, resultaram em encarecimento das obras, falta de planejamento no que diz respeito à definição das cidades contempladas e ausência de condução firme, imprimindo certa morosidade nas construções (LEANDRO NETO, 2013). Assim, o documento Realizações do Ministério da Educação - Período de 85/90, do Governo Sarney, ao final do seu mandato, apresentou o seguinte cenário: das 77 escolas agrícolas de 1º grau, 46 estavam em funcionamento, embora ainda não concluídas; 22 estavam em andamento; 5 apresentavam obras paralisadas; 1 aguardava recursos e 3 estavam em estudo. No que diz respeito às escolas de 2º grau, industriais e agrotécnicas, o documento traz o seguinte panorama: das 26 escolas agrotécnicas projetadas, 2 estavam em funcionamento, 7 em execução, 3 em licitação, 11 a licitar e 3 em estudo. Já as escolas industriais, das 64 projetadas, 8 estavam concluídas, 7 em conclusão, 19 em execução, 8 em licitação, 18 a licitar e 4 em estudo (BRASIL, 1990).

O PROTEC, criado e consolidado durante o Governo Sarney, teve sua manutenção garantida no governo subsequente do presidente Itamar Franco (1992-1995), como é possível perceber no caso da instalação da UNED em Mossoró, no Rio Grande do Norte.

2.2 MOSSORÓ NOS ANOS 1980: OS CONTORNOS DO CONTEXTO LOCAL

Elevada à categoria de cidade em 9 de novembro de 1870, o município de Mossoró localiza-se na mesorregião do Oeste Potiguar e na microrregião de Mossoró (Mapa 1), estando situada entre a capital do Rio Grande do Norte, Natal, e Fortaleza, capital do Ceará.

Mapa 1 - Localização de Mossoró



Mapas do Rio Grande do Norte. [2010?]. Disponível em: <http://mapasblog.blogspot.com.br/2011/12/mapas-do-rio-grande-do-norte.html> Acesso em: 15 jan. 2017.

No período que compreende o final dos anos de 1970 e início dos 1980, o Rio Grande do Norte enfrentou uma grave crise econômica em função dos cinco anos consecutivos de seca, de 1978 a 1983, seguidos de outro de enchentes e pragas nas lavouras. Esses desastres naturais fomentaram uma grande concentração de investimentos nas cidade de Natal e Mossoró, que, em consequência, experimentaram intensa expansão³.

No caso específico de Mossoró, de acordo com os dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), a população mossoroense, que apresentava um número absoluto de 97.245 habitantes em 1970, teve um acréscimo de mais de 50% na avaliação da década seguinte, chegando a alcançar, em 1980, a marca de 145.981 habitantes.

Ao passo que cresceu a população, a cidade também presenciou um aumento em sua área habitada. Segundo relata Pinheiro (2007, p.173):

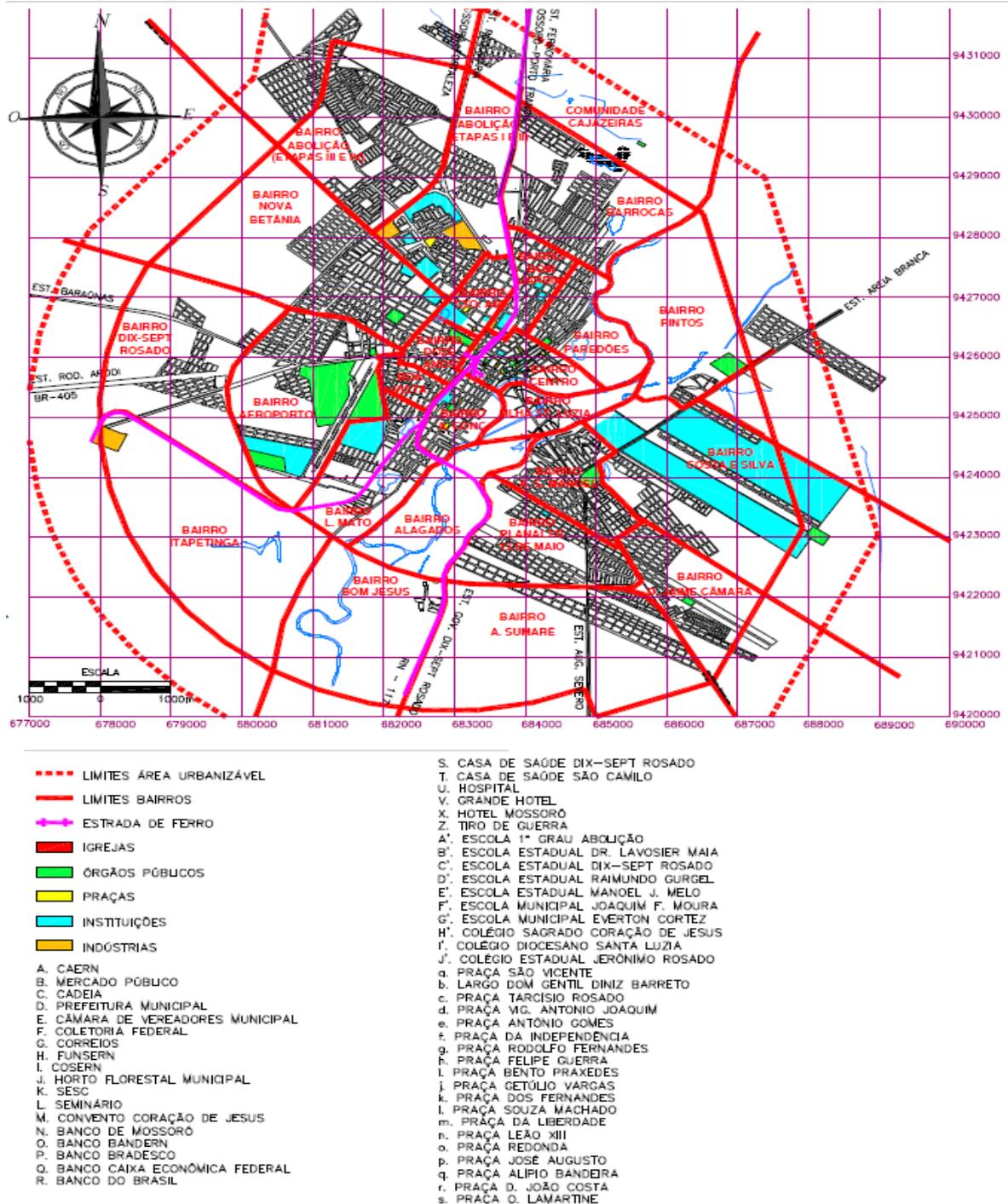
[...] no período entre 1975 e 1982, Mossoró passou por alterações radicais. [...] a cidade apresentava 32 loteamentos implantados, ou em fase de implantação, que se expandiam dando continuidade ao padrão de crescimento estabelecido na década de 1970, com o principal eixo de expansão no sentido sudeste-noroeste, ou seja, no sentido Natal-Fortaleza.

³ As informações mais gerais que tratam do cenário socioeconômico mossoroense na década de 1980 foram extraídas das obras de Pinheiro (2007) e Rocha (2009). Quando necessário, destacarei os nomes das autoras.

No entanto, apesar do principal eixo de expansão ser no sentido sudeste-noroeste, a expansão urbana se deu para todos os lados.

Segundo a autora, houve crescimento no sentido norte, com a comunidade Cajazeiras, ultrapassando o perímetro urbano; a noroeste, com a extensão dos bairros Nova Betânia e Abolição para além do anel viário da BR-304; ao oeste, com a criação do bairro Dix-Sept Rosado; ao sudoeste, com os bairros Itapetinga e Bom Jesus; ao sul, com a criação dos bairros Planalto 13 de Maio e Alto do Sumaré (até então considerados território rural); ao sudeste, nasceram os bairros Dom Jaime Câmara e Presidente Costa e Silva; ao leste, foi criado o bairro Pintos (também considerado anteriormente zona rural) e um loteamento que posteriormente originou o bairro Rincão; e na direção nordeste, houve a expansão do bairro Barrocas (Figura 2).

Figura 2 - Planta da cidade de Mossoró (1982)



Fonte: PINHEIRO (2007, p. 175).

A expansão de que fala Pinheiro (2007) foi especialmente motivada pelo desenvolvimento de três principais atividades econômicas na região de Mossoró: a salineira, a petrolífera e a fruticultura irrigada. Juntos, esses três setores econômicos alteraram, de forma significativa, a paisagem urbana mossoroense.

As atividades salineiras de Mossoró, até início da década de 1970, eram realizadas de maneira bastante rudimentar. Essa realidade ganhou nova forma em função do

desenvolvimento de outro setor produtivo, a Indústria Química Nacional, que passou a demandar grande quantidade do sal marinho, forçando, por sua vez, a necessidade de transformação no modo de produzir esse mineral.

Em virtude de as salinas não disporem de condições para realizar uma produção em rápida escala como exigido, o setor mergulhou em uma crise, dando espaço para a entrada do grande capital por meio das multinacionais e de grupos empresariais de outras regiões do Brasil, que compraram boa parte das empresas salineiras locais. Assim, foi implementada, no decorrer dos anos de 1980, uma intensa mecanização, que possibilitou o aumento da produção com mais rapidez e qualidade.

Esse processo de mecanização da produção de sal, apesar de trazer desenvolvimento para essa atividade econômica, também gerou desemprego de forma massificada, não apenas em função da substituição do trabalhador pelo maquinário, mas também pela inexistência, anteriormente, de exigência educacional formal por parte das empresas, o que, nesse novo contexto, passou a ser primordial, até mesmo em função do manuseio dos equipamentos.

Soma-se a essa massa de desempregados um grande contingente populacional que fugia da seca e do colapso da agroindústria (produção de fibra de algodão, da cera de carnaúda e do óleo de algodão e oiticica) em virtude da concorrência com os produtos de outras regiões, acelerando o processo de urbanização desordenada da cidade e, conseqüentemente, alterando sua paisagem.

Vale ressaltar que, por ser Mossoró a maior cidade do oeste potiguar e alvo de investimentos do Estado e do capital estrangeiro, era vista também como lugar de grande disponibilidade de oferta de emprego, ou, nas palavras de Rocha (2009, p. 72), “era naturalmente tida por todos os municípios vizinhos como o *lugar de achar emprego*” (grifo da autora).

Esse grande número de desempregados, que incrementou a explosão populacional, instalou-se nas periferias e áreas não habitadas da cidade, intensificando a criação de favelas e provocando tensões sociais por melhores condições de vida e trabalho. Para responder a tais tensões, o poder público se viu obrigado a implementar políticas públicas, promovendo o desenvolvimento no meio urbano e também no campo. Dessa maneira, realizou cursos de técnicas agrícolas e criou projetos de colonização para assentar trabalhadores desempregados e aposentados no meio rural, bem como promoveu a construção de conjuntos habitacionais por meio da instalação de agentes financeiros. Segundo Rocha (2009), esses agentes apresentavam algumas especificidades, tais como: a Companhia de Habitação Popular (COHAB) dedicou-se à construção dos conjuntos habitacionais para pessoas de baixa renda; a

Caixa Econômica Federal liberou financiamento de moradias para as classes média e alta (funcionários do Instituto Nacional de Seguro Social-INSS, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e da Escola Superior Agricultura de Mossoró (ESAM); e o Banco Nacional de Habitação (BNH) não apenas financiou moradias, mas também realizou investimentos em serviços como rede de esgoto e saneamento.

É importante destacar que, nesse período, o ramo da construção civil teve grande favorecimento, com a construção desses conjuntos habitacionais, elevando a oferta de empregos nessa área, bem como a necessidade de preparação para a absorção de trabalhadores nesse mercado que se revelava.

Também nesse contexto, de acordo com a autora, percebeu-se a instalação de órgãos de serviços públicos como a Companhia de Serviços Energéticos do Rio Grande do Norte (COSERN), Companhia de Águas e Esgotos do Rio Grande do Norte (CAERN), Companhia de Telecomunicações do Rio Grande do Norte (TELERN), Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola (CIDA), Companhia Integrada de Desenvolvimento Mineral (CDM), Departamento Estadual de Estradas Rodagens (DEER), além da construção de instituições escolares e de serviços de saúde.

Em crescente processo de ascensão, Mossoró passou a integrar a lista de municípios a serem beneficiados com políticas e programas nacionais de melhoramento em seu espaço urbano, proporcionando a construção de um terminal rodoviário, pavimentação, asfaltamento e arborização. Diante disso, a cidade passou a se expandir com a grande quantidade de obras que se desenvolveram em seu espaço, o que atraía ainda mais a população de cidades e de estados circunvizinhos.

Para dar organicidade ao setor industrial, o poder local incentivou as empresas salineiras a se instalarem ao longo da Rodovia Federal BR 304, que corta o estado, de modo a facilitar o transporte e o escoamento da produção, intensificando uma tendência de crescimento urbano nos sentidos sudeste-noroeste⁴. Esse incentivo, por sua vez, também gerou a promoção de emprego e renda, ao passo que propiciou o crescimento de um corredor de serviços e comércio de apoio como: hotéis, postos de combustíveis, casas comerciais e

⁴ É importante salientar que o incentivo para alocar as atividades ligadas à salinicultura e à fruticultura irrigada para o sentido rumo a Fortaleza e os empreendimentos voltados à economia petrolífera em direção a Natal seguiu uma tendência já desenhada no Plano Diretor Municipal, aprovado pela Lei nº 01, de 09 de junho de 1975, que definiu a formação estrutural da cidade e a consolidação de um padrão de crescimento urbano, priorizando os sentidos sudeste-noroeste, à época, impulsionados pela concentração das construções das instituições de ensino superior e pela implantação do distrito industrial (PINHEIRO, 2007).

restaurantes. Dessa forma, pode-se afirmar que houve uma diversificação do setor produtivo e a ampliação do setor terciário, de prestação de serviços.

A segunda atividade econômica de grande expressividade, a extração de petróleo, desenvolveu-se a partir do final da década de 1970, com a descoberta de petróleo em solo, com relevante potencial extrativo. Contratada para a perfuração de poços para o abastecimento das piscinas do Hotel Thermas, a Companhia de Pesquisa e Recursos Minerais (CPRM) teve seus trabalhos interrompidos, antes do pretendido, em virtude da descoberta de petróleo naquela localidade. A partir de então, o segmento petrolífero começou a se estabelecer em solo mossoroense, com a instalação de um escritório da Petrobras, iniciando as atividades de exploração de petróleo e gás natural, que viria a representar participação preponderante nas arrecadações estadual e municipal.

Entretanto, a zona urbana de Mossoró não estava preparada para receber uma empresa desse porte, tampouco desfrutava de estrutura para atender ao contingente populacional que se instalava nessa cidade. O escritório da Petrobras se estabeleceu provisoriamente no bairro Alto de São Manoel, localidade que apresentava uma combinação de características urbanas e rurais e, concomitantemente a isso, foram, aos poucos, criados variados tipos de hospedagens. Esse incremento na disponibilidade de imóveis corrobora com a afirmação de Pinheiro (2007), para quem a descoberta do petróleo provocou grande desenvolvimento para a cidade, interferindo substancialmente na sua estrutura urbana.

A consolidação definitiva do ramo petrolífero na cidade aconteceu com a descoberta do campo de extração de Canto do Amaro em 1985. Esse poço, perfurado entre os municípios de Mossoró e Areia Branca, transformou-se no reservatório de maior importância para a bacia, em virtude de seu potencial de produção.

A relevância da exploração de petróleo em Mossoró pode ser medida pelo fato de, à época, essa cidade ter reunido o maior número de poços em produção do Rio Grande do Norte. A descoberta do Poço do Canto do Amaro transformou a Bacia Potiguar na região responsável pela maior produção de petróleo em área terrestre do país. Haja vista essa importância, a Petrobras adquiriu, para a construção da sede definitiva, um terreno de 40 hectares, próximos à Comunidade Bom Jesus, área até então considerada zona rural e posteriormente transformada em bairro Alto do Sumaré, localizado também nas proximidades da Rodovia Federal BR 304, reforçando a concentração industrial no sentido sudeste-noroeste.

Concluída a instalação da Petrobras em 1990, a expansão da área urbana da cidade não apenas tinha incorporando o território da empresa, o então bairro Alto do Sumaré, como também proporcionou uma intensa ocupação deste e dos bairros Bom Jesus e Planalto 13 de

Maio, que presenciaram um grande aumento populacional, paralelo à multiplicação de moradias e estabelecimentos comerciais. A propósito dessas moradias, Pinheiro (2007, p. 189) destaca:

O rápido crescimento da rede de hotéis da cidade e a enorme quantidade de apartamentos tipo kitnet para alugar, ambos visando atender a demanda cada vez maior de um público alvo muito especial – a força de trabalho petroleira. Assim sendo, a maioria dos hotéis se instalaram na BR-304 ou, em seu prolongamento, na Avenida Presidente Dutra, garantindo, acima de tudo, boa acessibilidade para as instalações das empresas que, em geral, se concentravam nas proximidades da PETROBRAS.

Atraídas pelo desenvolvimento das atividades da exploração de petróleo e gás natural, instalaram-se também, nesses bairros, várias outras empresas do ramo, de pequeno, médio e grande porte, subsidiárias e contratadas, para execução dessa atividade econômica, por meio do processo de terceirização.

As empresas e o processo de terceirização propiciados pela Petrobras revigoraram de forma significativa a oferta de postos de trabalho especializados. Importa destacar que, em virtude do grau de complexidade das atividades desenvolvidas nesse ramo produtivo, há uma exigência de mão de obra com alto nível de qualificação, de que, de acordo com Oliveira (2010), não havia disponibilidade no Rio Grande do Norte. Dessa maneira, fez-se indispensável, para sanar essa demanda, a contratação de egressos da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (ETFRN), sediada em Natal e da Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE), evidenciando a carência, em Mossoró e na região, de instituições de ensino que qualificassem profissionalmente mão de obra para trabalhar nessas empresas.

Ratificando a relação entre a oferta de empregos e a exploração da atividade petrolífera, Rocha (2009, p. 113) conclui que:

[...] a geração de emprego terceirizado por parte da atividade é significativa e, considerando a importância de Mossoró neste campo, em função de suas reservas de óleo e gás natural, deduz-se que as possibilidades de absorção da força de trabalho por esse mercado continuarão a existir, apesar da descontinuidade dos contratos.

Para compor a tríade da economia mossoroense, ao lado das atividades de salinicultura e da exploração de petróleo e gás natural, a fruticultura irrigada veio agregar relevante contribuição para o desenvolvimento da cidade, tendo sido implementada especialmente no meio rural.

O Rio Grande do Norte, assim como outros estados nordestinos que sofrem os efeitos das secas periódicas, foi palco de diversos projetos governamentais, visando minimizar os efeitos das secas periódicas. Porém, é a partir da década de 1970 que a ação governamental centra esforços para o desenvolvimento da região, priorizando processos de agricultura irrigada, que passaram a ser alvo de importantes investimentos.

Nesse contexto, ganha destaque a atuação do Departamento Nacional de Obras Contra a Seca (DNOCS) ao promover ações em diversas frentes para possibilitar o desenvolvimento da agricultura irrigada: construção de reservatórios de água, barramentos, estudos, implantação de projeto de perímetros irrigados, dentre outros. No caso específico de Mossoró, o Estado tomou medidas com o objetivo de implantar e consolidar o Polo de Agricultura Irrigada: isenção de impostos, mediação para favorecimento de compra de terras para grandes empresas e infraestrutura.

A década de 1990 reflete um novo momento para a fruticultura irrigada. Nas palavras de Rocha (2009, p.145):

[...] ampliou-se o incentivo à Irrigação Privada, com o objetivo de promover a competitividade do Agronegócio Globalizado, centrada na expansão de uma Agricultura intensiva em Capital e Tecnologia, tendo à frente a Iniciativa Privada. Esse modelo em implantação denomina-se “Novo Modelo de Irrigação”, baseando-se no aumento de número de lotes destinados às empresas agrícolas, para buscar a expansão de cadeias produtivas e conferir-lhe competitividade nos Mercados Nacionais e Internacionais.

Assim, esse Polo Fruticultor adquiriu dinamismo com a inserção de novos mecanismos de exploração da produção agrícola, com forte presença de tecnologia, capital e informação, considerado um dos processos de modernização mais intensos do Rio Grande do Norte e do Brasil, concedendo a Mossoró o título de produtor de frutas tropicais reconhecido internacionalmente.

Uma das empresas de grande importância nessa economia foi a Maisa, cujas atividades tiveram início na década de 1960, mas que passou a se destacar a partir de 1980, com a produção agrícola de melão para o mercado externo. Outra empresa de grande porte era a Fazenda São João, com a produção de melão, manga, laranja e mamão, em Mossoró e Ipanguaçu.

O destaque dessas empresas, assim como as ações bem sucedidas do Projeto Baixo-Açu⁵, chamaram a atenção de empresários nacionais e internacionais que, percebendo esse

⁵ De acordo com Rocha (2008), o Projeto Baixo-Açu objetivava a construção de um perímetro público de irrigação para ascender a produção agrícola na região. Por meio desse projeto, foi construída a barragem

promissor empreendimento econômico, estabeleceram-se nas cidades de Mossoró e Assu para desenvolver projetos de agricultura irrigada.

Embora essa atividade econômica tenha se desenvolvido na zona rural, ela exerceu influência no meio urbano, pois, de acordo com Pinheiro (2007), incentivou a construção de moradias do tipo pousadas, escritórios e representações comerciais no centro de Mossoró, no bairro Alto São Manoel e, em especial, na Rodovia Federal BR 304, ao mesmo tempo em que atraiu empresas de implementos e insumos agrícolas, transportes e pesquisas para dar suporte a esse ramo.

É nesse contexto de dinamismo econômico, crescimento urbano e aumento de oferta de empregos especializados que se processam os primeiros investimentos dos políticos mossoroenses para viabilizar o ingresso de Mossoró na lista de cidades a serem beneficiadas com uma das escolas que seriam implantadas por intermédio do PROTEC. Argumentava-se que, tendo em vista o intenso desenvolvimento observado na época, a cidade oferecia as condições favoráveis para se tornar uma opção em potencial.

2. 3 A UNED/ETFRN EM MOSSORÓ: UMA ESCOLA PARA O PROGRESSO

Como analisa Saviani (2007), as instituições surgem como estrutura de ação, ou seja, operacionalizadas por um grupo, utilizando os instrumentos disponíveis para realizarem práticas. Dessa forma, nos termos do autor, as instituições são “necessariamente sociais tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade à qual servem” (SAVIANI, 2007, p. 5).

Outra característica das instituições, apresentada pelo autor em tela, refere-se a sua condição de autorreprodução, o que lhe delega certa autonomia frente aos determinantes que lhe deram origem e que endossam sua permanência. No âmbito das instituições educativas, essa característica se exacerba, visto que sua peculiaridade volta-se, em especial, à produção e à reprodução de seus agentes.

Tomando como parâmetro a compreensão de Saviani (2007), face ao surgimento das instituições, discorro aqui sobre o itinerário da criação da UNED/ETFRN de Mossoró, evidenciando os passos iniciais de sua implantação para compreender de fato que necessidade ela veio sanar.

Os primeiros achados relativos às ações desenvolvidas no Rio Grande do Norte para a implantação de escolas técnicas no interior desse estado demonstram que estas partiram do segmento político.

De acordo com documentos arquivados na Câmara Municipal de Mossoró, em 20 de março de 1986, o vereador Francisco Borges solicitou àquela casa, por meio do requerimento 54/1986, o encaminhamento de um ofício ao então Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, solicitando a inclusão de Mossoró na lista de municípios beneficiados com a implantação de uma Escola Técnica Federal.

Em entrevista que foi a mim concedida por esse ex-vereador, em 23 de fevereiro de 2016, o mesmo relata:

Eu estava no meu automóvel, eram mais ou menos seis horas, seis e pouco da noite, e ouvia A voz do Brasil. Aí, na Voz do Brasil, dizia que o presidente José Sarney iria criar várias escolas técnicas no país. Quando foi sete da manhã, eu cheguei lá na Câmara e preparei o requerimento solicitando que fosse incluído Mossoró e o dirigi ao Ministro de Educação, ao Presidente da República e distribuí para a bancada federal do Rio Grande do Norte todinha, os senadores e os deputados federais. O primeiro ato que foi feito foi esse.

Após discussão e aprovação por unanimidade em Plenária de Seção Ordinária, realizada no mesmo dia, foi enviado ao MEC, por meio do Ofício 39/1986, em 21 de março de 1986, o Requerimento nº 54/86, de solicitação de inclusão de Mossoró na lista de municípios beneficiados com uma unidade da Escola Técnica. Sua justificativa baseava-se na condição de Mossoró ser liderança na região e ter disponibilidade de infraestrutura. Segundo o texto do documento (ANEXO A),

Sendo do pensamento prioritário do Presidente Sarney, criar novas Escolas Técnicas Federais nos Estados, venho solicitar dos meus pares o apoio para nossa cidade ser beneficiada com essa proposta presidencial, uma vez que Mossoró, além de cidade líder da região, dispõe de infraestrutura que se coaduna com o referido projeto.

Para fortalecer a solicitação de instalação da ETFRN em Mossoró, o ex-vereador Francisco Borges, conforme relatou, buscou o apoio em outros políticos da estrutura parlamentar do Rio Grande do Norte. Dos oito deputados federais e três senadores para quem foram expedidas correspondências oficiais, solicitando empenho nessa empreitada, apenas cinco políticos manifestaram interesse em buscar, no Ministério da Educação, a efetivação

desse pleito: o Senador José de Souza Martins Filho⁶ e os Deputados Federais Jessé Freire Filho⁷, Wanderley Mariz⁸, Agenor Nunes de Maria⁹ e João Faustino Ferreira Neto¹⁰.

Tais intervenções políticas se coadunam com a argumentação de Frigotto, Franco e Magalhães (2006) e Cunha (2005) de que a escolha das cidades que iriam sediar essas Escolas Técnicas, criadas por meio do PROTEC, atenderia a interesses clientelistas, embora Mossoró atendesse de fato aos critérios estabelecidos na documentação oficial de lançamento desse Programa.

Nos arquivos da instituição, o primeiro documento encontrado acerca de discussões sobre a interiorização das ETFs está presente na Agenda ETFRN¹¹, de 23 de maio de 1986, na qual se registra a realização da XIV Reunião de Diretores das Escolas Técnicas Federais – REDITEC (ETFRN, 1986a). Nesse evento, esteve em pauta a indicação de sugestões para a criação de núcleos avançados. Conforme esse documento, o MEC realizaria, por meio de uma Comissão de Técnicos, um levantamento das condições físicas, potencial de alunos e demanda, em todos os municípios do país, com o objetivo de mapear os possíveis locais para instalação de unidade de ensino profissionalizante (ETFRN, 1986b).

Com a incumbência de promover a interiorização da Educação Profissional por meio da implantação de duas unidades no Estado, a Professora Luzia Vieira de França¹², que esteve à frente da direção da ETFRN no período de 1985 a 1991, relatou, em entrevista a mim concedida, que sua atuação nesse processo se deu principalmente no âmbito da estruturação, direcionada aos órgãos do MEC, para proporcionar as condições necessárias à execução do PROTEC no Estado. De acordo com a entrevistada, poucas foram as oportunidades de desenvolvimento de trabalhos nas cidades que sediariam as UNEDs no Rio Grande do Norte.

Segundo a ex-diretora¹³ da ETFRN,

⁶ Documento encaminhado em papel timbrado do Senado Federal para o vereador Francisco Borges, datado em 23 de abril de 1986 (ANEXO B).

⁷ Telegrama fonado para o vereador Francisco Borges, recebido em 06 de maio de 1986 (ANEXO C).

⁸ Telegrama fonado para o vereador Francisco Borges, recebido em 14 de maio de 1986 (ANEXO D).

⁹ Documento encaminhado em papel timbrado da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte para o Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, em 28 de abril de 1986 (ANEXO E).

¹⁰ Em entrevista a mim concedida, em 29 de fevereiro de 2016, a ex-diretora da ETFRN e atualmente professora aposentada, Luzia Vieira de França, relatou que o deputado João Faustino Ferreira Neto acompanhou “de perto” a tramitação do projeto de implantação das UNEDs, como também teve papel importante para a solicitação de liberação de recursos.

¹¹ As Agendas da ETFRN eram impressos produzidos semanalmente e distribuídos para os servidores como forma de divulgar os trabalhos realizados na instituição. Essas agendas me foram cedidas encadernadas pela Professora Luzia.

¹² A Professora Luzia Vieira de França ingressou na ETFRN em 1970. De acordo com Medeiros (2011), essa docente assumiu o cargo de diretora durante dois anos para concluir o mandato de Marcondes Mundim Guimarães, finalizando em junho de 1987. Logo em seguida, foi eleita diretamente para a direção da ETFRN e permaneceu no cargo de 1987 a 1991.

¹³ Entrevista a mim concedida em 29 de fevereiro de 2016.

[...] cada instituição ficou encarregada de fazer um estudo e um projeto, localizando as unidades onde elas [as UNEDs] deveriam ser criadas. Então nós aqui fizemos o nosso projeto. [...] criou-se uma comissão aqui para estudar economicamente as regiões, a parte populacional, para se implantar uma unidade que servisse àquela região, razão porque Mossoró, que é na zona oeste, polo mais desenvolvido naquela região, iria servir a toda região oeste pela proximidade: Pau dos Ferros, São Miguel, Luiz Gomes, Mossoró, Alexandria [...].

É importante ressaltar que, na narrativa da ex-diretora, fica evidenciado o protagonismo institucional e o uso do critério técnico para escolha das cidades que seriam beneficiadas com a interiorização no ensino técnico, sugerindo que foi suplantada, assim, qualquer iniciativa proveniente dos municípios. Não por acaso, em seu relato, não há nenhuma referência sobre as ações do ex-vereador de Mossoró nesse sentido.

Diante dessa tensão quanto aos determinantes da inclusão de Mossoró no PROTEC, não podemos esquecer que, por tratarem-se de fontes orais, ou seja, as narrativas dos sujeitos que fizeram parte desse processo, seus relatos estão suscetíveis aos fenômenos da memória. Esta, por sua vez, é marcada por seletividade, falhas, construções e organização mental consciente e inconsciente dos fatos (POLLAK, 1992, BOSI, 2007; BENJAMIN, 1994). Pelo fato de a memória ser um território em disputa, o esquecimento pode ocorrer em função também do controle da memória feito por um grupo que está no poder ou que pretende construir/reconstruir sua identidade, processo denominado por Pollak (1992) como “enquadramento da memória”.

Ainda conforme a Professora Luzia, realizado o estudo das regiões do estado, foram definidas as duas cidades que receberiam as UNEDs: Mossoró e Currais Novos. Finalizada essa etapa, o passo seguinte era a escolha dos terrenos para a construção das escolas. De acordo com a Professora Luzia, o prefeito da cidade de Mossoró, Jerônimo Dix-Huit Rosado¹⁴ – a quem caberia a doação do terreno, uma contrapartida exigida pelo Governo Federal – apresentou várias opções de terrenos passíveis de desapropriação, mas todos estavam localizados em áreas distantes do centro da cidade, o que traria dificuldades relativas ao deslocamento. Por isso, foi solicitado que o município avaliasse outros espaços que pudessem melhor atender aos requisitos de tamanho e proximidade do centro urbano.

Para atender a tais exigências, o prefeito pleiteou à ESAM a cessão de parte de suas terras para construção da UNED. A solicitação foi atendida e o terreno foi cedido em termos de comodato à ETFRN, que passou a dispor de um lote com a dimensão de 97.200 m² em

¹⁴ Jerônimo Dix-Huit Rosado foi três vezes prefeito de Mossoró, nos períodos de 1973-1977, 1983-1988 e 1993-1996. Faleceu em 1996, no exercício do cargo.

Mossoró para o desenvolvimento da obra. O processo de tramitação da cessão data de agosto de 1986 (ETFRN, 1986), sendo finalizada sua oficialização em 20 de março de 1987. Conforme determinação do Ministério da Educação, a construção deveria estar concluída até março de 1987. O terreno estava situado “ao lado da rodovia que interliga os municípios de Mossoró e Areia Branca, servido por redes de energia elétrica e telefonia, água potável e telex, além de serviços urbanos de correio, limpeza e iluminação públicas, posto de saúde, posto policial e parada de ônibus” (ETFRN, 1986c).

Como destaca Medeiros (2011), no caso de Currais Novos, foi doada pela prefeitura uma área 120.000 m², situada às margens da BR-226. Entretanto, por questões de ordem burocrática, não foi possível a transferência desse terreno, o que provocou o adiamento da implantação da UNED Currais Novos¹⁵.

Tendo em vista a previsão de conclusão da obra da UNED de Mossoró em 1987, foi designada, por meio da Portaria nº 0161, de 05 de agosto de 1986 (ANEXO F), um grupo de trabalho formado pelos servidores responsáveis por construir a proposta de ensino e conduzir a implantação da UNED: Francisco das Chagas de Mariz Fernandes (Coordenador de Planejamento), Jairo Fabrício Alves (Chefe do Departamento de Ensino), José Gilvan de Oliveira (Assessor), Maria Selma da Câmara Lima Pereira (Professora), Maria do Socorro Marques Bezerra (Coordenadora de Supervisão Pedagógica) e Boanérge Batista da Silva Cesário (Agente administrativo).

Esse grupo de trabalho encaminhou à Subsecretaria de Apoio do Desenvolvimento dos Sistemas de Ensino (SADESE), em agosto de 1986, um dossiê relativo às habilitações que poderiam ser ofertadas, a composição da equipe técnica necessária e as plantas e imagens fotográficas do terreno. Essas informações contidas no dossiê foram posteriormente discutidas e mais bem detalhadas em reuniões realizadas pelos órgãos do MEC, durante os dois primeiros anos, a partir do lançamento do PROTEC (ETFRN, 1986d).

É possível perceber que havia um empenho do governo na efetivação do PROTEC. De acordo com a Agenda nº 62, de 17 de setembro de 1986 (ETFRN, 1986e), em reunião realizada pelo Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC), foi informado, por intermédio da SADESE, que estavam disponibilizados, para a implantação das UNEDs, em todo o país, cerca de 467 milhões de cruzados (moeda brasileira à época), que deveriam ser aplicados ainda naquele semestre. Para a ETFRN, as primeiras parcelas do

¹⁵ A UNED/ETFRN Currais Novos só se tornou realidade anos mais tarde, já na primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do período de 2003 a 2006. Seu funcionamento teve início em 29 de junho de 2006 (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, [2016?]).

recurso totalizaram um valor de Cz\$ 8.000.000,00 (oito milhões de cruzados) (ETFRN, 1986g).

Além da liberação dos recursos, a Agenda nº 63 (ETFRN, 1986f) destaca que o Governo Federal publicou, no Diário Oficial da União, um edital de concorrência pública sob responsabilidade do CEDATE, para seleção de empresas para a construção de projetos arquitetônicos, de engenharia e de aquisição e instalação de equipamentos. Outra ação importante realizada pelo governo foi o Seminário de Orientação às Empresas de Consultoria, ocorrido em Brasília, para criação de projetos de arquitetura e engenharia para as novas escolas, promovendo diversas reuniões para discussão e detalhamento dos projetos e palestras sobre o PROTEC.

No Rio Grande do Norte, a ENGEVIX Engenharia S/A, empresa vencedora da concorrência pública nacional para construção dos projetos de arquitetura e engenharia, subcontratou a firma Arquitetos e Associados para a realização do trabalho que seria posteriormente apreciado e aprovado pelo MEC.

Finalizada essa etapa, iniciaram-se as discussões acerca do processo licitatório para a construção das UNEDs. Considerando-se que esse processo preparatório se estendeu até o final do segundo semestre de 1987, é possível perceber que já havia sinais de atraso no desenvolvimento do processo de implantação das Unidades no Rio Grande do Norte, haja vista a previsão do MEC para o funcionamento destas em março de 1987.

A Comissão de Licitação para a construção da UNED em Mossoró foi designada pela gestão da ETFRN, por meio da Portaria nº 0180, de 07 de agosto de 1987, a qual foi composta por: Severino de Ramos Brito, Albertino Augusto da Cruz, Josué Martins da Silva e Maria da Conceição Guerra de Andrade, que estariam responsáveis pela organização dos documentos de pré-qualificação das empresas, bem como pelos recebimento e julgamento das propostas, dentre outras ações (ANEXO G).

Nesse período, um novo prazo para a conclusão da UNED em Mossoró foi definido: novembro de 1988. Porém, este também não foi cumprido, já que o edital de concorrência pública nacional para construção da escola só foi lançado no Diário Oficial da União, de 10 de novembro de 1989 (ETFRN, 1989).

O PROTEC enfrentava dificuldade em sua execução naquele momento. Na realização do II Seminário de Avaliação Pedagógica/Administrativa das ETFRNs, CEFETs e Agrotécnicas, em Bento Gonçalves-RS, o CONDITEC produziu três documentos para encaminhamento ao MEC, dois dos quais estavam relacionados ao desenvolvimento do programa: o primeiro tratava da discussão sobre os recursos financeiros e questionava a

divisão orçamentária ao mesmo tempo em fazia, dentre outras reivindicações, a de alocação de recursos para a implantação das UNEDs; o segundo documento relatava os prejuízos, tanto para o ensino técnico quanto para a viabilidade da implementação do PROTEC, provenientes dos Decretos nº 95.682 e nº 95.683, ambos de 28 de janeiro de 1988, que proibiam a contratação de servidores, docentes e técnicos administrativos (ETFRN, 1988a).

Apesar da limitação orçamentária, a ETFRN recebeu, ainda no primeiro semestre de 1988, um montante de recursos no valor de Cz\$ 46.000.000,00 (quarenta e seis milhões de cruzados) para serem investidos na construção das UNEDs, recurso originário de convênio assinado com a SESG/MEC, ainda no exercício do ano anterior (ETFRN, 1988b).

No ano seguinte, 1989, percebendo as condições favoráveis aos preparativos finais para dar início às obras da UNED Mossoró, foi criada a Comissão Especial para Licitação, por meio da Portaria nº 176, de 06 de setembro de 1989. Compunham essa comissão um representante da ETFRN, Ângelo da Costa Neto, e dois representantes da SESG, Alex Jorge Moraes e Wilde Krepker Leiros (ANEXO H).

Por meio das ações desenvolvidas pela ETFRN e do apoio político de vários representantes da bancada parlamentar norte-rio-grandense, estavam desenhados os contornos para enfim ser iniciada, em 12 de janeiro de 1990, a construção da UNED em Mossoró, cuja obra foi executada pelo Construtora Marialva S/A, de Sete Lagoas-MG. Em carta de apresentação da proposta para concorrência pública, a empresa informou que a obra estava orçada no valor de NCz\$ 79.800.000,00 (setenta e nove milhões e oitocentos mil cruzados novos), com prazo de execução dos serviços em cento e oitenta dias (MARIALVA, 1989). Entretanto, esse prazo também não foi atendido. É o que podemos constatar ao observarmos um registro fotográfico da construção da UNED, datado de 1991, no qual vemos o prédio (ou parte deste) ainda na fase das fundações (Fotografia 3).

Fotografia 3 - Edificação da UNED/ETFRN em Mossoró (1991)



Fonte: ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (1991).

O ano de 1990 teve início com algumas preocupações para a Educação Profissional federal. A Folha de São Paulo divulgou que as Escolas Técnicas Federais passariam ao domínio da iniciativa privada, notícia que causou grande apreensão nessas instituições (SINDICATOS...,1990). Tendo em vista os questionamentos feitos em virtude da matéria, o Ministro da Educação afirmou posteriormente que a informação veiculada fazia referência apenas à nova fase do PROTEC, ao custeio das UNEDs, e não às estruturas já estabelecidas (ETFRN, 1990). Embora não haja confirmação de que essa proposta tenha se concretizado, outras investidas nesse sentido de privatizações rondaram essas instituições em anos posteriores, tendo em vista o avanço das políticas neoliberais adotadas pelo governo brasileiro durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso.

Conforme relatou o Professor Francisco das Chagas de Mariz Fernandes¹⁶, sucessor da Professora Luzia Vieira de França na direção da ETFRN, ao iniciar a sua gestão, em 1991, as obras da UNED de Mossoró estavam praticamente paralisadas devido a questões de ordem financeira do Governo Federal e ao fato de o PROTEC ter perdido o caráter prioritário no governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992).

¹⁶ Entrevista a mim concedida em 18 de fevereiro de 2016. O Professor Francisco das Chagas de Mariz Fernandes é formado em Engenharia Civil. Ingressou na ETFRN em 1970, desenvolvendo funções administrativas, passando depois a assumir o cargo de Engenheiro Civil, em 1980 e, posteriormente, no ano de 1982, passou a atuar como professor. Em 1991, foi eleito Diretor Geral da ETFRN, reeleito na eleição seguinte, permanecendo no cargo até o ano 2000.

O relato de Professor Mariz nos revela fatos importantes sobre esse período. Segundo ele, a manutenção da construção, apesar da restrita liberação de verbas, foi possível em função das renegociações promovidas pelo próprio MEC, da influência política do deputado federal mossoroense Laíre Rosado e das cobranças por parte do empresariado local. Entretanto, a retomada da construção com mais vigor só foi possível com a implantação do Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CAIC), estrutura física que atenderia ao desenvolvimento do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA)¹⁷. Foi a partir da concepção desse programa e dos recursos dispensados para a construção do CAIC que a conclusão da UNED em Mossoró encontrou viabilidade.

Durante o período da construção, que se estendeu por quase cinco anos, a ETFRN apresentou uma intensa aproximação com a comunidade mossoroense. De acordo com Professor Mariz, foram realizadas diversas visitas a Mossoró, objetivando definições importantes para o funcionamento da instituição.

A discussão para a escolha dos cursos a serem oferecidos era um tema central, pois era a partir dessa determinação que outras decisões seriam tomadas, como é o caso da compra de equipamentos, da construção de laboratórios e da composição de corpo docente. Para tanto, foram realizadas duas reuniões abertas ao público, no auditório já construído da UNED, das quais participaram lideranças políticas, empresários locais e representantes das associações do comércio salineiro e da construção civil. Segundo o Professor Mariz, em entrevista já mencionada, tais reuniões para a escolha dos cursos tinham como referencial os polos de desenvolvimento da região. Assim, relata o ex-diretor da ETFRN:

[...] os cursos que foram iniciados foram [escolhidos] de acordo com a comunidade. Eles pediram curso na área de Mecânica, da Eletromecânica, curso na área da Construção Civil, que foi Edificações, e o curso na área de Química. Mas nós não tínhamos [...] professores suficientes para atingir três áreas [...]. Apesar da história do sal ser muito forte, opinaram numa certa escala de prioridade para começarmos com a área de Mecânica. Já tinha toda aquela discussão das indústrias para trabalhar com a Petrobras. Mossoró é uma área industrial e a Mecânica é importantíssima e a Construção Civil também muito importante. Já era importante, porque Mossoró estava crescendo, foi uma época de muito crescimento habitacional. Então, ficou Química para depois quando tivesse mais professores.

Dessa forma, atendendo às necessidades do desenvolvimento econômico da cidade, foram definidos os cursos de Construção Civil, para responder à demanda apresentada pelo

¹⁷ O PRONAICA foi criado por meio da Lei nº 8642, de 31 de março de 1993, durante o governo de Itamar Franco, e tinha como finalidade a integração e a articulação de ações de apoio à criança e ao adolescente.

vertiginoso crescimento urbano, e de Eletromecânica, para satisfazer aos anseios do setor industrial. Definidos os cursos, o próximo passo era aguardar a entrega definitiva das instalações da UNED.

As investidas do segmento político mossorense, apesar de serem reconhecidas pela relevância na viabilidade da efetivação do projeto de interiorização da ETFRN, foram tratadas com cautela pela ETFRN. Conforme um dos entrevistados, o Ministro da Educação, Murílio Avellar Hingel (1992-1995), remeteu à ETFRN um telegrama recebido de um político influente na cidade, em que foram feitas indicações de possíveis nomes para assumir o cargo de diretor da UNED. Visando se isentar das interferências políticas e manter a essência e os objetivos da instituição, foi realizada uma avaliação dos servidores em atividade e, assim, foi indicado o nome de Professor Nivaldo Ferreira da Silva¹⁸ para conduzir a direção da UNED de Mossoró, cuja oficialização se deu em 07 de dezembro de 1994 (ANEXO I).

Na iminência da inauguração da escola, momento amplamente divulgado pela imprensa escrita local, o sentimento era de que aquele empreendimento educacional proporcionaria um ensino profissionalizante de boa qualidade, ensino este que se encontrava “praticamente extinto na cidade”, de acordo com o jornal Gazeta do Oeste, de 02 de dezembro de 1995 (ETFRN...1994a).

Em 29 de dezembro de 1994, no apagar das luzes do governo Itamar Franco (1992-1995), foi enfim realizada a cerimônia de inauguração da UNED/ETFRN em Mossoró. As fotografias dessa solenidade, arquivadas na biblioteca do Campus Mossoró, registraram a presença de várias autoridades: o Ministro da Educação, Murílio Avellar Hingel; o Diretor Geral da ETFRN, Francisco das Chagas de Mariz Fernandes; o Diretor da ETFPB, Bráulio Pereira Lins; o Prefeito de Mossoró, Jerônimo Dix-Huit Rosado Maia; o Secretário de Educação do Rio Grande do Norte, Marcos Guerra; o Diretor da ESAM, Joaquim Amaro Filho; representantes da bancada parlamentar Laíre Rosado e Sandra Rosado, além do público em geral. A imagem a seguir (Fotografia 4) ilustra o momento simbólico do corte da fita, que marcou a entrega da UNED/ETFRN.

¹⁸ Professor Nivaldo Ferreira da Silva é Licenciado em História, Bacharel em Teologia e Especialista em Administração de Recursos Humanos. Ingressou na ETFRN em 1970 e foi nomeado primeiro diretor da UNED/ETFRN em dezembro de 1994.

Fotografia 4 – Solenidade de inauguração da UNED/ETFRN Mossoró



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1995])¹⁹

Havia muitas expectativas na sociedade mossoroense em função da qualidade do ensino que seria desenvolvido na ETFRN. Suas instalações causavam impacto por suas modernidade e infraestrutura. A imprensa local destacava a imponência da instituição: uma área construída de 7.522 metros quadrados, com quatorze salas de aulas teóricas, duas salas de desenho, uma biblioteca com 200 metros quadrados, um auditório com capacidade para 150 pessoas sentadas, vinte salas administrativas, dois alojamentos e vestiários (masculino e feminino), refeitório e lanchonete, gabinete médico-odontológico, enfermaria, dez baterias de sanitários, uma quadra de esportes descoberta, estacionamento e dezesseis laboratórios (INSTALAÇÕES..., 1994).

A ênfase nos detalhes no que diz respeito à estrutura física da UNED/ETFRN de Mossoró nos leva a recorrer às considerações de Magalhães (2004) acerca da categoria *materialidade*. Como esse autor (MAGALHÃES, 2004, p.144) assevera,

A disposição arquitetônica dos prédios, a distribuição e ordenação dos espaços, a orientação estética, a acessibilidade, influenciam o cotidiano educacional, quanto à materialidade e à funcionalidade, mas também afetam as representações e os modos de estar, vivenciar, relacionar-se, referenciar e projetar por parte de todos os membros de uma comunidade educativa.

Nesse sentido, os espaços e a estrutura física suntuosos de que dispunha a UNED/ETFRN de Mossoró revelavam para a população o tom de modernidade e inovação do complexo educacional, que apresentava grande avanço em relação aos recursos da época,

¹⁹ Todas as fotografias e figuras a partir desta seção estão disponíveis no acervo da Biblioteca Professor Arnaldo Arsênio, IFRN - Campus Mossoró.

além das expectativas de maiores oportunidades oferecidas pela escola aos seus servidores, alunos e comunidade em geral.

A UNED foi referendada como importante investimento por diversos segmentos da sociedade mossoroense. Para o prefeito Dix-Huit Rosado, a escola era considerada “[...] mais uma forma de progresso para Mossoró” (PREFEITO..., 1994). Na mesma direção, o Ministro da Educação, Murílio Hingel afirmou em seu discurso: “Esta é uma obra que vai marcar a história de Mossoró. [...] presente que está recebendo hoje” (HINGEL..., 1994).

São inegáveis as contribuições que a instalação da UNED/ETFRN traria para Mossoró, do ponto de vista da oportunidade de educação profissional para a população da cidade e da região. Entretanto, é relevante refletir para quem de fato seria esse “presente” professado na fala no Ministro Hingel.

Tomando como referência a importância da articulação entre as determinações particulares e sua relação com o contexto econômico, político, social e cultural mais geral (NOSELLA; BUFFA, 2005), vale ressaltar que, como mencionado anteriormente, o PROTEC, que deu origem às UNEDs, apresentava um caráter tecnicista e produtivista, demonstrando sua relação com as necessidades do processo industrial, bem como clientelista e obreirista, indicando sua aproximação com os interesses políticos.

Nessa mesma direção, conforme vem se identificando ao longo desta pesquisa, a UNED/ETFRN surge como necessidade gerada pelos avanços econômicos obtidos pelos polos industriais de maior representatividade em Mossoró, bem como pelo interesse dos políticos envolvidos no processo decisório de definição das cidades beneficiadas. Entretanto, não se pode desconsiderar que essa escola tenha se mostrado também como uma perspectiva de novos horizontes educacionais e de emprego e renda, configurando-se também como um presente à população da cidade e da região

Reforçando essa afirmação, o Professor Nivaldo, ex-diretor da UNED/ETFRN, ao tratar da relevância da instituição, em entrevista para o jornal Gazeta do Oeste, em 08 de janeiro de 1995, observou que a escola traria grandes benefícios ao oferecer ensino tecnológico de qualidade para atender aos alunos concluintes do 1º grau, ao mesmo tempo que possibilitaria a oferta de novos empregos (CONVERSANDO..., 1995).

A propósito dos novos empregos, é importante ressaltar que houve realização de concurso público para formação de quadro de servidores docentes e técnicos administrativos. Das vinte e duas vagas disponibilizadas para o corpo docente, foi registrada uma procura de aproximadamente quatrocentos candidatos, de acordo com a notícia divulgada na mídia local (ETFRN...1994b). A tamanha procura por inserção no quadro de servidores da escola reflete

não só o respaldo que a instituição tinha na sociedade, mas também a oportunidade que ela representava para melhorias nas condições de vida de muitos desses candidatos, pois as vantagens que muitos viam em um emprego federal eram bem superiores às que tinham na rede estadual ou nas empresas privadas.

Inaugurada a UNED, era o momento de estabelecer as condições para o seu funcionamento. Para tanto, foram convocados os servidores e lançado edital de inscrições para a seleção de alunos, com duzentas vagas para o curso de Eletromecânica. O curso teria duração de quatro anos, sendo, nos três primeiros, ministradas as disciplinas de cunho científico e tecnológico e, no último ano, era ofertada a escolha por uma habilitação em Eletrotécnica ou Mecânica. Segundo o Jornal Gazeta do Oeste, de 07 de fevereiro de 1995, no penúltimo dia de inscrições, já havia quinhentos e oitenta candidatos inscritos, mas a perspectiva era de que esse número chegasse a mais de oitocentos. Isso reafirma as expectativas da população de que a escola seria a esperança de oferta de ensino público de qualidade e atuaria como elemento de transformação e desenvolvimento (MAIS...1995).

A respeito da oferta dos cursos, em entrevista concedida ao jornal Gazeta do Oeste, em 08 de janeiro de 1995, o Professor Nivaldo, já diretor da UNED/ETFRN, revela que, a princípio, havia uma decisão institucional para a oferta dos cursos de Eletromecânica e Química Industrial. Contudo, essa proposta não se concretizou, em função da escassez de recursos do Governo Federal, inviabilizando a estruturação da UNED para atuar em duas áreas do conhecimento. Dessa forma, foi possível apenas a implantação do curso de Eletromecânica, situação que seria atenuada com a oferta de cursos de extensão, especialmente na área de informática. Um ano mais tarde, teve início o curso de Construção Civil (CONVERSANDO, 1995). O curso de Química Industrial, apesar da relevância da economia salineira para a cidade, nunca foi implantado.

O destaque dado pelo diretor da UNED quanto à escassez de recursos chama a atenção. Por isso, na oportunidade em que o entrevistei, convidei o Professor Nivaldo para falar a respeito desse assunto. Ele comentou que:

A escola começou de uma maneira muito precária, porque ela não tinha orçamento. Uma escola daquela começou, me parece, com duzentos alunos, eram quatro turmas e não tinha orçamento. Então, a escola vivia com a sobra do orçamento do CEFET [da ETFRN] aqui de Natal. A ideia era essa mesma, o orçamento era o dessa escola. Então o diretor daqui fazia todas as economias possíveis para destinar algum recurso para Mossoró. Então era assim que Mossoró vivia, com a sobra do orçamento da Escola Técnica.

As atividades letivas da UNED tiveram início com a aula magna, realizada em 13 de março de 1995, proferida pela Professora Luzia Vieira de França, ex-diretora da ETFRN, abrindo, assim, o que foi intitulada pelo Jornal Gazeta do Oeste de a “era do ensino tecnológico de 2º grau” em Mossoró (MOSSORÓ..., 1995).

Entretanto, vale salientar que o ensino profissional não foi uma modalidade educacional inaugurada na cidade com a chegada da UNED/ETFRN. Como destaca Bandeira (2015), desde 1935, Mossoró já dispunha da Escola Técnica do Comércio União Caixeiral, criada por intermédio da Sociedade União Caixeiral, com o intuito de formar profissionais na área de Contabilidade e que se manteve em funcionamento até o ano 2000. Entretanto, essa e outras instituições de ensino também presentes não representavam, naquele momento, a relevância e o caráter emancipador trazido com a criação da UNED/ETFRN.

Face ao exposto, posso afirmar, em forma de síntese, que a UNED/ETFRN representava, em meados da década de 1990, uma escola para o progresso. Era uma instituição gestada em meio a um projeto político de desenvolvimento econômico nacional que encontrou terreno fértil na conjuntura socioeconômica local, mossoroense. Sua instalação pode ser considerada a primeira expansão da Educação Profissional de nível federal no Rio Grande do Norte.

Após a estruturação física e de recursos humanos, a instituição se encontrou diante do enorme desafio de iniciar suas atividades, implementando uma proposta pedagógica, recém-elaborada e que se propunha promover uma formação voltada para os princípios da omnilateralidade, em um contexto nacional de disputas de projetos societários. É sobre isso que discutiremos na próxima seção.

3 DÉCADA DE 1990: A ETFRN EM MEIO AOS PROJETOS SOCIETÁRIOS EM DISPUTA

A Educação Profissional, no limiar da Nova República, foi marcada pela criação do Programa de Expansão e Melhoria de Ensino Técnico (PROTEC), criado pelo presidente José Sarney, no qual essa modalidade de ensino passou a ser parte integrante do projeto de desenvolvimento econômico nacional.

O PROTEC viabilizou a construção de várias Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) das Escolas Técnicas Federais no Brasil. No Rio Grande do Norte, o município de Mossoró, em virtude do dinamismo econômico que ali se verificava, foi contemplado com uma UNED da ETFRN, fato que representou a primeira expansão da Educação Profissional de nível federal nesse estado.

Inaugurada no apagar das luzes de 1994, a UNED/ETFRN de Mossoró foi criada para ser uma escola para o progresso e, dessa forma, oferecer ensino técnico para satisfazer a uma demanda proveniente do desenvolvimento industrial municipal e regional. Entretanto, mesmo que esse fosse o interesse de um projeto hegemônico, encabeçado pelo capital, nessa instituição, foi posto em prática um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que confrontava os interesses da formação restrita ao mercado. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é compreender de que maneira a ETFRN elaborou seu primeiro PPP, diante do cenário de disputa de projetos societários, e como se delineou sua proposta contra-hegemônica.

3.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ETFRN (1995): PERSPECTIVAS E DESAFIOS.

A década de 1980 marcou o início da transição da ditadura civil-militar para o processo de redemocratização do Brasil. Nesse contexto, como observa Frigotto (2006), a questão democrática ganha centralidade no cenário nacional, bem como torna-se cada vez mais evidente o acirramento da disputa entre a burguesia brasileira e a classe trabalhador –, especialmente em função da crise econômica que se desenvolveu nos anos consecutivos ao “milagre econômico” (denominação dada ao crescimento econômico elevado ocorrido entre 1968 e 1973) –, o acentuado endividamento interno e externo e o impacto destes no âmbito social, ocasionando arrocho salarial, desemprego e subemprego.

Despontando em defesa dos interesses do capital, conforme destaca Frigotto (2006), foi possível perceber o fortalecimento de instituições esculpidas com esse direcionamento, bem como a estruturação de aparelhos hegemônicos, como foi o caso da Confederação Nacional da Indústria (CNI), da Confederação Nacional do Comércio (CNC), da Federação das Indústrias de São Paulo (FIESP), da emissora Rede Globo, do estabelecimento das bancadas ruralistas na Câmara e no Senado e do apoio do Judiciário e do Executivo.

Em contrapartida, de acordo com Gohn (2003), esse período também pode ser considerado extremamente fecundo no que tange às experiências político-sociais no Brasil. Motivados pela insatisfação proveniente da conjuntura política e da intensificação das questões sociais, tornou-se proeminente o anseio de caminhar rumo à redemocratização da nação, à democratização dos setores públicos e à defesa da participação popular. É nessa conjuntura que surgem importantes movimentos sociais, como as Comunidades Eclesiais de Base, a Criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), a organização do Movimento dos Sem Terra (MST), dentre tantos outros sujeitos sociais que deram um tom de ascensão às lutas populares no Brasil em defesa das mais diversas causas. Nesse sentido, o esforço em direção à democratização apresenta íntima relação com a conquista da cidadania.

A luta em torno da construção da cidadania assume assim a centralidade nos debates. Esse processo, que nunca foi contínuo, encontrou, na década de 1980, o que Gohn (2003, p. 202) definiu como inauguração de novos tempos para a questão da cidadania, tornando-a a principal bandeira reivindicatória do protagonismo social.

É preciso salientar que, do ponto de vista conceitual, tomando como parâmetro o estudo de Carvalho (2009), a cidadania pode ser considerada a efetivação de direitos civis, políticos e sociais. Segundo o autor, embora se tenha estabelecido que a construção da cidadania é um processo que apresenta uma sucessão lógica dos direitos, aqui descritos como liberdade, participação e igualdade para todos, no caso brasileiro, ao longo de sua história, nunca foi possível identificar sinais de linearidade no que tange à construção da cidadania.

Carvalho (2009) ressalta ainda que a educação, identificada como um direito social e, dessa forma, última dimensão na trajetória de conquista da cidadania, é considerada indispensável à expansão dos demais direitos, sobretudo porque é por meio dela que o indivíduo passa a conhecê-los e, conseqüentemente, organiza-se para alcançar sua obtenção. Partilhando dessa ideia, Gohn (2009) afirma que o próprio movimento em torno da conquista da cidadania é também um processo educativo, fazendo com que a educação assumira assim significação prioritária nessa luta.

Dessa maneira, é possível compreender porque foi tão acirrada a disputa acerca da temática da educação, travada durante a Constituinte de 1985 e que se estendeu até a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. De acordo com Frigotto (2006), tais disputas ocorreram especialmente em torno da Educação Tecnológica e Profissional, momento em que, do ponto de vista político e ideológico, a politecnicidade²⁰ se tornou proeminente nas discussões.

As mobilizações do campo da educação, na década de 1980, estavam direcionadas para a construção de propostas educacionais que punham em xeque as políticas e os programas voltados ao tecnicismo e ao produtivismo, quase sempre estabelecidos pelos governos militares. Segundo Frigotto (2006), as ideias democráticas para educação confrontavam as práticas educativas de concepção tecnicista, economicista, fragmentária e dualista e a perspectiva da escola pública, gratuita, laica, universal, unitária, omnilateral, politécnica ou tecnológica.

Com o fim da Constituinte, o saldo positivo da luta dos movimentos sociais organizados acabou por forçar a conquista, ao menos do ponto de vista da construção de um arcabouço legal, de garantias sociais por meio da promulgação da Constituição Federal de 1988. Por haver absorvido parte das reivindicações sociais, bem como por haver incluído instrumentos de participação da sociedade nos processos decisórios, a Carta Magna ficou conhecida como “Constituição Cidadã”²¹.

Segundo Frigotto (2006, p. 38):

A Assembléia Nacional Constituinte inicia-se em 1987 e se encerra, em 1988, com a aprovação da nova Constituição que, sem dúvida, contabiliza ganhos significativos para os direitos políticos, sociais e subjetivos. Expressa o equilíbrio das forças sociais nas diferentes frações de classe do capital e do trabalho, não se apresentando, portanto, nenhuma dessas forças como hegemônica. O dado histórico empírico que reforça essa compreensão diz respeito ao fato de que as teses e políticas neoliberais já em prática em várias partes do mundo não vingaram no texto da Constituição.

Embora as políticas neoliberais em curso, mundo afora, não tenham se apresentado imponentes no texto Constitucional, o mesmo não se pode dizer sobre as decisões governamentais tomadas para o país nos anos que se sucederam à promulgação da Constituição de 1988, visto que o contexto internacional apontava para esse caminho.

²⁰ A ideia de politecnicidade, segundo Saviani (2003), está ligada à compreensão da necessidade de articulação entre trabalho manual e intelectual, bem como ao entendimento das contradições oriundas da sociedade capitalista e da orientação para sua superação.

²¹ Essa denominação foi dada pelo Deputado Ulysses Guimarães, pelo fato de o texto dessa constituição ser considerado o mais democrático dentre todos os outros anteriores no Brasil (CARVALHO, 2009).

Nesse momento, os países de capitalismo avançado, como os Estados Unidos, a Inglaterra e a Alemanha, já implementavam efetivamente as concepções neoliberais e, dessa forma, objetivando a manutenção de sua hegemonia, estruturaram um pacote de medidas, intitulado por Frigotto (2006, p. 34) de “cartilha ou credo das políticas neoconservadoras ou neoliberais”, conhecidas como Consenso de Washington²², para serem implantadas nos países considerados periféricos, como foi o caso do Brasil.

A adesão ao ideário neoliberal pôs em xeque as conquistas sociais adquiridas com a Constituição Federal de 1988 e o Estado de Bem-Estar²³, que, de fato, nunca se estruturou no Brasil. O que se processou no país foi um movimento de contrarreforma do Estado, o que Behring e Boschetti (2008, p. 151) definiram como uma espécie de reformatação do Estado brasileiro para adaptação passiva à lógica do capital.

É necessário assinalar que o colapso do modelo econômico mundial que fez germinar o terreno para a adoção das ideias neoliberais também foi responsável pelo desenvolvimento de um novo modelo de acumulação de capital. Pode-se dizer que foi por meio da crise e para a superação dela que o sistema capitalista se reinventou e estabeleceu o processo de acumulação ou reestruturação produtiva, desenhado pelo sistema toyotista de produção, também conhecido como acumulação flexível.

Tal sistema apresenta, como fundamentos, utilização das transformações científicas, tecnologia avançada, padrão organizacional da força de trabalho baseado na flexibilidade, trabalho em equipe, células de produção com pequena autonomia, envolvimento participativo, exigência de trabalhadores polivalentes, multifuncionais e qualificados, bem como manutenção da alienação, acentuada relação de exploração, redução dos postos de trabalho e pleno emprego. Por conseguinte, o pensamento neoliberal e o novo processo de acumulação flexível traçaram os caminhos da nova ordem mundial.

Assentado na nova conjuntura econômica e social, o empresariado brasileiro, representado pela CNI, empodera-se do discurso de que, para alcançar o desenvolvimento da economia, faz-se necessário o ingrediente da competitividade, ou, nas palavras de Rodrigues

²² O Consenso de Washington foi uma conferência realizada em 1989, nos Estados Unidos, organizado pelo Institute for International Economics, que contou com a participação de organismos financeiros internacionais (FMI, Banco Mundial e BID) e economistas de países como Argentina, Brasil, Chile, México, Venezuela, Colômbia, Peru e Bolívia, para discussão de um pacote de reformas econômicas para América Latina. Como destaca Batista (1994, p. 6), “ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral e multilateral”.

²³ O Estado de Bem-Estar Social representa a estruturação, por parte do Estado, de políticas sociais para provisão de bem-estar da população. Para maiores detalhamentos, indico como leitura Behring e Boschetti (2008), Arretche (1995) e Esping-Andersen (1991).

(2010), da economia competitiva. Esta, por sua vez, só seria alcançada por meio da educação escolarizada dos trabalhadores e, por consequência, da intelectualização do trabalho, ou seja, da elevação do nível educacional para a atuação frente às inovações tecnológicas e organizacionais dos processos de produção.

De acordo com Rodrigues (2010), o entendimento do empresariado, materializado no documento *Competitividade industrial: uma visão estratégica para o Brasil* (CONFEDERAÇÃO..., 1988), refletia que a educação limitava a competitividade do país por não estar em consonância com as exigências oriundas das atividades econômicas. É nesse ponto que se justifica o interesse pela temática educacional, visando redimensionar seus objetivos e funções, de modo a subjugar-la aos interesses da reprodução do capital. Isso posto, reitera-se mais uma vez a conclusão de que a educação representa, no discurso dominante, nada mais que um instrumento para o alcance do desenvolvimento econômico sob a ótica capitalista. Nessa conjuntura, esse discurso foi veiculado sob o lema da filosofia da valorização da educação para a construção da cidadania e da produtividade, para se conquistar a democracia e a competitividade.

Para o campo específico da Educação Profissional, a estratégia traçada pela CNI, em função da peculiaridade dessa modalidade de formação, indicava a adesão a um modelo pedagógico afinado com as exigências do mercado do trabalho, competitivo e polivalente, para adquirir aumento na qualidade da produtividade.

Contudo, como afirma Ramos (2006), o cenário nacional de redemocratização das instituições e as novas tendências processadas no mundo do trabalho passaram também a conduzir, nas instituições escolares, as discussões sobre um novo modelo de formação que estivesse em consonância com o desenvolvimento da cidadania.

É nesse contexto de incertezas e descontinuidades, em que se acirram os projetos em disputa no Brasil do final dos anos 1980, que a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte elaborou, de forma pioneira, o seu primeiro PPP, entre os anos de 1993 e 1994, cuja implementação se deu em 1995, na condição de proposta pedagógica curricular experimental. A condição de experimental objetivava respeitar o ainda vigente Artigo 104 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia a possibilidade de criação de currículos próprios, porém mediante a aprovação do Conselho Federal de Educação.

Importa ressaltar que o PPP implantado em 1995, na ETFRN foi construído como continuidade de uma iniciativa do próprio Ministério da Educação e do Desporto, sob a coordenação do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Minas Gerais, que

havia iniciado uma discussão no sentido de desenvolver um PPP para a Rede Federal de Educação Profissional.

Assim, para a retomada da reformulação do PPP, foi criado, na ETFRN, um grupo coordenador, composto pelos professores: Maria das Graças Baracho Silva, Otávio Augusto de Araújo Tavares, Maria do Livramento Cavalcante Wetsch e Nivaldo Ferreira da Silva, com assessoria de Maria do Rosário da Silva Cabral, professora da UFRN e, à época, responsável pela Delegacia do Ministério da Educação (DEMEC) no Estado do Rio Grande do Norte.

Esse grupo, por sua vez, entendeu que o primeiro passo para a execução desse Projeto seria definir os atores partícipes dessa construção. Para tanto, concluíram que esse processo de elaboração do PPP deveria contar com a atuação de toda a comunidade acadêmica, a saber: corpos docente e discente, técnicos administrativos, gestores, pais de alunos e representantes do empresariado estadual.

Segundo a Professora Maria do Rosário²⁴, cada um desses segmentos assumiu um papel determinante na construção desse Projeto. Os quatro primeiros grupos (docentes, técnicos administrativos, gestores e discentes) foram envolvidos na elaboração de todas as etapas da reformulação; os pais de alunos tiveram participação no sentido de compreender e apoiar o trabalho que estava em desenvolvimento; e, por fim, o empresariado, nos seus variados ramos produtivos, foi convidado a colaborar na organização dos perfis profissionais, o que nos induz a constatar que, de fato, o envolvimento dos interesses do mercado se fez presente nas determinações do tipo de formação profissional que se pretendia estabelecer naquele momento.

É relevante pontuar que essa ilustração do intervencionismo mais objetivo do empresariado nas determinações do fazer educacional, aqui referenciada, condiz com as orientações propostas pela CNI de tornar o empresariado não apenas proponente de reformas, como indicado anteriormente por Rodrigues (2010), mas também sujeito ativo nesse processo.

Não por acaso, no documento Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários, o CNI pleiteou, inclusive, a participação destes na gestão escolar (CONFEDERAÇÃO..., 1993, p. 23):

O empresariado deve exigir, juntamente com outros segmentos da sociedade, participação efetiva na gestão das instituições educacionais. [...] Consequentemente, o empresariado deve induzir a sua participação na gestão direta dessas instituições, juntamente com outros setores da sociedade. Essa participação deve se dar na gestão tanto administrativa-financeira das escolas

²⁴ Entrevista a mim concedida em 19 de julho de 2016.

como na discussão da definição de currículos, conteúdos de formação e, em especial, nos critérios de avaliação da efetividade das agências formadoras.

Faz-se pertinente aqui realizar uma breve digressão acerca da influência do capital sobre a educação, pois se sabe que essa relação não representa um fato recente, tampouco isolado. Como lembra Marx (1999), as ideias da classe que detém o poder são, de fato, as dominantes na sociedade de uma época. Assim, as ideias definidas pelo capital são as que prevalecem sobre todos os aspectos e arranjos da sociedade.

Reafirmando esse pensamento, Mészáros (2008, p. 43) complementa que “as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (grifo do autor). Para o autor, as reverberações da lógica capitalista na política educacional ressoam, de forma intensa, com o passar dos anos. Entretanto, são apresentadas de maneiras diferentes em contextos distintos. Ou seja, as instituições escolares foram, ao longo do tempo, adequando-se às determinações de reprodução do sistema capitalista, a partir da constatação do capital, da inviabilidade econômica e ou da eficácia dos modelos de dominação.

Como destaca o autor, diferentemente das estratégias mais violentas empregadas nos primórdios da acumulação capitalista, como foi o caso da dizimação dos sujeitos que não foram absorvidos pelo trabalho, foi instituído um processo de internalização dos ditames do capital como sendo os da própria classe trabalhadora.

Esse processo de legitimação dos interesses capitalistas encontra, na educação escolarizada, um importante condutor dessa ideologia dominante. Conforme Mészáros (2008, p. 45), mesmo a educação não representando o que ele denomina de “a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital”, ela assume, entre suas principais funções, a geração de “conformidades a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (grifos do autor).

Como consequência disso, conforme ressalta o autor, o avançar da sociedade capitalista implica direcionar cada vez mais esforços no sentido de centrar-se na produção de riqueza e na exploração das instituições educacionais, por meio da doutrinação da população, para assim possibilitar a perpetuação do sistema que tudo transforma em mercadorias e lucro.

Tal investida do capital no âmbito da exploração das instituições educacionais viabilizou inclusive a redução do tempo de escolarização institucionalizada, inserindo-o em uma agenda economicamente viável, além de executá-la de maneira discriminadora, acirrando a distinção entre as diferentes classes sociais.

Como nos revela Mészáros (2008, p.81),

As determinações estruturais objetivas da “normalidade” da vida cotidiana capitalista realizaram com êxito o restante, a “educação” *contínua* das pessoas no espírito de tomar como dado o *ethos* social dominante, internalizando “consensualmente”, com isso, a proclamada inalterabilidade da *ordem natural* estabelecida (grifos do autor).

Assim, como reflete Oliveira (2009), o meio escolar, que seria o principal lócus de implementação de práticas educativas contrárias ao processo de manutenção das ideias dominantes, é também obrigado a participar efetivamente da exploração e da reprodução do sistema capitalista de produção, na medida em que capacita um indivíduo cativo à expropriação e à submissão de si.

Essa cultura ideológica empreendida pelo capital e que atravessa todas as instituições, a produção e a sociedade como um todo, assume relevância significativa para a manutenção de sua hegemonia como sistema dominante. Ou seja, a cultura em que a escola está imersa é a cultura de manutenção do próprio sistema capitalista, que tem seu avanço condicionado ao “quanto o trabalhador está psicológica e culturalmente envolvido com o processo de produção e a empresa” (OLIVEIRA, 2009, p. 151).

Ainda no sentido de representar a influência do capital sobre os processos educacionais, Kuenzer (2007) destaca que cada estágio das relações de produção e de organização do trabalho demandava um novo modo de vida, de comportamentos, de atitudes e de valores, que sugere a necessidade de um tipo de homem, também renovado, adequado aos novos métodos de produção ou ao modelo de acumulação em voga.

Assim, era necessário o que a autora supracitada chama de disciplinamento da força de trabalho por meio de processos pedagógicos que, ao mesmo tempo, fossem capazes de introjetar no trabalhador uma nova concepção de mundo que justificasse sua alienação e a valorização do capital. Por consequência, são desenvolvidos “processos educativos, nas relações sociais e nas escolas, que disciplinam os trabalhadores operacionais e intelectuais para se submeterem a estas novas formas de trabalho” (KUENZER, 2007, p. 1161).

Nosella e Buffa (2005, p. 362), ao discutirem as relações e influências entre a sociedade e a educação, destacam que essa pode ser considerada uma relação não apenas de subordinação, mas também de reciprocidade. Segundo os autores, as instituições escolares estão “condicionadas por uma determinada sociedade que, por sua vez, é influenciada pelos rumos que a escola venha a tomar”.

Após essa digressão, necessária para esclarecer a hegemonia do capital sobre a educação, retomo a discussão sobre a criação do PPP, ressaltando que a ETFRN, embora consciente dessa relação, buscou desenvolver esse projeto, alicerçado em bases democráticas.

Diante disso, a elaboração da proposta curricular necessitava, antes de tudo, sensibilizar a comunidade acadêmica no sentido de se perceber a importância desse documento norteador das ações institucionais. Para o Professor Dante Henrique Moura²⁵, em entrevista a mim concedida em 15 de junho de 2016, a construção do PPP foi, de fato, um processo coletivo:

[...] foi um processo de construção coletiva onde todos foram convidados a participar. Evidentemente, nem todos participaram, mas houve um esforço institucional da participação de todos nesse processo. [...] foi uma primeira tentativa e com êxito significativo, embora que não pleno, de fazer uma construção coletiva. É tanto que acho que essa é uma marca importante na instituição e a referência é aquele momento, porque os outros Projetos Pedagógicos subsequentes a este [de 1995], todos tiveram essa tentativa, esse esforço de uma construção coletiva.

Partindo desse princípio, a comunidade acadêmica iniciou as discussões das bases da nova proposta curricular. Nessa direção, de acordo com o relato de Professora Maria do Rosário, em entrevista já mencionada neste texto, foram realizadas diversas reuniões com os segmentos participantes, a fim de adquirir adesão e construir os consensos.

Ainda segundo essa entrevistada, a construção do primeiro PPP da ETFRN configurou-se como um trabalho de grande complexidade, além de inovador e desafiador, por ser, sobretudo, um trabalho que objetivava uma mudança de postura. De acordo com suas palavras,

Muitas críticas foram feitas porque era mudança, ia haver mudança, principalmente no ideário, principalmente nas posturas, era uma mudança fundamentalmente de postura, porque nós já estávamos ali defendendo a integração entre a educação geral e a educação profissional.

Vale ressaltar que se impunha, na construção desse projeto, não apenas a necessidade de elaboração de uma proposta pedagógica para a instituição, mas uma proposta que estivesse atenta aos desafios impostos pela conquista da cidadania, sem, entretanto, desconsiderar os avanços tecnológicos alcançados e os reflexos destes na sociedade e na nova configuração do mundo do trabalho.

Diante dos desafios da época e entendendo as limitações do currículo restrito e reducionista, pautado no modelo de profissionalização obrigatório promovido pela Lei nº 5.692/1971, ainda em vigor, foi possível concluir que os cursos ofertados pela ETFRN já não

²⁵ Durante o período de elaboração do PPP, o Professor Dante Henrique Moura ocupava o cargo de Diretor de Recursos Humanos. Entretanto, sua participação nesta pesquisa tomou como referência sua atuação como professor do Curso Técnico em Eletromecânica.

eram capazes de atender nem mesmo aos anseios do mundo do trabalho para os quais foram criados.

Nessa perspectiva, o Professor Dante complementa, em sua entrevista:

[...] internamente, na nossa instituição, há uma discussão de que esse tipo de formação não atendia mais sequer aos interesses do mundo do trabalho, que a cada vez mais se complexificava. Então, era necessário ampliar essa formação e não era possível ampliar essa formação apenas com um curso de três anos e apenas com disciplinas técnicas. Era necessário ampliar essa formação na perspectiva das disciplinas de formação geral, porque esse novo mundo do trabalho, que se configurava a partir da reestruturação produtiva, exigia, além do conhecimento técnico, conhecimentos que permitissem ao trabalhador trabalhar em equipe, se relacionar, ter uma certa criticidade no seu próprio processo de trabalho. [...] Só que aproveitando-se dessa exigência do mundo do trabalho, de um conhecimento maior dessas disciplinas de educação geral, a ideia era aproveitar essa exigência para ir além dela e formar, além de um trabalhador com esse conhecimento mais ampliado, pela exigência do mundo do trabalho, um trabalhador que desse conta disso e desse conta também de ter a capacidade de criticar a sociedade onde ele está inserido.

As ponderações do Professor Dante aludem a um cenário dos projetos em disputa à época, contenda até hoje não superada, mas até mais acirrada, que põe em lados opostos o projeto do capital, centrado no mercado, e outro, contra-hegemônico, focado em uma perspectiva emancipadora da classe trabalhadora. Nos termos de Araújo e Rodrigues (2010), um que objetiva a submissão dos homens à realidade estabelecida e outro que tem como norte a transformação social.

Conforme sustenta Frigotto (2001, p. 80), o projeto societário e educacional do capital direciona a educação no sentido de promover o “adestramento e a acomodação” dos trabalhadores à lógica do capital, formando o que o autor classifica como “cidadão mínimo”, com reduzida capacidade de reflexão e ação, para assumir uma condição de “empregável”, sempre à disposição das necessidades do mercado de trabalho e de suas flutuações.

Trata-se, pois, de uma formação unilateral, baseada no princípio da fragmentação e da individualidade, para a capacitação de uma especialidade, permitindo a habilitação em competências para a produção flexível. Esse modelo de formação, antes de mais nada, legitima e perpetua a divisão social e técnica do trabalho, necessária à manutenção da hegemonia do capital, como consequência da cisão entre os detentores privados dos meios de produção e os que vendem a sua força de trabalho, promovendo, dessa forma, um hiato entre o trabalho intelectualizado e o corporal, ou entre o pensar e o agir.

Para fazer frente a esse projeto dominante, discute-se um modelo educacional contra-hegemônico para a classe trabalhadora, tendo como princípio a articulação entre trabalho e educação, inspirada nos escritos de Marx. Embora esse pensador não tenha dedicado seus estudos à discussão teórica da educação, ele assevera que “a combinação de trabalho produtivo com instrução, desde tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual” (MARX, 2010, p. 47).

Nessa direção, como ressalta Araújo e Rodrigues (2010), Gramsci reforça que a articulação entre trabalho e educação sugere a necessidade de uma escola única, humanista e formativa, que promova a inserção da categoria trabalho no processo de aprendizagem pelo conteúdo e pelo método. O trabalho constitui-se assim como princípio educativo.

Com base nesse pressuposto, encontramos, no destaque de Frigotto (2001, p. 82), os contornos do modelo de contraposição ao capital, sustentado em um projeto de sociedade estruturado em princípios democráticos, de igualdade e solidariedade, articulado a um projeto educativo com vistas a uma:

[...] educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, centrada na ideia de direito subjetivo de cada ser humano. Uma educação omnilateral, tecnológica ou politécnica, formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa. Afirmar a ideia de que essa educação, por ser básica e de qualidade social, é a que engendra o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico tecnológico.

Tais indicativos teóricos, aliados à efervescência do contexto político e social da época, implicaram a exigência de novas definições das bases institucionais da ETFRN, que perpassavam pela reestruturação de novas metas, função social, objetivos e fundamentos para o currículo. Nessa perspectiva, foi estabelecido o novo rumo para a formação técnico-profissional, balizado pelas seguintes finalidades a serem alcançadas, de acordo com o PPP²⁶ (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 23):

- ✓ Uma mudança de postura teórico-prática dos segmentos envolvidos com a formação técnico-profissional, no sentido de superar a dicotomia formação do homem-cidadão/formação do técnico-profissional;
- ✓ Uma formação técnico-profissional que considere a perspectiva de vinculação entre cidadania e tecnologia;

²⁶ A proposta curricular, ou Projeto Político-Pedagógico da ETFRN, foi publicada em um número especial da Revista da ETFRN, em janeiro de 1995.

- ✓ Um conjunto de estratégias que possibilitem a materialização de padrões de qualidade da gestão educacional e da ação pedagógica, bem como o aprimoramento dos recursos humanos, a partir da implementação da nova proposta curricular.

Com base nas metas estabelecidas para o novo modelo de formação que se pretendia implantar, a função social da ETEFRN também ganhou novos delineamentos, passando a dedicar-se à atividade de transmitir e gerar conhecimentos científicos e tecnológicos que possibilitassem aos alunos um padrão de competência técnico-profissional para atuar no campo da pesquisa; desenvolver tecnologias no processo produtivo e na prestação de serviços à população, bem como oferecer condições para que estes conseguissem realizar uma leitura crítica da sociedade como base para empreender transformações.

No que tange aos objetivos institucionais, definiu-se, nos termos da Revista ETEFRN (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1995, p. 80),

Transmitir e gerar conhecimentos científicos e tecnológicos, que permitam ao aluno atingir um padrão de competência técnico-profissional para o exercício de atividades no campo da pesquisa, desenvolvimento de tecnologias no processo produtivo e a prestação de serviços à população; desenvolver habilidades instrumentais básicas das formas diferenciadas de linguagem, próprias das diferentes atividades sociais e produtivas; desenvolver categorias de análise que propiciem a compreensão do processo histórico-crítico da sociedade e das formas de atuação do homem, enquanto cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história; contribuir para a formação de hábitos e de atitudes, baseados em princípios ético valorativos e em uma concepção de sociedade, na qual prevaleçam a solidariedade humana, os interesses coletivos e o compromisso com a melhoria da qualidade de vida da maioria da população.

Entre os objetivos professados na proposta curricular da instituição, fez-se notória a aproximação desta com os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica que se firmou no Brasil. Essa pedagogia nasce do anseio dos profissionais da educação por uma alternativa ao modelo pedagógico dominante, ancorado no tecnicismo, e tem como pano de fundo os pressupostos do materialismo histórico e dialético.

Desse modo, como destaca Saviani (2011), essa concepção compreendia a educação em seu movimento histórico, marcada pelas contradições inerentes à sociedade capitalista, mas de modo que pudesse superar a condição de reprodutora da ordem dominante para assim estabelecer um caminho para a transformação da sociedade.

Além da perspectiva histórica, a Pedagogia Histórico-Crítica é também crítico-dialética, na medida em que considera, na análise da questão educacional, os condicionantes sociais. Ou seja, reconhece a existência de influências da sociedade capitalista exercidas sobre

a educação, mas, ao mesmo tempo, defende a capacidade desta de influenciar a sociedade, caracterizando assim o movimento dialético (SAVIANI, 2011).

Assim, Saviani (2011, p. 80) afirma:

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão *pedagogia histórico-crítica*. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica (grifo do autor).

Nesse sentido, foram pensados, como fundamentos da proposta pedagógica da ETFRN, a ideia da concepção de homem na qualidade de ser historicamente situado, capaz de fazer uma leitura crítica de sua realidade e de interferir nesta; as características biopsicológicas típicas das fases da evolução humana (adolescência e adulto jovem), até então público alvo da atuação da instituição e, por fim, o conceito sócio-antropológico-cultural que valorize as expressões da historicidade do homem e suas relações com o mundo.

Essa construção, definida na reformulação do PPP, representava uma tentativa de aproximação de uma proposta pedagógica na perspectiva de uma formação omnilateral, ou seja, uma formação mais ampla e completa do indivíduo, considerando o princípio da integralidade deste como sujeito histórico. Esse conceito da omnilateralidade, ou onilateralidade, surge nos estudos de Marx (2004, p. 108) como condição de retorno à sua humanização.

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana [...].

A omnilateralidade referenciada por Marx remete à discussão da necessidade de reconstituição do humano, de sua humanidade que é destituída pela alienação do trabalho, sob a perspectiva da unilateralidade da formação humana, que se constitui como resultante e reproduzidor da divisão social do trabalho no contexto capitalista de produção.

Ancorado no pressuposto marxista, Manacorda (2007) enfatiza que a omnilateralidade representa o homem em sua totalidade das capacidades produtivas, levando em consideração consumos e prazeres que ele define como materiais e espirituais, que lhe são cerceados pela base estrutural do capital. O alcance da condição omnilateral proporciona, dessa forma, o homem completo, que desenvolve suas capacidades braçais e intelectuais como protagonista e não submetido ao contexto da exploração, superando a alienação e o desenvolvimento restrito ou unilateral.

Nesse sentido, Ciavatta (2014) sublinha que a perspectiva de omnilateralidade, ao ser transposta para o campo da educação, implica a intenção de formar o homem na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica, viabilizando a integração entre a formação geral e a Educação Profissional.

Com base nesses pressupostos, foi necessário estabelecer, no processo de reformulação do PPP implementado 1995, a defesa em torno de um processo de ampliação e integração, propondo, para a estrutura organizacional do ensino da ETFRN, agregar os cursos com bases científicas afins, no que ficou conhecido por áreas de conhecimento.

Além da fusão promovida com a criação das áreas de conhecimento, também se concluiu que seria indispensável estender o tempo de duração dos cursos técnicos de três para quatro anos, de modo que fosse ofertado ao discente, nos três primeiros anos, uma base científica e tecnológica comum e, no último ano, fosse facultada a escolha por uma especialização. Esse formato possibilitaria não apenas a ampliação, com a inclusão de disciplinas da educação geral, propedêutica, mas também a integração desta com a formação técnica. Tal proposta objetivava oferecer uma formação humana integral, sob a expressão da formação do *Técnico Cidadão*.

Embora não tenha sido descrita de forma explícita na redação do PPP implementado em 1995, em sua revisão, realizada em 1997, a formação do Técnico Cidadão surge como resultado do processo de “transmissão e geração do saber, do desenvolvimento de determinadas habilidades indispensáveis às diversas formas de linguagem e da compreensão do processo histórico-crítico da sociedade (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 1997, p. 56).

De acordo com Professora Maria do Rosário, em entrevista já aludida, a idealização do Técnico Cidadão representava a condição de uma formação para além das capacidades técnicas. Segundo ela,

Nós estávamos trabalhando, buscando estabelecer um vínculo entre o pensar e o fazer, porque não é desvinculado. Nós estávamos pensando em retomar esse vínculo. Nós estávamos pensando em ter um aluno sujeito do seu processo de desenvolvimento intelectual e da formação profissional. Nós estávamos pensando em formar o cidadão. Que tipo de homem nós queremos formar? O cidadão, o homem cidadão, a mulher cidadã. [...] Nós queríamos dar um passo avançado para sair do aluno, o discente, o estudante puro e simplesmente, e a gente formar esse cidadão. [...] Nós queremos um trabalhador que pense, compreenda e faça, entendeu? Porque só fazer, esse homem não é um cidadão, ele não é sujeito da sua própria história, ele é mecânico, ele vira um robzinho.

Embora a concepção de formação humana integral tenha permeado o imaginário de seus elaboradores, as discussões e até mesmo o documento final do PPP de 1995, a proposta pedagógica demonstrava que ainda estava em evidência uma forte influência da ideia dominante, que demandava uma formação polivalente, voltada para as necessidades do mercado. A Professora Graça Baracho²⁷ faz algumas ponderações com relação a isso em seu relato:

[...] havia uma preocupação muito forte com a formação polivalente [...]. Mas no meio disso aí, a intenção era que, nessa formação polivalente, você tivesse uma formação mais geral desse Técnico Cidadão. E aí aparecia a palavra da ominilateralidade, definia o que era a ominilateralidade, mas ainda de uma forma bem tímida, porque isso veio se acirrar mais, acirrar no sentido de você ter mais literatura, já depois [...], antes do Decreto 2.208, que é de 1997, e com o Decreto 5.154, que é de 2004.

É importante ressaltar o destaque que a professora entrevistada dá ao termo polivalente, distinguindo-o, mesmo que não explícita e profundamente, do que, na perspectiva marxista, se denomina de politecnia. Nesse aspecto, Kuenzer (2002, p. 78) explica a apropriação pelo capital de conceitos cujas bases vêm do marxismo, na elaboração de um modelo de formação que advoga em favor de um comprovado caráter de totalidade, mas que, na prática, apresenta um hiato entre o pensar e o fazer.

Para a autora, o modelo de formação ancorado na polivalência caracteriza-se como a capacidade de aplicar novas tecnologias por meio do domínio de diferentes conhecimentos sem, contudo, ser capaz de compreender a totalidade desses processos, ou seja, uma junção das várias partes sem promover uma inter-relação entre elas.

Esse modelo estaria, assim, distante do princípio da politecnia, que implica, como assinala Kuenzer (2009, p. 86-87),

²⁷ Entrevista a mim concedida em 28 de julho de 2016.

[...] o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida.

Compreender as idealizações e projeções empreendidas na proposta pedagógica da ETFRN implica desvelar a segunda categoria levantada por Magalhães (2004), em seu esquema proposto para construção da investigação das instituições educativas, que trata da representação. Esta, como descreve o autor, refere-se aos “aspectos relativos à memória, à bibliografia, aos arquivos e à modelização orgânica e projetual da ação, ao grau de mobilização e de aplicação – pedagogias, currículo, estatutos, agentes” (MAGALHÃES, 2004, p. 139).

Dessa forma, naquele contexto de construção, o que se pretendia e se desenhava como norte para a ETFRN apontava na direção de uma dinâmica educacional com vistas a desenvolver uma perspectiva formativa omnilateral para a constituição do Técnico Cidadão, muito embora, como mencionado anteriormente, ainda houvesse, de maneira muito marcante, no texto do PPP, a nítida articulação dessa formação com as demandas do mercado de trabalho.

Concluído em 1994, o PPP da ETFRN foi autorizado pelo Ministério da Educação e do Desporto já no final do governo do Presidente Itamar Franco. Apesar de haver, a princípio, um interesse governamental em transformar esse PPP em proposta pedagógica base para a Rede Federal de Educação Profissional, já havia rumores de que o governo vindouro traria consigo uma perspectiva educacional intimamente vinculada aos anseios do mercado.

Como revelou a Professora Graça Baracho em entrevista, o PPP teve um curto tempo de implementação, apenas dois anos e, mesmo nesse período tão limitado, sua implementação na ETFRN ocorreu de forma muito apreensiva, haja vista as reformas que se esperavam para a educação como um todo e, em especial, para a Educação Profissional. Segundo nossa entrevistada, “ele nasceu intranquilo e viveu de forma intranquila, porque a gente sabia que o 2.208²⁸ [Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997] estava para se instalar a qualquer hora”.

²⁸ O Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, objetivava o estabelecimento de um modelo de formação multifuncional, polivalente e flexível para as Escolas Técnicas Federais, ao passo que promoveu a separação entre Ensino Médio e a Educação Profissional (FRIGOTTO; CIAVATA, 2006b).

O relato de Professora Graça Baracho vai ao encontro da afirmação de Frigotto e Ciavatta (2006b) de que a década de 1990 evidencia um descompasso na correlação de forças em disputa, de modo que ganha espaço o projeto educacional do capital, amplamente incentivado por organismos internacionais e adotados como política governamental. Assim, a política educacional dos anos de 1990 apresentava, como características, conforme assinalam os autores, “processos diversos de privatização da educação e ampla regressão, com outras roupagens, do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo” (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006b, p. 74).

As investidas do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), no sentido de implementar reformas educacionais em consonância com o projeto do capital, tiveram início com o Projeto de Lei nº 1.603/1996, enviado à Câmara dos Deputados em 07 de março de 1996 (BRASIL, 1996). Esse projeto, por sua vez, previa, entre outras coisas, a separação entre a formação geral e a técnica. Era o prenúncio de um retrocesso sem precedentes, especialmente para a ETEC, que experienciava a implementação recente de uma proposta pedagógica que promovia uma formação na perspectiva da formação humana integral.

Embora tenha havido certa descrença de dirigentes e servidores da Rede Federal de Educação Profissional de que esse projeto ganharia materialidade, como destaca Frigotto e Ciavatta (2006a), algumas mobilizações sociais contrárias a ele se processaram dentro e fora das instituições de Educação Profissional, com o apoio de movimentos como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas e Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

Contudo, a resistência contra a efetivação da reforma pretendida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso não foi capaz de evitar os avanços desse governo em estabelecer as bases para a nova política que se pretendia implementar. Assim, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que, como ressalta Ney (2006), forneceu as condições para a estruturação das reformas orientadas pelo governo e, por conseguinte, pelo capital. Com isso, foi então retirado o Projeto de Lei 1.603/1996 das discussões da Câmara dos Deputados Federais.

Diante da nova conjuntura, o Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (CONDITEC) buscou abrir diálogo com o governo, atentando para a importância da permanência da perspectiva da integração do ensino médio. Entretanto, embora tenha acatado a reivindicação de discutir com as bases as reformas educacionais em curso, essa oportunidade foi negada e o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, foi publicado com o texto do Projeto de Lei 1.603/1996 quase em sua plenitude.

Como destacam Frigotto e Ciavatta (2006a, p. 349), “tratava-se não de ouvir a sociedade, mas de induzi-la a fazer aquilo que os planejadores haviam formulado, em consonância com as reformas mais amplas em curso no plano político e econômico”. Essa indução, ainda segundo os autores, seria processada por duas vias distintas: consentimento e coerção.

Como salientou Ramos (2006), a via do consentimento estava vinculada ao processo de Cefetização das Escolas Federais, que acabaram por aderir, em virtude da necessidade de evitar o sucateamento das instituições e, ao mesmo tempo, de minimizar as possibilidades de desmonte da Rede Federal de Educação Profissional por meio de privatização ou estadualização.

Enquanto isso, a via coercitiva ocorria por meio de liberação de recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), proveniente de empréstimo junto aos organismos internacionais para financiamento da reforma, posto que a liberação desse recurso estava condicionada à adesão à proposta do decreto.

Com efeito, a imposição do Decreto nº 2.208/1997 estabelecia legalmente a separação entre a educação geral e a formação profissional. Condição que, como afirma Kuenzer (1999, p. 23), “constituiu-se em um ajuste conservador, que retrocede aos anos 1940, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores, entendendo-se que estas funções eram atribuídas a partir da origem de classe”.

Estava, mais uma vez, posta em evidência a supremacia dos interesses do capital nas determinações do campo educacional, conforme ditames do ideário neoliberal, inviabilizando, nesse momento, as possibilidades de implementação de uma proposta de formação emancipadora do homem. Como consequência desse processo, a Rede Federal de Educação Profissional se vê obrigada a incorporar as novas bases da reforma.

Como relatou o professor Dante, em entrevista a mim concedida em 15 de junho de 2016, diante desse cenário, fazia-se necessário reformular, por força do Decreto, a proposta pedagógica da ETFRN. Assim, a instituição decidiu-se por convidar os grupos que tinham participado da sistematização do PPP implementado em 1995 para adequação da proposta pedagógica. Consequentemente, isso não foi possível, em virtude do distanciamento entre a perspectiva de formação ampliada, estabelecida para a instituição, em detrimento daquela voltada para a formação técnica e divorciada da formação de cultura geral, propedêutica, imposta pelo Decreto nº 2.208/97.

Desse modo, as adaptações necessárias foram processadas e, de acordo com a professora Graça Baralho, em entrevista a mim concedida em 28 de julho de 2016, o corpo discente que ingressou na ETFRN a partir do ano de 1998 já estava submetido à separação. “E aí foram contratadas mais duas consultoras, Livramento e Janice, elas fizeram o projeto do ensino técnico, já dentro do Decreto 2.208, e o Professor Isauro e a Professora Betânia,²⁹ da Universidade, fizeram o projeto do ensino médio. [...] então a escola passa a conviver com dois projetos”.

Apesar das ameaças intensas à educação, no sentido de sua reformulação condicionada aos interesses do capital, já aventadas antes mesmo da aprovação pelo MEC do seu Projeto Político-Pedagógico, a ETFRN experimentou um período, ainda que curto, de implementação de sua proposta pedagógica emancipadora, baseada nos princípios da omnilateralidade e da formação do Técnico Cidadão. Nesse contexto, além das adversidades impostas à ordem estrutural do campo da educação nacional, vivenciados à época, a ETFRN também enfrentava desafios internos no âmbito da implementação da proposta ora construída. São exatamente esses desafios processados no âmbito da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) da ETFRN para a formação desse técnico cidadão que pretendemos elucidar na seção seguinte.

²⁹ Os professores Isauro Beltran Nunes e Betânia Leite Ramalho são servidores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e ambos lecionam no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição.

4 PRÁTICAS DE FORMAÇÃO NA UNED/ETFRN EM MOSSORÓ

A inauguração da UNED/ETFRN de Mossoró, em 29 de dezembro de 1994, deu-se em um contexto marcado pelo acirramento das disputas entre dois projetos societários, fato que ficou evidente durante a elaboração da LDB. Foi nesse quadro que a ETFRN elaborou o seu primeiro PPP, no qual se verificava a presença de uma pedagogia que se apresentava contra-hegemônica, por não ter a formação para o mercado como meta. Assim, embalada pela luta em prol da democracia e da cidadania, essa instituição define, por meio desse documento, a sua opção de formar um técnico de nível médio com base em princípios da omnilateralidade.

Estavam postos assim dois grandes desafios à UNED/ETFRN de Mossoró: atender às expectativas da população da cidade e da região no que tange à oferta de ensino profissional e pôr em prática uma proposta pedagógica direcionada para uma formação emancipadora, na perspectiva do técnico cidadão.

Para elucidar os desafios enfrentados durante os primeiros anos de funcionamento dessa escola, ganha centralidade, nas duas próximas seções, a categoria formação. Portanto, merecem destaques a formação da equipe técnico-pedagógica, a quem coube transpor os princípios estabelecidos no PPP para a dinâmica da escola; a formação dos professores para a Educação Profissional, cujas práticas deveriam estar embasadas nos princípios desse documento; e, por fim, a formação dos estudantes para que estes não fossem apenas peças na engrenagem do mercado, mas trabalhadores cidadãos emancipados. Esta última será abordada na seção cinco deste estudo.

4.1 A UNED/ETFRN FOI INAUGURADA: E AGORA?

A UNED/ETFRN de Mossoró iniciou suas atividades letivas em 13 de março de 1995, com a aula magna proferida pela Professora Luzia Ferreira de França, a ex-diretora que esteve à frente da ETFRN durante os anos de negociações, elaboração dos projetos e início da construção da escola.

Nesse primeiro momento, a Unidade iniciava seus trabalhos com a entrada de 200 estudantes, matriculados no Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica; e 77 servidores, 13 deles professores e 64 Técnicos Administrativos em Educação (ETFRN, [1995?] a).

A escola foi referenciada pela imprensa local, em manchete do jornal Gazeta do Oeste, como “um verdadeiro complexo estudantil” (INSTALAÇÕES..., 1994). Recém-construída, oferecia uma estrutura física com salas de aula, salas de desenho e bloco administrativo, laboratórios de variadas áreas, biblioteca, auditório, quadra de esportes, estrutura médico-odontológica e enfermarias, refeitórios, alojamentos, espaço de lazer e estacionamento (ETFRN, [1995?] a).

Suas instalações modernas e adaptadas inclusive às condições climáticas da região foram destaque em matérias de muitas publicações da imprensa, o que só intensificava as muitas expectativas nutridas pela população de Mossoró e região, motivadas tanto pela possibilidade de oferta de ensino de alto nível, como pelas perspectivas profissionais que se abririam aos estudantes que ali estudassem.

Mas essas expectativas não se limitavam apenas aos futuros estudantes e às suas famílias. A economia do Oeste Potiguar também ansiava por profissionais capacitados, que, até aquele momento, precisavam ser trazidos de outros estados para atuar nas principais atividades produtivas, como destaca Oliveira (2010).

Além disso, também eram grandes as expectativas dos profissionais, técnicos administrativos e professores, aprovados nos concursos públicos realizados, haja vista a oportunidade de crescimento pessoal e profissional que se descortinava, por atuarem em uma instituição com a credibilidade, a tradição e o reconhecimento de que gozava a ETFRN.

Um fato que exemplifica essa expectativa dos servidores, assim como a vontade em fazer com que essa escola obtivesse êxito, pode ser observado na narrativa de uma técnica administrativa da instituição, que, em uma conversa informal, lembrou que, próximo ao início das aulas, como ainda havia muito a se organizar e devido a um atraso no contrato de empresa de serviços, os próprios servidores (ou parte deles), a convite do gestor, encarregaram-se de fazer a limpeza da escola em um dia de mutirão.

Porém, não só de expectativas era feita a realidade dos servidores da UNED/ETFRN. Havia também um intenso clima de responsabilidade para com a instituição e a sociedade, além da certeza de que estavam postos também muitos desafios àquela escola que nascia. Possivelmente, o maior deles era materializar os princípios que estavam na proposta pedagógica, nova para a instituição como um todo.

4.2 A UNED/ETFRN COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: O QUE DIZEM OS ENTREVISTADOS

Conforme afirmei na introdução deste estudo, a discussão apresentada nesta seção se dá com base em entrevistas abertas realizadas com sujeitos que vivenciaram o cotidiano da UNED/ETFRN durante seus quatro primeiros anos de funcionamento, ou seja, de 1995 a 1998. Foi nesse período que se desenvolveram as aulas na primeira turma do Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica, o primeiro instalado na UNED de Mossoró. Essas entrevistas foram realizadas durante o período de 22 de setembro a 26 de outubro de 2016, nas cidades de Mossoró e Natal, no ambiente de trabalho ou na residência dos entrevistados. Em todos esses momentos, foram realizadas gravações em áudio, e estas foram posteriormente transcritas e submetidas a análise.

Três segmentos da instituição foram convidados para participar dessa etapa da pesquisa: membros da equipe técnico-pedagógica, professores que compunham o corpo docente da UNED/ETFRN à época e egressos das primeiras turmas do curso mencionado.

Da equipe técnico-pedagógica, participaram três pedagogas, que ainda estão lotadas em Mossoró. Todas se submeteram ao concurso para o cargo de Pedagogo, divergindo apenas quanto às habilitações, duas para supervisão escolar e uma para orientação educacional.

Duas das entrevistadas foram contratadas e ingressaram na UNED/ETFRN logo que iniciaram as atividades dessa instituição. A outra integrante da pesquisa só passou a compor o quadro de servidores em 1996, pois, no primeiro momento, teve sua nomeação efetivada para a Escola Federal da Paraíba (ETFPB).

O grupo de professores entrevistados é composto por sete profissionais assim distribuídos:

- a) Três são licenciados e lecionavam, na UNED, disciplinas de formação geral;
- b) Três são bacharéis nas Engenharias (Elétrica ou Mecânica) e Ciências da Computação e lecionavam, na UNED, disciplinas da área de tecnologia;
- c) Um possui Licenciatura Plena em Eletricidade³⁰, cursada no CEFET do Paraná em convênio com a ETFRN. Também lecionava disciplinas de formação profissional.

Os sete professores envolvidos na pesquisa foram contratados pela instituição no decorrer do 1995, bem como desenvolveram suas atividades com a primeira turma do Curso

³⁰ Conforme informação desse professor, em entrevista concedida a mim em 14 de outubro de 2016, esse curso teve como objetivo prioritário a formação de professores da ETFRN, em nível de graduação, bem como foram também oferecidas algumas vagas para a comunidade em geral.

Técnico de Nível Médio em Eletromecânica. Todos esses docentes³¹ hoje estão lotados em outros *Campi* do atualmente Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN): seis no Campus Natal-Central e um no Campus Natal-Zona Norte.

Quanto ao grupo dos estudantes³², este é composto por oito estudantes egressos da primeira turma do curso já assinalado. De acordo com um deles, os primeiros estudantes da UNED/ETFRN de Mossoró estavam distribuídos em cinco turmas (1.21, 1.23, 1.25, 1.27 e 1.29), as quais foram organizadas tomando como critério a faixa etária desses discentes.

Por se tratar de um estudo com base no método da história oral, é relevante enfatizar que a reconstrução da história dessa instituição remonta a situações vivenciadas há mais de vinte anos e, por essa razão, os relatos estão sujeitos aos efeitos do tempo, pois, como lembra Souza (2010), ao ponderar acerca das memórias dos seus entrevistados, o passado não é passível de reconstrução na sua essência.

Em função disso, não raro, no discurso dos entrevistados, foram identificadas algumas incoerências, sobre as quais não posso afirmar se objetivavam encobrir ou desconsiderar um determinado fato ou se estão relacionadas às falhas da memória. Além disso, não era objetivo da pesquisa julgar as narrativas dos nossos interlocutores. Estas, como todos os documentos, são também monumentos, ao mesmo tempo verdades e mentiras, como nos ensina Le Goff (1990).

Ao longo das entrevistas, foram percebidos alguns momentos de hesitação por parte dos entrevistados. Houve ocasiões em que foi solicitada a interrupção da gravação ou que algumas passagens fossem censuradas no ato da transcrição. Ocorreram ainda situações em que alguns entrevistados informaram não estar à vontade para discutir sobre certo tema ou relatar acerca de um dado evento e/ou personagens. Alguns reforçaram que preferiam manter sua identidade em anonimato. Por essa razão, o trato dado aos trechos dos relatos dos componentes da equipe técnico-pedagógica, dos professores e dos estudantes receberam nomes fictícios para preservar os entrevistados. Os demais participantes da pesquisa, o ex-vereador, os ex-diretores e o grupo de elaboração do PPP, não se opuseram a ser citados e, por isso, aparecem, nesta e nas demais seções, devidamente identificados.

Por conseguinte, os relatos destacados neste estudo são o produto daquilo que fui autorizado a publicar e do que os entrevistados acharam por bem revelar. Isso porque, como já destaquei, a memória é, como afirma Pollak (1992), uma construção, é fruto de um processo

³¹ É importante destacar que alguns desses professores atualmente assumem cargos de gestão na instituição.

³² A seção quaternária deste estudo, que tratará da formação discente e da vida na UNED/ETFRN, apresentará esses egressos de maneira mais detalhada.

de organização mental. É também seletiva, ou seja, não armazena todas as informações na sua integralidade. Ou ainda, como assevera Halbwachs (2003), a memória é uma construção que se monta a partir da memória coletiva de um grupo, de uma sociedade.

É inegável, contudo, que, no ato de sua narrativa, a memória também apresenta as marcas daquele que narra, haja vista que, como salienta Benjamin (1994, p. 9), “seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata”. Assim, o momento da narrativa é também o momento em que o narrador se constrói, apresenta-se e cria uma imagem que ele quer que se tenha dele.

Por esse motivo, é de suma importância recorrer a outras fontes de pesquisa, questioná-las e até contrapô-las, pois, como lembra Le Goff (1990), todo documento, leia-se fontes, são representações ou produções construídas em uma dada sociedade e em um dado momento histórico.

4.3 A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: A EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA

Para iniciar a discussão sobre a atuação da equipe técnico-pedagógica, recorro à questão que Marx levanta em A ideologia alemã, na terceira tese de Feuerbach: “[...] o educador tem ele próprio que ser educado (1999, p. 12)”.

Com base nessa premissa, reflito que, para pensar a implementação da proposta pedagógica estabelecida para a ETFRN, por uma escola como um todo e, em especial, pela figura do professor, tendo como foco a formação do Técnico Cidadão, faz-se necessário antes pensar de que maneira o corpo docente seria preparado para essa empreitada.

Nesse sentido, ganha relevância a necessidade de uma equipe técnico-pedagógica, a quem se destinaria a responsabilidade de promover, entre outras ações, a formação e a preparação dos professores para uma atuação que materializasse os princípios dessa formação ampliada, omnilateral, conforme previsto no PPP.

Entretanto, de acordo com os entrevistados, nem mesmo a ETFRN dispunha dessa estrutura já organizada que pudesse conduzir esse processo. Não por acaso, já na elaboração da proposta curricular, ressaltou-se a necessidade de ampliação do número de profissionais da área de pedagogia para atuar nessa equipe. Conforme elucidada o Professor Mariz, em entrevista a mim concedida em 17 de junho de 2016,

A escola teve que aumentar, lógico, a área pedagógica. Nós não tínhamos praticamente nem pedagogo na instituição. Sim, tínhamos professores que tinham curso de pedagogia, mas o quadro de pedagogo nós não tínhamos. E

tinha todo um trabalho de pedagogia a ser feito e tem que ter profissionais também tomando conta disso.

Nessa direção, uma das entrevistadas complementa, relatando que, até aquele momento, na ETFRN, o que se identificava, na prática, era a existência de alguns profissionais da pedagogia que se dedicavam ao desenvolvimento do serviço de orientação educacional, realizado como disciplina lecionada nos cursos técnicos. Para as atividades do fazer pedagógico, havia alguns profissionais que tinham afinidade com as questões educacionais e professores com formação em pedagogia, mas não contratados para exercer a função de pedagogo.

Em função dessa necessidade de estruturação de uma equipe pedagógica, foi realizado concurso público para ampliar e, no caso da UNED/ETFRN de Mossoró, constituir esse quadro de servidores e assim estruturar o serviço pedagógico na instituição como um todo.

Contudo, para que essa equipe pudesse assumir as responsabilidades que motivaram sua criação, ela tinha também de ser capacitada, haja vista terem ingressado na instituição nesse contexto, tendo, dessa forma, de se empoderar das tradições e das posturas educacionais que a ETFRN se propunha desenvolver naquele momento.

Assim, com base nos relatos das pedagogas entrevistadas na fase da pesquisa de campo, destaco alguns elementos relevantes para a discussão acerca do funcionamento inicial da UNED/ETFRN de Mossoró e do processo de implementação da proposta pedagógica.

De acordo com os relatos das entrevistadas, a formação da equipe pedagógica teve início pouco depois da contratação dos profissionais.

Chegou o período da semana pedagógica em Natal. Então ele [o diretor da UNED/ETFRN] disse: “Olha! O setor pedagógico, os coordenadores, a assistente social, vão para a semana pedagógica”. Então nós chegamos lá, tivemos o primeiro dia de palestras. No segundo dia, [...] uma pessoa disse assim, nem me lembro mais quem era: “Fulano e cicrano vão para tal sala com os professores, cicrano e beltrano vão para tal sala”. Dividiu a gente para ir trabalhar com os professores, trabalhar o livro³³ [o PPP], algumas coisas que tinham sido divididas lá. Só que a gente não tinha feito essa preparação antes. Nós recebemos assim: “Está aqui! O material é esse e vão para ali, para as salas”. Então, a nossa preparação, nosso primeiro contato com o Projeto [o PPP] e com os professores foi esse lá em Natal na semana pedagógica (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

Esse seminário era um seminário de abertura do ano letivo. Logo que nós entramos, teve esse seminário de preparação, que não era específico para nós

³³ Em diversas oportunidades, ao longo da pesquisa, o Projeto Político-Pedagógico da instituição foi denominado, pelos entrevistados, de livro ou livrinho azul. Isso se deve ao fato de este haver sido impresso em formato de livro.

que estávamos entrando, nem para Mossoró, era um seminário da instituição, grande, com os professores na instituição, com os servidores. E nesse seminário, foi discutida a proposta curricular, apresentada essa proposta que era novidade na instituição. Essa proposta foi apresentada nesse seminário. Antes de ir, nós tivemos acesso ao documento que ainda hoje nós temos esse documento (PEDAGOGA HELENA, 2016).

Diante dessas condições peculiares, percebe-se que houve um esforço dessa equipe no sentido de se apropriar dos princípios do PPP. Nesse sentido, a Pedagoga Beatriz (2016) relata: “Nós chegamos meio apavoradas, mas tivemos como obrigação ler todo o livro e, assim... ser a nossa bíblia. E isso todas nós fizemos com muito afínco, com muito zelo”.

É importante destacar que, além do desafio de contribuir para a implementação de uma perspectiva pedagógica inovadora, o campo da Educação Profissional também era algo novo para essa equipe, haja vista que nem durante a formação acadêmica, tão pouco nas experiências profissionais anteriores, as servidoras tiveram aproximação com discussões sobre essa modalidade de ensino, como podemos perceber nos relatos a seguir:

[...] uma escola técnica é diferente de qualquer outra escola. Todos nós tínhamos uma experiência antes de entrarmos aqui, mas é como se quando a gente chegou aqui... ajudou claro um pouco, mas era outra realidade, outra história (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

A gente não tinha discussão sobre a educação profissional, era uma coisa totalmente separada, não tinha discussão nenhuma. A gente tinha discussão sobre profissionalização, mas vinculada à discussão sobre a 5692 [Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – que previa a profissionalização obrigatória] (PEDAGOGA GABRIELA, 2016).

Além da falta de conhecimento sobre o universo da Educação Profissional, como identificado nas narrativas, havia ainda o receio de que a UNED/ETFRN pudesse professar uma perspectiva educacional de caráter tecnicista, herança das políticas educacionais brasileiras, como assevera a Pedagoga Beatriz (2016):

Eu tinha barreiras em relação à educação profissional, porque muito do que a gente tinha estudado [...] do ensino técnico, era muito voltado para o técnico pelo técnico, aquelas pessoas que vão só para se profissionalizar naquele curso específico³⁴.

Tais “barreiras” elucidadas pela Pedagoga Beatriz (2016), segundo ela, foram reavaliadas após leitura do PPP proposto pela ETFRN e que seria implementado na UNED:

³⁴ Quando a Pedagoga Beatriz menciona “ter estudado”, não está referindo-se ao campo da Educação Profissional, mas sim à pedagogia tecnicista como concepção pedagógica. Para melhor compreensão da discussão, sugiro, como leitura, Saviani (2006).

Quando eu cheguei aqui nessa implementação [UNED/ETFRN], quando eu li aquele material [PPP], eu disse: Essa escola é perfeita. Porque não é tecnicismo, de jeito nenhum, é algo inovador mesmo. Então representou para mim uma quebra de um paradigma de uma ideia que eu tinha de escola técnica e me fez trabalhar cada vez mais, com mais vontade.

As pedagogas não apenas concluíram que essa proposta pedagógica representava um avanço em relação à perspectiva meramente tecnicista, como também perceberam a relevância dos preceitos que se pretendiam perseguir a partir daquela configuração de formação ampliada estabelecida naquele documento.

A proposta curricular era um norte para a gente se orientar, eram pressupostos assim muito bons, até hoje, que era a formação para a cidadania. Todo o trabalho de uma formação mais completa, não a formação técnica específica, mas valorizando os aspectos de formação humana, de atitudes, de comportamento, e eu sempre achei muito interessante, desde o início. Muito boa a proposta. E a questão da formação do comportamento do aluno, das atitudes, do ser dele como pessoa, estava muito em voga. A formação do técnico cidadão era além do conhecimento específico da sala de aula e perpassava também as atitudes, o fazer o dia a dia, o estar dele dentro da instituição, o compromisso, o comportamento social na escola. Eu sempre achei muito interessante, muito boa a proposta, era tipo uma coisa ideal (PEDAGOGA HELENA, 2016).

O reconhecimento da importância dessa proposta não se limitou apenas aos muros da instituição. Como pode ser observado nos relatos das Pedagogas Beatriz e Gabriela (2016), esse PPP foi tema de discussões na Rede, nos encontros realizados e nos estudos internos das Escolas Técnicas, bem como chegou a ser considerado, pelo Ministério da Educação, como modelo de referência. Fatos que só intensificavam as responsabilidades em relação à sua implementação, visto que não apenas a proposta pedagógica, mas também a ETFRN, ganhavam significativa visibilidade.

Nós íamos para eventos em Maceió, em Brasília, João Pessoa, e então nós vimos como a ETFRN, como essa escola ETFRN, no caso Natal, mas que também nós estávamos começando a história com eles, era importante. Como esse Projeto Político-Pedagógico foi referência em Brasília. Então, isso dava orgulho e dava vontade de dar resposta, e a resposta que nós podíamos dar era essa, trabalhando tudo isso (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

Coincidentemente, quando eu entrei na escola lá da Paraíba, eles estavam exatamente estudando o PPP aqui do Rio Grande do Norte. Era uma ideia que estava sendo expandida para outras partes do país e lá a gente tinha o livrinho azul, me lembro como se fosse hoje. E a gente havia feito alguns estudos sobre ele, a gente havia feito algumas reuniões, e estava se

discutindo porque se achava bastante interessante. Então assim não era de um todo novo para mim. (PEDAGOGA GABRIELA, 2016)

Diante desses desafios, de acordo com as servidoras do chamado “setor pedagógico”, o processo de capacitação da equipe técnico-pedagógica foi muito intenso. Foram realizados diversos eventos com esse objetivo. Entretanto, estes ocorreram concomitantemente à formação docente.

Nós tínhamos muitos encontros. Não só da equipe pedagógica, mas também com os professores. Foi um ano, dois anos de muitos encontros com todo mundo. Porque esse projeto, a ideia, era trabalhar muito bem com ele, porque era uma ideia inovadora. [...] Nós víamos que tinha que haver esses momentos só nossos porque éramos nós que iríamos apresentar, trabalhar com os professores. Então, a gente tinha que ter essa preparação antes. [...] Nós tivemos essa preparação, só que nós tivemos a preparação no decorrer, junto com os professores. Mas só que a gente tinha que estar um pouquinho à frente deles, para ter como discutir com eles. (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

Além desse seminário, nós tivemos o apoio do CEFET de Minas Gerais. A escola fez uma parceria muito boa com o CEFET de Minas Gerais e eles vinham fazer cursos, discussões. Nós tínhamos reuniões com o grupo de Natal e, para o dia a dia, a gente tinha que ir estudando, para entender, para melhorar naquelas práticas. (PEDAGOGA HELENA, 2016).

[...] a gente fez uma capacitação gigantesca. Acho que virou não sei quantos anos, que era para ter durado menos, mas os encontros acabavam não acontecendo, que era uma linha da Gestalt que trabalhava realmente essa questão do ser, do omnilateral (PEDAGOGA GABRIELA, 2016).

Essa capacitação, realizada já no decorrer do processo de trabalho das pedagogas, trouxe algumas consequências para o desenvolvimento do fazer profissional dessa equipe. É o que podemos depreender a partir das narrativas das entrevistadas:

[...] nós passamos praticamente um mês aqui antes dos alunos chegarem, antes da semana pedagógica. Esse mês poderia ter sido melhor aproveitado se nós soubéssemos o que viria pela frente, está entendendo? (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016)

Às vezes, a gente queria passar os pés pelas mãos na euforia de fazer uma coisa. Eu mesma era muito assim. (PEDAGOGA HELENA, 2016)

Tinham os percalços, porque tudo tem, não vou dizer que foi 100%, que foi tudo maravilhoso, porque não foi. Lógico que a gente tinha dificuldades, às vezes, de compreender, de lidar, de... fazer essas junções. Até a gente, às vezes, se confundia com o que realmente o projeto estava propondo, a gente se atrapalhava (PEDAGOGA GABRIELA, 2016).

É interessante destacar o processo reflexivo e avaliativo das pedagogas, realizado mais de duas décadas após o fato narrado. São revelados alguns problemas relacionados ao planejamento, à organização e às inexperiências diante das adversidades enfrentadas em um contexto de implantação da instituição e de implementação da proposta pedagógica.

Ainda no que concerne ao processo de capacitação, ressalto as informações que foram transmitidas em entrevista com a professora Graça Baracho³⁵, que demonstram ter havido um esforço institucional no sentido de oferecer capacitação para os profissionais recém-chegados, consoante a proposta pedagógica da escola. Segundo ela,

No orçamento, foi reservado um bom recurso para capacitação. Fizemos um convênio com o CEFET de Minas Gerais, que veio várias vezes aqui para ministrar cursos envolvendo todos [professores e técnicos administrativos]. Então, foram vários cursos. Na área da psicologia, na área técnica, na área de comunicação, tiveram vários cursos. E esses cursos, todo momento que a gente ia fazer o contato, exatamente, a primeira coisa era entregar o projeto pedagógico e dizer que os cursos teriam que ter o enfoque do projeto pedagógico. Às vezes, eles conseguiam, às vezes não conseguiam, mas foram várias capacitações. Na época, eu me lembro que eu fui negociar esses cursos com o CEFET de Minas Gerais, pois o valor do recurso na época era muito alto.

As ponderações da professora Graça Baracho se coadunam com os relatos da equipe técnico-pedagógica da UNED/ETFRN no que diz respeito à realização de vários momentos de capacitação. Entretanto, apenas muito brevemente a professora relata que aquele haja sido um processo descontínuo, como realçado na narrativa da Pedagoga Gabriela (2016).

Vale salientar que, como mencionado anteriormente, a professora Graças Baracho esteve envolvida no grupo de sistematização da proposta pedagógica e assumia, à época, a função de Assessora Pedagógica. Dessa forma, tem, como lugar de fala, a gestão, ou seja, a perspectiva de quem planejou e organizou a ação. No polo oposto, estão as pedagogas, que foram o público-alvo da ação e, dessa forma, estão mais propensas a relatar as falhas ocorridas. As explicações possíveis para essa incoerência observada podem estar relacionadas às diferentes posições ocupadas, gestão e servidores, e, nesse ponto, recorro mais uma vez a Benjamin (1994) e à condição de estabelecer identidade ao fato narrado, bem como podem ser delegadas às falhas e aos esquecimentos próprios da memória (POLLAK, 1992).

Embora se tenha identificado alguns percalços durante o processo de capacitação da equipe técnico-pedagógica, as entrevistadas fazem referência a esse período como um momento em que a instituição promoveu grande valorização dos profissionais da área

³⁵ Entrevista a mim concedida em 28 de junho de 2016.

pedagógica. Não apenas foram promovidos cursos e palestras com pesquisadores de renome estadual, como a Professora Betânia Leite Ramalho, e nacional, como o Professor Gaudêncio Frigotto, entre outros, como havia um investimento institucional no sentido de satisfazer aos anseios dessa equipe, como pode ser observado nesta fala: “Qualquer curso que nós precisássemos, qualquer evento que nós quiséssemos, iriam todos os pedagogos, os cinco daqui, os doze de lá [Natal]. Só quem realmente não pudesse é que não iria” (PEDAGOGA BEATRIZ, 2106).

Além das estratégias institucionais para capacitação promovidas pela ETFRN, conforme relato da Professora Graça Baracho, realizadas, em sua maioria, em Natal, essa equipe técnico-pedagógica contou com o apoio de uma profissional, que, à época, assumia um cargo de assessoria à Direção Geral da UNED/ETFRN.

Nessa assessoria, tinha uma pedagoga. Então, ela era uma pessoa muito dada, muito boa e ela fazia o trabalho de coordenação dessa equipe. Antes de desenvolver as atividades, a gente se reunia, a gente discutia e ela coordenava esse trabalho. Ali a gente estudava, a gente discutia o que ia fazer e preparava material. Era uma pessoa de mais idade, nós éramos uma equipe muito jovem [...] (PEDAGOGA HELENA, 2016).

[...] ela começou a discutir com a gente, apresentar para a gente, como era a ETFRN, como eram os professores da ETFRN, como é que a ETFRN funcionava de fato, não era a UNED, era a ETFRN. Como nós iríamos trabalhar aqui com os nossos professores. Porque também não podia ser muito diferente, porque os professores daqui também tinham contato com os professores de lá, existia essa relação. Nem podia aqui ser algo diferente do que se estava trabalhando lá (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

As narrativas das pedagogas revelam que havia uma preocupação da UNED/ETFRN em realizar um trabalho com base em um planejamento que levasse em consideração as tradições e a institucionalidade que a ETFRN adquiriu ao longo de sua história. Por esse motivo, fizeram-se relevante as contribuições de profissionais como a pedagoga Leila Dias de Oliveira, referenciada acima, já envolvida no universo da instituição em Natal e que, por ocasião da interiorização, trouxe toda a experiência do seu fazer profissional e os saberes da experiência para a UNED/ETFRN, situando essa equipe, sobretudo, na realidade do ensino técnico.

Diante das vicissitudes que se apresentavam para essa equipe em uma escola recém-inaugurada, com o desafio de implementar uma proposta pedagógica inovadora e em um campo de atuação, Educação Profissional, desconhecido teórica e profissionalmente, esse grupo era chamado a desempenhar um papel fundamental para a disseminação dos princípios

institucionais no ambiente escolar, em especial com o corpo docente. Conforme asseveram as pedagogas,

[...] o papel da gente era em tudo, nessa parte inicial. Era acompanhamento, formação, incentivo, era tudo! Era criar o clima da responsabilidade, de tudo. Foi um papel importante, principalmente no início da instituição. Era fazer entender que esse projeto era importante, que era norteador das ações e que era por ele que a gente tinha que se guiar. [...] o que a gente trazia como pedagogo era o processo de reflexão mesmo, provocar a reflexão a partir das práticas, das vivências, e dando um suporte teórico, com base nos textos, nos teóricos que a gente tinha [...] (PEDAGOGA HELENA, 2016).

A gente fazia muito trabalho naquele tempo. Eu lembro de discutir textos, de “filosofar”, como eles [os professores] diziam. Às vezes, pedagogo gosta muito de filosofar, para tentar sensibilizar. Porque o poder que a gente tem, enquanto pedagogo, eu digo muito aos alunos, a gente não tem poder nenhum, o poder da gente é só o do convencimento, de persuasão, porque outro a gente não tem. A gente não tinha o poder de dizer: olha, professor, é assim, tem que aceitar e acabou-se e vamos lá. Não pode, não tinha esse poder. Então, realmente a gente tinha que usar do convencimento e sempre na base do diálogo (PEDAGOGA GABRIELA, 2016).

Quanto às considerações da Pedagoga Helena (2016), é relevante sublinhar que, nesse contexto histórico, como explicam Scheibe e Aguiar (1999), a formação no Curso de Pedagogia era ofertada por meio de um conjunto de habilitações, a serem cursadas de acordo com o interesse de atuação profissional do graduando, a saber: Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais, Orientação educacional, Administração escolar, Supervisão escolar e Inspeção escolar. Entretanto, com o ingresso na UNED/ETFRN, o setor pedagógico foi convidado a adaptar-se a uma rotina distinta da que vigorava nos cursos de formação, visto que o trabalho idealizado para a instituição fazia um chamamento para uma atuação mais ampla e dinâmica dos pedagogos, que passavam a desenvolver suas práticas em todas as frentes.

Nesse sentido, vale ressaltar o destaque dado por essas profissionais quanto à força do diálogo, bem como o poder do convencimento e da persuasão empreendidos em sua atuação profissional, como mostra a narrativa da Pedagoga Gabriela (2016). Nesse trecho em destaque, a entrevistada deixa subentendido que o trabalho referente à formação docente não foi uma tarefa realizada sem resistências, tendo sido depreendido grande esforço de sensibilização, como poderá ser observado mais adiante.

Hoje, mais de vinte anos passados do período de implementação da proposta pedagógica de 1995, no contexto de implantação da UNED/ETFRN de Mossoró, as

entrevistadas, já com vasta experiência no campo de atuação, relembram, com um toque de nostalgia, a relevância que teve este PPP para a instituição e para elas mesmas.

Dificuldades nós tivemos, mas também essa vontade de querer aprender, de querer dar o melhor de si, fez com que desse certo. Foram momentos muito bons. Porque o início de uma escola não é fácil, porque ninguém aqui tinha experiência de escola técnica, só mesmo o diretor que já vinha de lá e essa Leila que era a assessora, então eles é que foram dando o norte para a gente. [...] Mesmo com as dificuldades, a gente quase nem lembra das dificuldades, de tão bom que era. Para mim foi o melhor. Esse projeto atual [2012] teve a parte sistêmica dele, você pode acreditar, envolveu todo mundo, em diversos momentos envolvia todo mundo, mas não era aquela paixão. Para quem viveu aquele momento, para quem viveu aquela implementação daquele projeto, são marcas muito boas (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

Eu não vi dificuldade de implantação daquele projeto não, porque todo mundo abraçou aquele projeto. A proposta pedagógica da escola é essa aqui, e a gente concordava com aqueles ideais que estavam postos lá. Aquele tipo de pedagogia, aquele tipo de ser humano, aquele tipo de fazer. E era fazer com que o dia a dia caminhasse, as atividades caminhassem, as aulas caminhassem, os eventos, o aluno tivesse inserido, compreendendo tudo isso. Eu não vi dificuldade em vivenciar aquele projeto não. Não houve rebeldia de ninguém de dizer que não cumpriria (PEDAGOGA HELENA, 2016).

Esse processo de rememoração do início das atividades da instituição é narrado pelas pedagogas de maneira distinta, no que tange às dificuldades enfrentadas. Para a Pedagoga Beatriz (2016), elas existiram e foram minimizadas; já para a Pedagoga Helena (2016), essas dificuldades não se configuraram em realidade. Esse conflito de avaliações pode ser compreendido como a própria ação e a reconstituição da memória, lapsos ou seletividades do que as entrevistadas consideraram pertinente expor.

Apesar dos desafios que se apresentavam diante da UNED/ETFRN de Mossoró, essa atmosfera favorável à implementação da proposta pedagógica foi compartilhada também pelos demais profissionais e estudantes, que vivenciaram aquele período, conforme pode ser identificado na análise que se segue nesta e na seção seguinte.

4.4 A FORMAÇÃO DOS FORMADORES: O CORPO DOCENTE DA UNED/ETFRN.

Para Urbanetz (2012), a formação docente para a Educação Profissional é “uma ilustre desconhecida”. Segundo a autora, essa afirmação fundamenta-se na tese de que, embora essa seja uma temática ilustre, uma vez que é discutida por renomados autores nacionais, tais como

Kuenzer (2008), Machado (2008), Moura (2008, 2014), Franco (2008), Oliveira (2006, 2013), é, ao mesmo tempo, desprivilegiada nas produções do meio acadêmico.

Os estudos acerca da formação de professores para atuar na Educação Profissional ainda são tímidos, caso comparemos quantitativamente essas pesquisas àquelas voltadas para outros temas na área da educação. Porém, esse número “pequeno” revela que, ao longo da sua história, não se construiu uma política de Estado para esse fim. Diferentemente disso, o que se pode observar é que o trato dado à formação docente para essa modalidade de ensino tem se caracterizado, segundo os autores, pela cultura de fragmentação, improvisado, aligeiramento e insuficiência, visto que tem se baseado em cursos especiais e emergenciais.

Conforme apresenta Machado (2008), a percepção da carência de professores especializados para atuar na Educação Profissional ganhou visibilidade já na criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909. A primeira iniciativa no sentido de suprir essa necessidade surge com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, por meio do Decreto nº 1880, de 11 de agosto de 1917, e tinha como foco de atuação formar professores (mestres e contramestres) para as escolas profissionais e professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias. Contudo, o reduzido número de formandos na primeira modalidade (professores para as escolas profissionais), segundo a autora, já apontava uma tendência de pouco prestígio para essa formação.

Não cabe, neste estudo, refazer todo o percurso histórico³⁶ da formação de professores para a Educação Profissional. Apenas levanto algumas considerações importantes para que se possam compreender os avanços e retrocessos ocorridos até os anos que envolvem o recorte temporal desta pesquisa.

Assim, pontuo que, de maneira sistematizada, em âmbito nacional, apenas na década de 1940, a formação docente em pauta ganha espaço na legislação brasileira, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Nesta, a formação de professores para as disciplinas de cultura técnica deveria ser realizada por meio de cursos apropriados, especiais e emergenciais (MACHADO, 2008).

Nesse mesmo sentido, anos mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, além de sugerir a necessidade de espaços distintos para a formação de professores para o ensino médio e para o ensino técnico, determinava ainda, para esta última, a exigência de participação em cursos especiais de educação técnica, como salienta Oliveira (2006). Tais determinações deixavam evidente, no

³⁶ Um estudo mais detalhado acerca do histórico da Formação de Professores para a educação profissional pode ser encontrado em Machado (2008) e Rodrigues (2016).

que tange à formação docente, a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, bem como a desvalorização do ensino profissional.

Ainda segundo Oliveira (2013), essa peculiaridade de cursos especiais que chancela a formação de professores para a Educação Profissional denota uma flexibilidade que objetiva ocultar uma carência de integralidade, visto que define alternativas baseadas em acrescentar formação pedagógica à formação profissional de nível superior.

De acordo com as reflexões de Machado (2008, p. 70), “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a Educação Profissional deve se dar em cursos especiais”. Reforçando a atualidade da afirmativa das autoras, Oliveira e Nogueira (2016) ressaltam que as propostas atuais para a temática em questão permanecem mais mantendo do que promovendo a ruptura com essa marca de cursos especiais. Sobretudo na atualidade, pois encontram legitimidade em arcabouço legal de maior expressividade em relação aos anteriores.

Segundo as autoras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assim como o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, também sacramentaram, em suas redações, o desprestígio com a formação docente para essa modalidade de ensino, visto que não normatizaram claramente a promoção desta.

Na prática, a LDB não tratou diretamente da formação de professores para a Educação Profissional. Apenas estabeleceu a formação docente em uma dimensão mais ampla, para os distintos níveis e modalidades educacionais, definindo que deveria ocorrer por meio da associação entre teorias e prática, podendo ser realizada mediante capacitação em serviço e valorizando a formação e as experiências anteriores desses profissionais.

Na mesma linha e assumindo uma condição de retrocesso, como manifestou Machado (2008), o Decreto nº 2.208, de 1997, por sua vez, concedeu autorização para professores, instrutores e monitores lecionarem em disciplinas do ensino técnico, levando em consideração a experiência profissional destes, mediante preparação para a docência, adquirida anteriormente ou realizada em serviço, a partir de cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica.

Na análise de Machado (2008), o Decreto intenta promover uma valorização da experiência prática em relação à formação teórica e pedagógica, o que se torna proeminente no campo da formação de professores para a Educação Profissional.

Para Oliveira (2006), a ideia de competência, avaliada no contexto da influência da ideologia capitalista dominante e da política educacional cativa ao mercado, reforça a dimensão do saber ser e do saber tácito. Dessa forma, relega a segundo plano o aprendizado

formal de uma atividade profissional, desvalorizando a formação inicial de professores e priorizando, como destaca a autora (2006, p. 5), a formação continuada e a prática profissional, sem necessariamente considerar os “saberes próprios da docência que envolvem um conhecimento científico-tecnológico acumulado na área da educação e na subárea da formação de professores”.

Nesse contexto, Moura (2008) chama a atenção para uma problemática que considera estrutural do sistema educacional, bem como da sociedade brasileira, que se refere ao pouco rigor na exigência de formação específica para o exercício do magistério, seja para a educação superior, seja para a Educação Profissional.

Assim, na contramão das determinações legais, Moura (2014) destaca a necessidade de se refletir sobre a formação de professores para Educação Profissional mediante duas dimensões: a primeira, relativa à formação inicial na área de conhecimento específico, que, por sua vez, deve ser aperfeiçoada em cursos de pós-graduação; e a segunda dedica-se à formação pedagógica e às especificidades da Educação Profissional.

É essa última dimensão que pretendo explorar nesta seção, levando em consideração a formação docente dos profissionais que atuaram na UNED/ETFRN de Mossoró, nos anos iniciais do funcionamento da instituição, a partir da proposta pedagógica implementada em 1995.

Assim, antes de adentrar na discussão acerca do processo de formação docente que se processou no decorrer dos anos de 1995 a 1998, no âmbito local, na UNED/ETFRN de Mossoró, por intermédio equipe técnica-pedagógica, bem como das capacitações mais abrangentes desenvolvidas na sede da ETFRN, faz-se interessante conhecer brevemente a realidade desses profissionais.

Com base nas entrevistas realizadas, foi possível constatar que o corpo docente da escola era composto por professores com formação inicial em nível superior já consolidada. Dos sete participantes desta pesquisa, três relataram haver ingressado em curso de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) antes da nomeação para o cargo de professor efetivo, enquanto os demais iniciaram suas atividades com o título de graduação, somente aperfeiçoando seus conhecimentos específicos *a posteriori*.

Convém ressaltar que, como destacou o Professor Mariz, em entrevista a mim concedida em 17 de junho de 2016, até aquele período, quase não havia professores pós-graduados na ETFRN. Foi a partir de então que a instituição passou a oferecer as condições e o incentivo à capacitação docente nesse nível educacional.

A experiência profissional é outra questão que merece realce nessa discussão. De acordo com os relatos dos entrevistados, os quatro professores licenciados – três da formação geral e um da formação profissional – tinham experiência em sala de aula anteriormente ao ingresso na UNED/ETFRN. Já para os demais, os três bacharéis, a sala de aula era um mundo completamente novo. Nesse sentido, é relevante destacar que os professores bacharéis não têm, durante o percurso formativo, disciplinas que lhes capacitem para a atuação na docência. Ou seja, são profissionais liberais possuidores de conhecimento técnico e que despertam interesse em lecionar, como elucida um dos entrevistados: “Porque a gente não é preparada para dar aula. A gente que é engenheiro” (PROFESSORA LAURA, 2106).

A esse respeito, Oliveira (2013) afirma que há uma tradição que defende a ideia de que, para exercer a docência em ensino técnico, basta apenas o professor ser capacitado tecnicamente na área relacionada às disciplinas em que leciona. Entretanto, adverte Kuenzer (2008, p. 35) que: “Ser um bom engenheiro mecânico não significa ser um bom professor, capaz de transpor o conhecimento científico para os espaços escolares”, sem que haja a devida formação pedagógica, que vem sendo negligenciada inclusive nos programas de pós-graduação *stricto sensu*³⁷. Em consequência disso, conforme destacam Souza e Nascimento (2013, p. 416),

[...] os bacharéis professores da EPT [Educação Profissional e Tecnológica] não iniciam a carreira docente conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino-aprendizagem. Ao iniciarem na docência, muitas vezes, eles chegam com esses dispositivos previamente aprovados, restando-lhes apenas o papel de executar as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão.

Outro fator que adensa essa carência de preparo para o exercício no magistério por parte dos professores bacharéis, na Educação Profissional, pode ser identificado quando a docência não se configurar como uma trajetória profissional planejada, como foi o caso da Professora Alice. De acordo com seu relato, o primeiro cargo que ocupou na UNED/ETFRN foi de Técnico Administrativo em Educação (TAE). Todavia, em virtude da necessidade de profissional na sua área de conhecimento específico para atuar na docência e, tendo em vista a impossibilidade de contratação de novos profissionais naquele momento, foi convidada a ministrar uma disciplina técnica por algum tempo, até que se realizasse um concurso. A

³⁷ Há já uma relevante produção acerca do exercício da docência por bacharéis na Educação Profissional. No Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, destacamos as pesquisas realizadas por Silva (2015) e Aliança (2016).

experiência de sala de aula foi-lhe tão instigante que, pouco depois, ela se submeteu ao concurso para docente e foi aprovada.

Apesar do relato da docência não planejada da Professora Alice (2016), outras motivações para lecionar na instituição foram relatadas pelos demais professores, tais como: as possibilidades de ascensão salarial e melhores condições de trabalho, estabilidade, interesse em atuar no ensino e na pesquisa, e por fim, a influência de colegas já servidores na ETFRN.

É inegável, como mencionado anteriormente, que grandes expectativas foram criadas, por parte também dos profissionais, não se excetuando o corpo docente, quanto a trabalhar nessa escola que acabara de nascer. Todavia, sabia-se que algumas situações, até então inéditas, teriam de ser enfrentados.

Se, para os professores bacharéis, a formação pedagógica pode ser considerada uma limitação, embora não se restringisse apenas a estes³⁸, outro desafio que se apresentava para o grupo de professores recém-nomeados para o exercício docente era o fato de a UNED/ETFRN ser uma instituição educacional que tem como filosofia a preparação para o trabalho. Para os professores entrevistados, essa modalidade educacional era desconhecida. Com exceção de dois que tinham passado por experiências como docentes em instituições que ofertavam ensino de profissões (Ensino Normal e SENAI³⁹), todos os participantes da pesquisa relataram que a Educação Profissional não foi discutida em nenhum momento dos seus percursos formativos e/ou experiências ocupacionais anteriores.

É importante ressaltar que consagrados autores do campo da Educação Profissional julgam ser de grande relevância, para o processo formativo docente, conhecer as especificidades dessa modalidade de ensino, como assevera Moura (2008, p. 32):

[...] é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo.

Kuenzer (2008) enfatiza que o conhecimento sobre o mundo do trabalho (e, como consequência, a modalidade educacional voltada para ele) é a primeira dimensão da formação

³⁸ Alguns estudos que tratam da formação de professores para Educação Profissional, como o de Rodrigues (2016), concluem que os professores licenciados também apresentaram dificuldades do ponto de vista pedagógico mesmo que os cursos de licenciatura disponham de formação para o magistério.

³⁹ Embora eu esteja considerando o SENAI com instituição que oferta ensino profissional, sua filosofia não representa a Educação Profissional que discutimos e almejamos. Para aprofundar os conhecimentos sobre a perspectiva formativa desta instituição, indico a leitura de Araújo e Rodrigues (2010).

de professores, sobretudo para possibilitar a não subordinação à lógica capitalista, para viabilizar seu enfrentamento e potencializar o acesso à formação de qualidade para os filhos da classe que vive do trabalho.

Outra peculiaridade que merece realce quanto à realidade docente da UNED/ETFRN foi a nomeação de alguns professores para o exercício nessa instituição, mas que iniciaram suas atividades de fato na sede da ETFRN, em Natal, como descreve a Professora Laura (2016):

[...] quando eu fui chamada, foi em agosto de 1995. Só que eu não tinha ainda disciplinas para que eu pudesse lecionar. [...] Então eu assumi primeiro aqui em Natal, para fazer todo o planejamento pedagógico, a parte de montagem das disciplinas que a gente ia lecionar, inclusive de adaptação do currículo. Era uma nova história, uma nova instituição, e a gente era muito novo na época. Então a gente tinha que aprender inclusive a preparar uma aula, a trabalhar na ementa. Então a gente ficou aqui em Natal de agosto até em 1996 quando eu comecei a dar aulas de fato lá.

A narrativa da Professora Laura (2016) conduz à reflexão de que houve participação ativa, não apenas dos gestores, mas também do corpo docente, no processo de organização e estruturação dos cursos que foram ofertados na instituição, mediado e apoiado pela sede da ETFRN, que, por sua vez, também estava em fase de reestruturação para adequação à nova proposta curricular.

Diante dessa breve aproximação com a realidade desses professores, fica claro que a tarefa de formação desse corpo docente, realizada por intermédio da atuação da equipe técnico-pedagógica, bem como pelos dirigentes da ETFRN, não seria uma empreitada fácil. Haja vista as condições até aqui apontadas (carência de formação pedagógica dos bacharéis e desconhecimento do campo da Educação Profissional pelo grupo como um todo), além do fato de essa formação ter, como norteadora, a proposta pedagógica, recém-elaborada pela instituição, pressupunha-se não apenas o conhecimento desse documento, mas a adesão a ele por aqueles que atuavam na UNED/ETFRN de Mossoró.

Retomando a discussão, já aprofundada na seção anterior, acerca da proposta pedagógica a ser implementada no início das atividades da UNED/ETFRN, é relevante reforçar que esta estabelecia, como referência para a formação discente, a perspectiva da omnilateralidade, da formação cidadã, emancipadora. Nesse sentido, como sublinha Franco (2008, p. 46), a formação dos professores adquire extrema importância.

Se os fins da educação não são aforismos abstratos, mas imposições de formar para a sobrevivência e a luta para a defesa dos direitos de cidadania, a

formação dos professores de educação profissional e tecnológica reveste-se de uma importância crucial para o desenvolvimento social e cultural do País [...].

Assumindo uma importância crucial, como ressalta a autora, Souza (2013) complementa, afirmando que essa formação docente implica a necessidade de uma política coesa e que tenha vinculação com a concepção omnilateral e emancipatória, tendo em vista que recai sobre os professores a responsabilidade de preparar o corpo discente para que seja capaz de implementar o conhecimento adquirido, mas sobretudo para estabelecer-se com autonomia, a serviço de sua emancipação.

Nesse contexto, ainda fundamentada em Souza (2013), destaco a importância dos processos de formação continuada dos docentes, que, de acordo com o autor, ganham cada vez mais relevância, tanto para o desenvolvimento da instituição quanto para o exercício da docência propriamente dita.

A propósito da discussão acerca da formação continuada, chamam a atenção as contribuições de Imbernón (2010), para quem essa formação deve promover o desenvolvimento dos professores nas dimensões pessoal, profissional e institucional, no sentido de favorecer o aprimoramento da sua prática. Em suas palavras (2010, p. 47), esse processo formativo deve “potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições [...] estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz”.

É sobre essa formação continuada de professores que me debruço nesse momento, tomando, como ponto de partida, as narrativas dos entrevistados, além das demais fontes de pesquisa encontradas na instituição (Agenda ETFRN e Informativo UNED), para assim compreender como essa formação processou-se para o corpo docente da UNED/ETFRN de Mossoró.

Dessa forma, quando abordados sobre o processo de discussão da proposta pedagógica, os docentes confirmaram que, como explicitado anteriormente, algumas atividades ocorreram concomitantemente à formação da equipe técnico-pedagógica, tanto durante os eventos realizados na sede da ETFRN, em Natal, quanto no âmbito da UNED/ETFRN em Mossoró, por intermédio do setor pedagógico.

Nós passamos cinco dias reunidos aqui no evento de integração. Eu não lembro bem o nome do evento que teve. Eram palestras, seminários... teve várias dinâmicas apresentando esse novo modelo que a Escola Técnica estava iniciando, essa reforma curricular. E nessa visita daqui, [participação

na Semana Pedagógica em Natal] os servidores que já tinham tomado posse todos estavam aqui em Natal (PROFESSOR CRISTÓVÃO, 2016).

Além da semana pedagógica realizada em Natal, mencionada na entrevista do Professor Cristóvão (2016), muitos outros momentos de capacitação, de que participaram professores e técnicos administrativos, foram citados nos relatos e identificados nos Informativos da UNED/ETFRN. Dentre os que ocorreram na sede da ETFRN, destaco o curso ministrado pelo CEFET de Minas Gerais; o curso “Orientações metodológicas do processo de ensino e aprendizagem”, ministrado pela Professora Djanira Brasiliano de Souza, da UFRN; a palestra “Os novos paradigmas da sociedade e da educação e a questão da interdisciplinaridade”, proferida pela Professora Maria da Conceição Almeida, da UFRN; o Congresso Internacional de Educação Tecnológica; entre muitos outros cursos, treinamentos, palestras divulgados nos Informativos UNED/ETFRN ([1995?]b, 1996a).

Não menos importante, ressalto os eventos de capacitação realizados em Mossoró, tais como: a palestra “Os novos paradigmas do ensino”, proferida pela Professora Clotilde Tavares, da UFRN; o Ciclo de palestras “Paradigmas nas Ciências Humanas”, promovido pela Faculdade de Educação da UERN e que contou com a participação de diversos palestrantes da UFRN; e o I Ciclo de debates sobre a prática educativa da ETFRN/UNED, coordenada pela Assessora da direção, Leila Dias de Oliveira (ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, [1995?]b, 1996a, 1996b).

Conforme a Professora Graça Baracho me relatou, em entrevista concedida em 28 de junho de 2016, a maioria dos cursos promovidos pela instituição ocorreu em Natal. Poucos foram realizados em Mossoró. E ela explica: “Quando era um curso que envolvia todo mundo, então eles [professores da UNED/ETFRN] vinham. Alguma coisa a gente levava para lá. Não era assim uma coisa tão sistemática, não”.

Segundo relato de alguns entrevistados, a realidade descrita pela Professora Graça Baracho não se configurava como limitante, tendo em vista que apenas um dos professores da instituição (pelo menos naqueles momentos iniciais) estabeleceu residência efetivamente na cidade de Mossoró. Fato que, a posteriori, aparece como gerador de conflitos em virtude da correlação de forças entre os docentes e a gestão quanto à carga horária semanal a ser trabalhada no interior da escola.

No âmbito da formação docente desenvolvida já na UNED/ETFRN de forma mais sistemática, os contatos com os entrevistados indicaram que houve uma preocupação da equipe pedagógica em preparar os professores para enfrentarem os desafios que estavam postos.

Nós tivemos muitos momentos com eles [os professores] trabalhando o material para o projeto, porque a gente sentia essa necessidade. Se nós não conhecíamos ou conhecíamos pouco, imagine eles [os professores]. Então a gente tinha que trabalhar isso, porque são os professores que estão em sala de aula. Se eles não souberem, não aprenderem tudo aquilo e gostassem daquilo, como é que eles iriam trabalhar? Porque a gente trabalhava muito a questão da mudança de atitude também, do professor, do aluno. Então isso tinha que ser incorporado, tinha que ser defendido pelos professores também. Se não, o material é muito bonitinho, mas aí não passaria de um livro qualquer (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

Nessa perspectiva, essa equipe desenvolveu a formação docente por meio de duas estratégias. A primeira delas dedicou-se à realização de encontros pedagógicos, os quais eram realizados no início de cada ano letivo, a exemplo do ocorrido em 1995, quando tanto pedagogos quanto professores tiveram o primeiro contato com o PPP. Nos anos que se sucederam, a equipe organizou tais encontros, buscando apoio em outras instituições. Como relata a Pedagoga Gabriela (2016): “Quando era aquela formação mesmo, a gente chamava pessoas de fora. Em alguns encontros pedagógicos, a gente convidou pessoas da universidade para falar realmente sobre a questão do referencial teórico”.

A outra estratégia utilizada pela equipe para promover a formação docente foram as reuniões semanais, que ocorriam sempre nas quartas-feiras, dia comum para todos os professores estarem na instituição. Assim de acordo com as pedagogas,

Quando nós voltamos, [da Semana Pedagógica em Natal] começamos a ter as nossas reuniões com os nossos professores aqui, reuniões semanais, que a gente tem até hoje. E dentro dessas reuniões é que nós fazíamos essas discussões. Nós tirávamos cópia do material para eles fazerem a leitura (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

Tinha toda semana. [Reunião semanal com os professores] Tinha aquela parte da administração de falar, aí a gente trazia um estudo, bem na linha teórica que o projeto defendia. O projeto estava defendendo, um exemplo: Vygotsky. Então vamos trabalhar. No referencial teórico tem Piaget, vamos trazer Piaget (PEDAGOGA GABRIELA, 2016)!

Fica evidenciado, no relato das pedagogas, que havia um esforço, por parte da equipe técnico-pedagógica, no sentido de aproximar o corpo docente dos princípios e do referencial teórico que fundamentou a proposta pedagógica, fato que foi inclusive referido e detalhado nas narrativas de alguns dos professores entrevistados.

É, havia as reuniões pedagógicas. As reuniões eram muitas vezes para a gente falar sobre as turmas, como as turmas estavam, questões pedagógicas mesmo, do fazer pedagógico (PROFESSORA JÚLIA, 2016).

Lá nós tínhamos algumas discussões, mas nas reuniões semanais. [...] Era bem intenso. Chegava ao ponto de alguns acharem que era chato [Risos]. “De novo? não aguento mais Frigotto!”. A cada reunião, se trazia uma folhinha com um texto e se fazia alguns estudos dirigidos. Na semana seguinte, se discutia aquele texto que foi passado. Assim, foi realmente... era uma capacitação bastante intensa (PROFESSOR CESÁRIO, 2016).

Nas reuniões semanais, as temáticas que tinham na reforma [proposta pedagógica da ETFRN], no texto, eram discutidas. Cada semana um representante da equipe pedagógica estudava um tema e colocava para discussão. Tinha também os outros elementos, a história da nota, da avaliação, a avaliação tinha que ser contínua, a recuperação paralela, o que era recuperação paralela, então cada tema desse vinha sendo discutido ao longo do ano para se implantar (PROFESSOR CRISTÓVÃO, 2016).

Entretanto, apesar dos relatos dos professores Júlia, Cristóvão e Cesário (2016) sugerirem as reuniões semanais como momentos propícios à discussão da proposta pedagógica e de questões didáticas, houve apontamentos de alguns professores que não consideram tais reuniões como oportunidades de capacitação, uma vez que, segundo eles, a discussão que ganhava centralidade naquelas ocasiões eram as questões administrativas e gerenciais e não propriamente as pedagógicas, como pode ser observado a seguir:

Tinham reuniões pedagógicas, que às vezes eram mais administrativas que pedagógicas. Aquela velha questão porque, o que é uma reunião pedagógica? É uma reunião onde você vai tratar de assuntos relativos à pedagogia. E às vezes acontecia de as questões administrativas ocuparem o espaço da reunião pedagógica [...] Então eram essas questões que afastavam alguns, porque existiam pessoas que não prendiam a questão burocrática da obrigação da carga horária profissional. Existiam aquelas pessoas que entendiam a reunião pedagógica como um espaço de ampliação do conhecimento e discussão de aspectos realmente pedagógicos, que era tergiversado pelas questões administrativas, era nesse sentido (PROFESSOR BERNARDO, 2016).

Nós tínhamos as reuniões pedagógicas que eu digo muito que eu não vejo como pedagógicas. Porque para mim, reunião pedagógica era para discutir assuntos pedagógicos. Então lá eram dos assuntos mais diversos (PROFESSORA LAURA, 2016).

Toda quarta-feira, como até hoje é uma tradição. A reunião pedagógica [semanal], tinha sempre inserido discussões administrativas dentro da discussão pedagógica [...]. Dificilmente o projeto era discutido. Tinha um ou outro *insight*, mas assim, você começa a perceber, e eu acho que esse é o grande problema que a gente enfrenta, é que as rotinas administrativas, as questões mais gerenciais, eu nem vou colocar burocracia como algo pernicioso, mas mais gerenciais, elas terminam tomando muito conta da gente (PROFESSOR VITÓRIO, 2016).

Apesar disso, para o setor pedagógico, o desafio de maior complexidade enfrentado na implementação da formação docente, realizada por meio das reuniões pedagógicas, foi relativo às resistências apresentadas por alguns professores diante das discussões propostas, como explica a Pedagoga Gabriela (2016): “Era bem aceita pelas humanas [as discussões sobre o PPP], mas o pessoal da técnica tinha resistência: “Ai, lá vêm elas de novo!”. [...]Tinha que ter todo aquele processo de conquista para poder eles ficarem abertos e aceitarem melhor as discussões”.

Nesse sentido, é importante ressaltar as ponderações feitas pela professora Alice (2016), quanto à percepção de cada profissional diante dos momentos de discussões coletivas e do processo de disseminação da proposta pedagógica.

Eu acho que quando você transmite uma mensagem, ela não vai chegar do mesmo jeito para todo mundo. Eu sou das Exatas, então eu sou assim extremamente pragmática. [...] Eu não leio, eu não vou me deter, por exemplo, num Projeto Político-Pedagógico, eu não vou me deter em detalhes daquilo ali, às vezes até porque a linguagem não é a minha, aquilo me exaspera de estar ali tentando entender. É muito blá blá blá. É assim o pessoal das Exatas, infelizmente tem esse tipo de coisa.

Com base na inferência da Pedagoga Gabriela (2016), entendimento que se estendia aos demais membros da equipe e aludido no relato da professora Alice (2016), evidencia-se que o destaque principal quanto à resistência dos docentes, no que tange à aceitação das discussões mais teóricas acerca da proposta pedagógica, partia especialmente dos profissionais da área técnica, como complementa da Pedagoga Gabriela (2016):

A gente trabalha com os professores e é muito difícil a gente lidar com algum tipo de comportamento, de mudança de atitude. Então, a gente estava começando um período, no nosso quadro de professores, você sabe que nós temos muitos engenheiros. Pessoas bem objetivas e que às vezes não tem aquela formação acadêmica e alguns se negavam a ver essa questão do técnico cidadão. Achavam que aqui era uma escola técnica e que era para formar o técnico. Então... “Ai, meu Deus! Para que Português? Matemática?” Vamos lá ensinar o menino a mexer na prensa, a lidar com os circuitos elétricos”. Então a gente teve essa dificuldade nessa parte.

Essa objetividade característica entre os professores da área do conhecimento das engenharias, expressa na reflexão do setor pedagógico, encontra respaldo no estudo de Souza e Silva (2015), que discorrem sobre o perfil dos cursos de engenharia no Brasil. Os autores destacam que, até mesmo em tempos atuais, a formação inicial no campo das engenharias ainda preserva um caráter de “ensino adestrador, mais voltado para o mundo das práticas, e

divorciado de análises críticas substanciais sobre as reais necessidades da nação” (SOUZA; SILVA, 2015, p. 287), edificado nos momentos iniciais de seu desenvolvimento acadêmico.

Dessa maneira, se as instâncias formadoras desses engenheiros, agora em exercício na docência, ainda carregam esse ranço tecnicista e partindo da premissa de que a preparação para o magistério, bem como o conhecimento do campo da educação profissional não representavam a realidade desses profissionais, era natural que houvesse esse estranhamento para com as discussões propostas pela equipe técnico-pedagógica. Da mesma forma, havia também, por parte desses profissionais, uma valorização dos aspectos técnicos dos cursos ofertados, em detrimento do conhecimento das humanidades.

Ainda no que concerne à resistência de alguns docentes quanto à formação promovida durante as reuniões semanais, recorro a Imbernón (2010, p. 56), que assevera que “a formação enquanto processo de mudança, sempre ganhará resistência, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil”. Desse modo, faz-se necessário criar um clima de participação e responsabilidade entre os partícipes dessa formação, para se adaptarem gradativamente à cultura que se estabelecia.

É importante destacar que, quando se analisa a receptividade acerca das discussões pedagógicas entre os professores licenciados, percebe-se uma maior sensibilidade destes para com os conteúdos abordados nas reuniões. Isso pode ser explicado por Oliveira (2013, p. 95), pois, entre esses docentes, há uma maior “atenção e investimento numa formação profissional com maior densidade de conhecimentos científicos e de leituras mais críticas”.

Com base nisso, diante do desafio apresentado pelos profissionais resistentes à formação proposta, a equipe técnico-pedagógica, além de se empoderar de sua capacidade de persuasão e convencimento, viu-se obrigada a repensar a metodologia utilizada nas reuniões semanais, para alcançar esse público pouco adepto às discussões de cunho mais teórico do campo da educação. É o que podemos encontrar no relato da pedagoga.

Começamos a perceber que o material não podia ser o mesmo, porque nós, enquanto pedagogas, amávamos ler aquele material, mas você coloca para um engenheiro, coloca para uma pessoa formada em Biologia... Eles amam outras coisas. E começamos a organizar um material mais didático para trabalharmos com eles [...]. Os professores da área técnica sofreram no início porque eles foram estudar o que é educação, a história da educação, que eu amo, mas é porque eu sou pedagoga, eles não. Então, nós tivemos que adequar, procurar muito material em que se discutisse aquilo que estávamos querendo discutir em avaliação, em didática, em princípios, essas coisas todas Mas trabalhar de uma forma que fosse interessante para o professor, porque senão a resistência deles ia ser muito grande. Eles não tinham

resistência em relação ao projeto, eles tinham resistência em ter que ficar filosofando, dialogando. “Eu sei lá quem é Gaudêncio Frigotto. Sei quem é fulado de tal”, e aí eles diziam autores deles. Então, a gente percebeu isso, a gente começou a mudar e aí as dificuldades diminuíram muito, mas no início teve isso (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

É importante refletir ainda que a resistência evidenciada pela equipe técnico-pedagógica foi pouco percebida nas narrativas dos professores participantes da pesquisa, o que pode indicar duas possibilidades: ou essa relutância não foi guardada na memória dos entrevistados, logo identificando-se falhas, ou correspondem a um silêncio consciente de algo que não se pretende revelar, motivado por questões como a “angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou ao menos, de se expor a mal entendidos” (POLLAK, 1989, p. 8).

Não obstante as estratégias utilizadas para promover a reflexão do corpo docente quanto à necessidade de se promover uma formação discente referenciada na perspectiva da omnilateralidade, para a constituição do técnico cidadão, nem todos os professores se convenceram da possibilidade de concretude desse conceito que se pretendia implementar na UNED/ETFRN.

Mesmo que alguns entrevistados tenham hesitado e até solicitado restringir da pesquisa seu pensamento real sobre a formação do técnico cidadão, a Professora Laura (2016), declara, em sua narrativa, que é representativa de um sentimento que se estende a outros docentes: “Eu acho que isso é conversa, sabe? Eu não aguento esse nome técnico cidadão.”

Apesar dos investimentos da equipe técnico-pedagógica, do ponto de vista da percepção dos sete educadores do que venha a ser uma formação para a docência, a maioria considera que isso não se configurou como uma realidade durante seu percurso profissional na UNED/ETFRN, ou foi muito incipiente.

Olhe, eu não me lembro dessa formação docente. Até eu dizia muito que sentia necessidade, a formação docente não tinha. Tinha, início de semestre... eu não vejo aquilo ali como formação docente, porque formação docente é você ensinar inclusive técnicas de como dar uma aula, uma das coisas, e isso nunca foi passado (PROFESSORA LAURA, 2016).

Não. No tempo que eu passei lá, não. Não havia não. Aliás isso é uma coisa que a gente cobra inclusive aqui (PROFESSORA JÚLIA, 2016).

Pelo exposto, podemos depreender que os professores apresentam uma visão restrita do que seja formação docente ao limitá-la às questões didáticas para implementação de

técnicas em sala de aula. Tal posicionamento se aproxima das conclusões de Oliveira (2013), em sua pesquisa sobre saberes e práticas docentes, na qual ficou patente que, para a maioria dos professores da Educação Profissional, os saberes pedagógicos são associados a aspectos didáticos, que, embora necessários, não representam a prioridade entre os saberes. Para a autora, “os saberes pedagógicos aparecem marcados pela lógica de uma competência técnica desvinculada da política [...] não considerando a complexidade do ato educativo” (OLIVEIRA, 2013, p. 96).

Nesse sentido, ao discutir a formação materializada na transmissão de técnicas de ensino, como sugerido pelos professores, Imbernón (2010) assevera que essa formação, denominada por ele de *Standard*, constitui-se de processos descontextualizados da realidade escolar em cena e carentes de processo de debate e reflexão, visto que se fundamentam na transmissão de comportamentos e técnicas para os professores, que, por sua vez, devem implementá-los em sala de aula, só apresentando alcance para problemas pré-determinados e genéricos. Para o autor, essa modalidade de formação docente pouco contribui para o melhoramento das práticas do ensino, devendo ser gradativamente substituída, para dar lugar a uma formação direcionada às situações-problema daquele contexto escolar, de modo que a escola seja o palco do processo de ação-reflexão-ação para o alcance das melhorias necessárias.

Mesmo que os professores defendam não haverem sido preparados para o exercício da docência na UNED/ETFRN, alguns professores referenciaram positivamente o acompanhamento pedagógico realizado no sentido de aprimorar a prática docente. Como afirma o professor Cristóvão (2016): “O fato de eles [pedagogos] acompanharem nossas atividades até mesmo de avaliação não era numa perspectiva policialesca de controlar ou de monitorar o que você estava fazendo, mas de colaborar na melhoria do instrumento.”

Em contraposição a esse relato, foi desvelado, na narrativa do professor Cristóvão (2016), que esse acompanhamento pedagógico, para alguns, representou um elemento de controle, apresentando-se como um gerador de tensão entre professores e equipe técnico-pedagógica. Explica:

E isso eu avalio como um diferencial positivo para a UNED que é o acompanhamento pedagógico, que desde aquela época foi feito de forma efetiva. [...]. Alguns professores entendem que isso é como se fosse fiscalizar, olhar se ele estava fazendo correto. Que também não seria nenhum demérito a equipe pedagógica fazer isso e dizer dessa forma, que é uma fiscalização e que deve ser. Para saber se está cumprindo o conteúdo ou se vai acumular e chegar no final. Mas isso para os professores que já ministravam aulas em outras escolas, que não era feito isso, então gerava um

conflito da equipe pedagógica com os professores (PROFESSOR CRISTÓVÃO, 2016).

Essa tensão apontada pelo professor Cristóvão (2016) refere-se ao desconforto de alguns professores quanto aos processos de acompanhamento e supervisão realizados pela equipe pedagógica, que, para alguns, pode refletir uma conduta profissional herdada ainda do período dos governos militares, em que a supervisão pedagógica era concebida como controle e fiscalização da atividade docente. Nas palavras de Silva Júnior (2003), citado por Barbosa, Silva e Nascimento (2009, p. 337), a supervisão apresentava-se “como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação [...]”

Por fim, gostaria de ressaltar a narrativa do professor Vitório (2016), que promove uma reflexão acerca da falta de conhecimento e de apropriação da proposta pedagógica por parte significativa dos professores. Segundo ele, essa condição representava uma das poucas dificuldades enfrentadas pela instituição.

Eu não consigo vislumbrar maiores dificuldades. Se é que a gente pode dizer alguma coisa é essa. É o fato de que não havia um trabalho de empoderamento do que era o Projeto Político-Pedagógico na perspectiva do seu objetivo. Então, por empiria, a gente ia fazendo as coisas. E obviamente por esses diálogos, por essas relações, a gente terminou incorporando uma, outra coisa. Esse diálogo que eu estou dizendo assim, o pessoal da pedagogia que fez uma leitura maior, mais aprofundada talvez do projeto, nos dava um feedback, nos dava uma repassada dessas questões (PROFESSOR VITÓRIO, 2016).

Mesmo que a pesquisa tenha demonstrado a ocorrência alguns percalços na operacionalização da formação docente executada a partir da proposta pedagógica implementada nos anos iniciais do funcionamento da UNED/ETFRN de Mossoró, é possível afirmar que houve um empenho institucional no sentido de preparar os profissionais para se pôr em prática os princípios que estavam postos para a instituição, discussão que será mais bem abordada a seguir.

5 FORMAÇÃO DISCENTE E A CONSTITUIÇÃO DO TÉCNICO CIDADÃO

De acordo com Pimenta (2002, p. 22), a escola tem uma importante atividade a desempenhar que é “proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano” (Grifo da autora). Isso se deve ao fato de a autora considerar a educação como um processo de humanização que objetiva capacitar os sujeitos para que estes estejam aptos a participar e dar continuidade ao desenvolvimento civilizatório. Segundo a autora, a educação escolarizada ancora-se fundamentalmente na bivalência professores e alunos, em um movimento de humanização dos dois segmentos, intermediado pelo conhecimento, para promover sua inserção social, crítica e transformadora.

Para Magalhães (2004, p. 15), o conceito de educação corresponde a uma “construção pessoal; é um processo centrado no sujeito e que tende a assumir a modalidade de projeto, cuja representação de futuro medeia entre a idealização e a realidade educativa, na sua complexidade e atualidade”. Desse modo, o autor sugere uma multiplicidade de significados para a educação, que integra: instituição, considerando os meios, estrutura, agentes, recursos e as características socioculturais; ação, como intervenção; conteúdo, relacionado à matéria, e produto, compreendido como resultado. Assim, o processo educativo ocorre de modo integrado no que diz respeito à construção do sujeito como pessoa humana, promovendo a relação entre o processo pedagógico e a instituição, internamente e no contexto social.

A relação educativa, por sua vez, é considerada, pelo autor em tela, como complexa e multidimensional, que se beneficia em instâncias de enquadramento, apoio e orientação; com estruturas que permitam uma noção contextualizada por meio da reflexão e de marcos simbólicos. A educação materializa-se, assim, como assevera Magalhães (2004), em um tempo, um espaço e uma ação, que se traduz em uma metainstituição, em que o professor, na relação didático-pedagógica, assume o caráter de principal mediador.

Transpor esse conceito para a reflexão acerca da realidade aqui estudada requer considerar que, como ressalta Sanfelice (2007, p.77), as instituições guardam no interior de seus muros um “quebra-cabeças a ser decifrado”. Para fazer a montagem desse quebra-cabeças, recorro a um variado conjunto de fontes encontradas no arquivo da instituição, tais como recortes de jornais locais da imprensa mossoroense, as Agendas da ETFRN (elaboradas pela gestão, em Natal), o Informativo UNED (elaborado pela gestão local), o informativo Cavalos de Tróia (produzido pelos alunos da UNED/ETFRN), os diários de disciplinas, as fotografias que documentam os eventos e a trajetória da escola, além das memórias dos

servidores e estudantes que vivenciaram o dia a dia na UNED/ETFRN, entre os anos de 1995 e 1998. Trata-se de peças fundamentais para a reconstrução da cultura escolar da UNED/ETFRN. Para tanto, utilizo a definição elaborada por Julia (2001, p. 10), para quem a cultura escolar representa

[...] 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 (Grifo do autor).

Nessa direção, Magalhães (2004, p. 122) compreende a cultura escolar como “representação e base de compreensão da realidade e de uma preparação e mobilização nos planos produtivo, cognitivo, cívico e de humanidade”. Nesse contexto, está a terceira categoria a ser observada, conforme o autor, para a construção de uma investigação sobre instituições escolares, a apropriação. Ou seja, a escola em ação, aprendizagens, práticas pedagógicas, ideário, identidade de sujeitos e instituição e seus destinos.

Tendo esses conceitos como norteadores da discussão, interessou-me abordar o que Nosella e Buffa (2008) denominam de “a vida na escola”, considerada também pelos autores como um importante aspecto a ser observado nos estudos que tratam da História das Instituições Escolares.

Assim, seria ingênuo almejar esgotar todas as possibilidades de análises das fontes à disposição no acervo da biblioteca Prof. Arnaldo Arsênio, do atual Campus Mossoró (registros fotográficos, fílmicos e escritos). Dessa maneira, para a elaboração deste estudo, selecionei o material aqui utilizado com base nas fontes que narravam trechos da formação do corpo discente na UNED/ETFRN em Mossoró, considerando o recorte temporal que já destaquei no início dessa dissertação, o período de 1995 a 1998.

De igual importância, os relatos dos entrevistados (gestores, equipe técnico-pedagógica e egressos) contribuíram, de forma singular, para compreender como construiu-se a formação do técnico cidadão, por meio das rotinas de sala de aula, entre os professores e alunos, bem como nos demais espaços de conhecimento propiciados pela instituição.

Com base no material analisado, foi possível identificar que havia grande heterogeneidade quanto ao nível de escolaridade do corpo discente. De acordo com o relato dos oito egressos entrevistados, quatro deles já haviam concluído o ensino médio antes de ingressarem na UNED/ETFRN, três estavam cursando o ensino médio em outras instituições e apenas um havia apenas concluído o ensino fundamental. Além do nível de escolaridade dos

oito entrevistados, também foi relatado por eles que havia estudantes que já estavam inclusive cursando ensino superior na UERN, porque, como revela o egresso Julierme (2016), “todos que podiam fazer a prova para entrar na escola fizeram, porque era a melhor opção que todos tinham. Então, tinha desde pessoas já graduadas, pessoas estabelecidas financeiramente, pastores de igreja, vereadores, todo mundo que poderia fazer aquela prova, fez”.

Tamanha diversidade sugere que a criação da instituição atraiu a atenção de uma variada demanda oriunda da cidade de Mossoró e da região, para ocupar uma das duzentas vagas ofertadas no Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica, no início de suas atividades letivas, possivelmente em função da grande expectativa que se criou em torno dessa escola.

É importante ressaltar que o curso ofertado no primeiro ano de funcionamento da instituição era voltado para o ensino técnico de nível médio, o que implicava cursar todo o rol de disciplinas de conhecimentos científicos e tecnológicos comuns (em que estavam as disciplinas de formação geral) e de conhecimentos científicos e tecnológicos específicos. Ou seja, mesmo os estudantes que já possuíam nível de escolaridade igual ou superior ao que hoje denominamos de ensino médio, teriam de cumprir o currículo do curso na sua integralidade, como descreve o egresso Hércules (2016):

Quando eu entrei para fazer a seleção da UNED, eu sabia que teria que voltar para fazer o primeiro ano de novo, pois eu já fazia o segundo ano do segundo grau lá no Abel Coelho [Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho]. Então, eu fiquei conciliando as duas. Fiquei estudando na UNED durante o período da manhã e da tarde, porque a princípio a gente estudou até as 13:00 horas, se não me falha a memória, e à noite eu estudava no Abel, o segundo grau. Eu terminei o segundo no Abel bem antes de terminar os estudos na UNED.

No que diz respeito à decisão e às expectativas de estudar na UNED/ETFRN, a maioria dos entrevistados vinculou seus relatos ao interesse em uma inserção no mercado de trabalho e a todas as possibilidades que se abririam, em especial para os formandos das primeiras turmas, como ressaltou o egresso Julierme (2016):

Eu tinha plena certeza que quem quisesse exercer o cargo de Eletromecânico depois de formado iria ter uma vaga para trabalhar, porque era a primeira escola de nível de 2º grau, federal. Então, a gente já imaginava a estrutura, os professores, a questão de maquinário. Iria ser uma coisa que na época não existia aqui. Então, eu sabia que a escola seria um degrau para o mercado.

Mesmo que o interesse pelo ingresso no mercado de trabalho tenha sido o principal incentivo para muitos estudantes que se submeteram ao exame de seleção da escola, haja vista a própria cultura institucional da ETEFRN em oferecer ensino profissional, naquele momento, a marca que a ETEFRN pretendia deixar, a partir da implementação da proposta pedagógica de 1995, era formar um técnico com habilidades para além da técnica por si só, mas que fosse capaz de analisar criticamente o mundo a sua volta, ou seja, formar para a cidadania. Nessa perspectiva, a expressão “Técnico cidadão” ganhou centralidade no cotidiano da UNED/ETFRN de Mossoró. Como expressou Beatriz (2016), uma das pedagogas que entrevistei: “parecia um mantra da gente, o técnico cidadão”.

À vista disso, essa concepção formativa estava envolvida em todas as ações da escola, na intenção de aproximá-la do convívio dos estudantes e provocar a reflexão e a politização (devo lembrar que a proposta pedagógica da ETEFRN estava pautada na pedagogia histórico-crítica, conforme destaquei na seção anterior). É evidente que não se pode afirmar que esses estudantes não fossem dotados de algum senso crítico. Porém, isso era incentivado de maneira intensa no cotidiano da escola.

Entre as ações desenvolvidas nesse sentido, foi possível verificar, ao longo da pesquisa, a oferta, nos primeiros anos, de uma disciplina denominada Orientação Educacional (OE), considerada componente curricular entre os conhecimentos científicos e tecnológicos comuns e ministrada pela equipe técnico-pedagógica. Alguns trechos das entrevistas com as pedagogas trataram dessa disciplina:

[...] todas as semanas, nós tínhamos um horário com os alunos e nós tínhamos um conteúdo para trabalhar. Então nós fazíamos análise das práticas dos professores com os alunos. Nós fazíamos análise de rendimento de aprendizagem. Nós fazíamos discussão com eles de como estudar, métodos, sistemática de estudo, compreensão de normas, algumas normas para organização de trabalho, liderança... (PEDAGOGA HELENA, 2016).

[...] nós trabalhávamos o Projeto Político-Pedagógico com eles de uma forma diferenciada, mas tinha a questão do técnico cidadão. De tanto falar em técnico cidadão, os alunos já não aguentavam mais [risos] (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

Os relatos das pedagogas, assim como os diários da disciplina de Orientação Educacional, demonstraram que as atividades foram realizadas por intermédio de dinâmicas de grupo, composições musicais e pequenos textos para reflexão, que objetivavam introjetar essa proposta pedagógica, além, é claro, de fazer o repasse das normas e regimentos

institucionais. Entretanto, algumas resistências também foram observadas quanto ao trabalho desenvolvido com os alunos.

[...] teve um caso que um aluno que, de tanto a gente falar no técnico cidadão, o menino levantou-se, meteu a mão assim: “Eu estou que não aguento mais com isso: é técnico cidadão para cá, é técnico cidadão para lá, pelo amor de Deus! Eu vou sair”. Saiu, foi tomar uma aguinha, depois voltou e pediu desculpas (PEDAGOGA BEATRIZ, 2016).

Os professores entrevistados reconhecem a importância dessa perspectiva formativa e a necessidade de se pensar a cidadania no meio escolar. Porém, muitos entendem que, em nível pedagógico, a proposta de formação do técnico cidadão na UNED não apresentava uma base sólida, uma estruturação definida de como eles poderiam transpor esse ideal para a realidade da sala de aula.

[Era] Empirismo puro, do mais elementar, porque ficava no conceito só do técnico cidadão, formação do técnico cidadão. [...] Ficava muito nesse achismo do que é que a gente ia fazer, como que a gente ia conduzir e tudo mais. Mas como uma via, como eu lhe falei, um conjunto de ações e de pessoas motivadas. Então, via de regra, a gente estava discutindo as proposições, mas eu não sei se a gente se remetia ao projeto (PROFESSOR VITÓRIO, 2016).

Era mais assim: “Olhe, precisamos trabalhar a questão do técnico cidadão”. Mas nunca havia um “Podemos trabalhar. Vamos desenvolver um projeto assim”. [...] Não havia isso, entendeu? Pediam que nós fizéssemos, mas era por conta de cada um. [...] Então, não havia realmente um trabalho efetivo com isso, não (PROFESSORA JÚLIA, 2016).

Deixava a desejar. Ela era construída no cotidiano, nos relacionamentos, aluno e técnico administrativo, aluno e professor, professor e técnico administrativo, professor e aluno. Essas representações do técnico cidadão iam se configurando não na prática pedagógica específica. No momento de aula ou de avaliação. Ela ia se configurando mesmo no cotidiano, no dia a dia (PROFESSOR BERNARDO, 2016).

Contudo, apesar de alguns docentes afirmarem não ter ocorrido uma orientação mais consistente, do ponto de vista do elenco de possíveis estratégias para práticas pedagógicas em sala de aula, voltadas para a formação do técnico cidadão, algumas iniciativas nesse sentido foram observadas.

Nós fizemos um trabalho voltado para esse tema. Porque a gente pensava assim: vamos, pelo menos uma vez no ano, cada turma que a gente pegar, vamos trabalhar esse tema para a gente discutir com eles. Então, a gente

trabalhava. [...] A gente aproveitava isso e trabalhava essa temática. Eles fizeram na época cartazes [...] e envolveu vários temas, como por exemplo: a questão da mulher, a questão do negro. Então, a gente envolveu várias coisas para trabalhar essa questão do técnico cidadão. O que era ser um técnico cidadão (PROFESSORA JÚLIA, 2016)⁴⁰.

É possível que o olhar taxativo da maioria dos professores entrevistados acerca da carência de estratégias de implementação da proposta pedagógica esteja associado também à fragilidade ou até mesmo à ausência de preparação para o magistério, como já discuti na seção anterior. Dessa forma, em função de uma formação centrada no tecnicismo, associada à concepção de que as escolas técnicas objetivavam meramente o mercado, não é de se admirar a dificuldade que muitos sentiam (e talvez ainda sintam) em fazer transposições didáticas que rompam com as fronteiras de suas áreas do conhecimento. Para sermos justos, essas dificuldades também são sentidas por muitos professores licenciados que, em tese, deveriam realizar o trabalho pedagógico sem maiores problemas.

Todavia a proposição do técnico cidadão não se restringia apenas à sala de aula, durante o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos das matrizes curriculares. Fora daqueles espaços, no cotidiano da escola, eram também desenvolvidas práticas educativas direcionadas para essa formação. Um exemplo disso era o chamado Horário Cultural, uma atividade realizada semanalmente, às quartas-feiras, no auditório da UNED/ETFRN, e que contava com a participação de toda a comunidade escolar. Consistia em um momento de interação, em que eram ministradas palestras por professores e convidados e realizadas apresentações culturais, como foi destacado nas narrativas de alguns entrevistados:

Era com todos os alunos, professores e funcionários, uma vez por semana, onde um tema era colocado. Tema de interesse educacional e da coletividade, qualquer tema. E nessa reunião, cada dia dela, uma pessoa era convidada para ser o coordenador. Podia ser um professor, podia ser um aluno, geralmente era do Grêmio, direção e o administrativo, todos tomavam parte (PROFESSOR NIVALDO, 2016).

O horário cultural era uma coisa excelente. Porque isso, por exemplo, você ter um diretor que chegava lá, pegava um violão e ia cantar uma música lá da terra dele, da Bahia, que ele era baiano. Quer dizer, aquilo ali mexia com a percepção do aluno sobre essa relação: “eu estou aqui na plateia, meu diretor está ali tocando violão, cantando para eu ouvir”. Aí de repente era o contrário, agora era o aluno que estava tocando. Tinha o teatro que se apresentava, era o grupo musical, era uma palestra que vinha. Então, esse

⁴⁰ De acordo com seu relato, esse foi um trabalho que teve início em sala de aula e que, posteriormente, transformou-se em um grande evento, uma exposição para toda a escola e a comunidade em geral, contando inclusive com cobertura do jornalismo escrito local.

envolvimento do horário cultural era uma coisa superimportante para a formação deles, eu considero (PROFESSOR BERNARDO, 2016).

Era assim: o diretor tinha uma palavra, dizia alguma coisa, tinha uma fala geral do tema. Às vezes, dava algum “batido” [*reclamava*] se a gente estivesse conversando. Era muito rigorosa a questão do comportamento, da disciplina. Sempre tinha alguma palestra, alguém falando sobre esse tema. Eu adorava. Íamos para o auditório para assistir, toda semana tinha e no final tinha uma apresentação cultural (EGRESSA ÚRSULA, 2016).

E a parte cultural era a parte que eu achava mais bacana porque eu era envolvido lá no teatro e outras colegas em música. Então, era uma coisa muito intensa assim, era muito vivo. Tinha um horário, num determinado dia da semana, que era destinado para essas apresentações culturais, não sei se tem mais e nesse momento a gente apresentava o que a gente produzia na área de artes cênicas, de música (EGRESSO ERNANDES, 2016).

Essa atividade, bem como as apresentações culturais, ganhou destaque inclusive na mídia local com a publicação da matéria “Tá na hora da cultura! Estudantes da ETFRN demonstram talento no teatro, na música e nas artes através do Horário Cultural”, do jornal Gazeta do Oeste, de 07 de julho de 1996 (TÁ... 1996). Nesta, foi enfatizado que o grupo de teatro formado pelos estudantes, denominado Arte às Avessas, que nasceu discreto, ampliou seus horizontes e organizou-se para apresentações em outras escolas e instituições.

Essas peças teatrais eram, a princípio, fruto dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa, oportunidade em que era também explorada a literatura, muitas vezes em forma de encenação. Feito isso, os estudantes se organizavam para apresentar esses trabalhos no Horário Cultural e nos eventos realizados na UNED/ETFRN. A apresentação da peça teatral *Morte e Vida Severina*, baseada na obra de João Cabral de Melo Neto, em 16 de agosto de 1996, na ocasião da reunião de pais, é um exemplo disso (Fotografia 5).

Fotografia 5 - Apresentação da peça teatral Morte e Vida Severina



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1996]).

Ainda no campo das artes, os ex-alunos entrevistados destacaram ainda outras apresentações durante os Horários Culturais: o grupo de dança, o grupo de flautistas e um coral, todos compostos por estudantes. O esforço institucional de integrar a UNED/ETFRN a outros espaços de educação em Mossoró também merece ser destacado. Um exemplo disso foi a apresentação do coral na Feira de Ciências da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho, em 26 de setembro de 1997. (Fotografia 6)

Fotografia 6 - Apresentação do Coral da UNED/ETFRN na Feira de Ciências da Escola Estadual Professor Abel Freire Coelho



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1997]).

Além das atividades artísticas, a UNED/ETFRN também promoveu eventos em que a formação para a cidadania deram a tônica. Uma pesquisa nos acervos da Biblioteca Professor Arnaldo Arsênio, do Campus Mossoró, evidenciou a existência de três Fóruns Culturais promovidos em 1997. Nesses fóruns, as aulas eram suspensas ou tinham o seu horário reduzido para que se discutisse um tema central.

O primeiro Fórum Cultural foi realizado em 02 de abril de 1997, com o tema “A Globalização e o futuro do ensino profissionalizante”, que objetivou fomentar a formação cidadã de estudantes, servidores e pais, por meio de um momento de integração em que foram ministradas palestras com professores da instituição, debates, assembleias de servidores e do grêmio estudantil, além de apresentações artísticas e atividades esportivas (ETFRN, 1997a).

O II Fórum Cultural, intitulado “O técnico de nível médio e as novas perspectivas do mundo produtivo”, ocorreu em 08 de maio de 1997, com o tema: “Perspectivas do Técnico no mercado atual” e intentou aproximar os estudantes à realidade do mundo do trabalho, com a palestra de João Maria Souza Silva, Técnico da Petrobras (ETFRN, 1997b).

Por fim, o III Fórum Cultural “A história de Lampião”, ocorreu juntamente com o V Fórum do Cangaço, promovido pela Sociedade Brasileira de Estudos do Cangaço (SBEC), no período de 9 a 13 de junho de 1997, realizado no Tetro Municipal Lauro Monte Filho. Nessa oportunidade, pesquisadores mossoroenses e convidados debateram acerca do cangaço. O evento contou com a participação de descendentes do cangaceiro Virgulino Ferreira, o Lampião, Expedita e Vera Ferreira, respectivamente suas filha e neta (ETFRN, 1997c).

A realização desses eventos demonstra que a UNED/ETFRN primava por uma formação que promovesse o envolvimento dos futuros técnicos com discussões mais amplas, tanto em âmbito local, no interior da própria instituição durante os Horários Culturais, quanto externamente, por meio da participação dos seus alunos em eventos maiores e voltados para discussões na área das ciências humanas. O ex-diretor, professor Nivaldo, em entrevista a mim concedida em 29 de junho de 2016, relata: “Havia a participação da Escola nos eventos da cidade, da comunidade. Então, cada evento da comunidade a Escola estava presente, quando não dirigindo, participando”.

Nesse sentido, outras iniciativas no campo da sensibilização e do desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes foram promovidas pela instituição, tempo em que também se acentuava o envolvimento da UNED/ETFRN com a comunidade. Dentre estes, destaco a realização da Campanha de prevenção à AIDS (ETFRN, 1996a), a I Semana Tecnológica (ETFRN, 1998), a Campanha contra a exploração sexual infantojuvenil (Fotografia 07) e as Semanas educativas do trânsito (Fotografia 08).

Fotografia 7 - Campanha contra exploração sexual infantojuvenil.



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1996]).

Fotografia 8 – Semana Educativa do Trânsito (10 a 14 de junho de 1997).



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1997]).

Da mesma maneira que a UNED/ETFRN passou a participar dos eventos e de mobilizações culturais da comunidade, esta também encontrou espaço acolhedor nessa escola para expressar sua cultura, como pode ser constatado na apresentação do Grupo de Chorinho da UERN (Fotografia 9) e da Companhia Escarcéu de Teatro Amador (Fotografia 10).

Fotografia 9 - Grupo de Chorinho da UERN.



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1997?]).

Fotografia 10 – Companhia Escarcéu de Teatro Amador



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1997?]).

A interação com a comunidade externa também foi promovida por meio de um projeto de extensão denominado “Projeto Servir”, lançado oficialmente em 07 de agosto de 1995, conforme noticiado no jornal Gazeta do Oeste (CRIANÇAS...1995). Em um primeiro momento, o projeto atuou atendendo vinte crianças, de sete a nove anos de idade, na comunidade Teimosos, localizado nas imediações da UNED (Fotografia 11). Entre as ações desenvolvidas por servidores e estudantes na execução do projeto, eram oferecidos acompanhamento pedagógico, noções de higiene e saúde, práticas de atividades artísticas, culturais e esportivas, fardamento e atendimento médico-odontológico. No ano seguinte,

como destacou a Assistente Social, Iana Vasconcelos, em entrevista divulgada no Informativo UNED (ETFRN, 1996c), a instituição ampliou seu espaço de atuação e passou a desenvolver também cursos de iniciação tecnológica com jovens de 1º grau, voltados para a qualificação em serviços técnicos e cursos de extensão para profissionais que atuavam na economia informal.

Fotografia 11 – Crianças atendidas pelo Projeto Servir.



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1995]).

Outro caminho seguido para promover essa interação entre a instituição e a comunidade externa foi a participação dos estudantes e professores no planejamento de projetos arquitetônicos de infraestrutura urbana desenvolvidos na cidade, como narrou o egresso Julierme (2016):

[...] se você for na última ponte indo para o centro, debaixo da ponte tem um estacionamento, com uma pista de caminhada. Aquilo ali foi projeto nosso. Nós fizemos uma atividade de melhorias na cidade e nós que fizemos aquilo ali e a prefeitura aceitou e implementou. E melhorou muito, porque o estacionamento ali é muito grande e Mossoró tem um problema sério de espaço.

O trato com as questões ambientais também foi pauta de discussões e ações dentro da escola. Os estudantes participaram de discussões sobre a temática e vivenciaram, na prática, a importância do cuidado com o meio ambiente e a arborização. Uma dessas ações foi a

campanha pelo plantio de árvores na escola, na qual se envolveram servidores e alunos⁴¹. (Fotografias 12 e 13).

Fotografia 12 – Servidores na Campanha de arborização na UNED/ETFRN.



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1996]).

Fotografia 13 – Discentes na Campanha de arborização na UNED/ETFRN.



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1996]).

A prática de esporte também ganhou destaque nos relatos de professores e egressos, como um momento de integração entre estudantes e servidores na organização de torcidas para prestigiar os desfiles de abertura dos Jogos Escolares do Rio Grande do Norte (JERNs), bem como incentivar os alunos da UNED/ETFRN nas competições.

[...] tinha um ginásio coberto, campo de futebol, campo de areia, piscina. [...] As equipes de esportes foram se diversificando, as aulas foram acontecendo. Tinha um grupo muito envolvido logo nos dois primeiros anos que a gente começou a participar de JERNs. Teve um desfile assim que ficou na minha memória até hoje, acho que na memória de todo mundo, porque lá na época as escolas desfilavam. Aí, logo no primeiro desfile, a gente ganhou tudo, assim, rainha da abertura, melhor desfile... No segundo ano, a gente montou e desmontou quadras de esportes, para você ter uma ideia de como era a efervescência das ideias. A gente cortou várias lonas de plástico no formato das quadras de esportes. Então a gente entrou com os meninos com roupas de trabalhadores, com o capacete, com o blusão, com a bota e com materiais na mão. Quando eu dava o sinal, todo mundo parava, quando eu dava o segundo sinal, os meninos começavam a montar as quadras, era coisa de fração de minutos. Eram montadas as quadras: basquete, voleibol, futsal, handebol. Aí, os alunos entravam nessas quadras, jogavam durante cinco minutos, tudo cronometrado. Quando eu dava o segundo apito, eles desmontavam as quadras e voltava todo mundo para o desfile. A torcida vinha ao delírio. E isso envolvia todo mundo, diretor, coordenador acadêmico, administrativo, professor de outras áreas, professor de educação física, os alunos, pais, mães, comunidade. (PROFESSOR BERNARDO, 2016).

⁴¹ Essa foi provavelmente a ação que gerou a realização, até o presente, da Semana do Meio Ambiente nessa instituição, na qual, além de debates sobre temas da atualidade, há campanhas de arborização, de reciclagem, de coleta seletiva, dentre outras ações visando à formação da cidadania ambiental.

Para os jogos, nós tínhamos todo um preparativo. O nosso professor de Educação Física e o diretor da unidade, Professor Nivaldo, eram muito envolvidos com questão de jogos e eles organizavam tudo. Nós tínhamos torcida uniformizada, fazíamos grito de guerra, o pessoal que estudava comigo, Wesley, Alcimar também, eles faziam composição dos gritos de guerra. Na abertura dos jogos que eram no Nogueirão, no Estádio, a Escola era liberada totalmente. Você não tinha aula do dia. Todo mundo ia para lá, todo mundo uniformizado, era conhecida a UNED Mossoró, em termos de torcida. Os times não eram bons não, mas a torcida ganhava de todo mundo (EGRESSO HÉRCULES, 2016).

As fotografias 14 e 15 ilustram esses momentos vividos pela comunidade escolar da UNED/ETFRN no desfile de abertura dos JERNs, em agosto de 1996 e a torcida organizada, juntamente com a mascote da escola, o diabo da Tasmânia, o Taz, um desenho animado da Warner Bros.

Fotografia 14 - Desfile da UNED/ETFRN nos JERNs (1996).



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1996]).

Fotografia 15 - Torcida da UNED/ETFRN nos JERNs (1996).



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1996]).

Também ganhou destaque, nas narrativas dos entrevistados, a realização de um momento cívico. Esse evento, que ocorria semanalmente, às quintas-feiras, consistia no hasteamento das bandeiras do Brasil, do Rio Grande do Norte e da ETFRN e no canto do Hino Nacional. Embora, inicialmente, essa prática tenha dividido opiniões quanto ao fato de já haver caído em desuso e de ser associada à Ditadura Militar, aos poucos, ela foi incorporada à rotina da escola.

[...] o apoio pedagógico passava nas salas e anunciaram que ia ter. “Olha! Na quinta-feira, vai ter o hino nacional, vamos colocar as bandeiras, hastear e vai ter o hino”. Então o pessoal reclamava: “Que história é essa?” [...] Como a gente já tinha passado essa fase de hastear a bandeira e tal, o momento cívico, o horário cultural, essa coisa toda, a gente não queria ir. [...] No final,

quando isso foi diminuindo, nós já estávamos sentindo falta daquele momento. (EGRESSO ERNANDES, 2016).

Diante da cultura que foi se estabelecendo no cotidiano da UNED/ETFRN, de acordo com os estudantes participantes da pesquisa e com os documentos a que tive acesso na pesquisa de campo, aquela escola ia, aos poucos, vencendo o desafio de desenvolver ações que proporcionassem uma formação do corpo discente para além de uma concepção de formação tecnicista e na perspectiva de uma formação integral do trabalhador. Os relatos dos alunos atestam esse fato.

A preocupação maior da UNED como um todo, dos professores, do corpo técnico, era formar o técnico cidadão. Não! Vamos criar não só o profissional técnico que vai ser um mecânico, um eletricista. Não! Um cara cidadão, um cara que respeita a família, os princípios, caráter, comprometimento, essa questão da cultura. Então, era muito bonito isso. [...] Acho que foi a primeira escola mesmo que eu estudei que veio com essa proposta de cidadão (EGRESSO HÉRCULES, 2016).

Os professores colocavam muito na sala de aula exemplo de ética, de comportamento, situações do trabalho do dia a dia, até mesmo de administração, de planejamento, de organização, de controle. Então, todos os dias, todos os alunos viam na sala de aula e, além disso, como tinha um controle muito rígido tanto de disciplinas, de apoio pedagógico, tinha um acompanhamento muito próximo. Eu acho que muitos alunos tinham mais acompanhamento na escola do que da própria família, com certeza (EGRESSO AURÉLIO, 2016).

A nossa visão política e crítica do mundo foi aberta ali na escola, naqueles corredores, nas salas, naquele auditório, nos eventos. Era todo dia uma coisa nova, e a gente interagindo, de lá a gente passou a interagir com o mundo. A gente abriu a mente e não parou mais. Mesmo hoje eu não fazendo nada do que eu aprendi lá, em termos de trabalho técnico, de trabalhar como técnico mecânico ou eletrotécnica, das habilitações que tinham lá, que eu fiz duas, mesmo não estando atuando, eu tenho plena convicção de que a escola me preparou para a vida totalmente (EGRESSO ERNANDES, 2016).

Essa formação na UNED me deu muito respaldo para que eu atuasse na sociedade como cidadão. Eu costumo dizer que a minha formação na UNED eu direcionei muito para a questão do cidadão, na filosofia do Técnico Cidadão. Eu digo assim, eu fui formado mais na cidadania do que na parte técnica, apesar de ser seguido e cumprido todas as orientações para formação técnica. [...] Essa formação cidadã me deu muitos subsídios para que eu, na universidade, também tivesse essa articulação, para eu tivesse desenvoltura na sala de aula no ensino de graduação (EGRESSO JAIRO, 2016).

As narrativas dos estudantes ratificam a tese de que a formação para a cidadania mostrou-se sólida, provocando inclusive impactos positivos no desenvolvimento crítico e democrático dos alunos que vivenciaram essa experiência de formação baseada na perspectiva da omnilateralidade. Não por acaso, a partir das atividades desenvolvidas e da cultura organizacional que se estabeleceu na UNED/ETFRN, foi possível que os alunos se organizassem como classe e criassem o movimento estudantil da escola, a princípio criado como uma representação Pró-grêmio, até que fosse realizada a eleição para a constituição do grêmio estudantil.

Nos juntamos lá no primeiro ano de escola, alguns alunos e tinha um colega nosso de sala que disse: “Rapaz vamos se juntar e vamos formar o grêmio”. Então nos reunimos, formamos o grêmio, chamamos a assembleia, passamos a ata e criamos o grêmio da escola. E a partir da criação do grêmio, nós éramos sempre chamados para participar das decisões, do que ia acontecer e nós fomos evoluindo cada vez mais (EGRESSO ERNANDES, 2106).

Eles [membros do grêmio] iam na sala, faziam reuniões. E quando foi passando o tempo, eles ficaram mais rigorosos, exigindo coisas para os alunos e em contrapartida eles também faziam reuniões conosco para definir: “Olha, a gente tem essa orientação da Escola, vamos seguir” (EGRESSO HÉRCULES, 2016).

A fundação do grêmio estudantil da UNED/ETFRN foi oficializada em 08 de junho de 1995, de acordo com a manchete do Jornal Gazeta do Oeste (ESCOLA...1995), com o nome de Grêmio Estudantil Professor Francisco das Chagas Mariz Fernandes, em homenagem ao diretor geral da ETFRN à época. Todavia, os alunos não se mostraram satisfeitos com o nome definido, pois havia preferência por uma denominação que apresentasse maior consonância com a realidade mossoroense. Dessa forma, com a intervenção dos alunos, o nome foi mudado para Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros, como nos relatou o egresso Jeová (2106):

Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros. Esse nome é de um artista de rua da nossa cidade. Valdemar é um senhor que sempre viveu nas ruas de Mossoró, ao redor do mercado público, tocando “vialeis”, como ele chamava a gaita. Essas pessoas infelizmente não são reconhecidas. Pessoas que viveram sempre da cultura, mas que infelizmente caíram no esquecimento. Então, na proposta da criação do grêmio, veio por parte da direção a indicação de um nome político. [...] Como forma de protesto, não aceitamos essa indicação do nome do grêmio e resolvemos colocar o nome de Marialva, que era o nome da empresa que construiu a UNED. Para a direção, a gente dizia que iria ser Marialva por causa da construtora, mas o motivo de ser Marialva era porque era o nome de uma cadela, vira-lata, que ficava pela UNED. Essa informação vazou e a direção reuniu todos os alunos e

informou que não iria aceitar aquele nome e propôs outros nomes. Então nós entramos com a segunda proposta, que foi de colocar um nome que representasse a nossa cidade, a ideia foi colocar um artista de rua, uma pessoa simples, do povo e veio a ideia de Valdemar. E nós lutamos para que esse nome fosse aceito pela direção.

A partir de então, o movimento estudantil da UNED/ETFRN foi aos poucos se fortalecendo e acabou por apresentar uma atuação marcante dos alunos em mobilizações que foram realizadas dentro e fora da instituição, questionando desde decisões internas e rotinas administrativas, até movimentos de maior visibilidade, como ações em defesa da Educação Pública. Dentre tais ações, ganharam destaque, no Jornal Gazeta do Oeste (PRIVATIZAÇÃO... 1995), as manifestações do grêmio estudantil, em articulação com o Grêmio Djalma Maranhão, da ETFRN Natal, contra a intenção do Governo Federal de privatizar as Escolas Técnicas, fato que foi lembrado pelo egresso Ernandes (2016):

[...] a gente passou dos portões ali da escola e se mobilizou com outras escolas de Mossoró, escolas públicas do estado e do município. Era todo voltado assim para essa conscientização política. Na época, o Governo Federal não estava muito preocupado com escola, com formação de ninguém não. Eles queriam na verdade era sucatear, quebrar e depois vender, ou então deixar ai ao Deus dará. Então, a gente começou a perceber que os professores estavam organizados em seus sindicatos, os técnicos também. Era uma coisa tão bacana que até os funcionários das empresas terceirizadas, que prestavam serviços, eram contagiados pelo movimento e iam conosco. Era um movimento muito bacana. E aqui em Mossoró, a gente fez passeata, queimou pneu, fez um boneco do presidente, levou ele dentro de um caixão, a gente pintou a cara.

O relato do egresso Ernandes (2016) é elucidativo quanto à ação dos estudantes da UNED/ETFRN no movimento estudantil, que, naquele momento, se mobilizavam contra o avanço das políticas neoliberais e o desmonte dos serviços públicos, promovidos em especial durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Do mesmo modo, também foi marcante a atuação dos estudantes em suas diversas mobilizações dentro da escola, como os eventos narrados pelos professores durante a realização das entrevistas.

Quando cheguei perto da escola, ouvi os meninos cantando o hino nacional. E pensei: “Que danado está acontecendo? Hoje não é dia de hino nacional”. Isso aconteceu porque, com o passar dos meses, os meninos passaram a questionar algumas coisas, algumas atitudes da direção geral, comportamento meio autoritário. E a direção, juntamente com as coordenações, do curso e pedagógica, decidiram que iam mudar a

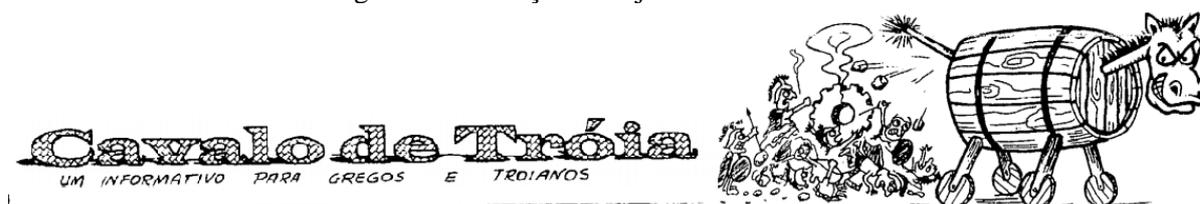
metodologia de distribuição das vagas para a manhã e para a tarde, porque, no ano seguinte, já ia ter aula de tarde. E muita gente teve que mudar a sua vida pessoal e profissional em função de só ter aula de manhã no ano de 95. Eles queriam diluir um pouco dessa coisa do movimento dos estudantes, separar, fragmentar para conquistar, e surgiu essa ideia mirabolante da parte deles. E as pré-matrículas seriam por ordem de chegada, ou seja, se acabasse o número de vagas que tinha para a manhã, ele teria que ficar para a tarde. Então, os meninos fizeram uma revolta lá e disseram que não iam entrar na sala de aula. [...] Foi difícil convencer esses meninos irem para o auditório, mas foram, o diretor foi, mas só que o diretor não abria mão. Então decidiram: “vai todo mundo ficar na fila do registro escolar para fazer pré-matrícula”. O corredor principal ficou inteiro, cheio de aluno esperando abrir para poder fazer a pré-matrícula, para todos garantirem sua matrícula de manhã. Depois de uma conversa com um professor, o diretor disse: “Vamos ter que suspender” (PROFESSOR VITÓRIO, 2016).

O relato do professor Vitório (2016) é elucidativo quanto aos conflitos existentes entre o corpo discente da UNED/ETFRN e a gestão no trato de algumas determinações que geraram polêmica, como foi o caso da distribuição de vagas para o ano letivo de 1996, situação que despertou nos estudantes uma visão questionadora quanto às relações vividas. Nesse sentido, a narrativa do egresso Ernandes (2016) denota que a resistência estudantil foi fruto do processo formativo desenvolvido na instituição.

A escola nos ensinou isso [ser questionador]. Como a gente aprendeu lá [na escola] a questionar, a criticar, a não ficar calado, a abrir a boca, a não aceitar as coisas, pois tinha esse projeto que era o Técnico Cidadão e não um cidadão técnico, que era aquele cara que estava ali só para obedecer e baixar a cabeça, como no filme de Chaplin. Então, como a escola preparou a gente para isso e a nossa primeira vítima foi a própria escola.

Mas o Grêmio Estudantil Valdemar dos Pássaros não foi a única expressão do movimento estudantil na UNED/ETFRN. Dentre os arquivos encontrados sob a guarda da Biblioteca Professor Arnaldo Arsênio, no Campus Mossoró, foram encontrados Jornais de produção dos alunos, intitulados “Cavalo de Tróia: um informativo para gregos e troianos” (Figura 16).

Figura 16 - Cabeçalho do jornal Cavalo de Tróia



Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1996]).

O informativo, elaborado pelos alunos, tinha a finalidade de discutir assuntos importantes sobre a realidade e o cotidiano na escola, por meio do humor e de estórias que retratavam e satirizavam os desafios enfrentados pelos alunos da UNED/ETFRN de Mossoró em seus primeiros anos de funcionamento. Essas produções também foram lembradas pelos entrevistados.

A gente fez até um jornal, agora que eu lembrei. É porque assim, com essa visão crítica, essa coisa toda... era um jornal que a gente produzia, uma parte era colagem, tinha uma charge, que tinha um aluno lá que era muito bom desenhista, e a gente montava uns textos e tal. [...] o nome do jornal era Cavalo de Troia, pois não sabíamos o que é que tinha lá dentro, presente de grego. Era assim, um informativo para gregos e troianos [...] (EGRESSO ERNANDES, 2016).

Nessas oportunidades de produção dos jornais, os alunos utilizavam analogias para fazer críticas mais incisivas às normas estabelecidas, às condutas administrativas, ao que consideravam deficiente nas práticas de alguns professores, como a falta de uso dos laboratórios pelos alunos. Um exemplo dessas críticas pode ser observado em uma sátira apresentada em um desses informativos (Figura 17).

Figura 17 - Estória do Informativo Cavalos de Tróia



Vou contar uma "estorinha" para vocês...

... Era uma vez, numa galáxia muito distante, um planetinha habitado por seres estranhos, que tinha seis dedos em cada uma das mãos, e um rabo na cabeça.

Havia uma pequena colônia que enfrentava problemas pela falta de pessoal qualificado para pilotar aeronaves, pois os treinamentos disponíveis não eram confiáveis.

Surgiu uma nova Escola de Pilotos, que seria a esperança da colônia, pois prometia formar Pilotos-cidadãos com um alto nível técnico. Mestres de alto nível e até um conselho que fiscalizaria todos os treinamentos, eram uma de suas marcas registradas. Mas, com pouco mais de um ano de funcionamento todos começaram a perceber que a realidade era outra, a nova escola era muito parecida com as outras que já existiam, pois tinha mestres de alto nível que eram adorados pelos seus discípulos e mereciam todos os méritos, mas também haviam "mestres" que não tinham didática nenhuma, ficavam perdidos durante o treinamento, eram ridiculizados pelos pilotos e motivos de piadas e chacotas nos corredores.

O conselho, talvez tivesse até boa vontade em solucionar o problema, mas seguia empurrando com a barriga e não apresentava soluções satisfatórias. Os pré-pilotos-cidadãos já sabiam como isso acabaria, pois tinha experiência anteriores, no final o conselho tentaria tapar o sol com uma peneira, inventando uma convocação extra para salvar vários pilotos, mas já seria tarde demais.

Apesar dos vários laboratórios que a escola exibia para visitantes de outros planetas, muitos dos seus alunos nem os conhecia, pois aulas práticas, quase nada! Era tanta teoria que fazia-os lembrar daqueles cursos de correspondência interplanetária que ninguém aprendia nada, mas no final tinha um certificado para pendurar na parede do quarto.

A escola queria ser diferente de tudo, mas até mesmo seus funcionários provaram o contrário, quando quiseram paralisar suas atividades e passaram a falar em greve. A desorganização forçava até os alunos a se submeterem a três testes por dia. Alguns com base no pressuposto de que "os fins justificam os meios" ingeriam comprimidos ricos em afetaminas, pois só assim conseguiriam virar a noite estudando, no final do curso certamente estariam viciados, mas e daí?

seriam pilotos-viciados-cidadãos.

Ainda bem que isso é só uma "estorinha", pois na verdade estamos no planeta Terra, na América do Sul, no Brasil, na Região Nordeste, no Rio Grande do Norte, na ETFRN-UNED, e não temos rabo na cabeça e nem muito menos seis dedos em cada mão.

(Aluno de Eletromecânica - 2.23)

Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1996]).

Da mesma maneira, esses jornais eram também um espaço para, de uma forma interativa e bem humorada, fazer cobranças quanto à não finalização das obras de estrutura física e à falta de insumos, à ausência de aulas práticas, à dificuldade de extinguir as

reprovações, mas também englobavam questões que transcendiam a luta estudantil, como a crítica ao corte de recursos das Escolas Técnicas, as reivindicações salariais dos servidores e a referência a professores com os quais eles se identificavam e que haviam sido remanejados para a sede da ETFRN em Natal. (Figura 18)

Figura 18 - Humor do Informativo Cavalos de Tróia.



CARTA

Mãe Diná, a mesma que disse ter previsto as mortes de: Ailton Senna, Mamonas Assassinas e por último do grupo cassetta e planeta, nos enviou um fax contendo as seguintes previsões:

- A volta dos professores Wyllys e Renato para a Uned;
- O reforço na merenda nos dias de quinta-feira;
- A rápida conclusão das obras inacabadas;
- A volta dos 51% no orçamento da ETF'S;
- Haverá aulas práticas logo! logo!;
- Os 46,19% para os servidores da educação federal sairá;
- O casamento de Assis (1.22);
- O progresso do Grêmio;
- A reprovação este ano será zero;
- E disse também que este informativo só irá agradar aos gregos, deixando os troianos putos da vida.

Fonte: Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte ([1996]).

Como desdobramento dessa formação que se processou ao longo dos anos de 1995 a 1998, com a primeira turma do Curso Técnico de Nível Médio da UNED/ETFRN, trago, de forma breve, um pouco da trajetória dos estudantes que participaram desta pesquisa, haja vista ela ser considerada, por Nosella e Buffa (2008), como um dos aspectos importantes na discussão sobre a História das Instituições Escolares.

É claro que não seria possível, neste estudo, desenvolver uma discussão mais aprofundada acerca dessa trajetória. Portanto, gostaria apenas de ilustrar, baseada nos relatos dos egressos entrevistados, os frutos que surgiram como consequência da formação oportunizada para esses estudantes com a criação da UNED/ETFRN em Mossoró.

Dos oito estudantes egressos entrevistados, apenas um deles não trabalhou como técnico em Eletromecânica. Todos os demais tiveram uma experiência, mesmo que breve, na área para a qual foram formados, como é possível compreender das narrativas dos estudantes.

Toda essa formação que eu tive na UNED me deu subsídios para que também eu tivesse uma boa desenvoltura fora da UNED, na minha formação superior. No curso de Economia, eu já era uma espécie de líder, porque me articulava com todo mundo, conversava com todo mundo. E eu tinha o encaminhamento já muito claro, o meu foco era ser professor da UERN. Terminei o curso na universidade, fui contratado para trabalhar com orçamento. Mas como eu queria ser professor, então eu fui para o mestrado. Pedi exoneração do meu contrato e quando eu entrei no mestrado, eu já tinha pago disciplina como aluno especial. Apareceu concurso da UERN, em 2004, eu fiz o concurso e, em dezembro, eu já fui convocado para tomar posse como professor. Então assim, quando eu saí da UNED, com a minha formação de técnico, já estava com outra formação superior paralela e já vinha com subsídios dessa formação cidadã mesmo, com condições de relações pessoais, de articulação de fala, de convivência, de saber lidar com as diferenças, saber lidar com as pessoas. E tive esse bom desempenho na universidade. Tudo isso é resultado dessa formação cidadã (EGRESSO JAIRO, 2016).

Antes de concluir o curso, seis meses antes, nós participamos de seleção de uma multinacional chamada Schlumberger, uma empresa francesa, e eu fui o segundo colocado. Antes de terminar o curso, eu comecei a embarcar. Faltavam ainda três disciplinas, mas eu fiquei embarcando. Alguns professores passaram conteúdo e eu desenvolvia os trabalhos para apresentar, como avaliação. E foi uma oportunidade que favoreceu tanto para minha vida profissional como pessoal, porque eu via que tudo aquilo que se batia na tecla sobre o técnico cidadão, nós encontramos no mercado de trabalho, o lado bom e o lado ruim do que a gente iria enfrentar. Então, estagiei esses seis meses na Schlumberger. Após esses seis meses, apareceu um curso numa cidade no sul da Argentina, Neuquén, e como eu estava como estagiário, eu não podia fazer. Então, minha contratação foi às pressas, para eu poder ir fazer esse curso para a linha de produção em que eu estava, que era Production Operation Inclean, produção de gás. Era uma coisa que eu nem imaginava, trabalhar em uma das maiores empresas de petróleo do mundo. Mas a UNED/ETFRN proporcionou isso aí. Teve essa viagem da Argentina, teve uma no Uruguai, na Venezuela, mais dois cursos nos Estados Unidos. Trabalhei cinco anos nessa empresa, depois houve venda de ações e eu fiquei numa empresa chamada Hannover, onde trabalhei cinco anos e seis meses, mas não me conformava em embarcar. Depois, fiquei trabalhando em terra, em uma empresa que era fabricante de equipamentos para a Hannover, e pude ingressar na universidade e tocar outros planos (EGRESSO JEOVÁ, 2016).

Eu terminei primeiro Eletromecânica, com habilitação em Manutenção Industrial, e voltei em 1999, para fazer manutenção em Eletrotécnica. Tinha feito estágio em Itapetinga, a fábrica de cimento da cidade, inclusive fui chamado para trabalhar na empresa e não quis, porque o meu objetivo era a COSERN e por isso fui fazer Eletrotécnica para tentar entrar na empresa. Em 1999, passei no vestibular para Administração, passei a estudar na UERN e, em 2000, passei a trabalhar numa empresa terceirizada da COSERN. Em 2002, eu entrei na COSERN, onde fiquei até 2010. Saí da COSERN para trabalhar aqui na UFRSA, como administrador. Passei no curso de Administração na UERN só com o conhecimento que adquiri na UNED, não fiz cursinho nem nada (EGRESSO AURÉLIO, 2016).

Eu terminei a faculdade seis meses antes de terminar o curso técnico e quando faltava seis meses para terminar na UNED, eu pensei: “Vou me dedicar aqui para concluir”. Após isso, eu tinha que fazer o estágio curricular e apareceu uma oportunidade de estágio e eu fui. Era em Alto do Rodrigues, uma empresa que prestava serviço para a Petrobras. Era três meses de estágio curricular e quando acabaram os três meses, a empresa gostou do meu desempenho e me disseram: “olha, nossa concorrência está acabando daqui a três meses, se você tiver interesse em renovar por mais três meses, temos interesse. E se ganharmos a próxima concorrência, ficamos com você.” Eu aceitei e foi renovado meu estágio por mais três meses. A empresa ganhou a concorrência e eu fui contratado. Passei um ano e meio lá e fui para Mossoró, na mesma empresa onde passei seis anos. Saí porque teve uma proposta melhor em outra empresa também na área de petróleo, onde passei mais seis anos. Foram doze anos de emprego decorrentes do curso técnico (EGRESSO CALEB, 2016).

Eu não me via uma Engenheira Elétrica. Tinha o estágio que era obrigatório, na época a Petrobras estava em ascensão aqui e foi a área que foi proposta para mim. Fiquei e depois, como era tão escasso de mão de obra, tinha uma vaga para eu assumir quando terminasse o estágio. Mas eu não queria aquilo. Era um sacrilégio eu ir para o meio do sol, porque era nos postos da Petrobras, na parte de automação. Eu passei os três meses de estágio e eu fui contratada automaticamente, depois desses três meses. Pedi demissão, peguei o dinheirinho que juntei e dava para eu passar um ano pagando cursinho para eu fazer a faculdade que eu queria, que não era a que eu sonhava, mas era a que eu podia fazer. Aí, consegui com o que o CEFET tinha me dado, que seria a questão financeira que eu tinha juntado e entrei na faculdade. Fiz Direito, me formei advogada, fiz concurso e estou aqui na área jurídica do banco (EGRESSA ÚRSULA, 2016).

Antes de terminar o curso técnico, eu fiz estágio na Azevedo & Travassos, em Areia Branca. Passei seis meses de estágio e quando acabou, eu não quis seguir a profissão de técnico. Naquela época, a Schlumberger pegou 200 alunos da UNED para fazer uma seleção para contratação. Eu fiquei em quarto. Então, eu fiquei meio decepcionado por não entrar e vim trabalhar com meu pai. Em 2001, eu voltei para fazer um curso. Eu queria trabalhar na minha profissão mesmo. Então, eu fiz o meu segundo Curso Técnico em Petróleo e Gás e, em 2003, voltei para a área. Consegui uma entrevista de emprego na Hannover Brasil, passei e fui contratado pela empresa. Fiquei 12 anos na empresa e pedi desligamento agora em janeiro de 2016. Voltei aqui para trabalhar com meu pai, porque aqui é um negócio de família, ele precisando muito de ajuda e sempre ficava: “Volta, vem para cá me ajudar, eu estou cansado, você tem que dar continuidade aos negócios”. Aí eu voltei (EGRESSO HÉRCULES, 2016).

Eu saí da escola, eu trabalhei em algumas empresas da área de petróleo, mas com pouco mais de um ano, eu optei pelo concurso público. Então, eu fui aprovado no concurso, uma coisa que não tem nada a ver com a escola, mas eu sempre, no dia a dia aqui no meu trabalho, eu não me engano em relação a isso, eu sei que o que eu faço hoje, tem muita coisa da escola que eu estudei que eu trouxe para cá (EGRESSO ERNANDES, 2016).

Nós participamos de uma seleção lá dentro da UNED, com um recrutador de uma empresa americana, a Schlumberger. Eu fui o primeiro a entrar e fiquei 17 anos lá. Resolvi, por questões pessoais, sair da empresa. Saí da empresa

num dia e, no dia posterior, entrei em outra. Essa empresa que eu entrei vim trabalhar aqui no nordeste. Acabou que essa empresa foi comprada por outra empresa, que foi comprada por outra empresa, e por outra, e por outra, e comprada pela Schlumberger. Então, para mim, eu entrei na empresa em 99 e saí agora em julho. E, com tudo que aconteceu no cenário econômico, eu fui o responsável por sair desligando as pessoas, infelizmente. Fiz mais de 60 desligamentos até que não faltava mais ninguém e eu fui desligado. Em paralelo, eu já vinha com outras atividades profissionais e 50% de dedicação, e quando saí da Schlumberger, fui me dedicar a um negócio próprio. Virar empreendedor mesmo. Eu pretendo trabalhar para mim daqui para frente (EGRESSO JULIERME, 2016).

A partir destas narrativas, podemos compreender porque a população de Mossoró e a da região depositaram tantas expectativas na criação dessa instituição. Ela, além de oportunizar uma formação técnica de nível médio de qualidade, de que havia carência à época, possibilitou a inserção desses técnicos no mercado de trabalho de ponta, que era responsável por parte significativa do crescimento econômico do alto oeste potiguar.

Ao mesmo tempo, a UNED/ETFRN oferecia não apenas uma formação ancorada em uma perspectiva tecnicista, mas, como aludido nas falas dos entrevistados, foi capaz de intensificar o pensamento crítico e questionador desses estudantes por meio de uma formação mais ampliada, omnilateral, que lhes proporcionou tornarem-se sujeitos da sua própria história.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epígrafe escolhida para abrir o tema aqui discutido não poderia ser mais conveniente para representar esse estudo. “Não há instituição sem história e não há história sem sentido. O desafio é trazer à luz esse sentido e, com frequência, há boas surpresas” (SANFELICE, 2007, p. 79). De fato, a partir da realização desta pesquisa, posso concluir que as instituições educativas carregam uma história que merece ser contada e problematizada.

Certamente, as contribuições aqui não são a verdade integral e incontestável dos fatos ocorridos no passado, uma vez que este é impossível de ser reproduzido “tal como ocorreu”. O que apresentei nesta dissertação são olhares e perspectivas a partir de sujeitos selecionados e documentos produzidos em um contexto e em um lugar de fala determinados. Pois, como nos ensina Certeau (1982, p. 67), “é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delinea uma topografia de interesses, que os documentos e as questões, que lhes serão propostas, se organizam”. Assim, na tessitura deste trabalho, privilegiei as fontes históricas escritas e visuais, bem como as narrativas orais de sujeitos que, de algum modo, foram atores na história dessa instituição escolar.

A partir desses elementos e com o auxílio dos referenciais teóricos aqui utilizados, pude promover algumas perspectivas de análise, no sentido de trazer à luz fragmentos do que foi o processo de implantação da UNED/ETFRN de Mossoró, bem como dos quatro primeiros anos de seu funcionamento, trazendo as nuances desse processo sob o ângulo de quatro segmentos da instituição: gestores, equipe técnico-pedagógica, professores e egressos da primeira turma do Curso Técnico de Nível Médio em Eletromecânica.

A investigação do movimento de criação dessa instituição escolar possibilitou inferir que sua materialização é fruto de um programa forjado no contexto nacional de redemocratização do país, como parte de um projeto de desenvolvimento econômico, sedimentado no crescimento da indústria. Dessa maneira, o papel que caberia a esta e às demais UNEDs criadas a partir do PROTEC era capacitar mão de obra para atender às necessidades da indústria em expansão.

Embora este estudo nos remeta a uma história recente, ocorrida na década de 1980, a concepção da educação como substrato para a prosperidade econômica da nação é algo que está entrelaçado com a História da Educação Profissional Federal desde suas origens, como podemos observar desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, que, dentre outras intenções, objetivava contribuir para a promoção do que se tinha como compreensão de progresso à época, restrita ao desenvolvimento econômico.

Essa realidade da Educação Profissional brasileira em épocas tão distintas ratifica a tese de Mézáros (2008, p. 34) de que a educação, além de atender aos pressupostos de oferta de capacitação para absorção no sistema produtivo, ao mesmo tempo e pelo mesmo processo, incute valores que legitimam os interesses da classe dominante, em função da “incorrível lógica perversa do capital”.

Embora este e outros autores renomados, que se dedicam ao estudo da Educação Profissional, reafirmem que essa condição somente se desfaça em uma sociedade com sistema de produção diferente do capitalista, algumas iniciativas educacionais podem indicar caminhos alternativos e frutíferos no sentido de educar não apenas para o mercado de trabalho.

Mesmo pontual, haja vista sua duração breve de implementação, a proposta educacional formulada pela ETFRN, por meio do seu primeiro Projeto Político-Pedagógico, mostrou ser possível pensar a Educação Profissional em uma perspectiva de formação humana integral, ancorada na omnilateralidade. Essa perspectiva permeia todas as propostas pedagógicas posteriores da instituição, inclusive a mais atual.

Todavia, sua execução deparou-se com grandes desafios internos, que foram evidenciados a partir da análise das práticas formativas desenvolvidas na UNED/ETFRN, lócus da pesquisa, entre os anos de 1995 a 1998, com a equipe técnico-pedagógica, o corpo docente e o corpo discente da instituição.

Identifiquei que, estando a UNED/ETFRN a iniciar seu funcionamento já implementando a nova proposta pedagógica da instituição, fez-se necessário promover a capacitação da equipe técnico-pedagógica simultaneamente com a formação dos professores. Ou seja, formadores sendo formados ao mesmo passo que também formavam. Essa falta de tempo hábil para apropriação dessa proposta tornou a atuação dessa equipe ainda mais árdua. Muito embora tenha havido um esforço institucional intenso para disseminar as proposições que se pretendia implantar com a criação do PPP de 1995, por meio de numerosos eventos, lidar com o desconhecido é algo que gera inseguranças, sobretudo porque o campo de atuação dessa equipe, a Educação Profissional, era também desconhecido, haja vista não haver sido temática de discussão acadêmica e profissional até aquele momento, como, aliás, ainda não o é até hoje na maioria dos cursos de licenciatura.

Partilhando desse mesmo desconhecimento, estava o corpo docente recém-nomeado para a UNED/ETFRN, formado por profissionais licenciados e bacharéis. Cristóvão, Cesário, Vitorino, Bernardo, Alice, Julia e Laura, que me prestaram valiosos relatos sobre suas experiências profissionais, também deixaram claro que a Educação Profissional não se

configurou como objeto explorado academicamente ou nas atividades ocupacionais anteriores.

Portanto, no que diz respeito à formação, pode-se depreender que houve o que se denomina de formação continuada, mesmo que, em suas narrativas, os professores entrevistados tenham se posicionado contrários a essa afirmação. A conclusão a que chego pauta-se na avaliação das práticas desenvolvidas tanto na UNED/ETFRN, por meio de reuniões semanais, encontros pedagógicos promovidos a cada início de semestre e demais eventos realizados em âmbito local, bem como nas muitas capacitações que ocorreram na sede da ETFRN, em Natal. Essas oportunidades até podem não haverem sido sistemáticas ou assertivas em sua completude, sobretudo pelo caráter inovador de que vinha imbuída a perspectiva formativa trazida pelo PPP. Porém, chamo a atenção para o que esses professores consideram como formação docente. A partir dos relatos dos entrevistados, compreendi que eles restringem a formação a um conjunto de técnicas de ensino que orientam o fazer dos professores em sala de aula. Assemelha-se ao que Imbernón (2010) denomina de cursos *standards*.

Reitero que a pesquisa de que venho tecendo considerações partiu da análise de professores com formação inicial em bacharelado e licenciatura. A despeito dos bacharéis, é necessário refletir que o magistério não foi, em sua maioria, uma profissão planejada, tampouco esses profissionais foram capacitados, durante o curso superior, para atuar na docência. Esse fator se apresenta como provável fragilidade e faz surgir certas resistências quanto à adesão a perspectivas educacionais postas e que confrontavam com uma formação que privilegiava exclusivamente o conhecimento técnico e tácito.

No que diz respeito aos licenciados, mesmo que, dentre as prerrogativas dos cursos, a preparação para a docência seja uma realidade, alguns desses profissionais também foram resistentes às discussões promovidas nas oportunidades de capacitação e também apresentam o mesmo entendimento de formação de professores relacionados à transmissão de técnicas.

Todo esse processo de formação da equipe técnico-pedagógica e dos professores almejava prepará-los para desenvolver a formação dos discentes, de modo que estes últimos constituíssem um pensamento crítico acerca do mundo à sua volta. Buscava-se formá-los para que pudessem exercer a cidadania.

Essa formação discente não se limitou ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, mas foi também explorado intensamente nas práticas desenvolvidas no cotidiano da instituição, bem como na cultura escolar que se construiu no interior da UNED/ETFRN e que

ganhou a dimensão da comunidade, tanto ao participar quanto ao promover oportunidades de aprendizagem, interação e oferta de serviços.

Não apenas nos relatos dos egressos, mas também por meio das narrativas documentais dos recortes de jornais da imprensa mossoroense e dos informativos produzidos pelos estudantes, é exequível depreender que a formação promovida na UNED/ETFRN de Mossoró, com a perspectiva do Técnico Cidadão, obteve bons frutos.

Essa percepção adquire sustentação a partir da análise das ações que esses estudantes promoveram na instituição, como o envolvimento com o movimento estudantil, por meio da criação do Grêmio Valdemar dos Pássaros, com a criação do Jornal Cavalo de Tróia e as mobilizações realizadas em conjunto com outras instituições educacionais em prol da educação pública. Mas também baseia-se na avaliação que os egressos fazem hoje, vinte anos mais tarde, do período em que foram formados com base nessa proposta pedagógica. Para todos os entrevistados (Aurélio, Caleb, Ernandes, Hércules, Jairo, Jeová, Julierme e Úrsula), a formação cidadã foi responsável, em grande parte, pela preparação deles para a vida em sociedade.

Por fim, esta investigação indica que as práticas formativas desenvolvidas no interior da UNED/ETFRN de Mossoró, a partir da implementação da proposta pedagógica de 1995, não se limitaram a formar apenas o estudante para constituir um técnico cidadão, mas também apresentavam a preocupação em preparar os servidores da instituição, de modo a empoderá-los do conceito de omnilateralidade, do que era essa formação para a cidadania.

Certamente a experiência vivida na UNED/ETFRN de Mossoró não foi capaz de romper com a lógica perversa do capital, mas provavelmente foi capaz de promover a reflexão e o pensamento crítico de muitos que passaram por aquela instituição, seja como estudantes, seja como servidores, mostrando assim que é possível a promoção de Educação Profissional para além da mera perspectiva tecnicista.

Não é demais reafirmar que este estudo é reflexo de uma avaliação temporalmente situada, uma perspectiva de análise acerca das fontes encontradas. Nunca foi intenção esgotar todas as possibilidades de avaliação da história dessa instituição escolar, mas, sim, contribuir, a partir desta, com a produção do conhecimento e que esta pesquisa possa ser ponto de partida de muitas outras.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Fontes orais: histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contextos, 2008, p. 155-202.
- ALIANÇA, Priscila Tiziana Seabra Marques Da Silva. **O caminho feito ao andar**: itinerários formativos do professor bacharel no ensino médio integrado. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado Em educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, p. 51-63, maio/agos. 2010.
- ARRETCHE, Marta. Emergência e Desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 39, p. 3-40, jan./jun. 1995.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contextos, 2008. p. 23-79
- BANDEIRA, Tainá da Silva. Escola Técnica do Comércio União Caixeiral: contextos de uma criação. **Revista do CERES**, v.1, n. 1, p. 72-77. 2015.
- BARBOSA, Aparecida Alice; SILVA, Cínara Gomes da; NASCIMENTO, Sulamita Coelho Ribeiro do. Expectativas de interação entre o supervisor pedagógico e o professor: controle ou autonomia. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v.12, n.1, p. 331-357, jul./dez. 2009.
- BATISTA, Eraldo Leme; MULLER, Meire Terezinha (orgs.). **A educação profissional no Brasil**: história, desafios e perspectivas para o século XXI. Campinas: Alínea, 2013.
- BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos; Consulta Popular, Cartilha n. 7, São Paulo, 1994.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Silêncio das águas**: políticas públicas, meio ambiente e exclusão social. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 14. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BRASIL. Lei nº. 7.486, de 6 de junho de 1986. Aprova as diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, para o período de 1986 a 1989.

Brasília: **Diário Oficial da União**, seção I, p. 8473, 1986a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1980-1988/L7486.htm>. Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. Exposição de Motivos nº 56, de 24 de fevereiro de 1986. Implementação de um Programa de expansão e melhoria do ensino de 2º grau, nos termos da presente Exposição de Motivos. Brasília: **Diário Oficial da União**, seção I, p. 2976, 1986b. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3218019/dou-secao-1-26-02-1986-pg-4/pdfView>> Acesso em: 23 set. 2014.

_____. Exposição de Motivos nº 135, de 4 de julho de 1986. Elenco de medidas no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, a serem desenvolvidas em conjunto com o Ministério Extraordinário para Assuntos de Administração, com vistas à consecução dos recursos humanos necessários ao funcionamento das escolas, nos termos da presente Exposição de Motivos. Brasília: **Diário Oficial da União**, seção II, p. 3458, 1986c. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3529371/dou-secao-2-07-07-1986-pg-2/pdfView>> Acesso em: 23 set. 2014.

_____. Biblioteca da Presidência da República. **Lançamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico** [Discurso do Presidente José Sarney]. Brasília: Biblioteca Presidência da República, 1986d. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/josesarney/discursos/1986/79.pdf/at_download/file> Acesso em: 19 set. 2014.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). **Gestão 1992/1994: síntese das principais realizações**. Brasília: A Secretaria, 1995.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Realizações do Ministério da Educação período: 85/90 - Governo José Sarney**. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002550.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Portaria nº 67, de 6 de fevereiro de 1987. Cria Unidades de Ensino Descentralizadas. Brasília: **Diário Oficial da União**, seção I, p. 2062, 1987. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/3196334/dou-secao-1-10-02-1987-pg-18/pdfView>> DOU de 10/02/1987, Seção I, p. 2062> Acesso em: 01 fev. 2016.

_____. **Projeto de lei n. 1603, de 07 de março de 1996**. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1133609&filename=Dossie+-PL+1603/1996 Acesso em: 20 nov. 2016.

_____. 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. Brasília: **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 15 ago. 2014.

BRUM, Argemiro Jacob. **Desenvolvimento econômico brasileiro**. 24 ed. Petrópolis, RJ, 2005.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes. 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Porque lutamos? **Revista Educação & Trabalho**, v. 23, n.1, p. 187-205, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Competitividade industrial: uma estratégia para o Brasil**. Rio de Janeiro: CNI, 1988.

_____. **Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários**. Rio de Janeiro: CNI, 1993.

CONVERSANDO com... Nivaldo Ferreira da Silva. **Gazeta do Oeste**, Mossoró-RN, 8 jan. 1995.

CRiANÇAS do Bairro Teimosos são assistidas por Escola. **Gazeta do Oeste**, Mossoró-RN, 8 ago. 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-193, maio/agos. 2000.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. Ed. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

DUPAS, Gilberto. **O mito do progresso: ou progresso como ideologia**. São Paulo: UNESP, 2006.

ENSINO tecnológico de 2º grau é realidade em Mossoró. **Gazeta do Oeste**, Mossoró-RN, 12 mar.1994.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Agenda**, Natal, n. 25, 23 mai. 1986a.

_____. **Agenda**, Natal, n. 29, 4 jun. 1986b.

_____. **Agenda**, Natal, n. 46, 13 ago. 1986c.

_____. **Agenda**, Natal, n. 47, 14 ago. 1986d.

_____. **Agenda**, Natal, n. 62, 17 set. 1986e.

_____. **Agenda**, Natal, n. 63, 22 set. 1986f.

_____. **Agenda**, Natal, n. 74, 7 nov. 1986g.

_____. **Agenda**, Natal, n. 165, 2 mar. 1988a.

_____. **Agenda**, Natal, n. 170, 22 mar. 1988b.

_____. **Agenda**, Natal, n. 237, 16 nov. 1989.

_____. **Agenda**, Natal, n. 244, 30 mar. 1990.

_____. Expansão das UNEDs beneficia municípios. **Agenda Especial**, Natal, ano VI, maio 1991.

_____. **Agenda Especial da UNED**: Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró, Mossoró. 1995[?]a.

_____. **Informativo UNED**. Ano I, n. 01. 1995[?]b.

_____. **Informativo UNED**. Ano II, n. 09, 23 mai. 1996a.

_____. **Informativo UNED**. Ano II, n. 13, 27 nov. 1996b.

_____. **Informativo UNED**. Ano II, n. 07, 12 abr. 1996c.

_____. **Informativo UNED**. Ano III, n. 14, 02 abr. 1997a.

_____. **Informativo UNED**. Ano III, n. 15, 08 mai. 1997b.

_____. **Informativo UNED**. Ano III, n. 16, jun. 1997c.

_____. **Informativo UNED**. Ano IV, n. 20, jun./set. 1998.

ESCOLA Técnica de Mossoró oficializa fundação do grêmio. **Gazeta do Oeste**, Mossoró, RN, 09 jun. 1995.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 85-116, set. 1991.

ETFRN pode ser inaugurada este mês. **Gazeta do Oeste**, Mossoró, RN, 2 dez.1994a.

ETFRN divulga resultado final de concurso para professor. **Gazeta do Oeste**, Mossoró, RN, 24 dez.1994b.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Proposta Curricular. **Revista da ETFRN**, Natal, ano 11, n. 09, jan. 1995.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta Curricular: ampliada e revisada.** Natal, 1997.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral.** 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil.** Rio de Janeiro, 1961.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate.** Brasília. v. 8, p. 41-65. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996a.

_____. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de Educação Tecnológica e Profissional. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006. p. 25-54.

_____. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo. Cortez. 2. ed. 1984.

_____. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, MARIA. Os embates da reforma do ensino técnico: resistência, adesão e consentimento. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006a. p. 343-372.

_____. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006b. p. 71-96.

FRIGOTTO, Galdêncio; FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lúcia (2006). Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: INEP, 2006. p. 139-149

GATTI JUNIOR, Décio. História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teóricos-metodológicos. **Educação em questão,** Natal, v. 28, n. 14, p. 172-191, jan-jun. 2007.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção e lutas sociais**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

HINGEL entrega Escola Técnica Federal de Mossoró. **Gazeta do Oeste**, Mossoró, RN, 30 dez. 1994.

IBGE. População. 2013. Disponível em:
<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD77>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTALAÇÕES da ETFRN são um verdadeiro complexo estudantil. **Gazeta do Oeste**, Mossoró, RN, 30 dez.1994.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Campus Currais Novos: Institucional: Histórico**. Currais Novos, [2010?]. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/campus/curraisnovos/institucional/historico.html> Acesso em: 22 fev. 2017.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. **Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafio**. Brasília: IPEA,1993

KUENZER, Acácia. **Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente**. Educação e Sociedade. Campinas, n. 100, p. 1153 – 1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf> Acesso em: 11 nov 2016.

_____. Educação profissional: categoria para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 19-29, mai/ago. 1999.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

_____. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**. Brasília. v. 8, p. 19-40. 2008.

LEANDRO NETO, Raimundo. **A expansão do ensino técnico industrial da rede federal no Ceará: o caso do IFCE – Campus de Cedro (1986-1999)**. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista De Piracicaba. Piracicaba, São Paulo, 2013.

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

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). **Histórica – Revista do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 36, jun. 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao36/materia01/>> Acesso em: 1 dez. 2015.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**. Brasília. v. 8, p. 67-81. 2008.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2004.

MAIS de 500 se inscrevem na ETFRN; cadastramento se encerra neste dia. **Gazeta do Oeste**, Mossoró; 7 fev. 1995.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIALVA Construtora LTDA, [Carta] 08 dez. 1989, Sete Lagoas [para] Comissão de Licitação, ETFRN. 4f. Carta de apresentação de proposta.

MANACORDA, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004

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

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Biotempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSSORÓ passa a contar com sua unidade da ETFRN. **Gazeta do Oeste**, Mossoró, RN, 14 mar. 1995.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, v.1, n.1, p. 23-38, jun. 2008.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. 2014

NEY, Antônio Fernando Vieira. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Ciavatta. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 259-281

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et al. (org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. V. 1. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 165-173.

NOSELLA, Paulo; BUFFA, Ester. Instituições escolares: por que e como pesquisar. In: SANTOS, Ademir Valdir dos; VECHIA, Ariclê. (org.). **Cultura escolar e história das práticas pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2008. p. 13-31.

_____. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. A criação da Unidade de Ensino de Mossoró: Realização de um sonho da população do Oeste Potiguar. In: PEGADO, Erika Araújo da C. (Org.) **A trajetória do CEFET-RN desde a sua criação no início do século XX ao alvorecer do século XXI**. 2. ed., Natal: Editora do IFRN, 2010. p. 115-125.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa sobre a formação de professores para educação Profissional. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 77-106.

_____. Formação e profissionalização dos professores do ensino médio. **Educação e Tecnologia**, v.11, n. 2, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363/378>. Acesso em: 30 dez. 2016.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; NOGUEIRA, Camila Gomes. A formação de professores para a educação profissional e o Plano Nacional De Educação (PNE): quais as perspectivas? **Holos**, Ano 32, v. 6, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4987>. Acesso em: 30 dez. 2016.

OLIVEIRA, Ramon. A possibilidade da escola unitária na sociedade capitalista. **Cadernos de Educação** Pelotas, n. 32, p. 141-160, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1684/1565> Acesso em: 11 de nov 2016.

_____. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47-60, jan./abr. 2003.

PINHEIRO, Karisa Lorena Carmo Barbosa. **O processo de urbanização da cidade de Mossoró**: histórico da expansão urbana da cidade de Mossoró desde 1.772 até os dias atuais. Mossoró: CEFET, 2007.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PREFEITO vai acompanhar Hingel durante sua estada em Mossoró. **Gazeta do Oeste**, Mossoró, RN, 24 dez.1994.

QUELUZ, Gilson Leandro. O contexto de surgimento das Escolas de Aprendizizes Artífices: sociedade do trabalho, minoridade e ensino-técnico profissional. In: _____. **Concepções do Ensino Técnico na República Velha: 1909-1930**. Curitiba: Ed. CEFETPR, 2000. p.17-32

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.) **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006. p. 283-310.

RODRIGUES, Iaponira da Silva. **Trajetórias acadêmica e profissional de professores licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no ensino médio integrado**. 2016. 141f. Dissertação (Mestrado Em educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

RODRIGUES, José. A educação e os empresários: o horizonte pedagógico do capital. In: FRIGOTTO, Galdêncio; Ciavatta, Maria. (orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 101-112

ROCHA, Aristotelina Perreira Barreto. **A expansão urbana de Mossoró: período de 1980 a 2004**. 2009.

SANFELICE, José Luís. História das Instituições Escolares. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *et al.* (org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. v. 1. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 75-94.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIAS FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia G.(Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 203-224.

SAVIANI, Dermeral. Instituições de memória e organização de acervos para a história das instituições escolares. In: SILVA, João Carlos et al (org.). **História da Educação: arquivos, instituições escolares e memória histórica**. São Paulo: Alínea, 2013. p. 13-31.

_____. Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura *et al.* (org.). **Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica**. V. 1. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 3-27.

_____. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, São Paulo: HISTEDBR, 2006. p. 1-38.

_____. O choque da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 220-238, dez. 1999.

SILVA, Silvia Helena Dos Santos Costa E. **Quando engenheiros tornam-se professores: trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB/João Pessoa)**. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado Em educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SINDICATO reage contra proposta de Chiarelli para Escola Técnicas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 mar. 1990. p. 6 Disponível em: <http://acervo.folha.uol.com.br/resultados/?q=escolas+t%C3%A9cnicas&site=&periodo=acervo&x=0&y=0> . Acesso em: 10 fev. 2015.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão. Formação inicial e continuada de professores para a educação profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 385-407.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. **Escafandristas do tempo: narrativas de vidas e regeneração da memória em São Rafael**. 2010. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, Rio Grande do Norte, 2010.

_____. **Teias da saudade: Orkut, narrativas visuais e regeneração da memória em São Rafael-RN**. Natal: IFRN, 2011.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Viviane Souza de Oliveira. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Silvia Helena dos Santos Costa e. O curso de engenharia elétrica do IFPB no cenário da expansão da educação superior no Brasil e os desafios para uma formação humanística. **Poiésis**, Tubarão. v.9, n.16, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>. Acesso em: 30 dez. 2016.

TÁ na hora da cultura! Estudantes da ETFRN demonstram talento no teatro, na música e nas artes através do Horário Cultural. **Gazeta do Oeste**, Mossoró, RN, 7 jul.1996.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba. v.12, n. 37, p. 863-882, set./dez. 2012.

ANEXO A - Requerimento da Câmara Municipal de Mossoró



ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
CÂMARA MUNICIPAL DE MOSSORÓ
 PALÁCIO RODOLFO FERNANDES

REQUERIMENTO Nº. 541/86

Câmara Municipal de Mossoró

Protocolo no livro nº 05

nº 31 de 0 n.º 65

Mossoró 20 de Março de 1986

Francisco Jorge
 Vereador

REQUER ESCOLA TÉCNICA FEDERAL PARA
 MOSSORÓ.

Requeiro à Mesa, na forma regimental, depois de ouvido o plenário, seja enviado ofício ao Ministro da Educação Sr. Jorge Bornhausen, que no plano de expansão de novas Escolas Técnicas Federais, que é objetivo do Governo, solicita que seja incluída a cidade de Mossoró.

Justificativa

Sendo do pensamento prioritário do Presidente Sarney, criar novas Escolas Técnicas Federais nos Estados, venho solicitar dos meus pares o apoio para nossa cidade, ser beneficiada com essa proposta presidencial, uma vez que Mossoró, além de cidade líder da região, dispõe de infra-estrutura que se condizem com o referido projeto.

Sala das Sessões "João Herculano de Moraes"
 Mossoró (RN), 20 de Março de 1986.

Francisco Jorge
 Vereador

Herbert

CÂMARA MUNICIPAL DE MOSSORÓ

ANEXO B - Documento do Senador José de Souza Martins Filho



SENADO FEDERAL

Brasília, 23 de abril de 1986

Ilmo.Sr.
Vereador FRANCISCO BORGES
Câmara Municipal
MOSSORÓ-RN

Senhor Vereador:

Com prazer, registro o recebimento da sua carta, datada do dia 04 deste mês.

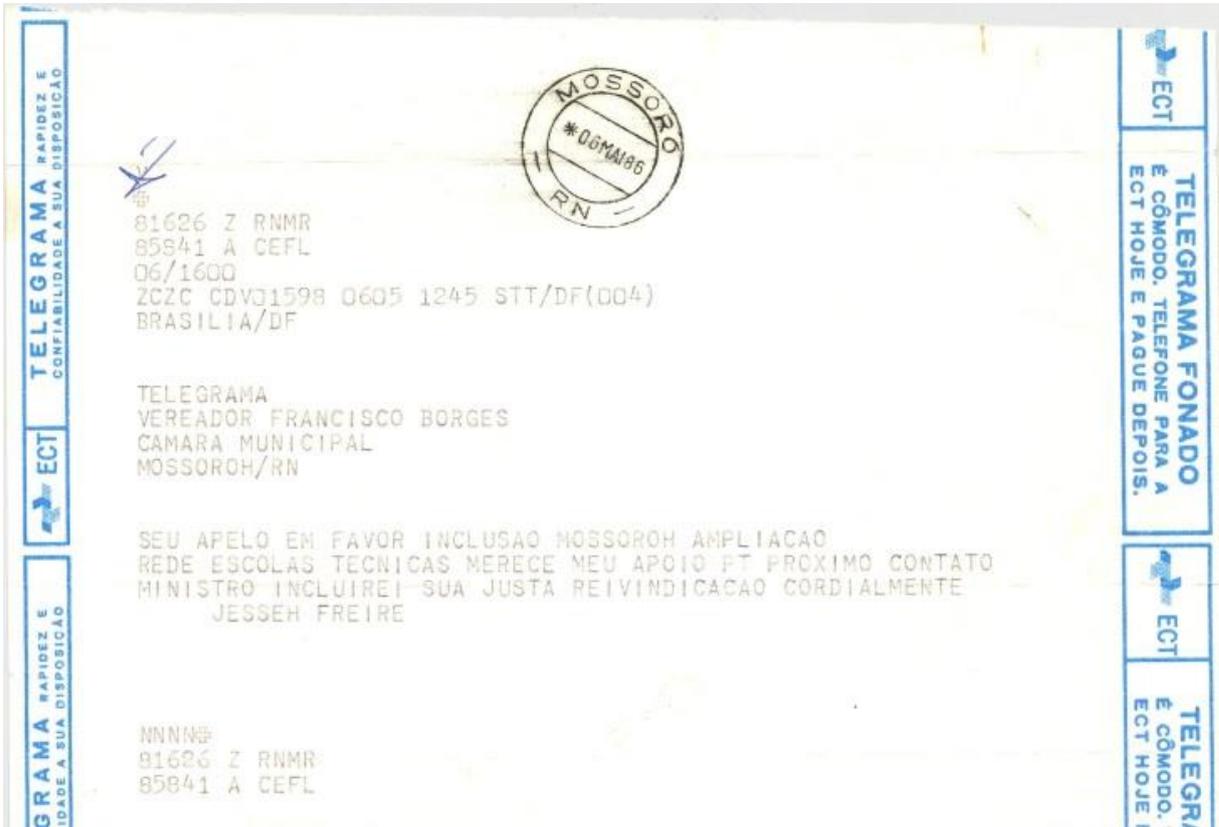
De parabéns o nobre Vereador pela feliz e brilhante iniciativa de sugerir que Mossoró seja incluída no Plano de Ampliação da Rede de Escolas Técnicas, quando sabemos que a Educação é a base fundamental para qualquer Nação atingir um estágio de desenvolvimento desejado.

Conte com o meu apoio e disposição de interceder junto ao Ministério da Educação para que essa reivindicação seja concretizada.

Cordiais cumprimentos,

Assinatura manuscrita em tinta preta, com uma caligrafia fluida e elegante.
MARTINS FILHO
Senador

ANEXO C – Telegrama enviado pelo Deputado Federal Jessé Freire



ANEXO D – Telegrama enviado pelo Deputado Federal Wanderley Mariz



ANEXO E – Documento da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte



CÂMARA DOS DEPUTADOS

Brasília, DF, 28 de abril de 1986

Senhor Ministro:

Encareço a compreensão de Vossa Excelência para a necessidade de incluir o Município de Mossoró (RN) no plano, recentemente aprovado, de ampliação da Rede de Escolas Técnicas Federais em todo o País.

O Município de Mossoró é um dos mais populosos e um dos mais dinâmicos pólos de desenvolvimento econômico daquele Estado. A criação de escolas técnicas atenderá, assim à forte demanda social carente de ensino e emprego, e a crescente procura de mão de obra especializada pelos florescentes mercados produtivos e de serviços.

Certo da compreensão e providências de Vossa Excelência, apresento os meus agradecimentos, ao mesmo tempo em que expresso o testemunho do meu grande apreço e consideração.



Deputado Agenor Maria

Exmo. Sr.
Senador JORGE BORNHAUSEN
DD. Ministro da Educação
BRASÍLIA - DF

ANEXO F – Portaria ETFRN nº 0161/86



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
 Av. Sen. Salgado Filho, 1559 – NATAL – RN – CP. 601 – TLX. 0842386

PORTARIA Nº 0161/86-GE/ETFRN

Natal(RN), 05 de agosto de 1986.

O DIRETOR DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso de suas atribuições legais,

CONSIDERANDO

as diretrizes fixadas no Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República;

CONSIDERANDO

o que consta na Exposição de Motivos de nº 56/86-MEC, de 24.02.86, aprovada pelo Exmo. Sr. Presidente da República, criando o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico;

CONSIDERANDO

que a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, foi incumbida da responsabilidade de implantar dois "CAMPI" no interior do Estado,

R E S O L V E

DESIGNAR Grupo de Trabalho constituído dos servidores FRANCISCO DAS CHAGAS DE MARIZ FERNANDES – Coordenador de Planejamento, JAIRO FABRÍCIO ALVES – Chefe do Departamento de Ensino, JOSÉ GILSON DE OLIVEIRA – Assessor, MARIA SELMA DA CÂMARA LIMA PEREIRA – Professor de Ensino de 1º e 2º Graus, MARIA DO SOCORRO MARQUES BEZERRA – Coordenadora da Supervisão Pedagógica e BOANERGES BATISTA DA SILVA CEZÁRIO – Agente Administrativo, para, sob a supervisão do primeiro, elaborar Proposta de Ensino e proceder a implantação física dos "Campi" desta Escola, nos municípios de Mossoró-RN e Currais Novos-RN.

PUBLIQUE-SE,
DÊ-SE CIÊNCIA e CUMPRA-SE.


 Professora LUZIA VIEIRA DE FRANÇA
 Diretor

ANEXO G – Portaria ETFRN nº 0180/87



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
 Av. Sen. Salgado Filho, 1559-NATAL-RN-CP. 601-TLX. 0842386

PORTARIA Nº 0180/87-GD/ETFRN

Natal(RN), 07 de agosto de 1987.

A DIRETORA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE,
 no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO

decisão da SESC-CEDATE, de transferir à Escola, a execução dos processos licitatórios das obras de construção das Unidades de Ensino Descentralizadas desta ETFRN de Currais Novos e Mossoró, e da Escola Agrotécnica Federal de Caicó-RN;

CONSIDERANDO

a necessidade de estruturar um grupo de trabalho para a preparação de toda documentação relativa às licitações, pré-qualificação das empresas, recebimento e julgamento das propostas,

R E S O L V E:

DESIGNAR SEVERINO DO RAMO DE BRITO, ALBERTINO AUGUSTO DA CRUZ, JOSE MARTINS DA SILVA e MARIA DA CONCEIÇÃO GUERRA DE ANDRADE, para, sob a presidência do primeiro, constituírem Comissão de Licitação encarregada das Licitações das obras de construções das edificações das Unidades de Ensino Descentralizadas/ETFRN das cidades de Currais Novos e Mossoró e da Escola Agrotécnica Federal de Caicó-RN.

DETERMINAR o prazo máximo de 75 (setenta e cinco) dias para a Comissão apresentar a esta Direção os relatórios finais das licitações acima especificadas.

PUBLIQUE-SE,
 DÊ-SE CIÊNCIA E CUMPRA-SE.

Professora LUZIA VIEIRA DE FRANÇA
 Diretora

ANEXO H – Portaria ETRN nº 176/89



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Av. Sen. Salgado Filho, 1559-NATAL-RN-CP. 601-TLX. 842386

PORTARIA Nº 176/89-GD/ETFRN

Natal(RN), 06 de setembro de 1989.

A DIRETORA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO

a necessidade de constituição de Comissão Especial para Licitação das obras de construção da Unidade de Ensino Descentralizada/ETFRN de Mossoró-RN;

CONSIDERANDO

o que consta da Portaria/SESG nº 070, de 24.08.89,

R E S O L V E:

DESIGNAR o Professor ANJELO DA COSTA NETO, na qualidade de representante da ETRN, e os servidores ALAX JORGE MORAES e WILDE KREPKER LEIROS, na qualidade de representantes da SESG/MEC e lotados respectivamente na UFRN e ETRN, para, sob a presidência do primeiro, constituírem Comissão Especial para Licitação das obras de construção da Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte, em Mossoró-RN.

Fica revogada a Portaria nº 0180/87-GD/ETFRN, de 07.08.87.

PUBLIQUE-SE,
DÊ-SE CIÊNCIA e CUMPRA-SE.


 Professora LUZIA VIEIRA DE FRANÇA
 Diretora

ANEXO I – Portaria ETFRN nº 384/94



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
Av. Sen. Salgado Filho, 1559 - NATAL - RN - CP.601 - TLX. 0842386

PORTARIA Nº 384/94-DG/ETFRN

Natal(RN), 07 de dezembro de 1994.

O DIRETOR GERAL DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, no uso das atribuições conferidas pela Portaria Ministerial nº 537-MED, de 2 de abril de 1993, publicada no Diário Oficial da União de 29 subsequente e,

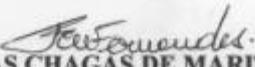
CONSIDERANDO

o que estabelece a Lei nº 8.670/93 e a Portaria Ministerial nº 1677-MED, de 2 de dezembro de 1994, publicada no citado Diário em 5 de dezembro subsequente,

RESOLVE:

DESIGNAR o servidor **NIVALDO FERREIRA DA SILVA**, Professor de Ensino de 1º e 2º Graus, Código 6011, Classe "E", Nível 4, do Quadro Permanente desta Escola, para exercer o Cargo de Confiança de Diretor da Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró, Código CD-3.

**DÊ-SE CIÊNCIA, PUBLIQUE-SE,
CUMPRA-SE E REGISTRE-SE.**


FRANCISCO DAS CHAGAS DE MARIZ FERNANDES
Diretor Geral