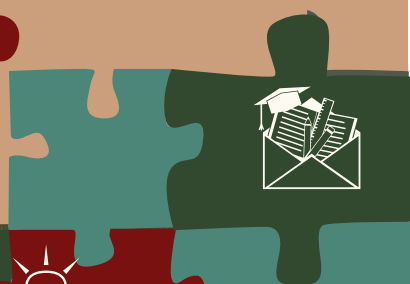
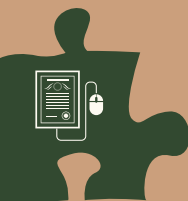




ORGANIZADORAS:
Vera Maria dos Santos
Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Simone Silveira Amorim



Educação profissional e tecnológica: história, trajetória e proposições



EDITORA
IFS



Educação profissional e tecnológica:
história, trajetórias e proposições



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE SERGIPE (IFS)

PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Milton Ribeiro

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
Ariosto Antunes Culau

REITORA DO IFS
Ruth Sales Gama de Andrade

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E EXTENSÃO
Chirlaine Cristine Gonçalves

ORGANIZADORAS:
Vera Maria dos Santos
Sônia Pinto de Albuquerque Melo
Simone Silveira Amorim

Educação profissional e tecnológica: história, trajetória e proposições



**INSTITUTO
FEDERAL**
Sergipe
Aracaju,
2021

Copyright© 2021 - IFS

Todos os direitos reservados para a Editora IFS. Nenhuma parte desse livro pode ser reproduzida ou transformada em nenhuma forma e por nenhum meio mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento de informação, sem autorização expressa dos autores ou do IFS.

Editora-chefe (Coordenadora de Publicações)

Vanina Cardoso Viana Andrade

Planejamento e Coordenação Gráfica

Bruna Luiza de Araújo Santos

Projeto Gráfico da Capa

Bruna Luiza de Araújo Santos

Laryssa Mota Santos Silva

Revisão

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Diagramação

Bruna Luiza de Araújo Santos

Laryssa Motta Santos Silva

Luiz Alberto dos Santos Júnior

Anderson Plácido Xavier

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação profissional e tecnológica [recurso eletrônico]: história, trajetória e proposições. / Vera Maria dos Santos, Sônia Pinto de Albuquerque Melo, Simone Silveira Amorim. – Aracaju: Editora IFS, 2021.

361 p. : il. color.

E-book

ISBN: 978-65-87114-69-9

1. Educação. 2. Educação Profissional. 3. História da educação
I. Santos, Vera Maria dos. II. Melo, Sônia Pinto de Albuquerque.
III. Amorim, Simone Silveira. IV. Título.

CDU 378:94

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Kelly Cristina Barbosa CRB 5/1637

[2021]

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)

Avenida Jorge Amado, 1551. Loteamento Garcia, Bairro Jardins.

Aracaju/SE. CEP: 49025-330

TEL.: +55 (79) 3711-3222 / e-mail: edifs@ifs.edu.br

Impresso no Brasil

Conselho Científico

Chirlaine Cristine Gonçalves
Pró-reitora de Pesquisa e Extensão

Jaime José da Silveira Barros Neto
Diretor de Pesquisa e Pós-graduação

José Wellington Carvalho Vilar
Área: Ciências Exatas e da Terra

Diego Lopes Coriolano
Área: Engenharias (titular)

Herbet Alves de Oliveira
Área: Engenharias (suplente)

Adeline Araújo Carneiro Farias
Área: Ciências Humanas

Alexandre Santos de Oliveira
Área: Ciências Sociais Aplicadas

João Batista Barbosa
Área: Ciências Agrárias

Manoela Falcon Gallotti
Área: Linguística, Letras e Artes

Sheyla Alves Rodrigues
Área: Ciências Biológicas

Membros Externos

Flor Ernestina Martinez Espinosa - FIOCRUZ

Odélsia Leonor Sanchez de Alsina - UFCG

Mirian Sumica Carneiro Reis - UNILAB

Claudio Cledson Novaes - UEFS

Caique Jordan Nunes Ribeiro - UFS

Lucas Molina - UFS

Murilo Lopes Martins - IF Sudeste MG

Eliane Maurício Furtado Martins -
IF Sudeste MG

Zélia Soares Macedo - UFS

Mario Ernesto Giroldo Valério - UFS

Ana Aparecida Vieira de Moura - IFRR

Josilene de Souza - IFRN

Charles Dos Santos Estevam - UFS

Editoração

Kelly Cristina Barbosa - Bibliotecária

Produção Visual

Jéssika Lima Santos - Diagramador

Júlio César Nunes Ramiro - Técnico em Artes Gráficas

Tecendo nexos da Educação profissional e tecnológica

O livro “A Educação profissional e tecnológica: história, trajetória e proposições” abre um espaço de discussão, no campo da educação, ao tempo em que divulga resultados de pesquisas, realizadas no âmbito desta temática. Com esta produção deixamos aflorar experiências de pesquisa, que revelam uma extensa e original bibliografia, com temporalidades que adentram em diversos espaços.

Assim, apresentamos a configuração da Educação profissional e tecnológica no Brasil a partir de diferentes enfoques teóricos e metodológicos, revelando o seu caráter processual e histórico. É preciso ressaltar que as (con)figurações (ELIAS, 2001) têm seus sistemas próprios, apresentando figuras específicas que se ligam por interdependências (ELIAS, 1994) de tipos variados, em uma longa duração, que por vezes mudam de maneira lenta, sendo formadas por indivíduos de gerações diferentes, deixando a impressão de que elas existem sem os indivíduos que a compõem. O fato é que eles podem desaparecer, mas dão lugar a outros cujas funções permitirão a continuidade delas.

Considerando este entendimento, **O inglês como língua dos negócios: o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902)**, é um marco importante na discussão da educação profissional. Nesta pesquisa, o autor traçou um panorama das origens do ensino comercial no período anterior à formalização da educação profissional brasileira. A partir de um extenso levantamento bibliográfico, foram apresentadas reflexões acerca do pioneirismo português nas navegações e dos avanços de estudos matemáticos, que constituíram as primeiras técnicas contábeis. Foi possível perceber que o ensino comercial foi formalizado em Portugal através da Aula de Comércio a partir da consolidação do comércio como principal atividade econômica para permitir o progresso enquanto atendia aos desejos da burguesia mercantil.

Outra pesquisa que dá corpo à discussão anunciada é **Infância e trabalho: a formação de quadros para as companhias de aprendizes marinheiros no Brasil Imperial**, pois nos possibilita vislumbrar uma temporalidade, em termos da educação profissional no Brasil, quando investigou a profissionalização de marinheiros e o protagonismo do Estado na formação de crianças desvalidas para os quadros militares entre os anos de 1840 a 1885. A autora analisou o processo de criação das Companhias de Aprendizes Marinheiros no Brasil e a formação da força de trabalho naval, tendo em vista questões de acesso, disciplina e hierarquia. Essa formação enfatizou o trabalho como elemento moralizador das classes consideradas perigosas no século XIX.

No início do período republicano, as autoridades governamentais pensaram em outra formação, a partir das **Escolas de Aprendizes e Artífices**. Tais escolas se materializaram nos anos de 1902, visando à modernização do Brasil. Dentro dessa modalidade de ensino, a formação do trabalhador nacional foi o ponto chave dessa proposta de educação, a qual deixaria para trás, a imagem largamente difundida na passagem do século XIX para o XX, de um povo imaturo, despreparado e indolente. As novas exigências postas pelas condições sociais, políticas e econômicas impuseram uma modalidade de educação, destinada para os pobres desvalidos, aprenderem um ofício, de modo a não perturbar a nova ordem republicana.

Assim, em meio ao processo de industrialização e de urbanização das cidades brasileiras que tomou um forte impulso, por volta dos anos de 1940, os **Liceus industriais** foram mais uma possibilidade de formação do trabalhador, frente às novas exigências do mercado de trabalho. Este mercado esperava por trabalhadores qualificados de forma que soubessem ler e escrever para operar as máquinas importadas que chegavam, especialmente, dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Os Liceus industriais tiveram a sua proposta de formação ampliada e logo se transformaram em **Escolas industriais**. Estas escolas foram criadas em todo Brasil, através do Decreto Lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942, e, por sua vez, criou a Lei Orgânica do Ensino Industrial. A partir de então, mudou-se a nomenclatura das Escolas

de Aprendizes Artífices para Escola Industrial Federal de Sergipe. As escolas industriais tinham como objetivo formar trabalhadores para as indústrias que se instalavam em Sergipe.

Vale ressaltar que nos “[...] anos de 1950, eclodiu no país uma onda desenvolvimentista, que delegou à industrialização a possibilidade de crescimento econômico e avanço tecnológico, no país, afirmando-se com força durante o governo de Juscelino Kubistchek” (SANTOS E MENEZES, 2011, p. 135). Ainda conforme o estudo desses autores, nesse movimento nacional-desenvolvimentista, eclodiu a grande campanha do “petróleo é nosso” criando fortes raízes políticas e ideológicas a ponto de solidificar em todo o Brasil um pensamento unificado em torno de uma certeza que o progresso era inevitável.

“Para aderir à mentalidade desenvolvimentista, os sergipanos precisam desfazer os laços com o modelo tradicional que ofuscava o brilho do desenvolvimento. Era preciso romper os vínculos tradicionalistas e avançar rumo ao progresso” (SANTOS E MENEZES, 2011, p. 138). A onda desenvolvimentista afetou os intelectuais sergipanos e os levou a se organizarem em torno dessa causa, reafirmando o entendimento de Sirinelli (1996) em relação à atuação e interesses dos intelectuais que, a depender da situação, organizam-se” “[...] também em torno de uma sensibilidade ideológica ou cultural comum e de afinidades mais difusas, mas igualmente determinantes que fundam uma vontade e um gosto de conviver [...]”. (SIRINELLI, 1996, p. 138)

No que se refere à educação, (SANTOS E MENEZES, 2011, p. 138) entenderam que a expectativa dos governantes era a de colocar o sistema escolar a serviço do desenvolvimento da indústria e dos setores de serviço. Dentro dessa expectativa, precisava-se “[...] ampliar a oferta de mão de obra qualificada e formar quadros técnicos competentes para gerir a economia do país”. A industrialização/educação foi o requisito básico para a prosperidade social. O pensamento dos intelectuais sergipanos, na década de 1950, denuncia a carência de mão de obra qualificada para assumir tais atividades que emergiram sob a ótica desenvolvimentista.

Assim, para compreender a relação entre a cidade e as funções exercidas pelos indivíduos na sociedade aracajuana, era preciso dar

continuidade ao processo de civilização apresentado a partir dos ideais republicanos, na perspectiva das modalidades educativas regulamentadas pelo Estado, dentre elas, a Educação Profissional. Nessa perspectiva, é possível identificar aspectos dicotômicos relacionados ao novo-velho, elite-proletariado, urbano-rural, que completam e contemplam as linhas arquitetônicas que compõem essa trama civilizatória (LAPA, 2019).

Em meio à atmosfera do crescimento das fábricas e das indústrias e considerando que esse trabalhador não tinha polidez para conviver em um ambiente coletivo, surgiu a ideia de docilização do proletariado, oferecida por meio do lazer aos funcionários, perante a prática esportiva do futebol. O propósito dos administradores era o de proporcionar ao funcionário da fábrica, uma formação em que aquele deixaria de ser um homem rude, para buscar a docilidade através dos ensinamentos do futebol, como prática esportiva integradora.

Tal prática, voltada ao lazer, ganhou status de competitividade entre as indústrias sergipanas que passaram a extrapolar a concorrência no âmbito da produção para também rivalizar no campo de futebol.

Visando ao resultado futebolístico, eram ofertados aos jogadores regalias dentro da fábrica, ou seja, o caminho para a ascensão profissional. Desse modo, ficou estabelecida a relação: Educação profissional – Indústria – Futebol. Os autores, que trataram da respectiva discussão neste livro, entenderam que o destaque foi para uma das fábricas, a Indústria Têxtil Sergipe Industrial que, por meio do proprietário, Thales Ferraz, criou em 1917, o primeiro clube de Sergipe derivado de uma fábrica: o Sport Club Industrial.

O projeto da educação profissional se expandiu, havendo a necessidade de aprimoramento de técnicas de produção para a indústria, para o comércio, buscando a transformação e/ou beneficiamento dos minérios. Desse modo, a carência de outros profissionais, visando ao aperfeiçoamento de tais atividades, ficou evidente.

Nesta ótica, no trabalho intitulado, o **Ensino Comercial em Sergipe**, a autora identificou a presença do ensino comercial nas instituições educacionais sergipanas, averiguando as condições que o configuraram, considerando as ações políticas, os agentes e atores envolvidos. A autora constatou que, em Sergipe, a primeira escola comercial foi criada em 1923, sob a denominação de Escola de Co-

mércio Conselheiro Orlando Dantas, tendo, em seguida, recebido o nome de Escola Técnica de Comércio de Sergipe. Diante disso, a pesquisadora apresentou de que maneira se configurou o ensino comercial em Sergipe, tendo demonstrado que esta foi a única instituição de natureza pública, com esse intuito no estado. Esta escola ofereceu o ensino de práticas comerciais, inclusive para mulheres.

O ensino comercial também motivou o desenvolvimento de estudo acerca da **experiência e a empregabilidade: relatos sobre a criação do Departamento de Ciências Contábeis da UFS (1990-1996)**. Ao pensar na criação do Departamento de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Sergipe (UFS) no ano de 1990, as autoras inferiram que tal mudança daria nova visibilidade ao curso não somente perante à comunidade acadêmica, mas também aos contadores já atuantes e aos discentes que seriam formados a partir desta nova formatação. Pesquisaram sobre o tema com o objetivo de verificar a estrutura pedagógica do Departamento de Ciências Contábeis na UFS, a composição do seu corpo docente e as alterações ocorridas no currículo após a criação do Departamento. Essa pesquisa desvelou os bastidores deste processo de desmembramento e que mudou a História do Curso de Ciências Contábeis em Sergipe.

Outras profissões se estabeleceram no mercado de trabalho, considerando que a cidade se desenvolvia, a partir de um processo de industrialização acelerado, fato que gerou as necessidades de outros profissionais para compor a vida urbana. Em **O Técnico de enfermagem: da gênese aos desafios da contemporaneidade**, as autoras, ao discorrer sobre a trajetória da educação profissional do técnico de enfermagem, a partir das legislações da área da saúde e da educação, vigentes durante o século XX e primeiras décadas do século XXI, destacaram a implantação da enfermagem moderna no Brasil como profissão de nível superior, informando sobre os seus primórdios. As autoras destacaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as legislações brasileiras e resoluções do Conselho Federal de Enfermagem que auxiliaram na definição dos meandros para subsidiar a formação do técnico de enfermagem, apresentando as atribuições, os campos de atuação profissional, o registro e alguns dos desafios contemporâneos para a categoria.

Outra profissão que emergiu com o desenvolvimento das cidades foi o bibliotecário e assim, refletir acerca do **papel educativo do bibliotecário no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): desenvolvendo competências em informação por meio da Educação *online***, foi o propósito dos autores que entenderam que a mediação da informação, voltada para desenvolver nos discentes habilidades e competência em Informação, promove a autonomia na aprendizagem. Com assertividade, os pesquisadores apontaram para a necessidade de o Bibliotecário possuir competências pedagógicas que possibilite compreender de forma mais ampliada o processo de ensino-aprendizagem. Os autores afirmaram que a Educação *online* contribui para a potencialização desse papel educativo, a fim de favorecer a construção de uma formação omnilateral que atenda às necessidades da ETP a partir de orientações adequadas à realidade do usuário, democratizando o conhecimento, reforçando o papel do Bibliotecário.

Ampliando a ideia da formação profissional, foi importante refletir sobre **A trajetória do Instituto Federal de Sergipe: no contexto da dualidade educacional**. Neste capítulo, colocou-se acento na discussão sobre o assistencialismo envolto na educação profissional entre o final do século XIX e o início do XX. Conclui-se o texto com a abordagem sobre a concretização da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais (IFs) para ampliar e aperfeiçoar o quadro de formação do trabalhador brasileiro.

Esta discussão está evidenciada no capítulo: **Da implantação às implicações: tecendo elos entre a constituição dos Institutos Federais e sua relação com o fazer docente**. Neste estudo, a pesquisadora propôs-se a traçar um breve histórico do processo de implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (1909-2008). Esse recontar diacrônico foi cotejado à discussão acerca dos impactos das inúmeras mudanças desta institucionalidade no fazer docente, por ter vivenciado, ao longo dos últimos 22 anos, pelo menos, três grandes alterações no cenário do ensino profissional. Inicialmente, pela nova LDB, que reconduziu o lugar da educação profissional como uma política pública de estado, em 1996; depois, a mudança de Escolas Técnicas para Centros Federais de Educação, em 2004; e de Centros Federais de Educação para Institutos Federais, em 2008.

Em um enfoque mais recente da formação profissional, alguns trabalhos emergiram com novos temas como: **A Assistência Estudantil e o vínculo com a permanência dos estudantes na Educação Profissional**, cujos autores apresentaram a assistência estudantil como elemento importante para a permanência dos estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Além disso, identificaram e analisaram a constituição da assistência estudantil pelo viés do processo histórico, tendo em vista os embates a partir dos movimentos estudantis, a constituição do programa e os desdobramentos de suas legislações até os dias atuais no contexto da educação. Ressaltaram a importância da assistência estudantil e a permanência dos estudantes na educação profissional estarem articuladas, afirmando-se como política de Estado, resguardando-se os direitos dos estudantes.

Visando ao aperfeiçoamento da formação profissional, o estudo: **Brasil profissionalizado: trajetória e contradições na educação profissional em Sergipe** discorre acerca da implantação do Programa Brasil Profissionalizado, com destaque para os pressupostos que o norteiam. Diante das mudanças legislativas, as autoras apresentaram as descontinuidades que afetaram a educação brasileira e ressaltaram a importância de uma formação integrada mediada pelo trabalho, ciência e cultura, necessária para formar o cidadão trabalhador para que, além de atuar no mundo produtivo, possa ser capaz de refletir sobre a sua realidade de forma crítica, a fim de transformá-la.

Sob a ótica da produtividade, com o mercado de trabalho ditando as normas de como o trabalhador poderia ser mais eficaz, em termos de resultados, produção e, especialmente, equilíbrio emocional, o estudo: **Do binômio educação-trabalho e competência socioemocional**, discorre sobre como diferenciar competência socioemocional para o trabalho da habilidade socioafetiva e cognitiva para a vida. Assim, a autora demonstrou como a habilidade socioafetiva pode ser desenvolvida junto à cognição, visando ao bem-estar social do estudante, especialmente, ao ser inserido no mercado profissional.

Ao analisar o processo de expansão da educação profissional no Brasil, os autores de **A rede de Institutos Federais de Educação (IF) e os desafios da interiorização e integração com as políticas**

públicas de inclusão digital refletiram sobre os cenários políticos que produziram a realidade dos investimentos em educação profissional e seus dilemas para uma efetiva interiorização, que priorizasse o desenvolvimento econômico, social e humano em vários espaços da nação, obedecendo a critérios consoantes com os arranjos produtivos locais, e o papel da rede federal para a consolidação das políticas públicas de inclusão digital, através de sua integração.

Com a fluidez do mercado de trabalho, cujas relações são líquidas, como nos ensina Bauman (2003), o último capítulo deste livro discorre sobre os paradigmas no processo de ensino e aprendizagem da **Geração Digital** a partir de uma pesquisa de campo com estudantes do curso de Manutenção e Suporte em Informática do Instituto Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão.

Ao refletirmos sobre a configuração da Educação Profissional em Sergipe, é possível pensar sobre a sociedade e os seus indivíduos nos reportando, mais uma vez, a Elias (1994), de que um indivíduo não está destituído de um “nós”, diante do fato de que a sociedade e o indivíduo estão intrinsecamente interligados, pois ele forma a sociedade. “E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos *sociedade*” (ELIAS, 1994, p. 23).

Por conseguinte, toda sociedade é uma sociedade de indivíduos e as ações de pessoas distintas se encontram em uma vinculação ininterrupta, na medida em que cumprem as funções a elas designadas. Esse é o panorama da educação profissional que apresentamos.

As organizadoras,
Outono aracajuano, 2021

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1994.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade de corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LAPA, D. A. **Linhas entrelaçadas**: história da educação e arquitetura dos grupos escolares na cidade de Aracaju (1914-1925). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju: UNIT, 2019. Disponível em: https://mestrados.unit.br/pped/wpcontent/uploads/sites/2/2019/06/LAPA_Dayse-LINHAS-ENTRELA%C3%87ADAS-1914-1925.pdf> Acesso em: 28 out. 2019.
- SANTOS, Vera Maria dos; MENEZES, Menílton. PETRU STEFAN: da Escola de Química ao Curso de Geografia e História da FAFI. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**. Aracaju, n. 41, pp. 131 - 151, 2011.
- SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. Por uma história política. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Fundação Getúlio Vargas, 1996.

Sumário

19

Raízes do ensino comercial

Thadeu Vinícius Souza Teles

40

Infância e trabalho: a formação de quadros para as companhias de aprendizes marinheiros no Brasil Imperial

Solyane Silveira Lima

66

A Escola de Aprendizes e Artífices em Sergipe (1911-1942): a trajetória de sua implantação

Solange Patrício

84

A Escola Industrial de Aracaju (1942 - 1965)

José Nazareno Gonçalves

Vera Maria dos Santos

104

Entre máquinas e gramado: Sergipe industrial (1917)

Michael Douglas Celestino Bispo

Lucas Felipe dos Santos Ramos

Adson Cavalcanti Santos

Vera Maria dos Santos

121

O ensino comercial em Sergipe

Rosimeri Ferraz Sabino

143

Entre a experiência e a empregabilidade: relatos sobre a criação do Departamento de Ciências Contábeis da UFS (1990-1996)

Gilvania Andrade do Nascimento

Simone Silveira Amorim

170

O técnico de enfermagem: da gênese aos desafios da contemporaneidade

Camila Pureza Guimarães da Silva

Maria Lelita Xavier

Pacita Geovana Gama de Sousa Aperibense

Verônica Caé da Silva

196

O papel educativo do bibliotecário no contexto da educação profissional e tecnológica (EPT): desenvolvendo competências em informação por meio da Educação *online*

Maurício dos Santos Júnior

Pablo Boaventura Sales Paixão

217

A trajetória do Instituto Federal de Sergipe no contexto da dualidade educacional

Paula Danyelle Santana de Andrade

Alessandra Acioli Palmeira

Sônia Pinto de Albuquerque Melo

237

Da implantação às implicações: tecendo elos entre a constituição dos Institutos Federais e sua relação com o fazer docente

Jocelaine Oliveira dos Santos

254

A Assistência Estudantil e o vínculo com a permanência dos estudantes na Educação Profissional

Luiz Carlos Pereira Santos

Odailde Ferreira Campos dos Santos

270

Brasil profissionalizado: trajetória e contradições na educação profissional em Sergipe

Ana Lúcia Silva Santos

Angilene Santos Nascimento

Carla Cristina Valois Lins Xavier

Maria Verônica Barbosa dos Santos

290

Do binômio educação-trabalho e competência socioemocional para a habilidade socioafetiva e cognitiva: um processo de evolução conceitual em prol do aluno na periferia de Itabaiana-Sergipe

Diana Amado de Menezes

316

A rede de Institutos Federais de Educação (IF) e os desafios da interiorização e integração com as políticas públicas de inclusão digital

Jacques Fernandes Santos

Andrea Karla Ferreira Nunes

Vinicius Silva Santos

338

Geração digital: os alunos do curso de manutenção e suporte em informática do Instituto Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, estão inseridos nesse contexto?

Rafael S. Jacaúna

Sheilla Costa

Ronaldo Nunes Linhares

RAÍZES DO ENSINO COMERCIAL

Thadeu Vinícius Souza Teles

Uma parte significativa dos estudos desenvolvidos na História da Educação a respeito da trajetória do ensino profissional geralmente se concentra na configuração das escolas de artes mecânicas e no labor de ofícios que demandavam alguma habilidade manual específica. Entretanto, ao observar o contexto comercial é possível perceber que muitas iniciativas de ensino de habilidades relacionadas ao saber mercantil também se manifestavam sob a necessidade de promover o progresso das nações marcado pela navegação e pelo comércio. Nesse sentido, o presente capítulo, recortado da tese intitulada “*O inglês como língua dos negócios: o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902)*”, pretende esboçar um panorama das origens do ensino comercial no período anterior à formalização da educação profissional brasileira.

Tomando Portugal como ponto de partida, pode-se dizer que as grandes navegações, além de trazerem à luz a existência de um mundo fora do eixo Europa-Ásia-África, permitiram o desenvolvimento de uma nova maneira comercializar. Depois do aprimoramento dos primeiros equipamentos de navegação, como a ampulheta, a bússola, o astrolábio e o quadrante, algumas nações começaram a intensificar seus empreendimentos marítimos. Diz-se que Portugal teve como vantagem a criação da caravela e a experiência portuguesa na pesca de bacalhau, mas o fato de que Portugal se estabeleceu como um reino unificado desde o século XII, enquanto as demais regiões europeias se dividiam como rivais, deu maior sucesso às ambições imperiais e comerciais portuguesas.

Na mesma época em que Portugal contava com um rei poderoso e um potencial econômico e geográfico que poderia ser canalizado em prol de um objetivo grandioso, sem entraves internos a atrapalhar os planos de desbravar os mares e explorar territórios distantes, os outros países europeus estavam entregues a disputas feudais, não tendo ainda uma unidade política ou administrativa relevante. As cidades comerciais italianas de Gênova, Veneza e

Florença, entre outras, que poderiam fazer-lhe frente por conta de sua burguesia fortalecida, não estavam à altura de Portugal. Tomadas isoladamente, careciam de autossuficiência em recursos naturais e humanos, e não possuíam um aparelho burocrático suficientemente desenvolvido (PESTANA, 2008, p. 16).

Um dos marcos portugueses no desenvolvimento do seu famoso pioneirismo na era das grandes navegações foi a suposta criação da Escola de Sagres, uma escola naval capaz de prover alicerces científicos aos navegadores do século XV. Entretanto, a tese da existência dessa escola criada pelo Infante D. Henrique (o navegador) encontra-se até hoje sem comprovação histórica e é motivo de discussão acirrada entre historiadores portugueses. Pestana (2008) também destoa da hipótese da Escola de Sagres:

Ocorre que todas fontes dignas de crédito, tanto nos arquivos portugueses como nos estrangeiros, contemporâneas da suposta escola ou imediatamente posteriores a ela, não fazem referência e tampouco citam a existência da Escola de Sagres sequer uma única vez. Não se trata, portanto, de provar sua inexistência, mas, sim, de ser impossível a seus defensores apresentar uma única prova concreta e material a favor dela (PESTANA, 2008, p. 90).

Para Pestana (2008, p. 91), a veracidade da Escola de Sagres não pode ser comprovada nem mesmo através de escavações, mas outros historiadores defendem que a “total ausência da Escola de Sagres na documentação quatrocentista ocorre por conta da política de sigilo que imperava na época”. Como estratégia para não perder a “dianteira sobre os demais países europeus” e proteger os segredos de Estado, era comum que os reis ordenassem aos navegantes que repassassem as informações mais “valiosas diretamente aos superiores, oralmente, impedindo o registro escrito das informações”. Embora permaneça a referida querela, a Escola de Sagres cumpre o papel emblemático de representar o progresso das técnicas de navegação acumuladas pelos portugueses que enfrentaram os oceanos.

Disney (2009) observou o promissor comércio internacional português e os primeiros movimentos dos comerciantes para participar de negócios motivados em parte pelas oportunidades de mercado e parte pelo apoio

sistemático da Coroa. Neste início do século XV, os comerciantes trabalhavam individualmente ou com encarregados temporários. Além disso, eram formadas associações de curto prazo para empreendimentos particulares. A prática comercial portuguesa começava a se sofisticar, vez que alguns comerciantes tinham começado a utilizar letras de câmbio e os seguros marítimos tinham sido introduzidos, trazendo maior confiança para a indústria naval. Os novos métodos de contabilidade que estavam começando a se espalhar tornavam o fazer mercantil mais aritmético, menos pesado e muito mais sistemático do que anteriormente: “Isto foi conseguido ainda usando algarismos romanos em vez de árabes, estes últimos não sendo amplamente adotados em Portugal até o século XV” (DISNEY, 2009, p. 111).

Diante dos êxitos colecionados por Portugal no cenário da expansão ultramarina europeia, através da rentabilização das novas rotas atlânticas e do avanço na exploração de suas colônias, se tornava possível notar o papel fundamental que o comércio assumia no cenário econômico português. Muito embora o comércio tenha se estabelecido como a principal atividade econômica portuguesa, poucos eram os estudos sobre ele até finais do século XV. Foi a partir da criação da Escola de Tradutores de Toledo que boa parte dos primeiros conhecimentos se sistematizaram provindos de uma fonte comum a quase toda cultura europeia.

Segundo Almeida (2000, p. 80-82), a Escola de Tradutores de Toledo foi encarregada de assegurar a “tradução dos textos árabes para latim e sua conseqüente difusão”, realizando “de uma maneira única na história da cultura europeia, a passagem transcultural dos estudos científicos da Antiguidade” após os séculos XII e XIII. A respeito do ensino matemático a partir dos primeiros textos espalhados pela Escola de Toledo, “o clima mental era acanhado, não obstante o esforço exigido pelas tarefas de navegação e pelo aumento da complexidade do trato comercial. Admitia-se, pois, o estudo das questões úteis à navegação”.

A Escola de Tradutores de Toledo e a gradativa popularização da tipografia não foram as únicas responsáveis pelo início do interesse pelo conhecimento mercantil, contudo foram determinantes para a mudança de atitude frente ao conhecimento durante a criação do saber em Portugal, tão curiosamente repleto de noções em torno da náutica e da cartografia. Livros como o *Tratado da Esfera*, e o *Tratado do Quadrante*, ambos de Sacrobosco, o *Tratado do Astrolábio*, de Massahala, o *Tratado do Astrolábio Novo*, de

Profatio, além dos *Theorica Planetarum, Libros del Saber da Astronomia e Tabuas Alfonsies*, de Euclides, que são referidos por Almeida (2000, p. 82) como “esteios importantes para a criação de uma prática do saber do século XV e da consolidação da cultura científica portuguesa”.

A ciência do cálculo¹ teve sua difusão ampliada nos séculos XV e XVI, quando se tornou ferramenta indispensável para comércio, navegação e construção do novo mundo. Na Europa, por volta de 40 compêndios de aritmética foram editados. Um dos mais conhecidos foi o do frei Luca Pacioli, lançado em Veneza em 1494, que apresentava larga aplicação ao comércio. Em 1519, inspirada na obra de Pacioli, Gaspar Nicolas publicou a *Practica d’Arismetica*. Sua finalidade é apontada na apresentação, em que se lê: “mui magnífico senhor [dirige-se ao conde de Tentugal], por ser cousa mui necessária nestes regnos e senhorios de Portugal por bem de em eles florecerem os tratos das mercadorias [...]” (SANTANA, 1986, p. 21-22).

No âmbito geral europeu, o conhecimento informal dos mercados, das regiões produtoras, dos mecanismos dos preços, o contato com terras diversas, e nelas com gente que tinha diferentes línguas e moedas, além das indispensáveis práticas creditícias e da necessidade de uma escrituração simples e rigorosa, ultrapassaram a preparação e mesmo as previsões mais clarividentes dos experientes *piepowders*², o que terminou por impor o ensino de mercadores em regiões economicamente pioneiras. Santana (1986) registra que, ainda no século XIII, grandes proprietários rurais da Inglaterra recrutavam pessoal qualificado em economia, direito e contabilidade provindos de Oxford. Segundo o autor, em Oxford já existiam “escolas de comércio onde se ensinava a arte da correspondência comercial, assim como a redação de atos judiciais, de contratos e de contas” (SANTANA, 1986, p. 20).

Correlatamente aos *piepowders*, estudos históricos como o de Harreld (2006) relatam que, ainda no início da Europa moderna, mercadores costumavam se reunir para compartilhar informações sobre determinadas características comerciais locais e sobre como fazer tarefas comuns à ati-

¹ Expressão utilizada por Santana (1986, p. 21).

² O *piepowder* é descrito pelo dicionário da Oxford disponível *on-line* como um comerciante que viaja a pé ou comerciante itinerante. No plural, é relacionado ao “Tribunal de *Piepowders*” uma espécie de grupo de comerciantes que se reuniam na Idade Média como autoridades em feiras e mercados para administrar a justiça entre os negociantes ambulantes e outros temporariamente residentes.

vidade comercial, descrito como “conhecimento prescritivo”. As experiências poderiam ser apresentadas verbalmente ou aprendidas através da possibilidade do interessado assistir ao proceder em casas de negócios. Os encontros para a troca de informações costumavam acontecer em bares ou hospedarias, onde os mercadores viajantes eram frequentadores assíduos.

De acordo com pesquisas de Santana (1986, p. 31) realizadas na *Collecção das informações estatístico-comerciaes dos agentes consulares de Portugal nos diversos portos do mundo* (1851), havia escolas para instrução do estudo de comércio e línguas reportadas pelo vice-cônsul de Dundee, na Escócia, e um excelente colégio, fundado pela rainha Isabel, para educação clássica e comercial, em Guernesey, no Reino Unido, conforme informado pelo cônsul da região. Diante do protagonismo comercial da Itália entre os séculos XIV e XV, uma incidência de instituições escolares que se distinguiam das eclesiásticas é apontada por Santana (1986) em cidades italianas. As instituições seguiam uma tendência de formação profissional, tenham sido “primárias, secundárias ou superiores”: “Elas eram destinadas aos jovens de classe média, aos que aprendiam a ler e escrever na língua, bem como em latim, e que se iniciavam na aritmética comercial, dessa forma, nos conhecimentos indispensáveis a sua atividade futura” (SANTANA, 1986, p. 21).

Em seu estudo sobre o aparecimento da escola moderna, Hilsdorf (2006) discorre sobre alguns detalhes das escolas populares elementares entre os séculos XIV e XV. Ao tratar da educação profissional nessas escolas urbanas, a autora aponta indícios do ensino de contabilidade e correspondência comercial desligado de teologia e latim. Ainda para a época da passagem do período medieval para o início dos tempos modernos, ela afirma que

Nessas cidades onde os mercadores e artesãos eram tão importantes, não havia muito o interesse em promover a disseminação da gramática latina e das artes liberais: isto era assunto dos mestres das instituições religiosas (escolas monásticas, paroquiais e episcopais), dos mestres-livres e dos humanistas que abriam cursos privados de gramática, além dos professores e repetidores das faculdades de artes. Para elas, o ensino mais necessário era, antes, aquele que preparava o trabalho para numa casa comercial, num banco ou num tabelionato, e foi na contratação de professores para estes saberes que se concretizou o bom governo das cidades (HILSDORF, 2006, p. 158-159).

Mesmo em meio ao desenvolvimento do ensino comercial, acredita-se que a reação portuguesa foi acanhada. A primeira obra para preparação do negociante escrita por um português surgiu apenas no século XVI. O doutor Pedro de Santarém foi o autor do *Tratado de Seguro*, obra que mereceu muitas edições no fim do século do seu lançamento, diante do reconhecimento da habilidade do autor com a matéria de seguros e conseqüentemente da fundamentação proporcionada. De acordo com Santana (1986, p. 22), em carta ao diplomata português Duarte Galvão (1416-1517), o governador Afonso de Albuquerque (1453-1515) registrava críticas ao ensino comercial português em vista à rede econômica superiormente organizada existente na Europa. Alertou ele ao rei, em carta de 1º de dezembro de 1513: “vos nam tendes na india homem pera que deles devaes confiar vosa fazemda, nem que saiba que couza he ser feitor, nem tratar, nem comprar, vem vender, nem trazer nenhum proveyto nem fruyto”.

Supõe-se que as críticas feitas por Afonso de Albuquerque sobre o despreparo dos feitores portugueses atuando no Oriente tenham provocado a iniciativa régia de ordenar que, além do currículo habitual, fossem ministrados aos nobres conhecimentos de contabilidade. Assim, por volta de 1621, D. Manuel I, considerando que a mercância exercida segundo as regras convinha à nobreza, ensaiou o início da instrução comercial portuguesa. No entanto, sua iniciativa parece ter durado pouco e atingido menos que o esperado, pois a situação de desqualificação para as atividades comerciais, advinda de “uma preparação minimamente sistematizada e institucionalizada”, permaneceu até o século XVII (SANTANA, 1986, p. 22).

Os estudos pioneiros sobre o ensino comercial fora de Portugal iluminaram a compreensão de como essa especialidade de instrução se manifestou em equipamentos intelectuais de base de cultura escrita. Hébrard (1999, p. 39-45) registrou, por exemplo, um momento no final do século XVII em que se encontrava um novo tipo de escolarização³, criado por Jean-Baptiste de la Salle, baseada em leitura e catequese para ensinar conhecimentos de escrita, aritmética e contabilidade a artesãos e pequenos negociantes. Ainda no século XIV, o mesmo autor justificava a inicialização escolar de

³ Acerca do fenômeno da escolarização, ver mais em *Gramatização e Escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)* de Oliveira (2010, p. 13-43).

negociantes de grandes companhias comerciais de Veneza ou das cidades de Hansa para “manejar a pena de escrituração comercial e correspondência com clientes e fornecedores”. Antes de momentos como esses, a noção comercial era adquirida através da prática familiar de suas compilações de modelos de cartas e registros. Em 1570, a corporação dos mestres-escrivães aritméticos recebeu o “direito e faculdade de ensinar a arte de escrever e a aritmética” nas lojas que abriram na França. Entretanto, os responsáveis por transmitir essas habilidades não se preocupavam com a cultura letrada ou com a literatura francesa, apenas com “escrever-contar”.

Considerando a expressiva participação italiana nos primeiros movimentos do comércio externo e seu vanguardismo na história da instrução comercial e econômica, um nome importante revelou-se na obra de Vaz (2001, p. 33): Antonio Genovesi (1712-1769). Este personagem interessou-se por Teologia, Metafísica e Filosofia, e seguiu as carreiras de metafísico, economista e professor da Universidade de Nápoles. Suas obras, resultados de seus cursos na referida Universidade, recomendavam a renovação cultural e mental aos jovens de Nápoles através da instrução. O mestre italiano sustentava que

o Estado deve promover o aumento demográfico, primeiramente combatendo as causas ou factores de despovoamento, nomeadamente as doenças e a esterilidade dos terrenos, e incentivando os factores de aumento: comércio, agricultura, indústria, educação, apoio às famílias e doçura do governo civil (VAZ, 2002, p. 37).

Genovesi fundamentava-se no teórico do mercantilismo francês Jean François Melon (1680-1738) para uma definição do comércio. O comércio era entendido como a “troca do supérfluo pelo necessário concretizada na circulação dos bens, do dinheiro e outros instrumentos de crédito: letras de câmbio e notas”. O pensamento econômico genovesiano destacava corpo, alma e liberdade como elementos essenciais do comércio. Ele distinguia os referidos elementos da seguinte maneira: “o corpo são as coisas mercantis, a alma é a circulação e a liberdade consiste na velocidade da circulação” (VAZ, 2002, p. 38).

Nas lições de comércio de António Genovesi, fortemente influenciadas por escritores ingleses como Mandeville, Cary, Mun, Hume e outros⁴, o comércio foi apresentado como uma “arte indispensável ao desenvolvimento de todas as artes, quer sejam as primitivas: agricultura, pastorícia, pesca, caça e metalurgia, quer sejam secundárias ou melhoradas: a indústria e as de luxo”. O conceito das referidas artes engloba “todas as actividades económicas” e utiliza uma metáfora para traçar o paralelismo entre o corpo humano e o corpo político, em que “o comércio é o coração da economia constituindo fator determinante, ou a marca característica, dos povos civilizados” (VAZ, 2002, p. 41).

A obra *Lezioni de Comercio O sia de Economia Civile* (1765) destacou-se ao abrir espaço para as ideias de países como Holanda e Inglaterra, além de registrar o raciocínio genovesiano na missão de enobrecer o comércio. A influência das ideias econômicas contidas nas obras de Genovesi atingiu alguns teóricos portugueses por volta de 1780. O primeiro que se tem registro foi na discussão sobre usura e juro ao dinheiro do Frei Caetano Brandão. Outro digno de menção é a tradução da supracitada obra genovesiana feita por Ricardo Raimundo Nogueira. A autoridade do mestre italiano foi também invocada pelas teses produzidas por João D’Antas Barbosa em 1827 (VAZ, 2002, p. 55-57).

Influência de Antonio Genovesi, o ensino comercial inglês no século XVII pode ser considerado precoce, mas se beneficiou desde cedo da herança de teóricos como Gerard Malynes (*The Ancient Law Merchant*, 1636) e Lewes Roberts (*The Merchants Mappe of Commerce*, 1638), que constituem os primórdios do pensamento econômico inglês aplicado à instrução. Entre os nomes dos pensadores ingleses que ganharam notoriedade está John Locke, no caso desta pesquisa, com sua obra *Some Thoughts Concerning Education* (1693), em que se podem encontrar recomendações sobre o aprendizado da prática contábil para os cavalheiros.

§210 Mas se os pais, equivocados, assustados com o vergonhoso título de ofícios e artes mecânicas, têm aversão de ver seus filhos dedicados a isto, há ainda uma coisa relativa ao comércio, que quando eles repensarem, terão reconheci-

⁴ Vaz (2002) não apresenta detalhes sobre os referidos escritores ingleses. Sabe-se que se trata de Bernard Mandeville (1670-1733), John Cary (1649-1722?), Thomas Mun (1571-1641) e David Hume (1711-1776).

mento da absoluta necessidade de seus filhos aprenderem. A atividade de guarda livros não é uma ciência que irá deixar um cavalheiro rico; contudo, possivelmente não há nada mais útil ultimamente para preservar a riqueza que já existe. Raramente observa-se alguém que leve a sério o controle de suas rendas e despesas, e portanto, mantenha constantemente olhos voltados para o andamento de seus assuntos domésticos, vir a arruinar-se; e tenho a certeza de que muitas pessoas não comprometem seus negócios sem darem conta disso, ou não se arriscariam à ruína, uma vez que estão iniciando, sem precisar deste trabalho ou não conhecer a habilidade deste trabalho. Eu daria, portanto, a todo cavalheiro, o conselho de aprender perfeitamente a atividade de guarda livros, e de não pensar que esta ciência não foi feita para ele, porque recebeu aquele nome, mas, sobretudo, para o uso dos homens de negócios (LOCKE, 1779, p. 310-311)(tradução nossa).⁵

As recomendações de Locke guardavam em si a intenção de tornar o ofício do guarda-livros, como era conhecido o antigo profissional de contabilidade diante do exercício constante do registro das transações comerciais em livros que seriam por ele controlados, uma atividade melhor vista, digna ou nobre. Percebe-se que este discurso de Locke é replicado nas ideias de outros nomes como Antonio Genovesi, Luiz Antonio Verney e Marquês de Pombal.

De passagem, o caso britânico de instrução comercial chamou a atenção por sua origem teórica consistente e precursora, além da relação comercial que

⁵ “*But if his mistaken parentes, frighted with the disgraceful name of mechanic trade, shall have an aversion to any thing of this kind in their children; yet there is one thing relating to trade, which, when they consider, they will think absolutely necessary for their sons to learn. Merchant’s accounts, tho’ a science not likely to help a gentleman to get an estate, yet possibly there is not any thing of more use and efficacy, to make him preserve the estate he has. ‘Tis seldom observed that he who keeps and account of his income and expences, and thereby has constantly under view the course of his domestick affairs, let them run to ruin: and I doubt not but many a man gets behind-hand before he is aware, or runs father on, when he is once it, for want of this care, or the skill to do it. I would therefore advice all gentlemen to learn perfectly merchants accounts, and not to think it is a skill that belongs not to them, because it has received its name, and has been chiefly practiced by men of traffick*” (LOCKE, 1779, p. 310-311)(texto original).

logo iria manter com Portugal e Brasil. No texto *L'enseignement commercial anglais au 18^e siècle*, de Jochen Hoock (1995), estão reunidas informações relevantes sobre a constituição da instrução comercial naquelas terras.

Jochen Hoock (1995, p. 160) destacou a importância da herança do enciclopedismo para as realizações pedagógicas no fim do século XVII, que tornaram mais acessível a aprendizagem de técnicas navais e militares, por exemplo. Para o ensino comercial, a principal evolução não foi inglesa. De acordo com o autor, o *Dictionnaire universel de commerce*, de Jacques Savary des Brûlons (1724), foi responsável por organizar pacientemente informações técnicas, econômicas e comerciais, além de parte dos serviços de administração comercial.

Dentre os exemplos de instrução comercial britânico apresentados por Hoock (1995, p. 162), observa-se a fundação da *Soho Academy*, fundada por Martin Clare, ligado à *Royal Society* entre 1717 e 1718. Esta escola foi aberta para aqueles que afirmassem sua vocação e, assim, seriam submetidos a uma formação elementar, que seria mais tarde influenciada pelo programa criado pelo Dr. Th. Desagulier (1683-1744), maçom e amigo de Martin Clare. Este programa estava voltado à moral, à história natural e às línguas antigas.

Um marco para a instrução comercial britânica foi a tradução do dicionário de Savary para a língua inglesa. O responsável pela tradução foi o experiente teórico mercantilista Malachy Postlewayt (1707-1767), que, após a empreitada, propôs um programa de ensino comercial mais completo que os anteriores. Segundo Hoock (1995, p. 164), seu programa se concretizou através de publicações em 1750 e 1751, que anunciavam um novo estabelecimento de ensino comercial em Waterside, nas proximidades de Hempsted em Hertfordshire. Essa instituição de ensino era voltada a jovens nobres e burgueses e também para aqueles que se interessassem pelo estudo da lei. Este estabelecimento foi associado a uma academia clássica dirigida pelo reverendo John Stirling, em que se ensinavam línguas antigas e modernas, história, matemática e filosofia.

Acerca dos princípios pedagógicos adotados por Postlewayt para essa escola comercial, a referência teórica a Locke foi fundamental. Além disso, as referências técnicas conhecidas durante a tradução do dicionário de Savary foram apresentadas por Hoock (1995, p. 164-165) como uma das principais razões para o sucesso na implementação da ciência mercantil. Diante do reconhecimento do projeto de Postlewayt, algumas academias particulares se interessaram por celebrar parcerias com o ensino comercial por volta da

segunda metade do século XVIII, com o objetivo de complementar a educação dos jovens britânicos. Um desses estabelecimentos de ensino foi a *Salford Academy*, criada pelo matemático britânico Henry Clarke⁶ (1747-1818) em 1765, e conhecida oficialmente como *Commercial and Mathematical School*. Segundo as pesquisas de Nicholas Hans, em seu livro *New Trends in Education in the Eighteenth Century* (1951), as instituições privadas inglesas passaram de onze para duzentas na metade do século XVIII e quase todas elas agregavam algum ensino comercial, mesmo que de maneira elementar.

Essa tendência foi observada também no contexto geral europeu, com o movimento despertado pelas necessidades comerciais e a fundamentação de suas tarefas. No livro *O Homem Renascentista* (1991), o autor responsável pelo capítulo sobre ‘O Mercador e o Banqueiro’ faz uma revisão esclarecedora das contribuições da preparação comercial para as ciências.

Já se referiu que, entre os séculos XIV e XV, o mercador tinha forjado os instrumentos fundamentais de sua actividade graças à elaboração de um núcleo de técnicas novas que se constituíam o seu património intelectual peculiar. Até a sua escrita se diferenciava muitas vezes da dos copistas e dos outros meios cultos. No plano da instrução, para além de ler e escrever, aprendia normalmente os rudimentos da matemática, da geografia e do direito. Observou-se também que anotava continuamente as suas progressivas aquisições, como inspirado pelo interesse de uma formação contínua. No Renascimento, portanto, não são escassos os contributos que suas necessidades e as suas experiências deram não só à contabilidade, à cartografia e à geografia e mesmo à astronomia, mas também ao saber náutico, económico e financeiro. A sua contribuição para a articulação da cultura geral é o mais aberta e dúctil possível. *Qual foi, por exemplo, a importância da pressão indirecta do seu meio em expansão na promoção do uso das línguas vulgares?* E não foi graças ao seu rigor, cada vez mais traduzido em números, que se propagou o hábito do espírito de precisão

⁶ Henry Clarke foi um matemático que nasceu em Salford, noroeste da Inglaterra. Conta-se que começou a se interessar por estudos matemáticos muito cedo e logo se tornou colaborador em algumas escolas. Por volta de 1765 fundou a Escola Comercial de Matemáticas, em sua cidade natal.

até então tão débil ou pouco difundido? O seu constante manejar das medidas e dos cálculos não pôde deixar de desenvolver as atitudes colectivas neste domínio, embora não seja fácil demonstrar a sua influência directa sobre a visão matemática do mundo. Já se afirmou que o número foi de certo modo um instrumento de acção ao serviço de interesses comerciais antes de se converter em meio de compreensão para a ciência. A substituição das concepções antropomórficas ou semimágicas por uma forma de pensar cada vez mais racional ficou a dever-se, pelo menos em parte, à imposição da visão mercantil no sentido lato (TENENTI, 1991, p. 165)(grifo nosso).

Dentre as áreas de saber que viriam a ser impulsionadas foram listadas contabilidade, cartografia, geografia, astronomia e as denominadas línguas vulgares, em contraposição às línguas latina e hebraica, consideradas sacras. Naturalmente, teve destaque a relação da visão mercantil com o ensino comercial, cujas origens estão compreendidas no universo das ciências matemáticas⁷, significativamente relevantes para as civilizações e para as grandes navegações. Foi a partir dos mapas e dos equipamentos criados através dos conhecimentos matemáticos que o fluxo mercantil foi aperfeiçoado. Além da “matemática das navegações” praticada no século XV, a “matemática mercantil, contábil, comercial, diletante, representada por Luca Pacioli, Bastiano da Pisa, il Bevilacqua, Nicolo Tartaglia, Gerolamo Cardano”, foi fundamental para o desenvolvimento da instrução comercial (D’AMBROSIO, 2008, p. 30).

Vale registrar ainda que a preocupação portuguesa com o comércio esteve presente inclusive nas primeiras aulas de contar, que foram fundamentadas na inclusão do contar como habilidade na trilogia ‘ler-escrever-contar’. De acordo com Hébrard (1990, p. 75-77), as famílias de negociantes providenciavam que seus filhos praticassem tanto a escrita comercial, utilizando uma compilação de modelos de textos mercantis – o que conferiu uma atenção precoce ao registro textual como uma das funções da escrita –, quanto se iniciassem nos estudos aritméticos com ensinantes, que utilizavam obras redigidas em língua vulgar, em vez de obras de matemática universitária

⁷ Inicialmente considerados como conteúdos de carácter técnico-instrumental, servindo prioritariamente ao comércio e à formação militar, os conteúdos matemáticos ascenderam à categoria de saber de cultura geral por meio da geometria (VALENTE, 1999).

redigidas em latim. Dessa maneira, “é preciso portanto dar toda sua importância a essa ligação que se institui no domínio da cultura mercantil entre as técnicas de registro escrito e as técnicas aritméticas”.

A seguir, Fernandes (1978) faz uma descrição de como se deram as aulas para meninos de origem nobre em Portugal, destacando rapidamente o interesse em prover seus alunos com noções rudimentares da atividade comercial ainda durante a instrução elementar:

Além de ler, escrever e contar, os meninos deveriam receber uma verdadeira educação civil, moral e religiosa. Propunha que, em vez de aprenderem a ler por meio de manuscritos em letra dos notários, houvesse um livro impresso cujos textos incluíssem ‘os princípios da vida civil, de um modo tão claro que fosse a doutrina compreendida por aquela idade’. Os prêmios e os castigos (os açoites e palmatoadas eram classificados de bárbaros pelo médico português) acompanhariam este ensino. Conviria igualmente que o Director dos Estudos, ou do Conselho de Educação mandasse compor um pequeno manual, intitulado Arte de ter livros de conta e de razão, apesar da dificuldade em encontrar na província os professores capazes de praticar a matéria. Esse livro, a ser copiado pelos alunos, representaria uma iniciação à contabilidade comercial (FERNANDES, 1978, p. 75-76).

A instrução elementar encontrada em colégios de meninos por vezes apresentou uma iniciação a rudimentos dos negócios, já que muitos deles vinham de famílias de negociantes e essa atividade ocupava lugar de destaque no cenário econômico do período. Considerando o caráter elitista da referida instrução, entende-se que o ensino de noções comerciais buscava preparar meninos nobres para a manutenção do seu estrato social. Além disso, algumas manifestações de instrução comercial possibilitariam aos filhos da burguesia comercial emergente no XVIII a oportunidade de enriquecimento e tentativa de enobrecimento para atender à estratégia de aproximarem-se do poder político concentrado entre os nobres.

Entendida como uma “profissionalização das elites” (MARTINS, 2007, p. 429), a formalização da instrução comercial significava maior eficiência na arrecadação de recursos para o Estado, mas principalmente a acomodação contínua dessa burguesia na administração do poder. Faoro (2000, p. 58)

avaliou que foi necessária a unidade entre políticas de atividades marítimas e reino, pois “a obra de alargamento do mundo europeu não cabia na capacidade dos particulares, na forma do modelo genovês de comércio”. Para o autor, o comércio representava o motor e a alma do Estado, contudo os interesses econômicos portugueses permaneciam fora dos moldes da realidade, ou seja, subordinados à salvação da alma, o verdadeiro fim da vida, conforme a moral teológica.

Dessa maneira, como uma das primeiras medidas durante a implementação de suas reformas em Portugal, o Marquês de Pombal⁸ ocupou-se de promover o comércio para possibilitar a reconstrução de Lisboa após o terremoto de 1755. O empenho pombalino com a instrução na “*Sciencia do commercio*”⁹ estava relacionado com sua percepção do despreparo técnico dos comerciantes portugueses, mas também caracterizava a valorização dos negociantes pela Corte portuguesa dentro do sistema de troca de interesses entre a Coroa e o papel de destaque assumido pelos homens de negócios a partir da Revolução Comercial¹⁰. Entre as principais reformas empreendidas pela figura do Marquês de Pombal, encontra-se a criação da Aula de Comércio através do Alvará de 19 de maio de 1759. Tal Aula consistiu basicamente em aulas sobre aritmética, câmbio, pesos e medidas¹¹, seguros e métodos de escrever livros ou partidas dobradas. Além das aulas sobre gestão e as rotinas mercantis, o ensino de línguas estrangeiras deu seus primeiros passos com

⁸ Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), mais conhecido como Marquês de Pombal, conquistou consagração social e institucional ao se destacar no papel de primeiro-ministro durante o governo josefino. Teorizado por inúmeros estudiosos, Pombal foi responsável por aproximar Portugal das demais nações europeias através da política econômica mercantilista e das ideias iluministas, ou do ‘pombalismo’. Seu envolvimento com os assuntos da corte portuguesa teve início ainda cedo, através de suas missões como diplomata a partir de 1738 em Londres, e depois de 1745 em Viena. Foi durante sua passagem fora de Portugal que Pombal se aproximou das ideias estrangeiradas e das referências iluministas que viria a adotar (TELES, 2019, p. 66-67).

⁹ Expressão utilizada por Jacome Ratton (1920, p. 192).

¹⁰ Em poucas palavras, pode-se dizer que a Revolução Comercial envolveu o conjunto de transformações econômicas ocorridas na Europa entre os séculos XVI e XVIII, incluindo o fim do feudalismo, a monetarização, a fundamentação das relações mercantis e a consequente revolução industrial. Para uma compreensão mais aprofundada, ver *A Era das Revoluções (1789-1848)* de Eric Hobsbawm (2015, p. 19-95).

¹¹ Desde que o homem começou a viver em comunidade e a praticar trocas ou atividades comerciais, a necessidade de maneiras de medir e garantir negociações justas originou a criação de unidades de medidas. Entretanto, elas nem sempre eram precisas ou reconhecidas

a finalidade de viabilizar transações comerciais, tradução de textos, redação de cartas de mercância¹², apólice de seguros, entre outros (TELES, 2012).

Chaves (2009) chamou a atenção para a importância dada à preparação dos homens responsáveis por manter a mais importante atividade econômica daquele período. Ela apresentou algumas pistas sobre a ascensão da burguesia mercantil e suas primeiras manifestações de instrução comercial, em consonância com a tendência europeia de organização e divulgação de conhecimentos mercantis.

A aquisição de conhecimentos específicos baseados na ideia de uma ‘ciência’ mercantil foi a tônica no processo de distinção e reconhecimento profissional para mercadores e negociantes. Aprender matemática, práticas contábeis, línguas estrangeiras, geografia e sistemas monetários tornaram-se as formas de inserir o grupo mercantil português num novo padrão de formação comercial na Europa do século XVIII (CHAVES, 2009, p. 172).

Como percebido, dentre as diversas formas de representação, informação e aquisição de competências específicas das atividades comerciais, nações como França, Inglaterra, Itália, Alemanha e Espanha também apresentaram alguma profissionalização comercial. Entretanto, a partir de meados do século XVIII, a Aula de Comércio portuguesa ganhou maior força e visibilidade no cenário moderno europeu. No caso português, é particularmente relevante registrar que a Aula de Comércio contribuiu para o reconhecimento profissional do negociante ou mercador, mas principalmente encaminhou a legitimidade das profissões de guarda-livros¹³ e caixeiro¹⁴, responsáveis diretos pelas ati-

em diferentes civilizações. Para facilitar as negociações, a padronização dos pesos e medidas foi desenvolvida ainda por antigos babilônios, egípcios, gregos e romanos, o que não garantiu um padrão homogêneo em toda a Europa (POZEBON & LOPES, 2013).

¹² Trata-se de cartas comerciais em geral. Neste momento, optou-se pela nomenclatura como encontrada na literatura referenciada.

¹³ De acordo com o Dicionário de Comércio de Alberto Jacqueri de Sales, o guarda-livros era o principal assistente das atividades de uma casa de negócio. É apresentado como alguém “muito inteligente” e de “mais idade” que fica encarregado da ordem econômica do escritório, e do governo da arrumação dos livros e das contas (SALES, 1813, p. 462-463).

¹⁴ De acordo com o Dicionário de Comércio de Alberto Jacqueri Sales, um bom caixeiro deve cuidar da segurança do caixa, devendo averiguar com “muito sossego” e “exatidão”,

vidades em casas comerciais. Outra consequência significativa relacionada à criação de “espaços de profissionalização, corporativismo e instrução” para o comércio foi a produção própria de apostilas, manuais e materiais de ensino que começariam a circular e dar início a uma “cultura mercantil” local (CHAVES, 2011, p. 233).

A partir da instalação da família real no Brasil, abertura dos portos e intensificação das relações comerciais da nova metrópole, a Aula de Comércio foi replicada no Brasil. Sob o patrocínio de José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, a Coroa determinou a abertura dos portos brasileiros para comércio estrangeiro com as nações amigas aos 28 dias de janeiro de 1808. Santana (1985, p. 30) afirma que a Aula de Comércio no Brasil foi iniciada no Rio de Janeiro em 1809, na “Baía” e no Maranhão, em 1814, e em Pernambuco, em 1821. Acerca da preparação dos comerciantes, as providências tomadas pela Corte portuguesa se materializaram oficialmente pela primeira vez através do Alvará de 15 de julho de 1809, em que o Príncipe Regente justifica a criação da “Aula do Commercio da Cidade do Rio de Janeiro” com as contribuições para as despesas da Real Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação.

[...] não só para o pagamento dos Deputados e Officiaes empregados no seu expediente, mas tambem e principalmente para a construcção de huma Praça de Commercio, onde se ajuntem os Commercialiantes a tratar das suas transacções e emprezas mercantes, [...] para o estabelecimento de Aulas de Commercio, em que se vão doutrinar aquelles dos meus vassallos, que quizerem entrar nesta util profissão, instruidos nos conhecimentos propios della (BRASIL, 1891).

De acordo com Ribeiro (1874, p. 269-270), através do mesmo Alvará foram criadas aulas comerciais em Pernambuco e Bahia. Porém, os editais de 15 de dezembro de 1812 e de 18 de março de 1813, que abriam concurso para Lentes com o ordenado de 500.000 réis, dão conta que tais aulas levaram certo tempo para terem início se comparadas às aulas no Rio de Janeiro:

todas as tardes, cada parcela de despesa e receita conferindo com os documentos que deram lugar a estes pagamentos durante o dia (SALES, 1813, p. 463-464).

[...] foram criadas as Aulas de Comércio de Pernambuco e da Baía, mas esperaram longos anos por professor que nelas fosse leccionar, ao contrário da do Rio de Janeiro onde no ano seguinte já ensinava o lente António Lisboa, brasileiro distinto, que desempenhou admiravelmente o lugar (AZEVEDO, 1961, p.18).

No Rio de Janeiro, observou-se que, através da Resolução de Consulta de 23 de janeiro de 1810, José Antonio Lisboa (1777-1850) teve sua nomeação como Lente da Aula de Comércio aprovada. No Maranhão, a Aula de Comércio foi iniciada em 1811 com o Lente Francisco Justino da Cunha, que em 1820 foi vítima de perseguição pelas autoridades daquela capitania por sua fama de homem incompetente:

Que o lente da Aula de Comércio desta Cidade é tão inábil para as lições e exercícios da aula que ocupa, que ignora não só os rudimentos da Ciência do Comércio, mas até nem sabe gramática e ortografia da língua materna, não tendo nem ao menos a habilidade de ocultar a sua inaptidão, que cientes disto os pais de família não lhe confiam os seus filhos (RICARDINO, 2003, p. 7).

A Aula no Maranhão foi suspensa em fevereiro de 1820 com o afastamento do Lente Francisco Justino da Cunha, o qual teve seu pagamento sustado por ordem de D. João VI. Somente em 4 de janeiro de 1832, a Aula de Comércio no Maranhão foi restabelecida através do Decreto de 2 de agosto de 1831, por meio do qual Estevão Rafael de Carvalho (1808-1847) foi nomeado Lente a 24 de julho de 1832.

Apesar dos diversos percalços enfrentados durante o estabelecimento das Aulas de Comércio da Corte, as mesmas tiveram sua instituição assegurada pela Real Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação, e contaram com a recuperação de todos os Estatutos de sua congênera portuguesa para sua regulamentação no Brasil. Assim, as Aulas durariam três anos e preservariam tanto quanto possível as demais determinações dos Estatutos da Aula de Comércio portuguesa confirmados em 19 de maio de 1759.

Considerações Finais

O estudo do ensino comercial ainda está por ser desvelado, portanto sua compreensão ainda é incompleta. A exemplo da Aula de Comércio no Brasil, ainda é muito fragmentado o entendimento de como o ensino comercial se originou e se caracterizou detalhadamente em suas diferentes manifestações. Ainda assim, foi possível observar a necessidade de padronizar e divulgar as práticas comerciais em textos escritos que compuseram as obras responsáveis por legitimar o saber mercantil. Essas obras deram origem à cultura mercantil e foram empregadas no ensino comercial pelos professores, geralmente negociantes, que replicaram o conhecimento depois em obras próprias. Esse movimento expandiu os limites do ensino por familiares e subsidiou a organização de espaços voltados para o ensino comercial.

Embora o ensino comercial tenha sido criado para atender de modo geral aos filhos de negociantes e garantir a manutenção do status socioeconômico familiar do aprendiz, há registros de ajudantes de casas comerciais que também se beneficiaram, portanto, o ensino comercial significou para aqueles uma chance de ascensão social. A formalização do ensino comercial ainda contribuiu, mesmo que não instantaneamente, na dignificação da profissão dentro de uma sociedade militar-nobiliárquica. O fortalecimento da reputação dos comerciantes portugueses e brasileiros também expressou a necessidade de fazer frente aos comerciantes estrangeiros cada vez mais presentes e em condições mais vantajosas dentro da dinâmica comercial estabelecida pelos tratados anglo-brasileiros. Finalmente, pode-se dizer que o ensino comercial, norteado pelas contribuições de avanços dos estudos matemáticos e da consolidação do comércio como principal atividade econômica, foi fundamental para o progresso das nações.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antonio Augusto Marques de. Saberes e Práticas de Ciência no Portugal dos Descobrimentos. In: TENGARRINHA, José (org.). **História de Portugal**. São Paulo: UNESP, 2001.

AZEVEDO, M.C. **A Aula do Comércio, Primeiro Estabelecimento de Ensino Técnico Profissional Oficialmente criado no Mundo**. Lisboa: Edição da Escola Comercial Ferreira Borges, 1961.

BRASIL. **Colecção das Leis do Brasil de 1809**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: 26 de mar. 2019.

CHAVES, Cláudia Maria das Graças. **Arte dos Negócios: Saberes, práticas e costumes mercantis no Impérios Luso-brasileiro**. America Latina en la Historia Económica, v. v.1, p. 171-193, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.org.mx/pdf/alhe/n31/n31a6.pdf>>. Acesso em 09 mar. de 2020.

CHAVES, Cláudia Maria das Graças. Cultura Mercantil por Meio das Aulas de Comércio: a produção dos manuais didáticos manuscritos e impressos. In: FONSECA, Thais Nivia Lima (Org). **As Reformas Pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Uma História Concisa da Matemática no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DISNEY, A. R. **A History of Portugal and the Portuguese Empire From Beginnings to 1807**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro**. São Paulo: Publifolha, 2000.

FERNANDES, Rogério. **O pensamento pedagógico em Portugal**. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa, 1978.

HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. **Revista Teoria & Educação**. Porto Alegre, V. 2, p. 65-110, 1990.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, Márcia. **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: FAPESP, 1999.

HILSDORF, M^a Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOBSBAWM, Eric. J. **A Era das Revoluções (1789-1848)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOOCK, Jochen. L'enseignement commercial anglais au 18e siècle. In: ANGIOLINI, Franco & ROCHE, Daniel. **Cultures et Formations Négociantes dans l'Europe Moderne**. Paris: Éd. de l'École des haute études en sciences sociales, 1995.

LOCKE, John. **Some Thoughts Concerning Education**. London: J. and R. Tonson, 1779. Disponível em <http://books.google.com.br/books/about/Some_thoughts_concerning_education.html?id=7J0IAAAAQAAJ&redir_esc=y>. Acesso em: 28 de abr. 2020.

MARTINS, M^a Fernanda. Os tempos da mudança: elites, poder e redes familiares no Brasil, séculos XVIII e XIX. In: FRAGOSO, João L. R.; ALMEIDA, M^a Carvalho de; SAMPAIO, Antonio C. J (Orgs). **Conquistadores e negociantes: histórias de elites no antigo regime nos trópicos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo. **Gramatização e Escolarização: contribuições para uma história do ensino das línguas no Brasil (1757-1827)**. São Cristóvão: EDUFS, 2010.

PESTANA, Fábio. **Por mares nunca dantes navegados: a aventura dos descobrimentos**. São Paulo: Contexto, 2008.

POZEBON, Simone & LOPES, Anemari R. L. V. **Grandezas e Medidas: surgimento histórico e contextualização curricular**. VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática – ULBRA – Canoas, RS, 2013. Disponível em <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/viewFile/971/908>>. Acesso em: 29 de out. 2019.

RATTON, Jacome. **Recordações e Memórias sobre Ocorrências de seu Tempo**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1920.

RIBEIRO, José Silvestre. **Historia dos estabelecimentos scientificos, literarios e artisticos de Portugal nos sucessivos reinados da monarchia**. Lisboa: Typographia da Academia Real das Sciencias, Tomo IV, 1874.

RICARDINO, Álvaro. **A metafísica da contabilidade comercial e a história das aulas de comércio**. Texto apresentado no 3.º Congresso USOP de Controladoria e Contabilidade, realizado nos dias 1 e 2 de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.fucape.br/_admin/upload/prod_cientifica/prod_2001-45metafisica.pdf>. Acesso em: 25 de ago. 2019.

SALES, Alberto Jacqueri de. **Diccionario do commercio**. Tradução e adaptação do Dictionnaire Universel de Commerce, de Jaques Savary des Brillons, 4 vols., 1813. Disponível em <<http://purl.pt/13945>>. Acesso em 30 de nov. 2019.

SANTANA, Francisco. A Aula do Comércio de Lisboa – Antecedentes (1759-1844). **Lisboa-Revista Municipal**, separata dos nºs 15 (pp ...), 16 e 18 a 23, 1986.

SANTANA, Francisco. A Aula do Comércio: uma escola burguesa em Lisboa. **Revista Ler História**, nº 4, p. 19 a 30, 1985.

TENENTI, Alberto. O Mercador e o Banqueiro. *In* GARIN, Eugenio et al. **O Homem Renascentista**. Lisboa: Mirasete, 1991.

TELES, T. V. S. **O Papel do Ensino de Língua Inglesa na Formação do Perfeito Negociante (1759-1846)**. São Cristóvão: 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFS.

TELES, T. V. S. **O inglês como língua dos negócios: o caso da instrução comercial luso-brasileira (1759-1902)**. São Cristóvão: 2019. Tese (Doutorado em Educação) – UFS.

VALENTE, W.R. **Uma história da matemática escolar no Brasil, 1730-1930**. São Paulo: Annablume, 1999.

VAZ, Francisco Antonio. **Instrução e Economia: as ideias económicas da ilustração portuguesa (1746-1820)**. Lisboa: Edições Colibri, 2002.

INFÂNCIA E TRABALHO: a formação de quadros para as companhias de aprendizes marinheiros no Brasil Imperial

Solyane Silveira Lima

Introdução

Em 1850, o Ministro da Marinha, Manoel Vieira Costa, expõe em seu relatório a dificuldade que a Marinha Brasileira encontrava, desde a sua criação, para o preenchimento das vagas. O ministro afirma que o único meio para resolver essa questão seria a elevação do número de instituições para formação de marinheiros.

Formam parte das mesmas tripulações 919 marinheiros recrutados, 615 engajados e 160 voluntários. Ainda que não há impossibilidade de obter maior soma deste pessoal, é todavia certo, que sobram dificuldades para aumentá-lo com presteza, que podem exigir eventualidades previstas[...]. A marinhagem estrangeira, além de não ser prudente admiti-la em larga escala nas nossas embarcações de guerra, fazendo a parte principal de sua força, é por demais custosa de adquirir, tanto porque tem de o ser na Europa, e pela natural repugnância de tomar serviço sob o pavilhão alheio, sujeitando-se ao rigor da disciplina militar [...]. Desta causa nasce o grave inconveniente da frequente variação das guarnições dos navios de guerra, que jamais as podem conservar completas, bem como a falta de bons oficiais marinheiros, que tão pouco se formam da classe dos recrutados, aos quais comumente falece, entre outras qualificações, a de saber ler e escrever. Em presença do exposto o meio único a adotar-se para haver maruja, é a elevação, desde já do Corpo de Imperiais Marinheiros a 24 Companhias, em vez das 14 autorizadas na Lei, criando-se também algumas outras de Aprendizes menores, cuja excelência o tempo há de sobejo demonstrado, não só em relação ao melhor serviço das praças do Corpo ali

educadas, mas em respeito à moralidade individual das mesmas. (RELATÓRIO, 1850, p. 4).

O relato desse documento suscita algumas inquietações e me leva a refletir sobre a condição do marinheiro. Por que o preenchimento dos quadros na Marinha foi desde sua criação um problema recorrente? Como ocorreu o processo de profissionalização desses trabalhadores? Como resolver a necessidade que a Marinha brasileira enfrentava em formar seu contingente com elementos nacionais? E por que criar Companhias de Aprendizês?

O historiador Prado Maia (1975) comenta sobre a dificuldade da formação de pessoal da Armada desde a sua criação e afirma que, com a Independência, se fez necessário que os oficiais portugueses aderissem à causa do Brasil e aqueles que não o quisessem, poderiam regressar a Portugal juntamente com suas famílias.

A quase totalidade dos que ficaram eram portugueses e, numa expectativa de luta armada contra Portugal, não inspiravam total confiança. De acordo com Maia (1975), os oficiais brasileiros constituíam um número reduzido, surgindo, assim, a necessidade de contratação de oficiais estrangeiros, principalmente ingleses. Na época, recorreu-se também ao voluntariado indígena e aceitavam escravos como marinheiros e grumetes¹⁵ como forma de evitar o predomínio absoluto do elemento português nas guarnições dos nossos navios. Para os escravos que servissem tanto no Exército quanto na Armada, as autoridades imperiais prometiam a alforria, tendo em vista a dificuldade em preencher os quadros.

José Carlos Barreiro (2010), no artigo “A formação da força de trabalho marítima no Brasil: cultura e cotidiano, tradição e resistência”, reconstitui aspectos importantes a respeito das difíceis condições de formação da mão de obra marítima no século XIX. Segundo esse autor, a concentração de quase toda atividade produtiva na faixa litorânea e a própria extensão continental da costa marítima brasileira fizeram com que o mar tivesse uma importância óbvia na formação histórica da nossa sociedade, resultando grande demanda de contingente de trabalhadores para os serviços marítimos.

Mas é preciso destacar que os marinheiros formavam um tipo singular de trabalhador. A especificidade do trabalho no mar e as tensões prove-

¹⁵ De acordo com Fábio Pestana Ramos (2000), grumetes eram crianças ou adolescentes que realizavam a bordo todas as tarefas que normalmente seria desempenhada por um adulto. Recebiam de soldo menos da metade do correspondente ao de um marujo, pertenciam a posição mais baixa dentro da hierarquia da Marinha e geralmente sofriam inúmeros maus tratos.

nientes da hierarquia militar faziam com que os conflitos vivenciados em um navio fossem de muito maior amplitude que aqueles vivenciados por outras categorias de trabalhadores, o que interferia na arregimentação de mão de obra. Por isso, segundo Barreiro, para minimizar o problema da escassez de marinheiros, seria preciso diminuir os conflitos através de uma rígida disciplinarização dessa mão de obra. Por outro lado, ampliavam-se as discussões sobre a possibilidade de atrair crianças e jovens desvalidos para o trabalho nos navios, da necessidade de criação de instituições educacionais de formação profissional marítima e do papel decisivo do Estado na condução desse processo.

Objetivando discutir a profissionalização dos marinheiros e o protagonismo do Estado na formação de crianças desvalidas para os quadros militares, especificamente da marinha, organizou-se três itens para o desenvolvimento deste artigo. O primeiro apresenta o processo de formação da força de trabalho naval, o segundo demonstra a emergência do assistencialismo público através da oferta de instituições caracterizadas por promover concomitantemente o trabalho e a educação e o terceiro, analisa a criação das Companhias de Aprendizes Marinheiros no país.

Recrutamento, disciplina e hierarquia

Fábio Faria Mendes (2010), ao tratar do recrutamento militar no Brasil, observa que, no período colonial, o recrutamento era um poderoso instrumento de poder econômico e social, um elemento crucial na produção de clientelas e favores. Já no período imperial, os indivíduos tornavam-se soldados de duas maneiras: ou se ofereciam como voluntários¹⁶, ou eram obrigados a fazê-lo.

As autoridades diziam-se perplexas em face da inexplicável repugnância dos habitantes ao serviço das armas, em todas as suas formas. Ser soldado significava se sujeitar a longos anos de disciplina brutal e arbitrária, trabalho pesado, privação e risco de toda sorte. A disciplina militar no exército e na armada tinha como punição mais comum o castigo das pranchadas de espadas.

No caso dos recrutas, especialmente, o tornar-se soldado significava também ter sido objeto da caçada humana

¹⁶ De acordo com Mendes (2010), o voluntariado pressupõe o respeito a preferências individuais formadas livremente, tem sempre um apelo ideológico considerável para a sociedade em que a cultura política é individualista e igualitária. Os soldados voluntários se apresentam atraídos por diversos tipos de incentivo, especialmente econômicos.

do recrutamento forçado e do espetáculo de ser preso, conduzido acorrentado pelas ruas e mantido em cárcere indefinidamente. [...] A disciplina implicava que os soldados deveriam temer mais aos seus oficiais do que ao próprio inimigo (MENDES, 2010, p. 44).

Portanto, a evasão do recrutamento e a deserção eram consequências diretas das incertezas, privações e estigmas da vida militar. No século XIX, vários mecanismos de mobilização militar foram experimentados, embora o recrutamento forçado tenha sido predominante nesse período, coexistindo com outros mecanismos de alocação. “Na década de 1870, o Estado imperial tentaria, sem sucesso, estabelecer um sistema baseado no alistamento e sorteio militar” (MENDES, 2010, p. 47).

De acordo com Álvaro Pereira do Nascimento (2001), na Marinha, o quadro era um pouco diferente do Exército, havia três formas de alistar homens para o serviço, segundo o Decreto nº 1591 de 14 de abril de 1855¹⁷. A primeira delas, o alistamento voluntário, funcionava assim: os homens entre dezoito e trinta e cinco anos de idade se apresentavam de livre e espontânea vontade às juntas de alistamento. Estes seriam os mais aptos a aprender a lida militar, a ter a consciência da responsabilidade de proteger o território brasileiro e a manter a ordem social.

A segunda possibilidade era o alistamento de crianças e jovens brasileiros entre dez e dezessete anos, os quais, a partir do mesmo Decreto, também foram classificados como voluntários. Para estes, o governo imperial autorizou uma gratificação aos pais e tutores que, voluntariamente, os apresentassem para serem admitidos nas Escolas de Aprendizizes. Conforme analisa Renato Venâncio,

A novidade do recrutamento consistia no fato de os meninos receberem gratuitamente um enxoval e, no caso dos voluntários, os respectivos responsáveis ganharem um “prêmio” de cem mil réis; valor nada desprezível, pois representava aproximadamente 20% do preço de um escravo adulto ou que permitiria a compra de duas ou mais crianças escravas. (VENÂNCIO, 2000, p. 199).

¹⁷ Esse Decreto regulava o alistamento militar para a Armada em todo o Brasil. A Marinha enviava as devidas ordens para que as autoridades civis e militares comandassem e centralizassem o alistamento em suas localidades.

Por fim, conforme o Decreto nº 1591 de 14 de abril de 1855, se a quantidade de voluntários não preenchesse as lacunas abertas nas fileiras, a saída que restava aos ministros era caçar recrutas. Assim, a terceira forma se dava à força. Neste caso, os homens teriam que vestir a farda da Marinha por meio do recrutamento forçado.

Esse processo de recrutamento na Marinha era severo e contava com o trabalho cooperativo entre o Chefe de Polícia, o Ministro da Marinha e os Presidentes de Província. Estes expediam ordens de prisão e recapturas de marinheiros fugidos, atingindo crianças e adolescentes, escravos, chefes de família e até estrangeiros que viviam pelas imediações dos portos (BARREIRO, 2010).

De acordo com Artigo 1º do Decreto nº 1.591 de 14 de Abril de 1855, cada província deveria contribuir com uma quantidade fixa de homens. Caso essa exigência não fosse cumprida, os presidentes e chefes de polícia desdobravam-se em busca de recrutas. Então, a maioria dos marinheiros assentava praça por imposição das autoridades públicas, sob rigorosa disciplina, coerção e dominação. De acordo com Nascimento, “Na ausência de voluntários, os oficiais da Marinha aceitavam todos aqueles remetidos pela polícia, tantas vezes detidos e enviados para lá sob a suspeição de, como pobres, pertencerem às classes perigosas” (NASCIMENTO, 2001, p. 56).

No intuito de se alcançar a quantidade estipulada para cada província, o Ministro da Justiça e os presidentes enviavam ofícios aos respectivos chefes de polícia das províncias informando a necessidade de se adquirir homens para a Marinha. Do chefe de polícia partia outros ofícios aos delegados e subdelegados da capital e dos mais distantes lugarejos e vilas, e, destes, as ordens para que seus respectivos guardas urbanos e policiais capturassem homens aptos ao serviço da Armada. Era um sistema hierarquizado o qual delegava poderes a policiais, ameaçava e forçava uma grande quantidade de civis a assentar praça na Marinha ou no Exército.

O alistamento poderia render ainda algum tipo de gratificação aos indivíduos que capturavam homens para o serviço da armada. E aos presidentes de província, chefes de polícia e delegados, representava uma boa saída para a resolução de alguns problemas encontrados em suas localidades. De acordo com Nascimento,

O aumento populacional de algumas cidades, como a Corte, gerava também a proliferação da mendicância, de menores órfãos, de homens livres sem emprego, enfim, de uma população que vivia – na ótica dessas autoridades – a ameaçar

as propriedades e as vidas dos cidadãos. [...] O recrutamento forçado, por conseguinte, criava a possibilidade de retirar das ruas os que não se coadunavam a essa mesma ordem, enviando-os à Marinha para fim de correção dos seus vícios. E os oficiais da Armada, por seu turno, contavam com o envio desses homens e menores para não terem os vasos de guerra desguarnecidos (NASCIMENTO, 2001, p. 71).

Sem dúvida, o alistamento militar através do recrutamento forçado era uma punição ministrada pelas autoridades civis, que viam na autoridade dos militares a possibilidade de corrigir e moralizar. Para tanto, servir a uma força armada era sinônimo de estar preso por anos a um rígido regime de disciplina e hierarquia, no caso da Marinha, ordenado através das pancadas de chibata¹⁸.

Constituída a força de trabalho marítima, era preciso então promover a sua disciplinarização, pois se acreditava que apenas os marinheiros disciplinados poderiam vencer as duras condições de trabalho existentes. Paradoxalmente, foram as difíceis exigências para formação da mão de obra da Marinha e as condições de trabalho no mar que, em geral, produziram os estereótipos de marinheiros como trabalhadores rebeldes e pouco afeitos às tarefas que lhes eram impostas.

A indisciplina estava associada também ao ideário de harmonia militar. Cumprimento das ordens e deveres, respeito à hierarquia, asseio e cuidados com a fazenda nacional, bom comportamento em serviço e nas ruas, eram práticas cruciais na disciplina militar. O não cumprimento dessas práticas, por qualquer indivíduo fardado, era considerado como um desprezo ao serviço militar, uma conduta pouco tolerada por oficiais e sargentos. Nesse sentido,

¹⁸A chibata foi por muitos anos o principal instrumento de castigo na Marinha. Segundo NASCIMENTO (2001), era geralmente constituída por uma linha de barca de dois metros de comprimento, em que de um lado fazia-se o punho e do outro o nó. Porém, podia assumir formas diferenciadas, dependendo, no entanto, da paciência artesanal apresentada pelo guardião de cada navio ou quartel no qual acontecesse o castigo. Este instrumento também deu nome ao movimento liderado por marinheiros, deflagrado em 22 de novembro de 1910 no Rio de Janeiro, conhecido como “Revolta da Chibata”. De acordo com MARTINS (1997) a Revolta, liderada pelo marinheiro de primeira classe João Cândido Felisberto, não teve caráter político, tinha como único fito acabar com os castigos corporais na Marinha e, colateralmente, melhorar as condições de trabalho a bordo e os vencimentos. Para maiores esclarecimento ver: MARTINS, Helio Leôncio. A Revolta dos Marinheiros – 1910. In: Marinha do Brasil. **História Naval Brasileira**. Rio de Janeiro: SDGM, 1997, 5v.

a indisciplina, o mau comportamento, não se resumia à insubordinação, mas englobava maior número de deveres em relação às normas militares, aos cidadãos e aos cofres públicos.

Em sua origem a corporação da marinha teve como característica uma divisão social bastante demarcada: na base, estavam os marinheiros oriundos das mais diversas etnias, raças e nações, e no topo, encontravam-se o capitão e os oficiais de alto e médio escalão. A disciplina e a obediência hierárquica só seriam conseguidas se fosse possível neutralizar ao máximo os conflitos decorrentes dessa confrontação.

Consoante Barreiro (2010), com o objetivo de alargar o poder de repressão e controle das classes dominantes sobre o conjunto de trabalhadores vinculados aos portos e navios, desenvolveram-se diferentes mecanismos para a formação do marinheiro disciplinado. Um desses foi a modernização progressiva das estruturas dos principais portos marítimos brasileiros por parte do governo imperial. Outra providência foi o estabelecimento de uma capitania do porto¹⁹ em cada província marítima do Império.

De qualquer modo, o problema da escassez de marinheiros e de disciplina de trabalho atingia generalizadamente a Marinha. Nesse sentido, novas leis teriam que ser criadas para manutenção rigorosa da disciplina no navio e para conservar a tensa cadeia de subordinação que deveria se estabelecer desde o mais graduado oficial até o simples grumete.

Como tentativa de atenuar o problema, em 1831²⁰ foi discutida a elaboração de um regimento que, “além de regular os corpos da Armada e artilharia de Marinha, o serviço de bordo dos navios e as promoções dos Oficiais e suas reformas, estabeleça uma legislação penal capaz de manter no corpo da Armada a mais exata disciplina” (RELATÓRIO, 1831, p. 7). Ter os marinheiros ocupados também era de suma importância para a manutenção da ordem, além de preservá-los dos vícios e males, conservando a energia e o vigor.

Para garantir a disciplina, o castigo corporal deveria ser largamente utilizado. Seguia a lógica da correção do faltoso, servindo de exemplo à guarnição e seria praticado como exercício de reafirmação da dominação. Assim, esperava-se que o marinheiro entendesse que nova falta seria acom-

¹⁹Esse órgão tinha o objetivo de fazer o policiamento naval do porto e seus ancoradouros, promover seu melhoramento, conservação, inspeção, administração dos faróis, além de matricular toda a tripulação empregada na navegação e tráfico dos portos e das costas.

²⁰Relatório do Ministério da Marinha do ano de 1831, apresentado pelo Ministro Joaquim José Rodrigues Torres à Assembleia Geral Legislativa de 1832, p. 7-8.

panhada de novo castigo. “Na escravidão ou na Marinha a necessidade do castigo era objeto de igual atenção tanto por parte dos senhores quanto de oficiais”. (NASCIMENTO, 2001, p. 55).

De acordo com Hélio Leôncio Martins (1997), na solidão dos oceanos, longe de qualquer recurso ou possibilidade de intervenção terrestre, manter a disciplina a bordo era imprescindível tanto para não colocar em risco o êxito da campanha e quanto para a própria sobrevivência do navio. Por esse motivo, o castigo era utilizado como tratamento impiedoso e traduzia-se na violência dos códigos que regiam as punições na Marinha.

A chibata era o castigo mais suave, reservado para as faltas leves. As outras penalidades aplicadas, por exemplo, na Marinha Inglesa do século XVIII (algumas delas mantidas até o início do século XIX), eram bem mais ferozes, tais como: Insolência, pequenos roubos, desobediência: chibata, com número de açoites proporcional à falta cometida. Roubar a bordo: ser deixado cair do lais (extremidade) da verga de mastro na água ou no convés, ou mesmo sendo parado bruscamente no ar, o que normalmente, com o choque, matava o punido (castigo que os portugueses chamavam de polé). Dormir em serviço: primeira vez – ser mergulhado do lais no oceano uma vez; segunda vez – ser mergulhado do lais no oceano duas vezes; terceira vez – ser mantido amarrado ao mastro principal um dia e uma noite; quarta vez – permanecer amarrado na extremidade do gurupés até se soltar, caindo no mar ou morrer de fome. Atacar o comandante com uma arma: perder a mão direita. Desertar: ser preso no lais da verga de um bordo e ser puxado até o lais oposto, passando por debaixo da quilha do navio. Assassinato: ser amarrado ao cadáver e lançado ao mar. Motim: ser pendurado por fora da borda pelos calcanhares até morrer. [...] No Brasil, no entanto, havíamos herdado da Marinha portuguesa a prática da chibata e os oficiais ingleses, nossos primeiros comandantes a mantiveram. (MARTINS, 1997, p. 140).

No entender dos oficiais, somente através do castigo físico era possível assegurar a disciplina. No entanto, essa prática devia garantir também a

permanência da quantidade necessária de marinheiros a bordo dos navios, pois enviá-los a Conselho de Guerra para serem julgados era o mesmo que perdê-los. Ainda que o indivíduo reincidisse em suas faltas, o oficial deveria ter os instrumentos necessários para novamente corrigi-lo. Esses eram os principais procedimentos utilizados pelos oficiais para garantir, reafirmar a dominação e não ver de uma hora para outra sua guarnição desfalcada.

Para Barreiro (2010), o maior investimento da Marinha para tentar resolver o problema de disciplina e de subordinação foi a criação de instituições que, de forma diferenciada, ministrassem educação formativa aos marinheiros comuns e aos que ocupavam postos superiores nos navios.

Trabalho infantil e Ensino profissional

O Ministro da Marinha, Jacinto Roque de Sena Pereira, apresenta em 1840 a proposta para fixação das Forças Navais, na qual sugere elevar o número de praças de todas as classes, inclusive do número de crianças e jovens matriculados na Companhia de Aprendizes Marinheiros da Corte. Conforme dito inicialmente, a novidade consistia no fato de que os respectivos responsáveis pelos voluntários ganhariam um “prêmio” ao apresentarem os menores.

Art. 5º Além das Companhias mencionadas no artigo antecedente haverá outra de Aprendizes Marinheiros, que poderá ser elevada até ao numero de 200 menores da idade de 10 até 17 anos, findos os quais principiarão a vencer tempo de serviço. Art. 6º O Governo fica desde já autorizado a dar uma gratificação de 12U000 réis, aos pais ou tutores, que voluntariamente apresentarem os menores para serem admitidos às Escolas de aprendizes Marinheiros, e mais um terço de soldo, deduzido do que houverem de vencer os mesmos menores até a idade de 17 anos. São preferidos os filhos dos artífices, oficiais de apito, marinheiros, inferiores ou soldados de artilharia da Marinha, e de quaisquer outros indivíduos empregados nos Arsenais Militares do Império. (RELATÓRIO, 1840, p. 01).

Percebe-se, assim, que havia um grande estímulo para que essas Companhias de aprendizes prosperassem. Ademais, o envio da criança para a Marinha pelos pais ou tutores poderia vir a significar o empenho destes

na educação da prole ou de crianças sob suas responsabilidades, já que a instituição consistia em uma das poucas alternativas de trabalho destinado à parcela desvalida da população.

Como se sabe, o trabalho infantil não é uma particularidade deste tempo e tem origem remota. Esteve presente nas famílias, no serviço doméstico e no trabalho rural. Segundo Loriga (1996), nas sociedades do antigo regime, a infância não estava excluída do trabalho, pois os meninos ajudavam nas atividades agrícolas desde tenra idade, especialmente os de famílias pobres. Mas também no início dos tempos modernos, podemos detectar o trabalho infantil nas Ordenações Filipinas, quando órfãos pobres eram dados à soldada. Ou seja, os tutores pagariam um preço por seu trabalho, evitando a escravização da criança. Essa lei também previa que os tutores apoiassem a criança na aprendizagem do ofício de seus pais, especialmente no caso de filhos de lavradores ou de mecânicos.

E se alguns órfãos forem filhos de lavradores, e outros lavradores os quiserem para mister da lavoura, não lhes serão tirados tanto por tanto [...]. E não tolhemos aos lavradores, a que os órfãos forem dados principalmente para lavar, servirem-se deles em guardar gado e bestas e outros serviços, quando lhes cumprir, com tanto que principalmente os ocupem na lavoura. [...] E se forem filhos de oficiais mecânicos, serão postos a aprender os ofícios de seus pais, ou outros, para que mais pertencentes sejam, ou mais proveitosos, segundo sua disposição e inclinação, fazendo escrituras públicas com os mestres (ORDENAÇÕES FILIPINAS, LIVRO I, p. 211-212).

Todavia, é com as profundas transformações advindas da Revolução Industrial, no final do século XVIII e no século XIX, que se intensificou a exploração do trabalho infantil em condições muito adversas. As razões para o emprego da criança eram pensadas pelos fabricantes como uma estratégia para diminuir os gastos com a força de trabalho, uma vez que os salários pagos às crianças eram muito baixos e permitiam ainda que a classe capitalista forçasse para baixo o salário do adulto.

Em “Educação, saber e produção em Marx e Engels”, Maria Alice Nogueira (1990) analisa a trajetória da utilização da mão de obra infantil na Inglaterra, ao longo da Revolução Industrial, a partir das contribuições

de Marx e Engels. Segundo ela, nos primórdios da indústria, recorreu-se, sobretudo ao emprego das crianças atendidas pela assistência paroquial, as quais eram chamadas de aprendizes (órfãos, abandonados, indigentes, etc.).

As paróquias comprometiam-se em fornecer aos donos das fábricas certo contingente de crianças aptas ao trabalho. Isso ocorria em razão da dificuldade de encontrar mão de obra infantil disponível na zona rural, onde se instalavam as manufaturas próximas às quedas d'água, uma vez que a força hidráulica era a mais utilizada nesse momento.

Gradualmente, com a preferência dada à máquina a vapor em detrimento da energia hidráulica, as usinas começaram a se implantar nas cidades, onde uma mão de obra abundante, constituída de mulheres e crianças, passou a ser requisitada. Nesse momento, a força de trabalho infantil será diretamente fornecida ao fabricante pelo pai de família.

As principais razões que estimulavam os pais a colocarem seus filhos para trabalhar eram, provavelmente, o suplemento salarial que isso representava e por outro aspecto muito importante à época, a representação social que o trabalho exercia. Via-se o trabalho como um grande fator de moralização e um antídoto aos maus vícios, à preguiça e à vagabundagem.

Posteriormente, na primeira metade do século XIX, o uso do trabalho infantil foi normatizado e submetido a restrições.

Qualquer que fosse o país, as leis regulamentadoras do trabalho infantil repousavam geralmente sobre três pontos principais. De um lado, tratavam de regulamentar a idade mínima de admissão ao trabalho e a duração da jornada de trabalho; e, de outro, tentavam impor uma frequência escolar mínima obrigatória para as crianças de fábrica, visando atenuar as suas carências em matéria de instrução (NOGUEIRA, 1990, p. 40).

O autor, do século XIX, Friedrich Engels (2008), no livro “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra”, constata a quase total ausência de instrução escolar entre crianças proletárias e indica duas razões para essa subescolarização. A primeira seria a falta de locais e de recursos humanos colocados à disposição do serviço de ensino por parte da burguesia, que, de acordo com esse autor, temia os efeitos da formação dos trabalhadores, principalmente no tocante a possibilidades de difusão de ideias revolucionárias. A segunda, trata-se da impossibilidade da criança desejar esse benefício depois de longas e exaustivas jornadas de trabalho.

Portanto, no caso da Inglaterra industrial, a utilização que se fez da mão de obra infantil durante o século XIX impôs muitos obstáculos à difusão da instrução. Diferente do que acontecia no trabalho agrícola, que possibilitava a liberação da criança para a instrução, ao menos durante o inverno. O Estado, no início do século XIX, se isentou da tarefa de abrir escolas, e os fabricantes não fizeram mais que improvisar, inscrevendo seus aprendizes nas escolas já existentes, ao invés de abrir escolas no espaço da fábrica como estava previsto na lei.

Para além dessa situação, Engels partilhava a ideia de que a escola popular, naquele momento, fracassava também no tocante à moralização da infância operária. Para ele, a instrução da classe operária deveria contribuir para a aquisição dos princípios morais que faltam às camadas populares. Assim afirmava,

É claro que a instrução moral, em todas as escolas inglesas vinculadas à educação religiosa, não pode ser mais eficiente que esta. Os princípios elementares que regulam as relações entre os homens – princípios tornados extremamente confusos dada a situação social, a guerra de todos contra todos – só podem permanecer ainda mais obscuros e estranhos ao operário inculto quando lhes são expostos por meio de dogmas religiosos incompreensíveis e impostos mediante mandamentos arbitrários e injustificados. Todas as fontes admitem expressamente que as escolas praticamente não contribuem para a moralidade de classe operária. [...] A educação moral, que não é oferecida aos operários nas escolas, não lhes é propiciada em nenhum momento de sua vida – nem mesmo aquela educação moral que, aos olhos da burguesia, tem algum valor. A posição social e o meio ambiente do operário incitam-no fortemente à imoralidade. (ENGELS, 2008, p. 153).

Dessa maneira, a escola deveria ser pensada como um agente de transmissão para a criança operária dos princípios morais que seus pais não podiam lhes transmitir visto que os ignoravam. Para Nogueira (1990), a estreita relação que se estabeleceu, no século XIX, entre instrução popular e melhoramento dos costumes se refere a um estado de calamidade e à necessidade de combatê-lo pela educação. Constata-se que a escola foi

considerada, nesse momento, como o local privilegiado dessa vasta empreitada de moralização das “classes perigosas”, prevenindo transgressões e difundindo ideias morais.

No caso brasileiro, de acordo com Vania Carvalho de Araújo (2011), a ampla utilização de crianças nas manufaturas brasileiras no século XIX serviu como prenúncio de uma realidade que teria seus desdobramentos na complexa dinâmica das relações de trabalho, as quais foram introduzidas com a abolição da escravidão e com o processo de desenvolvimento urbano e industrial emergente. Nesse sentido, a participação de crianças desvalidas como trabalhadoras é emblemática, já que para elas a tônica do trabalho como princípio moralizador seria o caminho para instituir-lhes legitimidade e reconhecimento social.

Para Irma Rizzini (1993), foi com o aumento das fábricas de tecidos, a partir de 1840, que se verificou um número cada vez maior de mulheres e menores na indústria. Muitos desses menores eram recrutados nos asilos e nas instituições de caridade, sob o pretexto de dar uma ocupação mais útil que a vagabundagem. E com o término do regime de trabalho escravagista, inicia-se um processo de organização racional de um mercado assalariado.

A organização de um mercado de trabalho incluía a utilização da criança aos requisitos da produção artesanal e fabril, formando desde cedo a futura mão de obra da indústria. Dessa maneira, o trabalho era concebido como um meio eficaz de prevenir a ociosidade, a vadiagem e o desvio, além de fomentar a economia nacional. Contudo, as exigências para a prática do ofício e as difíceis condições de trabalho combinadas com a tenra idade física e condições emocionais contribuíram para a presença de fortes tensões entre os patrões e seus empregados mirins.

O cotidiano dessas crianças e jovens trabalhadores fabris estava pautado no controle e na disciplina, que eram colocados em prática por meio de recursos como a palmatória, o tronco e a vigilância implacável dos feitores de meninos.

Uma grande palmatória dependurada na parede que estava sempre pronta a entrar em ação para corrigir algum menino que, como José Claudino, se comportasse mal [...]. Mais temido ainda pelos pequenos trabalhadores talvez fosse o imponente ‘tronco’, tão familiar para os escravos e agora dos meninos, arvorando no meio do pátio da fábrica. (GOUVÊA; PAULA, 2011, p. 63).

Segundo esses autores, o trabalho infantil e adolescente constituía um elemento essencial ao funcionamento das fábricas, pois, em seu início, a indústria fabril nacional não se diferenciava da inglesa quanto à composição geracional da força de trabalho. Portanto, a utilização de crianças era perfeitamente adequada às necessidades de processos produtivos, os quais exigiam um pouco de destreza e bastante disciplina.

A exploração da mão de obra infantil, as condições insalubres e os danos impostos às crianças pelas fatigantes jornadas de trabalho geraram discussões quanto à regulação do trabalho infantil. No caso do Brasil, foi em 17 de janeiro de 1891 que se estabeleceu o primeiro decreto-lei que pretendia regularizar o trabalho e as condições dos menores empregados nas fábricas do Distrito Federal. De acordo com este documento:

Art. 2º Não serão admitidas ao trabalho efetivo nas fábricas crianças de um e outro sexo menores de 12 anos, salvo a título de aprendiz, nas fábricas de tecidos as que se acharem compreendidas entre aquela idade e a de 8 anos completos. [...] Art. 4º Os menores do sexo masculino de 12 a 15 anos e os do sexo feminino de 12 a 14 anos só poderão trabalhar no máximo sete horas por dia, não consecutivas, de modo que nunca exceda de quatro horas o trabalho contínuo, e os do sexo masculino de 14 a 15 anos até nove horas, nas mesmas condições. Dos admitidos ao aprendizado nas fábricas de tecidos só poderão ocupar-se durante três horas os de 8 a 10 anos de idade, e durante quatro horas os de 10 a 12 anos, devendo para ambas as classes ser o tempo de trabalho interrompido por meia hora no primeiro caso e por uma hora no segundo. [...] Art. 10. Aos menores não poderá ser cometida qualquer operação que, dada sua inexperiência, os exponha a risco de vida, tais como: a limpeza e direção de máquinas em movimento, o trabalho ao lado de volantes, rodas, engrenagens, correias em ação, em suma, qualquer trabalho que exija da parte deles esforço excessivo. Art. 11. Não poderão os menores ser empregados em depósito de carvão vegetal ou animal, em quaisquer manipulações diretas sobre fumo, petróleo, benzina, ácidos corrosivos, preparados de chumbo, sulfureto de carbono, fósforos, nitroglicerina, algodão-pólvora, fulminatos, pólvora e outros misteres prejudiciais, a juízo do inspetor (DECRETO, 1891).

Observa-se que a lei de 1891 não protegia os menores de 12 anos, permitindo a utilização de crianças com mais de oito anos nas indústrias têxteis, na condição de aprendizes. Esse decreto jamais foi regulamentado. Apenas em 1927 é que se estabelece a legislação de amparo ao menor, através do Código de Menores, o qual sistematiza e unifica em nível nacional a assistência a crianças órfãs e desvalidas.

No Brasil, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, a expansão do setor industrial, o desenvolvimento da urbanização, a demanda pela manutenção da ordem e dos bons costumes foram alguns dos fatores que concorreram para constituir o trabalho como instrumento de civilidade.

De acordo com Araújo (2011), para as crianças pobres e desvalidas, era preciso prevenir a tendência à corrupção e à criminalidade colocando-as em instituições disciplinares. Dessa maneira, preservava-se a infância dos males que povoam as ruas. A associação entre educação e trabalho foi cada vez mais reconhecida como fundamento socializador e moralizador voltado à repressão, ao ócio e à vagabundagem.

Essa concepção integra o pensamento do ocidente sobre a proteção aos menores desvalidos. Segundo Geremek (s.d.), na maior parte dos países europeus a legislação da assistência social e a luta contra a vagabundagem fundamentava-se na doutrina que condenava a ociosidade e enaltecia o trabalho. No final do século XVIII e no XIX, o trabalho torna-se o principal instrumento de educação social e de inserção dos indivíduos nas estruturas da organização econômica.

Para Irene palácio Lis (1999), o aumento da pobreza no início do século XIX na Europa desencadeou uma paulatina ascensão do controle social por parte do Estado que prestava um tratamento moralizante à sociedade marginal. Essa moralização tem como fundamentos básicos o trabalho e a educação, principalmente quando se refere aos estabelecimentos de beneficência. Essas instituições deveriam oferecer uma educação elementar e de caráter profissionalizante com o propósito de neutralizar os riscos de perigo social, transmitindo os valores da sociedade dominante.

Nesse contexto, começava a se reconhecer que, nas sociedades industriais, a pobreza já não era um fenômeno natural, um flagelo da natureza ou da providência, mas sim um resultado da ignorância humana ou da exploração. Por isso, tinha que ser objeto de ação, devendo ser atenuado através de políticas intervencionistas.

No século XIX, políticos, filantropos e ideólogos afirmavam que o papel do Estado era o de favorecer a instrução de todas as classes. Ao mesmo tempo em que se instruía o povo, tinha que oportunizar o trabalho. As ações de desenvolvimento da educação e do trabalho passaram a ser concebidas de modo inseparáveis e como fonte de redenção social, poderosa alavanca para a diminuição da pobreza. O trabalho, em oposição ao ócio, cumpria uma tripla função: econômica, moral e política. Enquanto isso, a instrução devia habilitar profissionalmente o indigente, integrando-o a partir de sua capacitação e inserção no mundo do trabalho.

Para Lis (1999), moralização, trabalho e educação constituem, portanto, as finalidades e as práticas da política beneficente institucional no ocidente. A necessidade de uma cultura geral e técnica para as classes populares foi um ideal no século XIX, ao confiarem à educação um papel redentor na questão social. O Estado deixa de ser somente um instrumento de repressão dos trabalhadores e é cada vez mais um Estado tutelar.

Outro autor que apresenta a questão da crescente participação do Estado com a diminuição da centralidade da igreja e da caridade individual, na relação entre pobreza e assistência, é Pierre Rosanvallon (1997). Para ele, a passagem do Estado-protetor para o Estado-providência tem como referência os movimentos políticos e sociais do final do século XVIII e início do XIX e a elaboração de uma consciência de direitos.

A própria expressão Estado-providência é, aliás, significativa. Ela começa a aparecer por volta de meados do século XIX, com sentido de reprovação, na pena de certos autores ditos de ‘economia política cristã’. [...] O Estado-providência exprime a ideia de substituir a incerteza da providência religiosa pela certeza da providência estatal. É, nesse sentido, o Estado que finaliza sua secularização, transferindo para suas prerrogativas regulares os benefícios aleatórios que apenas o poder divino era suposto poder dispensar. Ele se dá por tarefa resgatar as desigualdades de ‘natureza’ ou os infortúnios da sorte. O Estado-providência é a última palavra do Estado leigo: depois de o Estado-protetor haver afirmado sua soberania emancipando-se do religioso, apaga os derradeiros sinais deste integrando-o.

Aos acasos da caridade e da providência, sucedem-se as regularidades do Estado (ROSANVALLON, 1997, p. 22).

No século XIX, com a revolução industrial, com a eclosão do movimento operário e com a percepção da pobreza como um fenômeno social e político, o Estado investirá em políticas que visem atenuar a condição de pobreza. Sobretudo através da expansão da escola pública para todas as crianças, incluindo, portanto, os filhos dos pobres. Sendo assim, favorecia a emancipação da ignorância, incentivando hábitos de trabalho e de respeito às leis, além do surgimento de instituições públicas para a assistência aos marginalizados.

No Brasil, em relação às questões envolvendo educação e trabalho, observa-se nas Ordenações Filipinas, além da já citada associação entre orfandade, trabalho e pobreza, a previsão da existência de hospitais e albergarias para a criação de enjeitados, crianças órfãs e/ou abandonadas, filhos de religiosos e mulheres casadas. Esse código de leis dispõe ainda sobre a competência das Câmaras Municipais, que deveriam providenciar a criação, educação e destino de crianças expostas. Segundo Marcílio (1998), a municipalidade era obrigada a manter órfãos e desvalidos. Para tanto, foram criadas as rodas de expostos nas Santas Casas de Misericórdias e instituições de recolhimento para meninas.

Outras iniciativas surgiram para a profissionalização e educação dos meninos. No Decreto Nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854, percebe-se na reforma do ensino primário e secundário, proposta por Couto Ferraz, o interesse em instruir os menores que vivessem na mendicância, enviando-os para as Companhias de aprendizes dos Arsenais ou de Marinheiros.

Art. 62. Se em qualquer distrito vagarem menores de 12 anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivam em mendicância, o Governo os fará recolher a uma casa de asilo que devem ser criadas para este fim com um regulamento especial. Enquanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o Inspetor Geral contratará, precedendo aprovação do Governo, o pagamento mensal da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos. Art. 63. Os meninos, que estiverem nas circunstâncias dos artigos antecedentes,

depois de receberem a instrução do primeiro grau, serão enviadas para as companhias de aprendizes dos arsenais, ou de Imperiais Marinheiros, ou para oficinas públicas ou particulares, mediante um contrato, neste ultimo caso com os respectivos proprietários, e sempre debaixo da fiscalização do Juiz de Órfãos (IMPÉRIO, 1854).

Consoante Luiz Antônio Cunha (2005), o ensino de ofícios na Marinha pode ser constatado desde a colônia, com a utilização de crianças como aprendizes nos estaleiros. Mas foi apenas a partir de meados do século XIX, com o funcionamento das Companhias de Aprendizes, que esse ensino passou a ser regulamentado. Segundo esse autor, os estabelecimentos militares foram os primeiros a explicitar a utilização no Brasil de crianças órfãs, pobres ou desvalidas, como matéria-prima humana para a formação sistemática da força de trabalho para seus arsenais.

Como já indicado, no Brasil imperial, a proteção à infância aos poucos deixa de ser apenas o cuidado e o ensino dos órfãos e desvalidos em asilos e hospitais. Paulatinamente, vai sendo substituída pelo trabalho e pela educação, uma vez que seria necessário educá-los convenientemente e profissionalizá-los para que viessem “a ser úteis a si e a nação”. A assistência neste contexto passa a ser pensada como obrigação do Estado.

Com a criação das Companhias de Aprendizes Marinheiros, podemos identificar a concretização da passagem de uma assistência filantrópica para uma assistência estatal, nesta o Estado-protetor afirma sua soberania emancipando-se do religioso e dando origem ao Estado-providência. Este, por sua vez, buscava substituir “a incerteza da providência religiosa pela certeza da providência estatal” (ROSANVALLON, 1997, p. 22). Portanto, essas Companhias serão pensadas como instituições de assistência pública que apresentavam uma educação com conotação de reabilitação social e moral e concorrerão para promover a instrução básica e a aprendizagem de ofícios.

A criação das Companhias de Aprendizes Marinheiros no Brasil

Conforme se discutiu inicialmente, a formação de quadros para a Marinha no Brasil foi um obstáculo para os administradores do Império. A Marinha utilizou duas estratégias para compor as guarnições dos navios: o alistamento voluntário e o recrutamento forçado. Segundo Caminha (2002), a composição de pessoal para as guarnições dos navios de guerra brasileiros

se constituía dos marinheiros engajados voluntariamente ou contratados (em geral estrangeiros com elevados soldos), além dos marinheiros recrutados à força entre tripulantes das embarcações mercantes ou entre vagabundos e criminosos.

Sendo muito pequeno o número dos que, voluntariamente, se apresentavam para servir à Marinha, era o recrutamento forçado, praticamente, a única fonte de onde provinham os marinheiros e também os soldados do Corpo de Artilharia da Marinha. Esse recrutamento procedia tanto na Corte como nas províncias e era executado pelas autoridades policiais, pelas judiciárias (juizes de paz) e pelas de Marinha. [...] No Rio de Janeiro, o recrutamento se fazia entre os marinheiros dos navios mercantes nacionais que se encontravam no porto e, também, nos logradouros públicos e nos mais sórdidos antros da cidade, arrebanhando os marginais, vadios ou criminosos que neles perambulavam. (CAMINHA, 2002, p. 46).

Outra dificuldade foi lidar com os contingentes recrutados para o serviço da Armada. Ademais, faltavam a muitos o conhecimento das habilidades bélicas e técnicas necessárias ao confronto com os inimigos. A solução, portanto, cabia ao Estado que deveria promover a formação de marinheiros, classe de servidores indispensáveis à nação naquele momento. Dentre as principais medidas administrativas tomadas pela Marinha esteve a criação de quatro Companhias Fixas de Marinheiros²¹ em 1836, que apresentaram em sua composição 100 praças, dos quais 26 eram aprendizes marinheiros, com idade entre 14 e 17 anos, órfãos e desvalidos. Para eles, a Marinha ministraria instrução primária e aprendizagem nas artes do marinheiro, do artilheiro e do fuzileiro.

A criação dessas instituições era uma tentativa de oferecer marinheiros qualificados para servir ao Império. No entanto, em 1840, as Companhias Fixas de Marinheiros são reformadas, organizadas e denominadas de Corpo de Imperiais Marinheiros através do Decreto nº 45 de 26 de março. A Lei nº 148 de 27 de agosto de 1840 fixa as forças do Mar para os anos financeiros de 1841 e 1842,

²¹O Decreto nº 42 de 15/10/1836, que fixa as Forças do Mar para o ano financeiro de 1837-1838, autoriza a criação de quatro Companhias Fixas de Marinheiros com cem praças cada uma. Com o Decreto de 22/10/1836 cria-se efetivamente as quatro Companhias Fixas de Marinheiros. E em 26/03/1840, o Decreto nº 45 reformula a organização destas Companhias, denominando-as de Corpo de Imperiais Marinheiros.

determina a quantidade de praças das Forças Navais e autoriza a instituição de uma Companhia de Aprendizes Marinheiros. Surge, então, a primeira Companhia de Aprendizes²² do país, no Rio de Janeiro, conforme os artigos a seguir:

Art. 4º O corpo de Imperiais Marinheiros será elevado, logo que seja possível, ao número de doze Companhias com cento e seis praças cada uma. Art. 5º Além das Companhias mencionadas no artigo antecedente, haverá outra de Aprendizes Marinheiros, que poderá ser elevada ao número de duzentos menores de idade de 10 até 17 anos, que ficará adida ao Corpo de Imperiais Marinheiros. (IMPÉRIO, 1840).

Caminha (2002) confirma a ideia de que as Companhias de Aprendizes Marinheiros tinham como finalidade a preparação de pessoal para a Armada ao mostrar a heterogeneidade humana nos quadros da Marinha e a expectativa que se criou em torno dessas instituições.

Até que as escolas de aprendizes marinheiros instaladas no Sul do país fornecessem um pequeno contingente de raça branca e que as do Norte fornecessem a massa de caboclos nordestinos, que, no tempo, vieram a construir o grosso das guarnições dos navios de guerra nacionais, era afora os estrangeiros, com os pretos que a Marinha cumpria suas missões [...]. (CAMINHA, 2002, p. 47).

De acordo com esse autor, no período de 1867 até 1868, em plena Guerra do Paraguai e na ausência absoluta de voluntários em face do número insuficiente fornecido pelo recrutamento forçado, o Governo decidiu realizar volumosa aquisição de escravos para os engajar na Marinha após dar-lhes a Carta de Alforria em troca de um contrato de trabalho por dilatado espaço de tempo. Nessa ocasião, adquiriram-se 2.902 escravos na Corte e nas províncias, realizando uma despesa que correspondeu a 14% da despesa global do Ministério da Marinha no exercício financeiro de 1867-68.

²²Para maior aprofundamento sobre essas instituições, tanto no Brasil como em Portugal, ver: LIMA. Solyane Silveira. **Recrutá-los jovens:** a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868 -1905). Aracaju: EDISE, 2015.

Acresce a essa questão o fato, abordado por Lilia Moritz Shwarcz (1993), de que o Brasil, no final do século XIX, caracterizava-se pela intensa miscigenação racial. E ao mesmo tempo em que o país estava saindo gradualmente de uma situação de escravidão, apresentava a necessidade de entender a própria constituição do seu povo.

É nesse sentido que o tema racial se transforma em um novo argumento para o estabelecimento das diferenças sociais e para se pensar um projeto nacional. Conforme a autora, foram os homens de ciência (cientistas políticos, pesquisadores, literatos, acadêmicos e missionários), no interior dos estabelecimentos onde trabalhavam, que tomaram para si a tarefa de liderar e dar saídas para o destino da nação, que se queria moderna e civilizada.

Além das questões raciais do contexto da época, é válido considerar também, neste caso, as que dizem respeito às instituições militares. De acordo com Nascimento (2001), havia uma predominância de negros nos quadros inferiores da Armada, e essa informação é significativa para se problematizar a peculiaridade que o sentido de instruir e profissionalizar possui em uma sociedade mestiça. Por sua vez, Francisco Doratioto (2002) também afirma que a presença de escravos combatentes, tanto no Exército quanto na Armada, resultou na incorporação de alguns de seus interesses, como a alforria. E também contribuiu para que a instituição da escravidão fosse questionada após 1870, tornando-se tema de debate nacional. Assim, no caso da problemática racial na composição das camadas inferiores dos meios militares e especificamente da marinha, o apelo à escolarização pela profissionalização se fazia ainda mais contundente.

Segundo Caminha (2002), ao longo dos anos, percebeu-se a superioridade do marinheiro procedente da Companhia de Aprendizes sobre o recrutado sem educação elementar, tendo em vista que habituados desde tenra idade à vida militar e à navegação saíam mais aptos e disciplinados. Multiplicou-se assim esta instituição, instalando-se companhias de aprendizes em diversas províncias, conforme se pode visualizar no quadro a seguir.

Tabela 1: Atos de Criação das Companhias de Aprendizes Marinheiros no Império

	PROVÍNCIAS	DECRETO DE CRIAÇÃO
1	Corte	Decreto nº 148 de 27 de agosto de 1840
2	Pará	Decreto nº 1.517 de 04 de janeiro de 1855
3	Bahia	Decreto nº 1.543 de 27 de janeiro de 1855
4	Mato Grosso	Decreto nº 1.987 de 07 de outubro de 1857
5	Pernambuco	Decreto nº 2.003 de 24 de outubro de 1857
6	Santa Catarina	Decreto nº 2.003 de 24 de outubro de 1857
7	Maranhão	Decreto nº 2.725 de 12 de janeiro de 1861
8	Rio Grande do Sul	Decreto nº 2.725 de 12 de janeiro de 1861
9	Espírito Santo	Decreto nº 2.890 de 08 de fevereiro de 1862
10	Paraná	Decreto nº 3.347 de 26 de novembro de 1864
11	Ceará	Decreto nº 3.347 de 26 de novembro de 1864
12	Sergipe	Decreto nº 4.112 de 29 de fevereiro de 1868
13	Santos	Decreto nº 4.112 de 29 de fevereiro de 1868
14	Paraíba do Norte	Decreto nº 4.680 de 17 de janeiro de 1871
15	Amazonas	Decreto nº 4.680 de 17 de janeiro de 1871
16	Rio Grande do Norte	Decreto nº 5.181 de 16 de dezembro de 1872
17	Piauí	Decreto nº 5.309 de 18 de junho de 1873
18	Alagoas	Decreto nº 5.847 de 02 de janeiro de 1875

Fonte: CAMINHA, Henrick Marques. Organização do Pessoal na Marinha Imperial. In.: **História Naval Brasileira**. Terceiro Volume – Tomo I. Serviço de Documentação da Marinha. Rio de Janeiro. 2002.

De acordo com o quadro, pode-se observar que no período de 1840 a 1875 foram criadas pelo governo imperial brasileiro 18 Companhias de Aprendizes Marinheiros. Todas elas tinham como objetivo o atendimento de meninos pobres, órfãos e enjeitados, maiores de sete anos, no intuito de servirem de mão de obra especializada à Marinha e ao País caso houvesse alguma ameaça de guerra. Renato Venâncio afirma que,

[...] é importante reconhecer que as companhias de aprendizes marinheiros instituídas a partir de 1840, representavam uma ruptura fundamental em relação ao atendimento dos meninos pobres maiores de sete anos de idade. A partir da formação das companhias, pela primeira vez era criada no Brasil uma instituição inteiramente pública para menores que não pudessem permanecer sob a custódia dos hospitais ou de responsáveis. (VENÂNCIO, 2000, p. 198).

Dessa forma, as Companhias de Aprendizes Marinheiros se constituíam nos “viveiros” de pessoal para o serviço da Armada. O destino dos aprendizes já estava oficialmente definido. Após o tempo de permanência na Companhia, eram levados ao Corpo de Imperiais Marinheiros na Corte para serem distribuídos pelos navios da Armada em todo Império. É nesse contexto e com essa finalidade que paulatinamente as Companhias de Aprendizes Marinheiros são inauguradas no Brasil.

Últimas Considerações

Segundo Ruy Barbosa (1929), “O primeiro elemento da Marinha é o homem do mar. Se o navio é essencial ao marinheiro, o marinheiro ainda mais indispensável é ao navio”. Essa citação retirada do artigo “Lições do extremo Oriente” revela a importância do elemento humano para a Marinha e remete ao objeto de análise deste trabalho: a formação de crianças e jovens desvalidos no ofício de marinheiro, visando o suprimento da mão de obra nos quadros da Armada e conferindo validade social a esses sujeitos.

A partir desse entendimento, discutiu-se neste artigo a questão da disciplina presente na formação de marinheiros, fossem eles voluntários, recrutados à força ou menores das Companhias de Aprendizes. Ao analisar os relatórios dos Ministros da Marinha, ficou evidente que a maior preocupação esteve voltada para o problema do preenchimento das vagas do pessoal da Armada, uma vez que o ministério fixava o número desse contingente.

Assim, a proposta implementada para a resolução do problema de recrutamento de pessoal da força de trabalho inferior se fez em duas vias: pela criação de instituições estatais educativas e profissionalizantes e pela arregimentação de crianças e jovens desvalidos, ou seja, daqueles sem validade social (pobres, órfãos e abandonados) para tais instituições. No argumento das elites políticas, concomitante à resolução do problema do

recrutamento da mão de obra estaria a resolução dos problemas urbanos pela retirada dos menores das ruas e com isso prevenindo a ociosidade e o vício. Pode-se afirmar assim, que esse tipo de iniciativa dissemina a participação do Estado nas questões dos problemas sociais.

Portanto, a partir do século XIX, a assistência e a educação de crianças e jovens desvalidos foram perdendo seu caráter caritativo, e o Estado foi assumindo-as paulatinamente como obrigação. Nesse período, destacou-se uma preocupação por parte do governo em oportunizar instrução e formação profissional a crianças e jovens desamparados, com vistas à inserção social qualificada. E a proposta da criação das instituições de aprendizes marinheiros evidenciou essa intenção.

Educação, trabalho e moralização constituíram a base para as práticas de políticas públicas institucionais. Essa concepção caracteriza a passagem de uma assistência filantrópica para uma assistência estatal, por meio da qual o Estado passa a reconhecer o direito dos indivíduos à proteção, emancipando-se do religioso e dando origem ao Estado-providência. Assim, a assistência à infância foi sendo implementada não só como obrigação do Estado, mas também como direito social.

No entanto, como se observou, a proposição de instituições educativas com função de preparar, qualificar e disciplinar os futuros marinheiros da Armada oferecendo às crianças e jovens desvalidos o ensino de primeiras letras e a formação profissional se diferenciava das escolas regulares. Dessa maneira, as Companhias de Aprendizes Marinheiros foram instituições militares que se constituíram em uma das poucas alternativas de aprendizado profissional no Império.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A Criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes e ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

BARREIRO, José Carlos. A formação da força de trabalho marítima no Brasil: cultura e cotidiano, tradição e resistência (1808-1850). In.: **Revista Tempo**. V. 15, nº 29. Universidade Federal Fluminense, 2010.

CAMINHA, Henrique Marque. Organização do pessoal da Marinha Imperial. In.: Marinha do Brasil. **História naval brasileira**. Rio de Janeiro: SDGM, 2002, 3v.

CAMINHA, Henrique Marque. Estrutura administrativa do Ministério da Marinha na República. In.: Marinha do Brasil. **História naval brasileira**. Rio de Janeiro: SDGM, 2002, 3v.

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

DORATIOTO, Francisco. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo. Boitempo, 2008.

GEREMEK, Bronislaw. **A piedade e a força: história da miséria e da caridade na Europa**. Terramar. Lisboa. (s.d.)

GOUVEA, Maria Cristina Soares de e PAULA, Manoel Julio de. A infância tecida: crianças trabalhadoras na indústria têxtil mineira (1890-1920). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes e ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). **História da educação e da assistência à infância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2011.

LIMA, Solyane Silveira. **Recrutá-los jovens: a formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868 -1905)**. Aracaju: EDISE, 2015.

LIS, Irene Palácio. Moralización, trabajo y educación em la génesis de la política asistencial decimonómica. In.: BERRIO, Julio Ruiz. **Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria**. Nº 18. Ediciones Universidad de Salamanca, 1999.

LORIGA, Sabina. A experiência militar. In: LEVI, Giovanni e SCHMITT, Jean-Claude. **História dos jovens**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. V. 2.

MAIA, Prado. **A Marinha de Guerra do Brasil na colônia e no império: tentativa de reconstrução histórica**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 2 ed., 1975.

MARTINS, Helio Leôncio. A Revolta dos Marinheiros – 1910. In: Marinha do Brasil. **História Naval Brasileira**. Rio de Janeiro: SDGM, 1997, 5v.

MENDES, Fábio Faria. **Recrutamento militar e construção do estado no Brasil imperial**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **A ressaca da marujada: recrutamento e disciplina na Armada Imperial**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber e produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez editora. 1999.

RIZZINI, Irma. **Assistência à Infância no Brasil**: uma análise de sua construção. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROSANVALLON, Pierre. **A crise do Estado-providência**. Goiânia: Editora da UFG; Brasília: Editora da UNB, 1997.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1903). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

Documentos

IMPÉRIO. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1836**. Rio de Janeiro. Typographia de Silva, 1838.

Ordenações Filipinas, **Livro I**. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

RELATÓRIO apresentado à Assembléa Geral Legislativa na sessão ordinário de 1840, pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Marinha, Jacinto Roque de Sena Pereira. Rio de Janeiro, Typographia Nacional, 1840.

RELATÓRIO da Repartição dos Negócios da Marinha apresentado à Assembléa Geral Legislativa, na 1ª sessão da 8ª legislatura pelo respectivo ministro e secretário do Estado Manoel Vieira Tosta. Rio de Janeiro, Typ. Americana de I. P. da Costa, 1849. (referente ao ano de 1848).

A Escola de Aprendizizes e Artífices em Sergipe (1911-1942): a trajetória de sua implantação

Solange Patrício

Introdução

Este trabalho pretende realizar um estudo a respeito do processo de implantação da Escola de Aprendizizes Artífices (EAA) no estado de Sergipe e o desenvolvimento de sua trajetória durante o período de 1911 a 1942. O tema do ensino profissionalizante leva a reflexões que incluem a questão da dualidade dos objetivos do ensino como um mecanismo que pode tangenciar a formação do indivíduo para ocupar cargos na sociedade, sejam de direção ou de submissão. Criada a escola a partir de um decreto federal em todas as capitais do estado, este resgate tem o intuito de compreender, analisar e explicar historicamente a existência desta instituição profissionalizante dentro do processo de modernização do país e da política educacional vigente no período da Primeira República. Nas primeiras décadas da República, em Sergipe, as inovações introduzidas pelo novo Regime ganharam cores locais em vários aspectos, destacando-se o esforço para fazer bem-sucedidas as novas experiências, apesar dos limites impostos pela situação específica marcada por uma vida política bastante conturbada e pela permanente crise econômica e escassez de recursos. O texto também analisa a formação do trabalhador nacional e a imagem largamente difundida na passagem do século XIX e XX de um povo imaturo, despreparado e indolente às novas exigências postas pelas condições políticas, sociais e econômicas do novo momento mundial.

As Escolas de Aprendizizes e Artífices no Brasil

Nos primeiros anos do século XX, com a transição do regime republicano e a necessidade de consolidá-lo, o país foi marcado por intensos processos que determinaram novos encaminhamentos, desencadeando medidas tomadas nos setores político, social e econômico.

A Primeira República identificava-se como portador do novo, de uma nova organização política, de uma nova concepção de trabalhador, de um novo conceito de cidadania. O novo regime passou a considerar o trabalho como condição inerente ao desenvolvimento dos indivíduos, no sentido dos bens morais, éticos e materiais, intimamente ligado ao progresso da nação, sendo o Estado o responsável pelo encaminhamento do país no sentido da civilização.

As autoridades nacionais estavam preocupadas em constituir o povo brasileiro, inserir, no país, a sociedade de classes e concretizar a transição do trabalho escravo para o livre. Entretanto, muitas eram as dificuldades para a concretização desses projetos, entre elas a questão do analfabetismo: o país entrava na era republicana com um número de habitantes analfabetos superior a 80% da população geral. Como analfabetos não tinham direito a voto, a educação tornou-se apanágio: era necessário erradicar o analfabetismo em todo o território nacional. As elites procuraram mobilizar-se em torno desse projeto, numa sociedade em que, abolida a escravidão, o trabalho pareceu confiado a uma mão de obra composta de imigrantes. Entretanto, o sonho de utilizar o imigrante estrangeiro como mão de obra para atender às necessidades do mercado de trabalho também mostrou seus limites, assim, educar o homem nacional passou a ser o objetivo divulgado pelo governo e pelas elites do país.

Por outro lado, no campo ou na cidade, os trabalhadores eram levados a aceitar péssimas condições de trabalho e baixíssimos salários. Reagem, submetendo-se às precárias condições apenas para atender às necessidades imediatas e, assim que podiam, voltavam a dispor do seu tempo com atividades de subsistência, sempre interpretadas pelos proprietários como menores, acentuando hábitos que eram vistos como tendência à ociosidade, falta de interesse pelo trabalho, o que justificava a rejeição a ele.

Naxara (1998) resgata, em sua obra, a formação do imaginário que permeou a representação do homem brasileiro na passagem do século XIX para o XX, momento de construção de uma identidade do povo brasileiro. A respeito do trabalhador nacional, diz a autora que “havia diversas representações sobre os nacionais, elaboradas ao longo do tempo, formando um imaginário fluido e inconstante. [...] A imagem do nacional/brasileiro oscilava da mais absoluta desqualificação a uma idealização romântica e condescendente.” (NAXARA, 1998, p. 24). Monteiro Lobato sintetizou a imagem desonrada do trabalhador nacional, quando criou, em 1914, um

estereótipo do homem nacional, personificando-o no Jeca Tatu, cujo perfil era de um caipira, subnutrido, doente e que estava sempre indisposto para o trabalho. Essa imagem combatia a idealização romântica e fortalecia o perfil do povo brasileiro “[...] com uma carga negativa enorme, como sendo impermeável ao progresso e à civilização. Sua figura era a de um ser sombrio... sem nada de criador, sem iniciativa, parasita da sociedade” (NAXARA, 1998, p. 24).

A população brasileira, por ser formada principalmente na sua maioria de analfabetos e não possuir conhecimentos técnicos, ou seja, sendo mão de obra desqualificada, era concebida pela classe dirigente como povo despreparado, imaturo e indolente. Eram chamados de “arredios” ao trabalho e formavam uma mão de obra rebelde ou inconstante. Esta imagem foi largamente difundida na passagem do século XIX para o XX, tornando-se parte da memória coletiva dos brasileiros e encontrando, ainda hoje, grande aceitação.

Assim, com a rejeição dos nacionais pelos proprietários de terra para o trabalho assalariado, o processo de imigração foi a solução encontrada pelas elites brasileiras para o impasse da questão da mão de obra no Brasil. Tanto os fazendeiros como a recente indústria brasileira, desde os fins do século XIX até aproximadamente 1920, deram preferência ao imigrante estrangeiro para o trabalho desempenhado nas fábricas.

O trabalhador nacional seria substituído pelo imigrante, o qual contribuiria também com o processo de branqueamento da raça do povo brasileiro, como introduziria novos valores culturais na sociedade. A expectativa era que a imigração de europeus resolveria o problema da formação do povo brasileiro. Com a ocupação dos postos de trabalho nas fazendas pelos imigrantes, os libertos e seus descendentes, assim como os trabalhadores nacionais, foram expulsos das regiões onde habitavam por falta de trabalho e atraídos a buscar novos meios de vida nas cidades grandes.

As cidades, principalmente as capitais, desenvolviam-se num rápido crescimento. Melhorias eram feitas, como iluminação pública, instalação de bondes elétricos, ferrovias, serviço de telefonia, telégrafo, além de ofertas culturais como cinemas, teatros, bibliotecas, escolas e intenso comércio dos mais variados artigos. As sedes do poder político estavam nelas instaladas, proporcionando uma série de necessidades econômicas, como bancos, casas de câmbio, escritórios, portos, etc., gerando demanda de trabalhadores para ocuparem os pontos de trabalho existentes. Carvalho, ao citar Belisário

Penna, descreveu a situação desses pobres miseráveis nos grandes centros urbanos brasileiros:

3/4 dos brasileiros vegetam miseravelmente nos latifúndios e nas favelas da cidade, pobres párias que no país de nascimento perambulam como mendigos estranhos, expatriados na sua própria terra, quais aves de corrição de região em região, cidade em cidade, de fazenda em fazenda, desnutridos, esfarrapados, famintos, ferreteados com a preguiça verminótica, a anemia palustre, as mutilações da lepra difundindo sem peias estes males (CARVALHO, 1997, p. 131).

Eram famílias com crianças e idosos, que viviam nos centros urbanos em precárias situações, sem trabalho, sem moradia, sem alimentação, ou seja, sem as condições mínimas de sobrevivência. O quadro provocado pela situação dessas pessoas era tão agravante que as autoridades públicas, ora privadas, ora as duas em conjunto, criaram instituições assistencialistas voltadas para retirar as crianças das ruas, alfabetizando-as, ensinando um ofício e oferecendo alimentação, vestuário e moradia. Desta forma, continua nos informando Schueler que:

Desde meados do século XIX, a educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares livres, nacionais e estrangeiros, e libertas, constituiu um dos projetos de reforma insistentemente discutido pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial (SCHUELER, 1999, p. 64).

Rui Barbosa apresentou em 13 de abril de 1882, à Câmara dos Deputados, um projeto sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior. Neste, ele reconhecia a precariedade do ensino primário, limitado a ensinar leitura escrita e contas para as pessoas mais pobres; defendia a necessidade da criação de um programa no campo do ensino profissionalizante, bem como a necessidade de se alterar o conceito negativo posto neste ramo de ensino. Este projeto de Rui Barbosa não foi aprovado, apesar de contar com o apoio de autoridades simpatizantes da época, sendo o ensino profissionalizante visto como uma forma não digna de educação.

O ensino profissionalizante no Brasil sofreu forte resistência da sociedade. A vigência de relações escravistas de produção, desde os tempos coloniais, sempre funcionou como um desincentivo para que a massa de trabalhadores das classes populares se dirigisse para a manufatura e o artesanato. Assim, nos afirma Cunha que:

O emprego de escravos como carpinteiros, pedreiros, ferreiros, tecelões, confeitores e em vários outros ofícios afugentava os homens livres, empenados em marcar sua distinção da condição de escravo, o que era da maior importância diante da tendência dos senhores/empregadores de ver todo trabalhador como coisa sua (CUNHA, 2000, p. 3).

Desta forma, o ensino profissionalizante sofreu forte preconceito dos nacionais e durante décadas não conseguiu criar raízes na sociedade brasileira, sendo frequentado pelos imigrantes e/ou seus filhos, na maioria dos estados brasileiros que receberam mão de obra estrangeira, porque estes o valorizavam em função da vivência positiva que tinham em seus países de origem.

Para inserir o trabalhador nacional no regime de produção capitalista, a educação escolar foi pensada como uma possibilidade concreta para resolver o problema da mão de obra. Por isso, ao Estado foi atribuída a tarefa de criar e arcar com as despesas dessas escolas, de forma que nelas tanto os filhos do liberto como os dos imigrantes fossem persuadidos a trabalhar mais, sem que fosse necessário coagi-los pela força.

Educar para a liberdade era a questão pela qual o Estado deveria direcionar seus esforços no sentido de regenerar, pelo trabalho, aqueles que estavam à margem da sociedade, afastando do crime, da ociosidade e da vadiagem, contravenções tão combatidas naquele momento.

A escolarização das massas era uma das alternativas que se impunham na pauta dos governantes da época como solução para a qualificação da mão de obra ociosa nas cidades, preparando-a para o trabalho. Em 1906, foi realizado um Congresso de Instrução Pública que enviou, no dia 17 de dezembro desse ano, ao Senado, um projeto que propunha ao Governo Federal a criação ou subvenção de escolas industriais, agrícolas e comerciais de Norte a Sul do país.

A Câmara dos Deputados aprovou nesse mesmo ano o documento que destinava recursos financeiros para o poder público dar início às escolas profissionais a nível nacional, enquanto que, ao mesmo tempo, o Congresso Nacional criava o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, que incluía entre suas atribuições os assuntos pertinentes ao ensino profissionalizante.

Em 14 de junho de 1909, assume o Governo Federal o presidente Nilo Peçanha, que, com espírito de valorização do ensino profissionalizante no país, cria nas capitais de todos os estados nacionais as Escolas de Aprendizes Artífices, por meio do Decreto Lei nº 7566, de 23 de setembro de 1909. Segundo o Decreto de criação, estas escolas foram criadas:

Considerando:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime;

que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (DECRETO LEI Nº 7566, 23/09/1909).

Deste modo, ficam explícitas as intenções que levaram à criação das Escolas de Aprendizes Artífices. A República estava preocupada com a inserção da massa populacional residente nos centros urbanos dentro da lógica do capital, para que eles se tornassem produtivos e responsáveis pela sua própria manutenção e sobrevivência na sociedade. Em Sergipe, a escola somente começou a funcionar no ano de 1911, tendo sido inaugurada no dia 1º de maio de 1911, durante o governo do presidente do estado Rodrigues da Costa Dória (1909-1912).

Ela permaneceu por aproximadamente um ano, desde a sua criação, sem a definição do local onde viria a funcionar, não obstante estarem explícitos, no parágrafo único do 1º artigo do decreto-lei nº 7566 citado, os seguintes termos segundo os quais as escolas seriam instaladas em edifícios pertencentes à União, existentes e disponíveis nos estados ou, caso não estivessem disponíveis, que o Governo dos Estados deveria ceder outros espaços para este fim.

Conforme discurso de inauguração proferido por Augusto Leite, diretor da Escola, publicado no jornal *Correio de Aracaju* (05.05.1911), o Sr. Rodrigues Dória, como representante do Estado, não doou o espaço para a sua instalação, sendo este cedido pelo Governo Federal, por meio da influência política de dois senadores de Sergipe, Dr. José Luiz Coelho e Campos e Gal. Oliveira Valladão.

Assim, conforme o pronunciamento à Assembleia Legislativa do Estado em 07 de setembro de 1910, por Rodrigues Dória, constatamos que a escola foi instalada num prédio sito à Rua de Lagarto com Maruim, nº 952.

O prédio no qual a escola funcionaria, adquirido com os recursos da verba federal, atendia parcialmente às necessidades da escola. Como ocorreu em várias outras capitais, aqui em Sergipe se repetiu o mesmo problema. O espaço em que as escolas de aprendizes foram instaladas não eram adequados, eram locais improvisados, sem a estrutura necessária que as oficinas precisavam, principalmente em função dos respectivos maquinários. Segundo Cunha:

A Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba foi instalada numa ala do quartel da Força Policial que, apesar das adaptações, não oferecia as acomodações estritamente indispensáveis: as aulas funcionavam nas mesmas salas das oficinas ou, então, em conjunto, no mesmo salão. [...] A Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco funcionou até 1923 num casarão que fora mercado de frutas, cercado de mangues, sem uma única rua de acesso [...] A Escola de Aprendizes de Artífices do Piauí estava instalada até 1938 num prédio velho, sem as mínimas condições de comodidade. A oficina de fundição funcionava quase a descoberto, castigada pelas chuvas, e a de marcenaria, num corredor mal iluminado [...] (CUNHA, 2000, p. 86).

Segundo informações no jornal *Correio de Aracaju*, 05.05.1911, a Escola de Aprendizes de Sergipe foi inaugurada na Festa do Dia do Trabalho, em 1º de maio de 1911. Destinada a inserir os jovens na ideologia do trabalho, a escolha dessa data foi particularmente marcante para a época. Aliás, nessa data o Centro Operário Sergipano também foi inaugurado. No discurso de inauguração proferido pelo médico e primeiro diretor da escola, Dr. Augusto César Leite, relata que a escola estava iniciando suas atividades oferecendo cursos de ensino primário e de desenho. As primeiras oficinas foram de alfaiataria, marcenaria e ferraria, mecânica, sendo ampliadas depois pelas de sapataria e selaria, pois estas aguardavam os maquinários chegarem da Europa.

A idade mínima exigida era de dez anos e máxima de 13 para o ingresso, sendo preferidos os desfavorecidos da fortuna. Tinha como finalidade formar operários e contramestres, ministrando-se a eles o ensino de ofícios.

No curso de Letras, aos alunos seriam ministrados “o ensino de leitura e de escrita, o de aritmética até regra de três, noções de Geografia do Brasil e o de gramática elementar da língua nacional”; e o curso de Desenho seria composto pelo desenho de memória do natural, de composição decorativa, de formas geométricas e de máquinas e peças de construção [...]” (SOARES, 1982, p. 73).

A escola também ofereceu, a partir do ano de 1918, cursos noturnos de aperfeiçoamento destinados aos operários inseridos no mercado de trabalho que não podiam cursar no período diurno ou que não conseguissem vagas no turno da manhã. O alto índice de analfabetismo que vivenciava o país naquele momento foi também um forte elemento que contribuiu para que eles fossem implantados nas escolas, procurando atender o maior número de pessoas analfabetas. Esses cursos eram destinados aos indivíduos que tivessem idade igual ou superior a 16 anos e seriam ministrados pelos professores primários e de desenhos das respectivas escolas.

Na Escola de Sergipe, como citamos anteriormente, foram nomeados: como diretor, Augusto César Leite; um escriturário, Cândido de Siqueira Menezes; uma professora do Ensino de Letras, Cândida dos Santos Menezes; e o engenheiro Leandro Diniz, como professor do curso de desenho, que posteriormente foi substituído por Francisco Travassos (CORREIO DE ARACAJU, 11/02/1910, A RAZÃO, 16/01/1911).

Excedendo o número de alunos a frequência de 50 nos cursos de Letras e de Desenho, e de 30 nas oficinas, os diretores das escolas poderiam contratar professores adjuntos, e no caso das oficinas, contramestres. Ao final do ano letivo, esses profissionais contratados eram dispensados e seriam novamente convocados mediante o número de matrículas do próximo ano, caso houvesse necessidade.

De acordo com Cunha (2000, p. 93), a Escola de Aprendizes Artífices começou a funcionar com 120 alunos matriculados no curso primário e de desenho, sendo a nona escola em número de alunos das unidades da federação. Considerando que a Escola de Sergipe teve um número positivo de alunos matriculados, ante as expectativas de um estado pequeno, pouco desenvolvido, sem número significativo de população na capital, se comparado com outros estados mais desenvolvidos industrialmente, como o Rio de Janeiro e São Paulo.

Conforme apurado nos artigos do jornal *Correio de Aracaju* (18/24/26 de Nov. 1911), o curso de Letras obedecia certos padrões das escolas de instru-

ção primária em vigor no país. Por exemplo, destaca-se a prática de exames finais com a presença de bancas examinadoras, compostas pela professora titular, professor adjunto e uma professora convidada que desfrutasse de boa reputação na cidade. Todos os alunos eram submetidos a esses exames e posteriormente as notas e respectivos conceitos eram divulgados. Os alunos também eram submetidos aos exames no curso de Desenho, igualmente sob a presença de banca examinadora.

Pode-se verificar o rigor a que eram submetidos os alunos da escola de Aprendizes de Sergipe, cujos exames finais eram realizados no mais alto nível das escolas públicas e renomadas da cidade. Este fato nos faz inferir o alto nível dos conhecimentos que a escola propagava nas aulas, além de ter sido uma estratégia utilizada pelos seus dirigentes, para que ela fosse conquistando gradativamente uma boa reputação junto à sociedade. Tomando como exemplo o ano de 1911, verifica-se que apesar dos elogios tecidos e respeito do desempenho dos alunos nos exames, dos 120 alunos matriculados naquele ano, apenas oito conseguiram diplomar-se depois de quatro anos de funcionamento da escola, ou seja, um número inexpressivo diante da matrícula dos alunos e do investimento que estava sendo feito pelo Governo Federal.

As Escolas de Aprendizes Artífices, apesar do empenho dos profissionais envolvidos, apresentavam diversos problemas, principalmente em relação ao baixo número de alunos concludentes em seus cursos. Para Fonseca (1961), várias causas estavam por detrás deste fenômeno, pois essas escolas tiveram altos índices de evasão no decorrer de seu funcionamento, principalmente no que tange ao fator econômico. Os alunos abandonavam as escolas “no fim da 3.a ou da 4.a série, para procurar trabalho nas fábricas ou oficinas, oferecendo aos patrões os conhecimentos que já haviam adquirido e que, alias, eram superiores aos dos operários antigos, que nunca haviam cursado escolas profissionais” (FONSECA, 1961, p. 18).

A respeito da taxa anual de evasão na Escola de Sergipe, apuramos em Cunha (2000, p. 107), no período de 1911 a 1942, que no ano de 1913 o índice foi de 0,7%; no ano de 1914 foi de 20,7%; no ano de 1916 foi de 30,7%; no ano de 1917 foi de 17,9% e em 1936 foi de 11,1%. Não foram divulgados pelo autor os índices dos outros anos. Assim, para combater o índice de evasão e aumentar a matrícula, os responsáveis pelas Escolas de Aprendizes instituíram o pagamento de salários aos aprendizes por meio da criação e organização, pelos diretores das escolas, de Associações Co-

perativas e de Mutualidade ente os alunos, por intermédio do Regulamento Pedro de Toledo, aprovado em 07 de agosto de 1912, com base no art. 27 do decreto nº 9.070, de 25 de outubro de 1911. Outra medida introduzida nas Escolas de Aprendizes foi a “industrialização”. Ela já era aplicada nos Liceus de Artes e Ofícios, principalmente no de São Paulo, e tinha como objetivo melhorar a formação dos aprendizes, como também o intuito de combater o processo de evasão, permitindo com que os alunos fabricassem as peças junto com os mestres nas oficinas da própria escola e recebessem um valor em dinheiro pelos serviços prestados. Nas palavras de Soares:

A ‘industrialização’ [...] consistia fundamentalmente em autorizar os diretores a aceitar encomendas das repartições públicas, ou dos particulares, se quem às fizesse fornecesse a matéria-prima e pagasse à própria escola a mão-de-obra e as despesas acessórias. E certos casos, entretanto, “a juízo do diretor, a escola, se dispuser da matéria- prima, poderá realizar empreitada, assim de lavor como de fornecimento de material.” Pagar-se-iam as horas de trabalho dos alunos, e aos mestres e contramestres uma porcentagem como remuneração do trabalho fora das horas regulamentares. Da renda provável da encomenda seria deduzida a quota de 8% para distribuição a juízo do diretor, com o pessoal administrativo, empregado na escrituração especial e demais trabalhos extraordinários consequentes do serviço industrial da escola. O lucro da escola seria calculado em 20% no máximo [...] sobre os preços de custo da obra. (SOARES, 1982, p. 72).

O processo de industrialização posto nas escolas permitiu que os alunos experimentassem na realidade do mundo do trabalho a questão da produtividade, o contato com as exigências do cliente, aprendendo a lidar com situações reais. Era uma tentativa de aproximar a escola da realidade do mercado, objetivando preparar melhor os alunos e ajudando tanto a escola como os alunos financeiramente, além de promover a escola e o ensino profissionalizante na sociedade, mostrando seus objetivos e benefícios. A escola também distribuía prêmios aos melhores alunos pelos trabalhos mais significativos, confeccionados nas oficinas de aprendizagem. Normalmente, estes eram entregues na festa de encerramento das atividades da

escola, que ocorriam a cada ano nos meses de novembro ou dezembro. Na mesma cerimônia eram realizadas as exposições dos produtos das oficinas. As festas de encerramento contavam com a participação do público e as principais autoridades do estado compareciam pessoalmente ou estavam sempre representadas. Os poucos alunos formados recebiam certificados de conclusão dos cursos ao som das bandas do Corpo de Polícia e da Escola de Aprendizes Marinheiros. As autoridades realizavam discursos e havia também um orador da turma dos alunos que dizia algumas palavras.

A Escola de Sergipe recebeu visitas de várias personalidades do estado, sobre as quais eles deixavam suas impressões registradas no livro de visitas da escola. Encontramos informações no jornal *Correio de Aracaju* (09/03/1913, 08/12/1914) de que Oliveira Valladão, presidente do estado, Deodato Maia, Francisco Martins Fontes, João Góes Junior, Antônio A. Valladão, Clodomir Silva, Moreira Guimarães e outros estiveram no local. Além da visita de simpatizantes e correligionários políticos, a escola também recebeu a visita dos inspetores agrícolas, que desempenhavam a tarefa de fiscalizá-la, conforme era previsto no art. 17º do decreto de criação nº 7566 (23/09/1909).

Constatamos no jornal *Correio de Aracaju* (13/08/1916) uma entrevista feita com o inspetor agrícola Paulo Ildefonso d'Assumpção a respeito das impressões que teve da Escola de Sergipe.

[...] Disse-nos que a impressão que deixou a visita à nossa Escola de Artífices foi muito lisonjeira: achou a bem implantada, com funcionamento regular em todas as secções, mormente a de alfaiataria que considerou magnífica. Porque perguntássemos que julgava da nossa Escola em relação às outras que já visitou, disse nos que, dentro da verba que dispõe, ella está bem montada e que relativamente às outras só elogio merece. Ligeiros retoques é o que tem a aconselhar [...]. (CORREIO DE ARACAJU, 13/08/1916).

Nos comentários tecidos pelo inspetor, percebemos que a Escola de Sergipe estava numa posição de destaque, não obstante serem modestas suas instalações. O empenho e a organização com que a direção da escola vinha desempenhando suas atividades fazia com que ela recebesse singelos elogios por parte desse inspetor. Posteriormente, consta na *Revista Sergipe Artífice*, Ano I, nº 2, de 16/07/1935, que a escola recebeu a visita de Francisco

Montojos, Superintendente do Ensino Industrial, como também do Inspetor Regional da 3ª Zona e diretor da Escola da Bahia, Ari de Carvalho Armando.

Com relação à administração das escolas, sabemos que foi entregue aos diretores toda a responsabilidade nas decisões que deveriam ser tomadas, pois desde o início em que foram instituídas lhes couberam todos os encaminhamentos em relação ao seu processo de implantação, como a definição, junto às autoridades competentes, do espaço em que seriam estabelecidas, a compra e instalação dos maquinários para as oficinas, a contratação de professores, mestres e contramestres, além de formularem os programas para os cursos que seriam ministrados. Inicialmente, de acordo com o art. 9º do decreto de criação já citado anteriormente, lhes cabia, inclusive, ministrarem os cursos noturnos de aperfeiçoamento primário e de desenho.

Posteriormente, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, criado em 1920 especialmente para remodelar e acompanhar o desenvolvimento das escolas de Aprendizes, reconheceu que um dos principais pontos de “estrangulamento” das escolas estava na composição do seu quadro administrativo, principalmente no que se referia à sua direção. Segundo as análises de Francisco Montojos a respeito da direção das escolas, nos diz Soares:

‘[...] esses educandários a despeito do grande ideal de que se originou a sua criação, não puderam, de logo, produzir os efeitos desejados. Razões de várias ordens concorriam para entrar qualquer incremento tentado, sendo a maior delas a dos interesses políticos que, infelizmente, sempre se mostram lesto em intrometer-se na pública administração, até mesmo nas instituições, em que se demanda competência sobretudo técnica.’ E acrescenta, dizendo: ‘Os diretores, na quase totalidade, nomeados para o cargo por contingências, eram personagens que a artes e ofícios nunca se haviam dedicado, carência que não poderia suprir a boa vontade de alguns’ (SOARES, 1982, p. 82).

Outro fator que estava presente na direção das escolas era a grande mobilidade dos diretores nos cargos. Eles eram transferidos para prestarem serviços em diversas unidades da federação. No período de 1911 a 1942, a escola de Sergipe foi dirigida por vários diretores, dos quais apenas conseguimos localizar os nomes de 12.

Quadro 1 – Relação dos Diretores da Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe (1910-1942)

Nome	Nomeação	Posse	Saída
Augusto Cesar Leite	06.01.1910	05.02.1910	03.08.1916
Bento Ferreira	11.08.1916	23.09.1916	20.08.1920
(não identificado)	09.08.1920	09.02.1921	-
<u>Lycerio Schneider</u>	11.10.1921	19.10.1921	29.12.1921
Ernesto Argenta	16.12.1921	30.12.1921	18.02.1924
Carlos Torres Câmara	-	18.02.1924	05.01.1926
Ernesto Argenta	-	06.01.1926	29.08.1926
Gabriel Alencar Azambuja	21.07.1926	30.08.1926	-
Sebastião Queiroz Couto	04.06.1928	26.06.1928	06.04.1932
Paulo Pereira de Araújo (1)	07.03.1932	07.04.1932	12.11.1934
Flávio Castello Branco	21.01.1935	11.03.1935	24.07.1935
Armando César Leite (2)	08.07.1935	24.07.1935	28.06.1937
Clodoaldo Vieira Passos	28.06.1937	14.07.1937	21.07.1947

Fonte: 1. *Revista Escola Técnica em Foco*. Ano I, nº 1, 1989 (sem numeração de páginas).

Quando estes precisavam ausentar-se do cargo de direção, eles eram substituídos pelo escriturário da escola, no caso Francisco Augusto Figueiredo, conforme o Regulamento Pereira Lobo, Decreto nº 9070 (25/10/1911, art. 13º).

Havia na escola também um ambulatório médico que prestava serviços de atendimento às crianças que durante o período escolar se machucavam, quer desempenhando os afazeres nas oficinas, quer brincando no pátio da escola. Esse serviço era custeado pela Associação Cooperativa e de Mutualidade. Alguns diretores, por serem formados em Medicina ou Odontologia, prestavam serviços no ambulatório. Segundo a *Revista Escola Técnica em Foco*, Ano I, nº 1, de 1989, o diretor Sebastião Queiroz Couto (1928-1932), formado em Odontologia e cursando o 3º ano de Medicina, aproveitava os fins de tarde durante sua gestão para atender aos alunos necessitados de serviço médico. Entretanto, constatamos que o Serviço Médico havia sido instalado na gestão de Flávio Castello Branco, no ano de 1935, e sendo Oscar Batista do Nascimento o primeiro médico responsável a prestar serviços (REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Ano I, n. 1, 16/07/1935).

Muitos alunos eram tratados no Posto Médico com casos de verminosos. No quadro nosológico da escola, o paludismo e a verminose representavam a grande maioria dos casos de doença, seguidos pelas infecções Coli-bacilares, Disenteria amebiana, a Esquistossomose, a gripe, etc.

A verminose continua sendo uma das principais responsáveis pela constituição frágil das nossas crianças, geralmente entregues ao desconforto, subalimentadas, desconhecendo os mais rudimentares preceitos de higiene, a par de uma habitação insalubre, agravada pela unidade do solo [...] (REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Ano VII, n. 11, 23/09/1940).

Nesta citação verifica-se o quadro das crianças que foram durante muitos anos atendidas pela escola. No entanto, com o passar dos anos, o país entra na era industrial, na gestão de Getúlio Vargas e as Escolas de Aprendizes Artífices receberam outras diretrizes e “outra roupagem” aos olhos das classes trabalhadoras.

Pelo decreto lei nº 4073, de 30 de janeiro de 1942, que criou a Lei Orgânica do Ensino Industrial, as Escolas de Aprendizes Artífices tiveram a sua denominação alterada e passaram a chamar-se Escola Industrial Federal de Sergipe. Posteriormente, a Portaria nº 239, de 3 de setembro de 1965, determinou a adoção do atual nome: Escola Técnica Federal de Sergipe, e atualmente, desde o projeto de lei 3775 (29/12/2008), funciona como autarquia federal, com a denominação de Instituto Federal de Educação de Sergipe, completando sua trajetória 109 anos de existência.

Considerações finais

Neste trabalho procuramos analisar a trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Sergipe nas primeiras décadas do século XX. Essa Escola tem uma história que antecede a sua implantação e corresponde à disputa política em torno das possibilidades de sua existência em Sergipe. Da data da inauguração festiva até o final da década de 20, dá-se o seu processo de consolidação. Somente nos anos 1930 a EAA/SE atingiria o que se denominou de “período áureo”, quando melhoraram as condições de funcionamento local e tiveram êxito as iniciativas para manter o alunado e ampliar as áreas da sua atuação.

Apesar da demora e das dificuldades vividas pela EAA/SE, esta instituição significou uma intervenção inovadora no Estado quanto à questão da formação da mão de obra, interferindo nos rumos de vida das pessoas com efeitos inegáveis na vida da própria cidade de Aracaju. A cada ano a Escola reafirmava-se no cenário cultural da cidade, chamando a atenção para as suas exposições, exames e festas de encerramento.

Havia por detrás desta iniciativa um grupo de pessoas que acreditavam na capacidade da instituição em formar jovens para o trabalho, como futuros cidadãos obedientes às leis e às autoridades, voltados para a ordem e o progresso do país.

Pela continuidade no número de alunos matriculados, a EAA vai marcando seu sucesso ao longo da história da sociedade sergipana, vencendo preconceitos e dificuldades encontradas pelo caminho em virtude das condições da sua clientela e das suas próprias limitações.

Se era expressivo o número de desistentes e diminuto o total de alunos que conseguiam completar a sua formação, os anos de passagem pela Escola imprimiam nos alunos uma conduta que os distinguiu, fruto das práticas da cultura escolar diuturnamente repetidas.

A Escola sergipana buscou ajustar-se e assimilar as determinações propostas, cumprindo com as exigências do Ministério da Agricultura, como também do Serviço de Remodelação do Ensino Profissionalizante. Assim, acreditava construir, por meio de gestos e práticas, a formação dos alunos envolvendo tanto o corpo discente como o docente da escola. O corpo docente incorporou o discurso da modernidade e do progresso pelo trabalho e soube retransmiti-lo ao corpo de alunos de tal forma que, entendemos, os seus objetivos foram alcançados; os ex-alunos entrevistados elogiaram muito a Escola, atribuindo a ela todos os sucessos e méritos que alcançaram em suas vidas.

Olhando por outro ângulo, os alunos que evadiram do processo, aos quais o discurso da Escola não foi capaz de integrar, talvez tivessem desejado mostrar sua resistência em relação ao modelo imposto pela cultura vivenciada na Escola. A evasão pode ser vista como uma forma de reafirmar um modo de vida em contraposição àquele que lhes estava sendo induzido a vivenciar e, neste sentido, a permanência e a consolidação da Escola atesta o seu sucesso.

Em Sergipe, a Escola pode ser vista como um momento do processo de formação dos trabalhadores, significando mais que uma experiência na formação da mão de obra, pois assumiu a organização paulatina de um sistema de ensino profissional e público; em contraposição à ideia tradicional de uma Casa de reforma de menores abandonados.

O governo republicano assumiu o discurso da crença no poder da educação como elemento de regeneração da nação, tendo em vista a consolidação do Regime. Relacionada ao processo de urbanização e democratização do ensino primário, a escola tornou-se um dos principais órgãos de difusão dos valores republicanos, sendo percebida como responsável pela formação moral e intelectual do povo.

As Escolas de Aprendizes Artífices aliaram a formação para o ensino primário com a formação para o trabalho. Acreditaram que por intermédio da cultura do trabalho difundida nos bancos escolares, as crianças pobres estariam sendo moldadas para responder às exigências do tipo de trabalhador de que a sociedade tanto necessitava. Era preciso incutir nas camadas populares a mentalidade de que, para o progresso do país, cabia aos trabalhadores sua submissão à rotina do trabalho, o abandono dos vícios e até da liberdade pela aquisição de novos hábitos de vida. A Escola de Aprendizes Artífices seria o palco do trabalho, no qual as crianças das camadas populares e os trabalhadores que já estavam no mercado encontrariam a formação adequada às exigências postas.

Assim, a EAA foi percebida e difundida em Sergipe pelos que a apoiavam, procurando distanciar-se do perfil atribuído às outras iniciativas de ensino profissionalizante, apenas assistencialista e disciplinador, reiterando o papel de promotora de um futuro melhor, conseguido por meio do trabalho.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e Política nos anos 20. A desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. *In*: DE LORENZO, Helena Carvalho (org.) **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. São Paulo: Unesp, 1997.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. S. Paulo: Editora Unesp, Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. As raízes da escola de ofícios manufatureiros no Brasil – 1808/1820, **Revista Trimestral Fórum Educacional**, Fund. Getúlio Vargas, ano 3, n. 2, Abr./Jun., 1979.

DANTAS, José Ibarê Costa. **O tenentismo em Sergipe (Da Revolta de 1924 à Revolução de 1930)**. Petrópolis: Vozes, 1974.

EISENBERG, Peter L. Escravo e proletário na História do Brasil. **Revista Estudos Econômicos** v. 13, n. 1, p. 55-69, Jan./Abr., 1983.

EISENBERG, Peter L. **Homens Esquecidos**. Escravos e Trabalhadores Livres no Brasil Séculos XVIII e XIX. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: 1961, 1º vol.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, vol. 1,2,3,4,5.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. *In*: **Enciclopédia Einaudi**. V. 1, Memória-História, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984, p. 95-106.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NAXARA, Márcia Regina Capelari. **Estrangeiro em sua própria terra**: representações do brasileiro, 1870/1920. São Paulo: Annablume, 1998.

NUNES, Maria Thétis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Aracaju: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Sergipe: Universidade Federal de Sergipe, 1984.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Questão Nacional na Primeira República. *In*: De Lorenzo (org.) **A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno**. S. Paulo: Editora da UNESP, 1997.

SANFELICE, José Luis. A pesquisa histórico-educacional: Impasses e desafios. *In*: LOMBARDI, José Claudinei (org.) **Pesquisa em Educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas/SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador/SC:UNC, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETI, Celso João (org.) **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. S. Paulo: Vozes, 1994.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 37, p. 59-84, 1999.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendiz Artífices – estrutura e evolução. **Revista Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, Jul./Set., 1982.
SOUZA, Terezinha Oliva de. **Impasses do Federalismo Brasileiro** (Sergipe

e a Revolta de Fausto Cardoso). Rio de Janeiro: Paz e Terra; Universidade Federal de Sergipe, 1985.

FONTES

BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

A RAZÃO. 1910. “Escola de Aprendizes Artífices”. Notícia publicada na edição nº 2 do dia 16 de janeiro.

CORREIO DE ARACAJU. 1910. “Ministério da Agricultura Indústria e Comércio”. Notícia publicada na edição n. 360 do dia 11 de fevereiro.

CORREIO DE ARACAJU. 1911. “Primeiro de Maio”. Notícia publicada na edição nº 547 do dia 05 de maio.

REVISTA ESCOLA TÉCNICA EM FOCO. Ano I, n. 1, 1989.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Ano I, n. 1, 16/07/1935.

REVISTA SERGIPE ARTÍFICES, Ano VII, n. 11, 23/09/1940.

A ESCOLA INDUSTRIAL DE ARACAJU (1942 - 1965)

José Nazareno Gonçalves Ferreira
Vera Maria dos Santos

Introdução

Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado intitulada *A Língua Inglesa na Escola Industrial de Aracaju - EIA*. O objetivo deste texto é apresentarmos traços do que foi esta instituição, no período de 1942 a 1965. O primeiro marco temporal desta pesquisa, 1942, diz respeito ao ano em que os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais, a fim de oferecer cursos que formassem mão de obra qualificada para as indústrias que começavam a se instalar no país; e, 1965, quando essas escolas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, oferecendo uma diversidade maior de cursos técnicos profissionalizantes em diferentes níveis de ensino. As fontes que deram suporte para a realização deste trabalho foram: os documentos encontrados no arquivo da própria escola, tais como a Portaria nº 10, de 16 de setembro de 1961, que regulamentava o currículo de ensino nas Escolas Industriais, promovia a distinção entre Cultura Técnica e Cultura Geral; a Portaria nº 123 Br, de 20 de outubro de 1961, que aprovava o Regulamento de organização e funcionamento dos Ginásios industriais, estrutura curricular e ciclos de ensino; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que promoveu e articulou o ensino secundário com o ensino profissional a fim de inserir este último, em definitivo, no currículo das escolas industriais do país, além das entrevistas semiestruturadas realizadas com uma ex-professora e seis ex-alunos da antiga Escola Industrial. Para embasar esta discussão, abordamos o conceito de instituições educativas, de Justino Magalhães (2004), e o de Roger Chartier (1990) sobre práticas e representações. Destacamos que o estudo das instituições educativas deve permitir que se proceda uma investigação histórica mais detalhada nos espaços sociais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, a fim de melhor compreendermos suas propriedades, e, no caso da EIA, suas características locais.

No campo da História da Educação, a presença das instituições escolares pode ser considerada como uma abordagem que provoca um tipo de renovação metodológica e teórica, por destacar estudos que discutem as relações dialéticas entre o modelo universal e o modelo particular. Assim,

As instituições educativas são organismos vivos, cuja integração numa política normativa e numa estrutura educativa de dimensão nacional e internacional é fator de conflito entre os campos da liberdade, criatividade, sentido crítico e autonomização dos atores e o normativismo burocrático e político-ideológico estruturante (MAGALHÃES, 2004, p. 124).

A este propósito, o autor destaca dois polos norteadores comumente usados na historiografia da educação: o primeiro, baseado na história da relação das instituições educativas com a sociedade, seu papel social, suas influências e determinações; o segundo, marcado por sua singularidade na história social, suas relações internas e suas práticas cotidianas. Dentro do contexto histórico, afirma Magalhães (2004), as instituições educativas apresentam uma complexidade espaço-temporal, pedagógica e organizacional, na qual elementos materiais e humanos encontram-se relacionados por meio de funções e representações distintas, com a finalidade de intercalar e projetar ideias futuras. Assim, para o autor, os estudos relacionados a fatores internos e externos, que envolvem as instituições escolares, compreendem três aspectos importantes:

- 1) materialidade (o instituído) – compreende a escola, sua estrutura física, equipamentos, material didático e estrutura organizacional;
- 2) representação (a institucionalização) – relaciona-se ao local em que está situada, sua grade curricular e seu material humano;
- 3) apropriação (a instituição) – envolve as práticas pedagógicas que resultem em aprendizagem e os sujeitos que a executam (MAGALHÃES, 2004, p. 138).

Neste sentido, para Chartier (1990) a História Cultural procura identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma realidade social é construída, pensada e dada a ler, e nesta se destaca a atenção dada a problemas conceituais como representação, prática e apropriação. Com isso o autor assegura que, para a interpretação dos documentos que o pesquisador usa

como objeto de trabalho, torna-se indispensável levar em conta as formas narrativas do discurso histórico e literário.

Dessa forma, a História Cultural passa a ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como “[...] esquemas intelectuais, que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 1990, p. 17).

O cenário propício para a Escola Industrial de Aracaju

Antes de começar a focar a criação das Escolas Industriais, e sua importância para a implantação do ensino profissional no país, faz-se necessário que se considere o período compreendido entre 1937 e 1942, quando as Escolas de Aprendizes Artífices mudaram sua denominação e passaram a Liceus Industriais, os quais, por meio da promulgação da Constituição de 1937, deixaram de lado o caráter assistencialista da educação e passaram a ter como missão trabalhar em sintonia com o setor industrial, além de favorecer a inclusão dos trabalhadores nas fábricas.

Para tanto, pela Lei nº 378, os Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus, começaram então a ministrar o ensino industrial, em nível ginásial, equivalente ao primeiro ciclo do ensino médio, para preparação da mão de obra demandada pela diversificação das atividades produtivas locais e regionais.

O Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, por proposta do então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, promoveu uma reforma significativa no sistema educacional brasileiro, equiparando o ensino profissional e técnico ao nível médio, promulgando a Lei Orgânica do Ensino Industrial, que estabeleceu as bases de organização e de regime desta modalidade de ensino, e transformou os Liceus Industriais de todo o país em Escolas Industriais.

Em 1943, segundo a *Revista SENAI* (1986), o Governador do Estado, Dr. José Rollemberg Leite, começou a estimular a iniciativa particular a investir neste processo de industrialização, isentando de impostos as novas indústrias que se instalavam, ou estabelecendo prazos, critérios e valores para a participação destas nesse processo.

Por intermédio da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (Sudene)²³, comentaram Feitosa, Melo e Passos Subrinho (2009), os

²³A Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), criada pela Lei nº 3.692, de 15 de dezembro de 1959, foi uma autarquia administrativa e financeiramente autônoma,

incentivos fiscais destinados aos investimentos industriais na região levaram os grupos empresariais sergipanos, sobretudo as empresas do setor têxtil, a utilizar esses recursos na ampliação de seus empreendimentos e na criação de novas fábricas. Segundo os autores, apesar da exploração de petróleo ter interferido na produção das atividades agrícola e pecuária, gerando menos incentivo para o setor industrial, que dependia do algodão e da cana-de-açúcar, Sergipe apresentou o maior número de empresas no ramo da industrialização do coco, passando a terceiro em participação no contexto nacional.

No ano de 1948 foi fundada a Federação das Indústrias do Estado de Sergipe (Fies), da qual participaram os mais importantes representantes dos segmentos sindicais dos diferentes ramos da economia sergipana como: Fiação e Tecelagem, Panificação e Confeitaria, Açúcar, Calçados, Alfaiataria e Confecções de Roupas masculinas. Neste contexto de desenvolvimento da indústria destacamos, também, a exploração de minerais no subsolo sergipano, a produção e distribuição de energia hidrelétrica, além da abertura de novas indústrias no estado.

Toda esta movimentação para o crescimento e desenvolvimento da indústria sergipana culminou com a implantação do ginásio industrial, que ofertou, para os estudantes da época, o nível médio de ensino, para que o estado começasse a preparar trabalhadores que servissem à indústria. A referida escola criou novos cursos como Estradas e Eletromecânica, sendo que, no ano de 1965, este último foi dividido em Eletrotécnica e Máquinas e Motores.

Diante do cenário desenhado pelo processo de industrialização que Sergipe experimentava nessa época, fazia-se necessário que a agora denominada Escola Industrial de Aracaju ampliasse suas instalações, ofertasse novos cursos, e passasse a trabalhar em sintonia com as exigências dessa nova fase da economia sergipana.

Ressaltamos, desta forma, que é possível estabelecer uma relação direta entre a criação, em todo o território brasileiro, das Escolas de Aprendizes Artífices,

integrante do Sistema de Planejamento e de Orçamento Federal, como forma de intervenção do Estado no Nordeste, com o objetivo de promover e coordenar o desenvolvimento da região. A missão institucional da Sudene era promover o desenvolvimento incluyente e sustentável de sua área de atuação: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia e parte de Minas Gerais. Sua criação resultou da percepção de que o processo de industrialização fez crescer a diferença entre o Nordeste e o Centro Sul do Brasil, tornando-se necessário haver uma intervenção direta na região, guiada pelo planejamento, entendido como único caminho para o desenvolvimento. Fonte: <http://www.sudene.gov.br/http://www.sudene.gov.br/>.

com um modelo de ensino capaz de fornecer uma profissão para os desocupados e sem ofício, e a implantação do ensino industrial, que formaria mão de obra para a indústria, responsabilidade, em princípio liderada pelos Liceus Industriais, e, em seguida, a ser assumida pelas Escolas Industriais a partir de 1942.

Um passeio pela memória da Escola Industrial de Aracaju

A partir da implantação da Reforma Capanema, as Leis Orgânicas do Ensino passaram a produzir profundas transformações na educação brasileira. A referida Lei, amparada no Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, começou por apresentar as seguintes determinações:

- o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro, compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades (BRASIL, 2009, p. 4).

Com o propósito de formar mão de obra para a indústria, o ensino industrial começou a ser desenvolvido a partir de duas vertentes: a aprendizagem, que ficava sob controle da rede patronal, desenvolvida pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), promovendo uma formação mínima do operariado, e que deveria ser realizada de maneira mais rápida e mais prática. A outra vertente, o ensino, seria de responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, constituída pelo sistema oficial de ensino industrial, a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que começou por promover a divisão do ensino em dois ciclos: médio e técnico.

A partir da segunda metade da década de 1940, o surgimento da indústria proporcionou a abertura de uma enorme quantidade de postos de emprego. Porém, esta oferta estava longe de significar empregabilidade, uma vez que,

em paralelo, havia a exigência de profissionais qualificados para desempenhar as atividades industriais conforme a ocupação que teriam dentro dos porões das fábricas.

O aumento nos investimentos da educação profissional, a crescente industrialização de Sergipe e as transformações urbanas no país, segundo Cardoso (2009), resultaram na promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, em 1942, que levou o então Liceu Industrial a denominar-se Escola Industrial de Aracaju.

Esta instituição começou a experimentar mudanças didático-pedagógicas, como o desdobramento de disciplinas para inserção da cultura geral no ensino profissional, promoveu a implantação de provas parciais e finais, além de passar a adotar as Cadernetas de Trabalhos Práticos, documentos estes que serviriam para rascunhar os projetos a serem executados nas respectivas oficinas, pelos alunos artífices.

Paralelo a isso, no mesmo ano, a Escola Industrial de Aracaju promoveu a criação do ensino de Educação Física e Educação Musical, procedeu à oferta dos cursos de Aparelhos Elétricos e Telecomunicações, Tipografia e Encadernação, além de ter acontecido, por concurso, a contratação da primeira bibliotecária da instituição, Maria Cecília Costa Pinto.

Nesse período, comentou Ferrete (2012), algumas matérias foram desdobradas para dar, ao ensino profissional, aspectos básicos da cultura geral que incluíam a aquisição de material didático na área de Ciências Físico-Naturais, além de ter sido permitida a matrícula e ingresso de alunos do sexo feminino, nos cursos voltados para a Educação Doméstica.

Diante de tanta inovação e da paulatina inserção da mulher no mercado de trabalho, foi instituída pela primeira vez, em 1944, a seleção discente do sexo feminino. Assim, foram criados os cursos de Corte e Costura e o de Chapéus, Flores e Ornatos. Porém, essa iniciativa não frutificou. Aliás, a cultura escolar era eminentemente masculinizada, pois o lar ainda era considerado o lugar da mulher (CARDOSO, 2009, p. 31).

No entender do autor, estas mudanças caracterizaram a maior revolução processada pela EIA, ao permitir, pela primeira vez, a participação feminina

no processo seletivo, ainda que, em 1947, a escola conseguisse formar apenas quatro alunas nos cursos ofertados, e esta participação, revolucionária para a época, viesse a ser suspensa no ano seguinte.

Figura 1 – Escola Industrial de Aracaju (EIA)



Fonte: Arquivo pessoal do professor Mauricio Domingos Santos.

A partir da reestruturação do ensino profissional, surgiram novas diretrizes pedagógicas, que introduziram algumas inovações como as visitas técnicas, que tinham como objetivo melhorar o conteúdo prático dos alunos, a exemplo da primeira visita que os estudantes da Escola Industrial de Aracaju fizeram à usina de Paulo Afonso, na Bahia, quando a primeira turbina estava sendo construída. Em 1958, retomou Ferrete (2012), a Escola Industrial de Aracaju passou por uma reforma curricular e conquistou a equivalência do ensino ora ministrado, com o ensino médio, sendo, desta forma, transformada em Autarquia Federal, adquirindo autonomia didática, financeira, administrativa e técnica.

Assim, a escola adquiriu dupla função: finalística, através do preparo profissional; propedêutica, para o prosseguimento de estudos em grau mais elevado, a fim de proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica, que possibilitaria ao educando, integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo, ou ainda, prosseguir seus estudos. Preparava-se, então, o caminho para a implantação do curso ginásial e do curso técnico de 2º grau. (FERRETE, 2012, p. 5).

No início da década de 1960, conforme Melo (2009), ocorreu um fluxo intenso de capitais, quando várias empresas do eixo Centro-Sul migraram

para o Nordeste, e modificaram a estrutura produtiva da região, pela implantação de unidades industriais modernas e tecnologicamente mais avançadas.

O seu setor industrial era marcado, à semelhança dos demais estados da região, por dois ou três setores de alguma expressão, como a produção têxtil e de açúcar. Diferenciava-se, contudo, da maioria dos demais estados, pela riqueza do seu subsolo, o que mais adiante iria proporcionar a oportunidade de exploração de recursos minerais, inclusive petróleo (MELO, 2009, p. 338).

A descoberta do campo petrolífero de Carmópolis, em 1963, forçou a implantação de uma nova infraestrutura que comportasse toda a produção de petróleo que o Estado passaria a oferecer, e, como consequência, fez com que a Petrobrás viesse, então, a ser oficialmente instalada em Sergipe, apresentando um novo cenário econômico para esta região.

Em contrapartida, alertou Cardoso (2009), no ano de 1964, com a implantação do Regime Militar, as instituições de ensino começaram a sofrer inúmeras intervenções e várias mudanças. Na Escola Industrial de Aracaju foi retirado do cargo de diretor o engenheiro Pedro Braz²⁴ e indicado, como novo diretor interino, Moacir Batista dos Santos, gerando um clima de insatisfação geral entre os estudantes, provocando a deflagração da primeira greve, que foi decidida depois de uma reunião da União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais (Uneti), realizada em Aracaju.

O clima era de insatisfação geral. Os estudantes protestavam contra a falta de material didático; o fim do almoço e da farda oferecidos pela Escola; a má distribuição das bolsas de trabalho oferecidas pela Caixa Escolar; o autoritarismo e falta de diálogo da nova direção com a classe estudantil e precariedade do velho prédio da Rua de Lagarto (CARDOSO, 2009, p. 33).

Outra reivindicação dos estudantes grevistas, relacionada à precariedade do velho prédio, reforça o que disse o autor, quanto a algumas providências tomadas, como a mudança para um outro prédio mais amplo, saindo da

²⁴Nasceu em Aracaju em 1919. Era formado em Engenharia Civil, foi professor da Escola Industrial e dirigiu a instituição de 1955 a 1961. Faleceu em Aracaju no ano de 1972.

esquina das Ruas de Lagarto e Estância, no centro de Aracaju, para a nova sede, na Baixa Fria²⁵, a fim de melhor acomodar o número de alunos que passaram a ser matriculados na instituição.

Decidido que o melhor recurso seria ir em busca de ex-professores e ex-alunos da EIA, em uma das entrevistas feitas com essas possíveis fontes, ouvi muitos comentários sobre episódios envolvendo a incineração de documentos públicos, por parte de funcionários “desavisados”. Alertado, fui em busca dos ex-alunos e, ao entrevistar alguns deles, consegui, não apenas o material suficiente para escrever este artigo, mas ouvi revelações até hoje carregadas de muita saudade e de um orgulho comovente ao falar a respeito da Escola Industrial de Aracaju.

Para melhor situar o leitor quanto à ordem de escolha dos entrevistados, procurei organizar toda esta fala obedecendo a uma sequência cronológica, ou seja, os ex-alunos serão mencionados, abaixo, de acordo com seus respectivos anos de ingresso na Escola Industrial de Aracaju. Neste sentido, a fim de refazer a memória da Escola Industrial de Aracaju, nenhum outro registro seria de maior importância do que o da fala dos ex-alunos dessa instituição que foram entrevistados, e cujos depoimentos passam a formar os parágrafos que compõem esta seção.

Manuel Messias Vasconcelos²⁶, ex-aluno da EIA, disse que ingressou no curso de Alfaiataria no ano de 1953, e saiu formado em 1957, exercendo a profissão por cerca de seis anos, a fim de que pudesse dar continuidade aos estudos, porém, teve que abandonar o ofício:

É, eu fui atrás da vantagem, eu queria ganhar mais, eu queria ser mais sucedido, então eu trabalhei como alfaiataria, eu fui pro Parreiras Horta, eram dois turnos depois foi pra um turno só, eu tinha um turno pra estudar e pra trabalhar de alfaiate, e eu não gostei mais de alfaiate porque o alfaiate, eu converso muito porque sou libriano, é o seguinte, o alfaiate na época da festa não faz sua roupa, faz a roupa dos clientes todinho, e metade deles vai bus-

²⁵Antigo nome do Bairro Siqueira Campos, área em que se localizavam os campinhos de futebol e que, depois de nova divisão territorial, teve o trecho no qual hoje está localizado o Instituto Federal de Sergipe (IFS), denominado de Bairro Getúlio Vargas.

²⁶Entrevista concedida ao pesquisador, pelo referido ex-aluno, em sua residência, no dia 04 de março de 2017.

car, dá um pedaço e depois não dá mais nada. Eu fiz o científico aqui no Atheneu. Depois, como era aqui, aí eu terminei o curso científico. Não estava bem ainda. Eu já era laboratorista do Instituto Parreiras Horta, mas voltei pra escola pra fazer o curso técnico que era à noite, era novidade aqui em Sergipe. Tava ainda alguns industriais e já começando o curso técnico. Contanto que o curso técnico era à noite porque pelo dia funcionava a Escola Industrial (Manuel Messias Vasconcelos, 2017).

O ex-aluno comentou que havia uma farda, cujo uso era obrigatório, portanto, os alunos só a utilizavam em momentos festivos ou quando recebiam alguma visita ilustre. Disse ainda que a instituição, nessa época, ofertava os ofícios de Marcenaria, Sapataria, Alfaiataria, Tipografia e Ferraria e Mecânica. Sobre sua passagem como estudante da EIA, comentou que os alunos saíam das aulas de Cultura Geral, no turno matutino, direto para o ensino de ofícios, no turno vespertino. Era sempre em turno oposto que se realizavam as atividades.

Na busca por remanescentes da EIA, eis que, em entrevista para um dos jornais da cidade, o senhor João Vasconcelos²⁷, ao narrar sua trajetória como estudante, confessou haver sido aluno da referida instituição. Procurado em sua residência, o ex-aluno aceitou ser entrevistado, respondeu às perguntas feitas, e falou um pouco sobre sua passagem pela Escola Industrial de Aracaju, como estudante do curso de Eletromecânica. O ex-aluno disse também que queria ser eletricitista, pois achava muito interessante quando o pessoal da empresa de energia fazia as instalações, trocava os postes e lidava com todo aquele emaranhado de fios, embora não tenha terminado o curso, pois abandonou a escola ainda no terceiro ano.

Entrei para a Escola Industrial de Aracaju em 1956, 1957, ainda na esquina de Lagarto com Maruim, onde eram as aulas, e a gente só ia pra Baixa Fria na hora da aula de Educação Física pra aproveitar o espaço de lá que era bem maior (João Vasconcelos Tavares, 2017). Veja bem, surgiu a Petrobrás, oportunidade de emprego pra todo mundo ir pra Petrobrás. Eles chamavam, tinha a placa “há vagas”. Eu

²⁷Entrevista concedida ao pesquisador, pelo referido ex-aluno, em sua residência, no dia 23 de março de 2017.

queria trabalhar, doido pra trabalhar. Rapazinho, querendo trabalhar, mas minha mãe não deixou eu ir pra Petrobrás porque tinha que ir por campo e disseram pra ela que era muito perigoso (João Vasconcelos Tavares, 2017).

Confessou que teve um grande colega, Raimundo Nonato, que foi muito influenciado e incentivado pelo professor Aldomanúcio Rodrigues, da disciplina Aparelhos Elétricos e Telecomunicações, por quem tinha grande respeito e admiração pela maneira com que costumava tratar os alunos e conduzir as aulas. “Repare bem, a gente fazia aquele rodízio em todas as oficinas, aí eu pintei na Eletromecânica porque Aldomanúcio não existia não, aquilo cativava muito a gente, ele era formado em Eletrotécnica e me convenceu a ficar nesse curso” (João Vasconcelos Tavares, 2017).

Em 1957, ingressou na Escola Industrial de Aracaju o aluno Moacir Viana dos Santos²⁸, com a finalidade de cursar o ginásio. Disse que a EIA estava localizada na esquina da Rua de Maruim com a Rua de Lagarto, sob a direção do engenheiro Pedro Braz, homem bastante dinâmico, e que as aulas de Educação Física, bem como outras atividades, só foram realizadas na Baixa Fria, espaço onde seria construído o novo prédio, alguns anos depois que ele já havia ingressado na instituição. Moacir explicou ainda que, ao ingressar na instituição, o aluno, depois de haver passado por todas as oficinas, era submetido a uma avaliação, a prova de desempenho prático, acompanhada e orientada por um professor, para definir em qual destas iria ficar nos dois últimos anos do curso para poder se formar.

Eu fui fazer, era o ginásio, em 1957, na época era ginásio industrial, se não me engano, era ginásio industrial e eram quatro anos, passei pelo processo seletivo, eu tive que fazer uma prova pra poder ser selecionado porque as vagas eram limitadas e a pessoa tinha que fazer uma prova pra poder classificar. Eu me formei em 1961. Havia um rodízio pra ver a sua aptidão. Você passava em todas, naquela que você se adaptasse melhor, aquela que a escola dirigia, você seria aprovado naquela que você mais se destacasse. Você passava um período, não lembro

²⁸Entrevista concedida ao pesquisador, pelo referido ex-aluno, em sua residência, no dia 04 de março de 2017.

qual era o período, fazendo certas atividades e depois fazia uma prova. Você entrava naquela oficina que você escolhia, lá eles, tinha uma atividade prática e aí você executava aquela atividade e de acordo com a qualidade da peça que você executava, do seu desenvolvimento, os professores acompanhavam e aí indicavam. Fazia a avaliação e, de acordo com sua avaliação, você ficaria ou não naquela oficina. Geralmente os alunos ficavam na que escolhiam, geralmente. Porque eram duas, e em uma das duas geralmente o aluno ficava (Moacir Viana dos Santos, 2017).

Paralelo ao trabalho de artífice, Moacir Viana ingressou no curso de Edificações e, depois, em virtude de um convênio assinado com o Senai, para que as turmas passassem a assistir as aulas na EIA, ficou como responsável por ministrar essas aulas que lhe fizeram acumular grande experiência na área da Serralheria e contribuíram para que se tornasse professor da instituição. Numa época em que a escola necessitava de profissionais qualificados, quer como artífices, quer como professores, passou a ministrar as seguintes matérias: Desenho Técnico, Desenho Topográfico, Topografia, Resistência de Materiais, Materiais de Construção e Tecnologia da Construção.

Em 1962, ingressou como aluno da Escola Industrial de Aracaju Maurício Domingos dos Santos²⁹, ex-professor do curso de Eletrônica da Escola Técnica Federal de Sergipe, sucessora da EIA, e que, apesar de não conseguir lembrar de todos os professores da época, ajudou com algumas informações sobre o cotidiano dessa instituição. Contou que ingressou na escola após haver sido aprovado no Curso de Admissão e no exame Técnico-psicotécnico, obrigatórios para todos os candidatos a uma vaga na instituição e que, segundo o entrevistado, somente a aprovação nesses dois exames credenciava o aluno a entrar para a escola.

Parece que era 1962, foi antes da ditadura, era Escola Industrial, fui fazer Eletricidade, que era Aparelhos Elétricos e Telecomunicações, depois foi dividido. As oficinas, tinha Eletricidade, Carpintaria, Mecânica,

²⁹Entrevista concedida ao pesquisador, pelo referido ex-aluno, no Laboratório de Imagem da Unit-Centro, no dia 11 de abril de 2017.

Alfaiataria, tinha Tipografia. Terminei o curso, exatamente em três anos, depois fui pra Escola Técnica. Eu sou do tempo de Pedro Braz, quando eu terminei, Pedro Braz também estava saindo. Aí, recebi o convite, tive que me submeter a uma prova de seleção. Ah, Belarmino também foi convidado na época, agora que eu lembrei que nós fizemos prova juntos, pra dar aula. Teve uma mesa examinadora, completa, pedagoga, representante da disciplina, pra gente dar uma aula e eu passei em primeiro lugar, Belarmino parece que ficou em segundo lugar, aí viemos parar aqui (Mauricio Domingos dos Santos, 2017).

Afirmou também que na ocasião do golpe militar ainda estava na escola, mas não lembrou de qualquer incidente envolvendo professores ou alunos da instituição, e que já era professor do Senai, quando recebeu o convite para trabalhar na Escola Técnica, o que o deixou muito indeciso, uma vez que havia criado apego por aquela instituição. Não queria deixar o SENAI, mas, havia um apelo muito grande em trabalhar na Escola Industrial.

O ex-aluno da Escola Industrial de Aracaju José Messias Resende Lima³⁰, atual professor de Física no Instituto Federal de Sergipe (IFS), quando entrevistado em sua sala de aula, comentou que ingressou na EIA no ano de 1961, concluindo o curso Ginásio Industrial em 1964, conforme documento em anexo, em pleno golpe militar, porém não registrou qualquer incidente desse período de 1964, alegando que recordava disso muito pouco.

Estudei Francês na primeira e segunda séries. A professora era mãe de uma servidora do IFS. Lembro apenas de um professor de inglês... inglês era um cara doido, parecido com você [risos]. Ele era militar, o cara. Ele morava perto de Maria Olivia. Maria Olivia é quem

³⁰Entrevista concedida ao pesquisador, pelo referido ex-aluno, no Campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe (IFS), no dia 05 de abril de 2017

sabe o nome dele. Ele ‘tava’ dando aula de inglês no primeiro andar: “professor ‘tão’ mexendo no seu carro”. Ele saía de dentro da escola correndo, correndo. Em vez de terminar a aula de inglês, saía ‘pra’ ver o carro dele [risos]. Isso em 63. Já na terceira e quarta séries, em 64, eu estudei inglês com Branca. Branca entrou em lugar dele (José Messias Resende Lima, 2017).

Com exceção da localização da escola, na esquina da Rua de Maruim com a Rua de Lagarto, José Messias falou pouco sobre a instituição, comentou, apenas, sobre as disciplinas pertencentes à área de Cultura Geral, que eram obrigatórias no curso ginásial, e lembrou ainda que mudou de professor de inglês quando foi selecionado para o curso de Edificações, recém-implantado pela Escola Industrial de Aracaju.

Na sequência, foi entrevistado José Oliveira Filho³¹, também ex-aluno da Escola Industrial de Aracaju, professor de Matemática e Estatística da rede particular de ensino, que começou por falar a respeito de seu ingresso na EIA: Comentou, então, sobre uma mudança curricular que já havia sido processada na escola, com a implantação do novo regimento que passou a vigorar: para quem já havia cursado alguma série ginásial, ainda que em outra instituição, não era mais necessário ingressar na primeira série da EIA, como antes. Assim, o entrevistado ingressou já na segunda série ginásial.

A exemplo do que já havia acontecido com os demais colegas ex-alunos que foram entrevistados, Oliveira falou emocionado da época em que era estudante dessa escola. Comentou que todos os colegas passaram a ser amparados por uma Lei Federal, que lhes garantia o direito de ter o tempo de serviço trabalhado nas oficinas como serviço prestado à União, e contado como tempo de serviço para a aposentadoria.

Porque o que fazíamos nas oficinas, por exemplo, marcenaria, nós fazíamos aquele corredor de prato, era feito, e era exposto no mercado pra venda, de uma certa forma, a rentabilidade daquilo proporcionava, contribuía com o almoço, ali era uma contrapartida tal qual fosse um vín-

³¹Entrevista concedida ao pesquisador, pelo referido ex-aluno, no Campus Aracaju do Instituto Federal de Sergipe (IFS), no dia 19 de abril de 2017.

culo empregatício. Aí a lei surgiu dando-nos direito como serviços prestados, tanto que na minha aposentadoria, eu tenho três anos que foram incorporados como de serviços prestados à União (José Oliveira Filho, 2017).

Lembrou que na época funcionavam as oficinas de Alfaiataria, Marcenaria, Serralheria, Sapataria e Tipografia, com o mestre José Eugênio de Jesus, recém-falecido, na qual ele se formou em 1964, depois de ter cumprido o rodízio obrigatório nas demais oficinas da escola, acrescentando:

Na Escola Industrial nós vivíamos Escola Industrial em dois turnos. Tínhamos almoço, tínhamos uma emissora de rádio, Rádio Escola Industrial de Aracaju e tínhamos uma organização em nível nacional que era a Uneti (União Nacional dos Estudantes Técnicos Industriais). As aulas funcionavam da seguinte forma: pela manhã, algumas turmas, alguns alunos, algumas séries tinham aulas em sala, as aulas normais, a chamada cultura geral; outros alunos, metade, estavam nas oficinas; à tarde, depois do almoço, aí invertia: a cultura geral vinha pras oficinas e as oficinas vinham pra cultura geral e nessa forma de atuar, isso era em todos os anos do ginásio industrial (José Oliveira Filho, 2017).

Disse ainda que o número de alunos por turma, em sala de aula, não era menor que 20 nem maior que 40, porém, nas oficinas diminuía por causa do sistema rotativo empregado no primeiro e no segundo ano, quando frequentavam diversas oficinas, e aumentava o número de alunos quando iam para as oficinas específicas, direcionadas à profissão que iriam seguir.

Seu depoimento, com exceção da oficina de Eletricidade que não citou, coincidiu plenamente com o que disse Jairo Alves da Silva³², também ex-aluno da Escola Industrial de Aracaju, que começou a entrevista por falar do seu processo de admissão nessa instituição. Este entrevistado afirmou ainda que fez o ginásio da Escola Industrial somente até a terceira série, e que, em paralelo, os alunos estudavam a parte profissionalizante da grade curricular da escola, compreendida como Cultura Técnica:

³²Entrevista concedida ao pesquisador, pelo referido ex-aluno, nos estúdios da Rádio Cultura, no dia 18 de abril de 2017.

Olha, 1962. A Escola Industrial tinha como outras escolas tinha um exame de admissão, era um vestibular. Isso, tinha o exame de admissão, um exame rigoroso. Eu mesmo me preparei com a professora Valdice, Dona Valdice, esposa do saudoso Zé Eugênio de Jesus, que era irmã inclusive de Pedro Braz, que era o diretor da escola, e ela mantinha uma escolinha em casa que fazia preparação para admissão não só na Escola Industrial como em outra escola, Atheneu, etc. E eu, fiz parte da escolinha da professora Valdice e logrei êxito, fui aprovado, fui um dos contemplados e coloquei as mãos pra cima, porque quem era aprovado para a Escola Industrial, estava com o futuro garantido. Pela manhã aulas normais, do curso ginásial, e durante seis meses, a cada mês, a gente ficava em uma oficina que a escola oferecia, passava um mês em cada oficina, no final de cada mês a gente fazia um trabalho naquela oficina: por exemplo, marcenaria, eu fiz um dispositivo para papel higiênico; na tipografia, eu fiz um dispositivo pra encadernar livro, e assim por diante (Jairo Alves de Almeida, 2017).

Prosseguiu seu depoimento relatando que se adaptou muito mais na oficina de Eletricidade, com os professores Aldomanúcio Rodrigues e Adriano Barroso, permanecendo nela por três anos e meio, até se formar em Eletricidade, em 1965. Disse também que, por ocasião do golpe de 1964, houve muita confusão na escola, que resultou, inclusive, na prisão de alguns estudantes, levados para prestar esclarecimentos sobre suas posições contrárias à Revolução, ainda que os protestos estudantis fossem apenas uma forma de reivindicar melhores condições de funcionamento da escola.

Agora era uma escola, viu, que não sei porque o governo acabou com essa escola, porque preparava para a vida e principalmente pro estudante pobre: a escola dava farda, sapato, meia, a escola dava lápis, livro, assistência odontológica, assistência médica e um pró-labore, todos os meses pra você manter-se e manter a família. Pela manhã, a gente chegava seis horas, com um lauto café; subíamos para as aulas, descíamos para um lauto almoço. À tarde, oficinas, e quem era da Rádio Escola Industrial, que era

uma rádio da escola, trabalhava de meio-dia às duas, e trabalhava quando encerrava o expediente à tarde, 17 às 22. Era o funcionamento da rádio que foi a primeira experiência em rádio educativa no Brasil, construída pelos alunos daqui. (Jairo Alves de Almeida, 2017).

Os alunos da EIA teriam que frequentar, obrigatoriamente, todas as oficinas a fim de que o professor avaliador pudesse observar o desempenho de cada estudante em cada oficina, atribuir uma nota e encaminhá-lo para a definitiva e na qual ele ficaria até o final do curso. Além de ser obrigatória uma seleção para conseguir uma vaga na EIA, toda vez que o número de candidatos excedesse o número de vagas, o candidato aprovado não poderia ser portador de doença contagiosa, deveria estar vacinado contra varíola, em dia com o serviço militar e aprovado na última série do curso primário.

Considerações finais

Os Liceus Industriais, que funcionaram de 1937 até 1942, devem ser vistos como uma espécie de trampolim para a transição, em curso, da saída do ensino de ofícios para a entrada no ensino industrial, ou seja, do abandono da mão de obra bruta, caracterizada pelo trabalho sem remuneração, para o surgimento de um operário capaz de exercer uma profissão e em condições de receber um salário pelos serviços prestados.

Por outro lado, o surgimento do ensino industrial, nesse período, como tentativa de corrigir algumas falhas anteriormente apresentadas, além de aprimorar a formação de ofício, proporcionou uma qualificação mais técnica ao trabalhador, motivada pela necessidade de operar máquinas com tecnologias mais sofisticadas, que impulsionavam o período de desenvolvimento das indústrias no Brasil.

Em 1942, diante desse novo cenário, por meio de portaria ministerial, os Liceus Industriais de todo o país foram transformados em Escolas Industriais. Como resultado dessas mudanças, surge, então, em Sergipe, a Escola Industrial de Aracaju, com a responsabilidade de responder de forma positiva a esta demanda, cada vez mais intensa, a bater na porta das escolas que ministravam cursos técnicos profissionalizantes no país, em busca da formação de jovens com uma qualificação profissional que atendesse às exigências desse novo mercado.

Neste sentido, a professora Branca, que trabalhava com a disciplina Língua Inglesa, acompanhando de perto esta necessidade por mão de obra qualificada nas indústrias, passou a utilizar, em sala de aula, o hábito da leitura de todos os textos contidos nos livros didáticos adotados, e outros que conseguia nas revistas, como parte da estratégia de sua prática docente, na tentativa de melhor preparar o estudante da Escola Industrial de Aracaju, enquanto potencial funcionário a ser contratado pelas fábricas para operar suas máquinas.

Desta maneira, foi igualmente importante, para a proposta deste artigo, buscar, nas memórias da escolarização de cada um dos entrevistados, suas experiências e lembranças de colegas estudantes, dos professores que por eles passaram, das oficinas que frequentaram e das disciplinas por meio das quais foram levados a desempenhar suas atividades profissionais. No que se refere à garantia de emprego por ser ex-aluno da EIA, todos os entrevistados confirmaram que as fábricas, muitas vezes, nem esperavam que os alunos terminassem o curso: já os contratavam quando estes ainda estavam no segundo ano, tamanha a carência de mão de obra qualificada naquela época.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Andrea de. **A expansão dos Institutos Federais: causas e consequências**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: www.unicid.edu.br/wp-content/uploads/2015/.../Dissertação-Andrea-de-Andrade.pdf. Acesso em: 22 jan. 2017.

CARDOSO, Amâncio (2009). Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909 – 2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 2, (nov. 2009). – Brasília: MEC, SETEC, 2009.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: Entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

FERRETE, Rodrigo Bozi; FERRETE, Anne Alilma S. S. Breve histórico da educação especial no IFS nos últimos dez anos. *In*: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. **Anais...** Universidade Federal de Sergipe – UFS. São Cristóvão/SE: 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/11.pdf. Acesso em: 03 fev. 2017.

MAGALHÃES, Justino P. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MELO, Ricardo Oliveira Lacerda; PASSOS SUBRINHO, Josué Modesto; FEITOSA, Cid Olival. Indústria e Desenvolvimento em Sergipe. **Revista Econômica do Nordeste (REN)** - Documentos técnico-científicos. v. 40, n. 02, Abril/Junho, Fortaleza, 2009. Disponível em: http://www.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1133. Acesso em: 15 jan. 2017.

PASSOS SUBRINHO, J. M. Indústria e Desenvolvimento em Sergipe. **Revista Econômica do Nordeste (REN)**. v. 40. n. 02. Abril-Junho. Fortaleza/CE, 2009.

PATRÍCIO, Solange. **Educando para o trabalho: a Escola de Aprendizizes Artífices em Sergipe (1911-1930)**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe/NPGE, São Cristóvão/SE, 2003.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990)** Curitiba. Editora da UFPR. 2003.

PORTAL MEC, 2009 – **Centenário da Rede de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico/educacao/profissional.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

REVISTA SENAI. (Síntese Histórica do Desenvolvimento Industrial de Sergipe). **Memória Histórica da Sergipana**. Edição do SENAI. Disponível em: http://www.fies.org.br/sgw/upload/historia_industrial_sergipe.pdf Acesso em: 04 mar. 2017.

FONTES ORAIS

ALMEIDA, Jairo Alves de. Entrevista concedida ao pesquisador em 18 de abril de 2017.

FILHO, José Oliveira. Entrevista concedida ao pesquisador em 19 de abril de 2017.

GOES, Maria José Ramos, Entrevista concedida ao pesquisador em 24 de junho de 2017.

LIMA, José Messias Resende. Entrevista concedida ao pesquisador em 05 de abril de 2017.

SANTOS, Mauricio Domingos dos. Entrevista concedida ao pesquisador em 11 de abril de 2017.

SANTOS, Moacir Viana dos. Entrevista concedida ao pesquisador em 05 de maio de 2017.

TAVARES, João Vasconcelos. Entrevista concedida ao pesquisador em 23 de março de 2017.

VASCONCELOS, Manuel Messias. Entrevista concedida ao pesquisador em 10 de março de 2017.

LEIS, DECRETOS E PORTARIAS

DECRETO-LEI nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Promulgou a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

DECRETO nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942. Transformou os Liceus em Escolas Industriais.

DECRETO nº 47.038, de 16 de outubro de 1959. Fixava normas e regulamentos para o funcionamento do Ensino Industrial.

LEI nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, promovia a articulação do Ensino Secundário com o Ensino Profissional.

PORTARIA MINISTERIAL nº 10, de 16 de setembro de 1961. Regulamentava o currículo de ensino nas Escolas Industriais.

PORTARIA MINISTERIAL nº 123-Br, de 20 de outubro de 1961. Regulamentava o funcionamento do Ginásio Industrial nas Escolas Industriais.

PORTARIA nº 22 de 27 de março de 1962, da Diretoria do Ensino Industrial. Baixava instruções normativas para os Ginásios Industriais.

ENTRE MÁQUINAS E GRAMADO: SERGIPE INDUSTRIAL (1917)

Michael Douglas Celestino Bispo
Lucas Felipe dos Santos Ramos
Adson Cavalcanti Santos
Vera Maria dos Santos

Introdução

Embora pareçam mundos distintos, há influência das indústrias no cenário esportivo, mas tal fato ocorreu de maneira disseminada em todo o mundo, e não foi diferente no Brasil. A Revolução Industrial europeia expandiu não só indústrias, mas também pensamentos, ideologias e a prática do futebol, que resultou na profissionalização da mão de obra em torno deste desporto. Esta relação, da Educação profissional – Indústria – Futebol, parte da premissa que, no começo do século XX, um dos meios de entrada no trabalho proletariado era mediante a qualificação profissional. Dentro da fábrica também surgiu a ideia de docilização do empregado, oferecida por meio do lazer aos funcionários, perante a prática esportiva.

Essa prática esportiva, voltada ao lazer, ganhou status de competitividade entre as indústrias, passando a extrapolar a concorrência da produção e rivalizando também no campo de futebol. A partir disso, e visando ao resultado futebolístico, eram ofertadas, aos jogadores, regalias dentro da fábrica, ou seja, o caminho para a ascensão era: ter um ensino profissionalizante para entrar na fábrica, e após a entrada, buscar as regalias dadas aos jogadores de futebol.

Uma das fábricas que se destacou por estes aspectos é a Indústria Têxtil Sergipe Industrial, que, por meio do então dono, Thales Ferraz, criou em 1917, o primeiro clube de Sergipe derivado de uma fábrica: o Sport Club Industrial. Mediante esse cenário, o objetivo deste capítulo é compreender a relação entre educação profissional, a fábrica Sergipe Industrial e o futebol. As fontes que deram suporte para a realização deste texto foram: artigos de revistas científicas, artigos de jornais impressos e eletrônicos, fotografias, poesias e entrevistas. Os autores que embasam esta discussão, são: Cancellata (2016); Dantas (2004); Ribeiro (2005); Foucault (2009); Garcia et al. (2018); Gerelus; Machado (2012); Santos (2017); Passos Subrinho (1987) e Tubino (1993).

Com base nestas fontes, o capítulo configura-se, metodologicamente, de uma análise qualitativa dos fatos históricos, firmada por meio de uma revisão bibliográfica acima mencionada e o cruzamento das fontes históricas, de modo a iluminar a relação estabelecida entre o Sport Club Industrial, extinto clube sergipano de futebol e a fábrica Sergipe Industrial.

Educação, lazer, trabalho: o futebol da Sergipe Industrial

A fábrica Sergipe Industrial foi fundada em 1882, pelos irmãos Cruz, no bairro que hoje é conhecido como Bairro Industrial, em Aracaju. Inicialmente, a fábrica tinha o nome de Cruz & Cia. E contou com um casamento forçado entre membros da família Cruz e da família Rollemberg, com propósito de obter o capital inicial que permitiria a abertura da fábrica Sergipe Industrial. Segundo Lima (1998), apesar do matrimônio entre as famílias mencionadas, os irmãos Cruz ainda precisaram recorrer a um empréstimo bancário, fato que atrasou o início de suas atividades, ocorrendo somente dois anos após sua fundação.

Em 1903 foi admitido o coronel Augusto Ferraz como sócio da empresa, acontecimento que levou à mudança do nome da empresa de Cruz & Cia. para Cruz Ferraz & Cia. A partir disso, a fábrica passou a contar, como diretor, com Thales Ferraz, filho do coronel Augusto Ferraz. Em 1906, com o falecimento do coronel Augusto Ferraz, Thales Ferraz assumiu a fábrica, agora com o nome popular de Sergipe Industrial (Figura 1). Thales Ferraz continuou à frente da indústria entre 1906 e 1927, ano do seu falecimento.

Figura 1 – Fábrica Sergipe Industrial



Fonte: Acervo Instituto Tobias Barreto de Educação e Cultura.

Segundo Passos Subrinho (1987), a fábrica Sergipe Industrial, em seus primeiros anos de atividade, mantinha 60 teares (aparelho mecânico usado na tecelagem) em movimento e 170 operários. Até o final do século XIX, o quadro de operários havia aumentado para 530, desses, sendo 220 mulheres, 175 homens e 135 adolescentes; todos com a carga horária de 12 horas de trabalho. A produção da fábrica era impulsionada pelo sucesso da indústria açucareira da época, uma vez que os sacos para a embalagem do açúcar eram produzidos pela Sergipe Industrial.

Visando facilitar o acesso do trabalhador à fábrica, a Sergipe Industrial construiu sua vila operária e chegou a instalar um parque de diversões em suas dependências. Na medida em que a fábrica agregava mais ruas no Bairro Industrial³³, mais casas iam sendo construídas em seu entorno; nascia então, nesse momento, o olhar social e esportivo da fábrica, voltado para o trabalhador. Este direcionamento para o lazer, bem como o processo de industrialização do bairro, pode ser evidenciado nas palavras poéticas de Cabral:

O Bairro industrial (antigamente chamado Chica Chaves e primitivamente conhecido com o nome de Massaranduba) é o bairro mais romântico da Cidade de Aracaju. Pôde não parecer, mas é. Bairro humilde, bairro proletário, bairro de gente pobre. Pela manhã longos apitos chamam os operários para o trabalho. E as ruas se enchem de homens e de mulheres a caminho das fábricas enormes. À tarde saem os operários, em bandos, uma confusão de cores berrantes compondo uma tela bonito, encharcada de vida e de colorido, À noite, todavia, o encanto do Bairro Industrial é maior. Há uma paz imensa em todas as coisas. As chaminés, como orelhas fitas, “escutam o silêncio das alturas”. Na praia os saveiros estão ancorados, pendidos para um lado, como grandes monstros marinhos dormitando ao luar. Longe, em meio das águas, ha sempre uma canôa que passa, véla enfunada, luzes apagadas na esteira de prata. Para que outra luz se ha uma lua imensa no céu azul? Uma lua que enche tudo de poesia, tudo de esperança? Por isso a canôa passa assim, luzes apagadas,

³³O nome bairro Industrial é resultado das grandes indústrias que se estabeleceram no local durante os séculos XIX e XX. Inicialmente, o bairro era chamado de Maçaranduba, depois passando a ser chamado de Chica Chaves, e por fim, em 1920, oficialmente chamado de Bairro Industrial.

pela estrada das águas quietas. E nessas noites quentes, de um misterioso langor tropical, há sempre uma canção distante que nos chega aos ouvidos. São notas de violões, ferrados musicais, trechos de canções perdidas. E o poeta, o que sabe sentir a beleza das coisas, a doçura das coisas, quase sempre volta com um poema bonito dentro do coração (CABRAL, 1955, p. 149-150).

As construções e melhorias das dependências da fábrica partiam do Diretor Thales Ferraz, que passou a ser considerado “pai comum” e sinônimo de bondade e admiração entre os operários e moradores da região (LEMOS, 2007). Ainda citando Lemos (2007), além do cargo ocupado como diretor, Thales Ferraz, que havia estudado no Colégio São Salvador, realizou curso preparatório na Bahia, formou-se em engenharia têxtil, e se tornou vice-cônsul da Inglaterra. Ferraz notou, ao longo de sua trajetória, que a prática da diversão da classe trabalhadora poderia ser uma ótima ferramenta de docilização, que incluiu atividades de lazer, sociais e culturais, na fábrica Sergipe Industrial:

Engenheiro têxtil Thales Ferraz, foi figura singular de empresário, formado em Manchester, na Inglaterra. Após uma visita aos Estados Unidos, trouxe de lá algumas ideias de equipamentos de lazer público [...] cinema às quartas e sábados, bar, além de campo de futebol, quadras de basquete, vôlei e de esportes femininos, e uma banda de música formada por moças. A população operária, pouco mais de mil, gozava de toda essa equipagem de lazer e ainda tinha, além da casa, pela qual pagava um décimo de seu salário, escola para seus filhos, armazéns para compras, bibliotecas, médico e farmácia gratuitamente [...]. Era a fábrica que antecipava uma melhor qualidade de vida e que abria caminhos da capital sergipana, animando autoridades a seguirem o exemplo e equiparem a cidade (SOUSA, 1991 p. 13).

Com esta visão que trouxe após a visita a alguns países, como ficou destacado na citação, Thales Ferraz criou o maior e o mais diversificado complexo de lazer de Sergipe: O Parque Sergipe Industrial, que, situado

dentro da fábrica, oferecia cinema, espetáculos de teatro, de música, bailes, piqueniques e excursões. Além disso, Thales Ferraz (Figura 2) garantia os serviços médicos, odontológicos e farmacêuticos, aos operários e seus filhos. As Creches e as escolas eram próximas aos clubes desportivos, com a presença de funcionários da própria fábrica (PASSOS SUBRINHO, 1987).

Figura 2 – Thalez Ferraz



Fonte: Serigy (2013).

Thales Ferraz foi o exemplo do desejo de resolver os problemas dos operários no cenário têxtil da época. Com todas as suas medidas e melhorias na infraestrutura para dispor uma qualidade de vida e de trabalho para os seus funcionários, ele foi visto não só como patrão, mas como companheiro dos operários (PASSOS SUBRINHO, 1987). Romão (2000) contou que apesar da memória intocável de Thales Ferraz, e a sua importância no desenvolvimento da região, todas essas ações mencionadas não partiram somente de bondade. No começo do século XX, a classe operária se mobilizou politicamente; em 1910 surgiu, a partir do movimento operário, o Centro Operário Sergipano, que buscava articular atos de reivindicações por melhores condições de trabalho e palestra de formação para a classe.

Nas décadas de 1910 e 1920, foi bastante difundida, nos relatórios oficiais e na imprensa, a imagem do operário sergipano de índole pacífica. Dizia-se que o Estado não sediava as revoltas operárias de outras regiões do país porque aqui o trabalhador das fábricas respeitava os patrões, que por sua vez não exerceriam sua autoridade sobre os trabalhadores com a mesma violência característica da dos industriais de outras regiões do país. O resultado era o incentivo a uma relação paternalista entre patrões e empregados. As “ações humanitárias” dos patrões e governantes ajudariam, de acordo com essa visão, a melhorar a vida dos trabalhadores, que se portavam como rebanho dócil e frágil a ser protegido tanto da miséria quanto dos subversivos. O melhor exemplo dessa relação é Thales Ferraz (CALAZANS, 2013, p. 47).

Ainda segundo Calazans (2013), como ferramenta de docilização da classe, ou seja, com o objetivo de evitar revoltas e reivindicações que prejudicassem a produção, Thales Ferraz construiu uma igreja, uma quadra esportiva, uma creche e um anfiteatro nas adjacências da fábrica. Junto disso, Thales Ferraz também ofertou aos trabalhadores a escola noturna Horácio Hora, em resposta ao anseio da classe em ter uma formação.

Este movimento estrutural em relação ao esporte e à educação ocorreu paralelo à prática do futebol no estado. Além do processo de docilização já mencionado, a existência dos times de futebol servia também para outro fator: a identificação do funcionário para com a fábrica na qual trabalhava. Esses aspectos permitiram que, em pouco tempo, surgisse o Sport Club Industrial, o time de futebol da fábrica Sergipe Industrial.

Para tanto, em 17 de fevereiro de 1917, deu-se início ao Sport Club Industrial. O nome da equipe não poderia ser mais conveniente, bem como suas cores: branco e preto (Figura 3). Seu campo de treinamento era onde hoje situa-se o Mercado municipal Thales Ferraz (seria uma coincidência?), e sua sede funcionava na própria fábrica, enquanto nos corredores dela ecoava o slogan que viria tempo depois: “nascemos grandes!”.

Figura 3 – Escudo e cores do Sport Club Industrial (1917)



Fonte: Silva; Filho (2017).

Pautado no Esporte Moderno, que, segundo Tubino (1993), durou entre 1820 e 1976, a equipe de futebol da Sergipe Industrial foi um dos grandes exemplos no que se refere ao processo de industrialização, para os trabalhadores que buscavam, por meio do ensino profissionalizante, adentrar as indústrias, e dentro das indústrias, obter as regalias remuneradas de um jogador de futebol. Esse cenário de futebol proletariado decorre de um processo iniciado ainda no século XIX, mas que tem sua origem antes, na Revolução Industrial.

Ao chegar ao Brasil, em 1894, o futebol seguiu por pelo menos três rumos distintos em relação à sua disseminação no país (FRANCO, 2020): clubes derivados de indústrias; clubes que nasceram a partir do futebol, e clubes que já existiam com outras modalidades esportivas, como visto no Quadro 1:

Quadro 1 – Rumo do futebol no Brasil

Criação de Time	Clubes formados
Criação de times que nasceram com o objetivo da prática do futebol	Associação Atlético Mackenzie College; Fluminense Football Club
Clubes que tinham o esporte remo como a principal prática, passam a tornar o futebol o principal esporte do clube, mediante a popularização que a modalidade passou a ter	Clube de Regatas do Flamengo, Botafogo de Futebol e Regatas; Clube de Regatas Vasco da Gama
Fábricas que criaram o futebol como uma prática dentro da indústria	Bangu Atlético Clube; Ferroviária de Araraquara; Sport Club Industrial

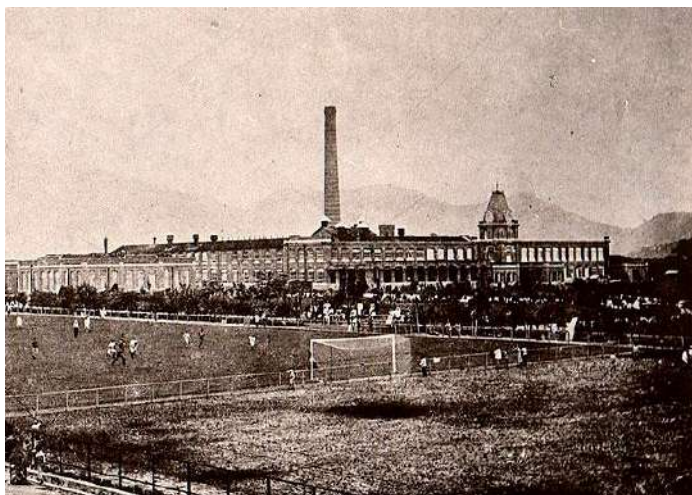
Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

Como não se trata do foco deste capítulo a abordagem aos times que nasceram com o objetivo voltado à prática do futebol, tampouco os que trocaram o remo por bolas, realizaremos o enfoque em alguns clubes que vieram a partir de fábricas.

A história da relação entre clubes e fábricas surge no dia 8 de março de 1893, data da inauguração da Companhia Progresso Industrial do Brasil, uma fábrica do ramo de tecidos localizada em Bangu, no Rio de Janeiro, predominantemente com funcionários (ASSAF, 2001, p. 13).

Não demorou muito para que os trabalhadores ingleses da fábrica se unissem para criar um clube em que fosse possível se dedicar à prática esportiva e ao lazer. Conseguindo o apoio dos diretores da fábrica, em 17 de abril de 1904 nascia o The Bangu Athletic Club, voltado à prática de *football*, *cricket* e *lawn tennis* (HAMILTON, 2001), como visto na Figura 4.

Figura 4 – Campo e Fábrica do Bangu (1906)



Fonte: Arquivo histórico do Bangu.

Esse processo de criação de um clube dentro das indústrias se expandiu por todo o Brasil, gerando uma revolução futebolística proletária, com diversas industriais *entre máquinas e gramados*. Alguns desses clubes foram podem ser vistos no quadro 2, entre ela, o Sport Club Industrial.

Quadro 2 – Times de futebol que vieram de fábricas, organizados por ano

Time de futebol proletário	Ano	Estado
Bangu Atlético Clube	1904	Rio de Janeiro
Sport Club Mangueira	1906	Rio de Janeiro
Operário de Ponta Grossa	1912	Paraná
Industrial Futebol Clube	1912	Espírito Santo
Paraíso Futebol Clube	1917	Tocantins
Esporte Clube São João	1917	São Paulo
Sport Club Industrial	1917	Sergipe
Industrial Mineira Football Club	1919	Minas Gerais
Esporte Clube Cambaíba	1930	Rio de Janeiro
Sport Club Aliança	1932	Rio de Janeiro
Ferrovário de Fortaleza	1933	Ceará
Associação Desportiva Confiança	1936	Sergipe
Operário de Mato Grosso do Sul	1938	Mato Grosso do Sul
Esporte Clube São José	1938	Rio Grande do Sul
Esporte Clube Sapucaia	1938	Rio de Janeiro
Operário de Joinville	1949	Santa Catarina
Ferrovária de Araraquara	1950	São Paulo
Esporte Clube Maravilhas	1950	Santa Catarina
Desportiva Ferroviária	1963	Espírito Santo

Fonte: Adaptado de Veloso (2016).

Neste cenário de disseminação do futebol, os movimentos pró-direito dos trabalhadores de fábrica ganhavam força e evidenciavam ainda mais a necessidade do fortalecimento do lazer para os operários.

Em Aracaju, na Sergipe Industrial, existiram campanhas de higienização do ambiente, bem como locais de esportes e áreas de lazer, internamente e ao redor da fábrica (RIBEIRO, 2005). Para Rago e Moreira (2003, p. 76), isso ainda se devia ao processo de “docilizar o trabalhador, suprimindo o tradicional conflito capital/trabalho através da higienização das condições de trabalho [...]”. Além de também realizar o desenvolvimento do culto ao corpo mediante o esporte, por entender que o esporte promovia valores morais e de companheirismo, o que se trata de pensamentos bem semelhantes aos impostos pelo exército brasileiro e que serão aprofundados adiante.

Este processo de docilização tem origem ainda no início do século XX, por meio do exército brasileiro, que usava o Futebol como meio de desenvolver características inerentes aos soldados, disciplinando-os mediante a prática do desporto de modo que, segundo Cancelli (2016), havia a defesa do futebol como modalidade de grande facilidade às concepções manifestadas pelo regulamento de ginástica do exército brasileiro.

As próprias discussões relativas às reformas da época, às perspectivas de constituição das rotinas escolares, aos direcionamentos da instituição na sociedade com suas variadas projeções, calcavam sua base na questão

disciplinar e a importância da docilização do indivíduo para o mundo do trabalho. Segundo Foucault:

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que poder ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. (FOUCAULT, 2009, p. 117).

A partir deste conceito, a Educação Física e os esportes, no início do século XX, iniciavam um trabalho na produção de um corpo dócil com características de medir, corrigir e hierarquizar a sociedade por meio da disciplina. Processo esse que se estende para as demais camadas sociais, tornando-se ferramenta para docilização do proletariado. Neste contexto, o futebol dentro das indústrias significava o poder de disciplinar o trabalhador. Do ponto de vista social, econômico e político, isso gerava mais lucros para as empresas, de modo a não ter cidadãos que contestassem ações abusivas.

Assim, formar trabalhadores dóceis que não refletiriam sobre sua posição na sociedade gerava, segundo Foucault (2009), trabalhadores submissos e vinculados à formação de um modelo econômico capitalista. Nesta ótica, o esporte passa a ser difundido por donos de empresas para o uso de alienação e controle dos trabalhadores, não sendo diferente com Thales Ferraz, a Sergipe Industrial e o Sport Club Industrial, em Sergipe.

Além da docilização, outro ponto a ser mencionado, é a identificação do trabalhador com a sua fábrica por meio da representação do esporte. Isso, ao longo do tempo, simbolizaria a rivalidade entre a Fábrica Sergipe Industrial e a Fábrica Confiança, uma rival de produção, que tinha como dono Joaquim Sabino Ribeiro Chaves.

As fábricas Sergipe Industrial e Confiança, além da competição em produção têxtil, passaram a competir também em modalidades esportivas. Embora o futebol da Fábrica Confiança tenha surgido algum tempo depois do Sport Club Industrial, foi por causa dessa rivalidade que a Fábrica Confiança se motivou a criar seu clube de esportes em 1936, chamado de Associação Desportiva Confiança.

Em 1949, a Fábrica Confiança também realiza a criação do seu time de futebol, com o mesmo nome do clube: Associação Desportiva Confiança; time

esse que viria a se tornar a principal agremiação do futebol Sergipano no final da segunda década do século XXI, o “Dragão azul da capital” (ADC, 2009).

A trajetória da fábrica, a identificação dos trabalhadores, que viriam a ser os primeiros torcedores da época, as rivalidades, as reivindicações, entre outros pontos, tornaram ainda mais fascinante a história da Fábrica Sergipe Industrial e seu clube de futebol. Essa história, além de fascinante, também pode ser considerada como brilhante e breve, mas fundamental até os dias de hoje.

Além da sua criação inovadora em 1917, e a sua rivalidade que deu início a um dos grandes times do estado, em 1921 o Sport Club Industrial já se sagrava campeão do Campeonato Sergipano de Futebol, e em 1922 campeão do Festival Esportivo, porém, chegando à sua extinção (como Sport Club Industrial) em 1923. Ribeiro (2005) explicou em seu estudo, por meio de uma entrevista, todo o ocorrido entre 1917 e 1923, que culmina no término da equipe:

Nisso o que fez, Thales Ferraz: ele gostava muito de esporte, resolveu fundar uma equipe de futebol, O Industrial, era da Fábrica Sergipe Industrial, [...] é o primeiro Confiança da época, não era da Fábrica Confiança, que já existia, mas era da Fábrica Sergipe Industrial, o primeiro time proletário que teve aqui não foi o Confiança, foi da Fábrica Sergipe Industrial, “o Industrial”, camisa preta e branca como a do Botafogo. Bom, então, esse time “já nasceu grande”, [...], como já nasceu grande? Em 1917, [...], foi fundado o primeiro clube operário em Sergipe. [...] esse clube queria ser o maior, ficou entre os três Sergipe e Cotinguiba. [...] o que fez, mandou contratar os melhores jogadores que tinha na Bahia do Clube que tinha sido campeão, que era o “República da Bahia”, [...] jogadores tudo de renome do futebol da Bahia. (RIBEIRO, 2005, p. 97-98).

Ribeiro (2005) ainda explica, por meio de sua entrevista realizada, que durante o desenvolvimento do time industrial, o seu dono, Thales Ferraz, usava de um artifício para melhorar o desempenho da equipe: o uso de jogadores de fora do estado, que viriam sob a justificativa de contrato para a fábrica, mas que na verdade seu único compromisso era com o time de futebol:

[Sobre os jogadores baianos] Vinham como operários da fábrica, não eram não, tinham residência aqui, tudo mais,

mas não trabalhavam não. Mas, estavam lá escritos como operários da fábrica, só vinha jogar bola. A reação, eu tenho jornais que dizia, na época, que isso era uma ilegalidade que estava destruindo o futebol sergipano. [...] contrários mesmos [...]. Bem, então o Industrial foi campeão em 1921, depois de algumas tentativas, [...] assim como o Confiança - veja que os destinos são iguais - em 1918, disputou o campeonato, 1919 aí ele brigou com a Federação, por causa dessa lei de estágio [...]. Praticamente orientada pelo Cotinguiba, vendo o perigo que era o domínio “Industrial”, então, influenciou uma resolução [...] de que só poderia jogar atletas que tivessem, no mínimo seis meses morando aqui. Teve jogador que veio depois retornou [...]. Então, o Industrial brigou e saiu da Federação, em 1919, aí não houve campeonato. Aí, em 20, perdoaram tudo, devido à inauguração do Estádio Adolfo, ele voltou, não foi campeão em 20, mas disputou com o Cotinguiba. Em 21 ele aí imperou, foi campeão em cima do Cotinguiba. Em 22, ele disputou, mas, não conseguiu o título, foi o Sergipe, invicto. Foi o campeonato do centenário, porque era o centenário da independência do Brasil. (RIBEIRO, 2005, p. 97-98).

Porém, a história do clube que nascera grande tinha seus dias contados. Em 1922, em mais uma das grandes polêmicas do futebol, um fato marcou o que seria o início do fim para o time do Industrial. Uma decisão da arbitragem daquele ano, juntamente com a reação do Thales Ferraz, culminaria na extinção do clube alvinegro.

Então em 1923, o Industrial novamente foi disputar uma final com o Cotinguiba. Rapaz, Thales Ferraz foi o patrono, aí zero a zero, um a um, determinado momento o juiz, que veio da Bahia, era tão importante que o juiz vinha de fora, na final, resultado, o juiz chamava Oscar Coelho, então ele marcou um pênalti contra o Industrial, rapaz o tempo fechou. [...], briga generalizada, entrou polícia, jogadores foram presos, intimados a ir à delegacia [...], o jogo foi dado como terminado porque o juiz mandou que batesse o pênalti, mesmo o gol sem ninguém e deu a vitória ao Cotinguiba [...]. Thales Ferraz, um homem de princípio

rígido, viu aquilo e ficou constrangido decepcionado, uma semana depois convocou toda a diretoria e dissolveu o time, dessa vez não teve quem ajudasse, dissolveu de vez. [...], foi o primeiro clube industrial que morreu, o Confiança ia morrer da mesma forma [...]. Era, para estar aí, Thales Ferraz, o time dele, era o time da Fábrica Industrial [...]. Time de fábrica infelizmente tem disso [...]. (RIBEIRO, 2005, p. 97-98).

Toda essa trajetória, apresentada em entrevista, pode ser observada em números, a partir dos dados obtidos pela catalogação dos resultados das partidas de futebol, como se observa no Quadro 3.

Quadro 3 – Trajetória do time de futebol Sport Club Industrial

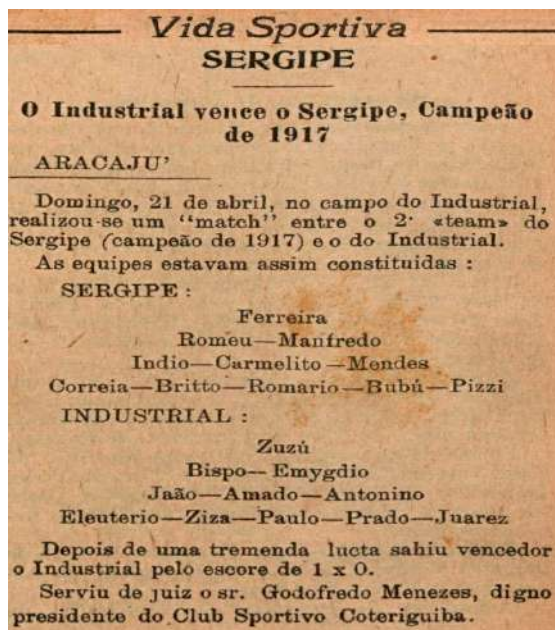
Catalogação dos resultados do Sport Club Industrial			
Ano	Data	Resultados das partidas de futebol disputadas pelo Industrial	Competição
1918	28/07	Industrial 1 x 4 Sergipe	Estadual
	04/08	Industrial 2 x 0 41° Batalhão	Estadual
	04/08	Industrial 2 x 0 41° Batalhão	Estadual
	25/08	Industrial 0 x 4 Cotinguiba	Estadual
	01/09	Industrial 3 x 2 Cotinguiba	Estadual
	01/09	Industrial 3 x 6 Cotinguiba	Estadual
	22/09	Industrial 0 x 0 Sergipe	Estadual
	22/09	Industrial 1 x 1 Sergipe	Estadual
1919	11/05	Industrial 3 x 2 Cotinguiba	Estadual
	22/06	Industrial 0 x 0 Sergipe	Estadual
	22/06	Industrial 0 x 0 Cotinguiba	Estadual
1920	12/09	Industrial 0 x 0 Cotinguiba	Torneio Início
	12/09	Industrial 0 x 3 Cotinguiba	Estadual
1921	Sem anotações		
1922	11/06	Industrial 1 x 0 Cotinguiba	Festival Esportivo
	01/08	Industrial 0 x 0 SC Penedense	Amistoso
	01/10	Industrial 2 x 0 Aracaju	Estadual
	01/10	Industrial 1 x 0 Aracaju	Estadual
1923	04/10	Industrial 0 x 2 Sergipe	Estadual
	04/10	Industrial 2 x 2 Sergipe	Estadual
	10/11	Industrial 9 x 0 Aracaju	Estadual
	10/11	Industrial 1 x 2 Aracaju	Estadual
	25/11	Industrial 1 x 2 Cotinguiba	Estadual
	25/11	Industrial 0 x 0 Cotinguiba	Estadual

Fonte: Adaptado de Silva (2018).

Pelo quadro acima temos uma dimensão da contribuição da equipe para o cenário do futebol sergipano, ainda que nem todas as datações em relação aos resultados da equipe estejam contabilizadas.

Prova de que sobre as fontes e dados ainda cabem novos estudos, e esses com maior preciosismo, pois mesmo o campeonato sergipano iniciando oficialmente em 1918, há registros da época em que consta a realização da competição em 1917, que teria o Club Sportivo Sergipe como campeão, com observado na figura 5:

Figura 5 – Club Sportivo Sergipe, campeão de 1917



Fonte: Mello (2017).

Em Sergipe, as fábricas têxteis contribuíram para o desenvolvimento da economia, política e cultura da população em geral, forjando novos hábitos e costumes que refletem até os dias atuais, e sendo no aspecto esportivo, a Sergipe Industrial e a Fábrica Confiança como as principais indústrias neste sentido.

Considerações Finais

Visto que o objetivo deste capítulo foi compreender a relação entre educação profissional, a fábrica Sergipe Industrial e o futebol, observa-se alguns pontos importantes sobre a temática.

O primeiro ponto é que o anseio em se qualificar parte da classe trabalhadora, neste caso, operária, e temendo maiores problemas, é atendido com a criação de centros educacionais dentro das próprias fábricas.

Outro ponto é a relação deste temor com as ações para com o proletariado. Muito embora pautado por gentileza, muitas das ações visavam à docilização da classe, de modo a evitar baixa produção, e conseqüente prejuízo.

Porém, seja por bondade, seja por interesse capital, o esporte, e mais precisamente o futebol, foi uma das principais ferramentas no que se refere à relação entre educação profissional e indústrias. A lógica por trás dessa relação se baseava no seguinte aspecto: o indivíduo que estava na fábrica, ou que gostaria de se inserir nela, buscava por meio do ensino profissionalizante, o destaque em meios aos demais colegas, em que poderia resultar em uma chance para o time de futebol.

A participação no desporto competitivo se manifestava interessante pelas regalias adquiridas pelo trabalhador jogador, que tinha sua carga horária convertida ao futebol, e nos horários de manejo dos maquinários, ficava com serviços mais leves.

Assim foi, enquanto existiu, no Sport Club Industrial, clube que embora nascera grande, tão logo chegou à sua extinção, mas que como prática de lazer, e de um modo geral, junto do processo educacional, conseguiu o objetivo de docilização, identificação do trabalhador com a fábrica, e alçar o status de “pai comum” ao seu benemérito, Thales Ferraz.

Para registro da evolução temporal, cabe dizer que a fábrica Sergipe Industrial se expandiu, e figura entre as principais industriais de Sergipe, e fora de Sergipe, ainda nos dias atuais. Contudo, em 2013, a unidade do Bairro Industrial foi desligada e anos depois deu espaço a um moderno *shopping*.

Dois pontos interessantes a serem mencionados são que apesar da demolição da fábrica para a construção do *shopping*, primeiro: o nome do *shopping* lembra o local de lazer da fábrica Sergipe Industrial, que era o Parque Sergipe Industrial; o segundo ponto é em relação à capela construída ainda no período em que Thales Ferraz esteve à frente da indústria, a qual se manteve no projeto do *shopping* e, com algumas restaurações, se tornou o elo entre a antiga fábrica e o moderno local.

Já em relação ao Sport Club Industrial, depois de extinto, o clube se manteve assim até o ano de 2017, quando fora pleiteado o seu retorno. A ideia se consolidou somente em 2020, com a criação do Club Deportivo Industrial, em novas cores e novo nome, mas com o saudosismo da equipe que nascera grande e só o tempo dirá se isso se repetirá para o novo clube.

Assim, fica esclarecido que embora pareçam mundos completamente diferentes, educação, indústria e futebol estarão sempre ligados, principalmente como ferramenta de construção social entre as máquinas e os gramados.

REFERÊNCIAS

- ADC. **História do Confiança**. Disponível em: <https://infonet.com.br/noticias/esporte/historia-do-confianca/>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- ASSAF, R. **Bangu: Bairro operário, estação do futebol e do samba**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Prefeitura, 2001.
- CABRAL, M. **Roteiro de Aracaju**. [s.l.] Livraria Regina, 1955.
- CALAZANS, R. C. M. **Arqueologia, gênero e memória do trabalho: as operárias têxteis da fábrica da Sergipe Industrial, Aracaju, séculos XIX-XX**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arqueologia) – Universidade Federal de Sergipe, Laranjeiras, 2013.
- CANCELLA, K. A Participação das Forças Armadas Brasileiras na Organização dos Jogos Latino-Americanos de 1922. **Vozes, Pretérito & Devir - Revista de História da UESPI**. v. 5, n. 1, p. 46-61, 2016.
- DANTAS. **História de Sergipe: República (1889-2000)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- FRANCO, G. **História do Futebol**. Disponível em: <https://brasile scola.uol.com.br/educacao-fisica/historia-do-futebol.htm>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- GARCIA, A. DE C. et al. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales-UFVJM**, v. 13, p. 1-18, 2018.
- GERELUS, S. H.; MACHADO, M. C. G. A educação física integrada ao projeto educacional de Rui Barbosa de 1883. **HISTEDBR**, p. 1-23, 2012.
- HAMILTON, A. **Um jogo inteiramente diferente! Futebol: A maestria brasileira de um legado britânico**. Rio de Janeiro: Ed. Gryphus, 2001.
- LEMONS, W. **Thales Ferraz**. Disponível em: <https://www.wagnerlemons.com.br/thalesferraz.htm>. Acesso em: 6 jul. 2020.
- LIMA, A. **Atitudes e percepções da população diante do Industrial Thales Ferraz (1906-1927)**. 1998. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 1998.

MELLO, S. **Campeonato Sergipano de 1917, dos Segundos Quadros: Industrial 1 x 0 Sergipe**. Disponível em: <https://historiadofutebol.com/blog/?p=112867>. Acesso em: 10 jun. 2020.

PASSOS SUBRINHO, J. M. **História econômica de Sergipe (1850-1930)**. Aracaju: Programa Editorial da UFS, 1987.

RAGO, L. M.; MOREIRA, E. F. P. **O que é o taylorismo**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RIBEIRO, S. D. D. **Da fábrica ao campo de futebol, vender tecido e vender espetáculo: Tecendo os fios da história de um “Casamento Feliz”**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ROMÃO, F. L. **Na Trama da História: O Movimento Operário de Sergipe (1871-1935)**. Aracaju, 2000.

SANTOS, W. E. M. “Quem vê diz que se vive aqui no céu”: Alimentação e vestuário dos trabalhadores têxteis sergipanos (1940-1960). **Revista de História**, p. 141-155, 2017.

SILVA, L. DA; FILHO, V. **Sport Club Industrial – Aracaju (SE): Campeão Sergipano em 1921**. Disponível em: <https://historiadofutebol.com/blog/?p=102064>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SILVA, S. B. DA. **História do extinto Industrial de Aracaju**. Disponível em: https://www.campeoesdofutebol.com.br/sport_club_industrial_se.html. Acesso em: 11 jun. 2020.

SOUSA, A. L. **Disciplina e resistência - Cotidiano dos operários têxteis em Aracaju (1910 a 1930)**. [s.l.] UFS, São Cristóvão, 1991.

TUBINO, M. J. G. **O que é esporte**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

VELOSO, M. A. **O futebol operário no Brasil**. Disponível em: <https://vivalaresenha.wordpress.com/2016/03/21/o-futebol-operario-no-brasil/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

O ENSINO COMERCIAL EM SERGIPE

Rosimeri Ferraz Sabino

Introdução

As análises sobre a educação profissional no Brasil recebem maior atenção a respeito de sua aplicação ao ramo industrial, restando pouco aprofundamento sobre o Ensino Comercial. Isto talvez se deva ao entendimento de que os empreendimentos fabris são os maiores responsáveis pelo desenvolvimento das sociedades, já que o “[...] o modo de produção em massa é capaz de oferecer produtos em quantidade e qualidade maior para um número muito mais numeroso do que os modos de produção anteriores foram capazes” (ROBLE, 2009, p. 57). Porém, a expansão de produtos conduz a uma maior distribuição e comercialização de bens, implicando no cotidiano social e demandando mão-de-obra qualificada para as ações mercantis (POLATO, 2008). Dessa forma, o exame sobre iniciativas para o Ensino Comercial se torna relevante para a compreensão das práticas educacionais diante das transformações sociais e econômicas.

Nesse contexto, buscou-se identificar a presença do Ensino Comercial nas instituições sergipanas, averiguando-se as condições que o configuraram, considerando as ações políticas, os agentes e atores envolvidos. A abordagem sobre o objeto desse estudo demandou fundamentos epistemológicos que não se encerram em si, mas se agregam à História Cultural e à História da Educação, permitindo o avanço no conhecimento sobre o que é proposto. Dessa forma, assume-se uma metodologia concebida como “[...] um processo que organiza cientificamente todo o movimento reflexivo, do sujeito ao empírico e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos, que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial”. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 107).

Os principais conceitos utilizados na pesquisa foram: “configuração e interdependência”, segundo Elias (2011, 2015), assim como “campo e capital”, segundo Bourdieu (1979, 1989, 2005, 2007). A articulação entre tais

conceitos permitiu um estudo de cunho cultural, viabilizando descobertas sobre a relação entre as demandas sociais, as políticas educacionais para a educação profissional e os agentes formadores. Essa definição intentou evitar o emprego de “[...] categorias analíticas gerais, para daí ‘contextualizar’ o estudo, [resultando na] mera justaposição de dados [...]” (NAGLE, 1984, p. 27).

Para a obtenção do conhecimento histórico, utilizou-se fontes documentais, como leis, revistas e cartas, jornais e iconográficas, como fotografias. As fontes, na concepção de Certeau, são inerentes à historiografia, pois:

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade, ela consiste em produzir tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar estes objetos mudando ao mesmo tempo o seu lugar e o seu estatuto. Este gesto consiste em ‘isolar’ um corpo, como se faz em física, e em ‘desfigurar’ as coisas para constituí-las como peças que preenchem lacunas de um conjunto, proposto a priori. Ele forma a ‘coleção’.

(CERTEAU, 1982, p. 81).

A História da Educação, sob os pressupostos da História Cultural, valoriza o diálogo com outras ciências sociais e busca alcançar os variados aspectos da realidade social, com vistas a uma leitura interpretativa das ações dos homens. A sociedade se constitui no conjunto de ações individuais em conexões. A compreensão sobre ela e os indivíduos só pode ocorrer na perspectiva de processos, os quais se alteram em movimentos constantes (ELIAS, 2011). E é por meio desses processos que se dá a evolução e o desenvolvimento social, com as pessoas constituindo “teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados” (ELIAS, 2015, p. 15). Nesse sentido, a História Cultural, como campo historiográfico, trata

[...] de identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, [considerando] os esquemas geradores das

classificações e das percepções próprias de cada grupo ou meio como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social. (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

A formação para uma determinada atividade ocorre, inicialmente, no movimento de sua prática, sendo “[...] sobretudo, uma construção social, produto de todo trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 40). Portanto, o educar para o fazer comercial se insere no conceito de campo de Bourdieu (2004, p. 20) como “[...] universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que [o] produzem, reproduzem ou difundem [...]”. Como conhecimento produzido e reconhecido para uma atividade, a educação e os processos formativos também estão incluídos na noção de capital cultural (BOURDIEU, 2005) por meio de um diploma que expressa uma distinção de posição, tornando-se um bem simbólico. De acordo com Bourdieu (1979), esse capital está presente: no estado incorporado, onde a sua incorporação demanda inculcação e assimilação, em um trabalho direto exercido pelos agentes interessados; no estado objetivado, por meio de bens culturais materiais; e no estado institucionalizado, por meio de diplomas.

Sob essa perspectiva teórica, iniciou-se a investigação sobre o ensino comercial sergipano. Constatou-se que, em Sergipe, a primeira escola comercial foi criada em 1923 sob a denominação de Escola de Comércio Conselheiro Orlando Dantas (NUNES, 1984, p. 250). No Brasil, à década da abertura dessa escola, o ensino comercial apresentava grande expansão. Segundo as sínteses de 1907/1912 e 1927/1938 (IBGE, 1941, p. 110), em 1912 havia 38 unidades escolares, 326 docentes, 3.645 matrículas e 466 alunos concluintes. Já em 1927, havia 144 unidades escolares, 1.698 docentes, 17.743 matrículas e 5.472 alunos concluintes. Tal quadro indica o crescimento do ensino comercial no país em mais de 300% em um período de 15 anos.

Percursos e sujeitos: vestígios sobre o ensino comercial

A instituição foi fundada na gestão do Presidente Graccho Cardoso, como desmembramento de um Curso Comercial implantado sem sucesso

no Colégio Atheneu. A nova escola oferecia um curso de três anos de duração para a obtenção do diploma de Perito em Comércio e Contabilidade. Instalada na capital e voltada para o ensino profissional, a relevância da criação dessa escola é apontada por Dantas (2004, p. 58), mencionando-a como “[...] alternativa para jovens de menor poder aquisitivo”.

A escola se originou entre os períodos de atuação de dois órgãos fiscalizadores da educação: o Conselho Superior de Ensino, criado pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911 (BRASIL, 1911, p. 3983), e o Conselho Nacional de Educação, estabelecido pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925 (BRASIL, 1925, p. 8.541). Esses órgãos, em sua “função de intermediação entre o Estado e a sociedade, traduzem ideais e concepções mais amplas de educação e de sociedade que, em cada momento histórico, influenciam a dinâmica das políticas educacionais em pauta” (TEIXEIRA, 2004, p. 692).

O primeiro Conselho, de 1911, destinava-se à fiscalização do ensino superior e fundamental em institutos da união, estabelecendo “[...] as ligações necessárias e imprescindíveis no regimen de transição que vae da oficialização completa do ensino, ora vigente, á sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1911, p. 3.983). A atenção ao ensino profissional só vem a ser mencionada na composição do Conselho Nacional de Educação, de 1925, o qual abarcava em sua terceira seção, o Conselho Nacional do Ensino Primário e Profissional. Na destinação desse último, subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, identifica-se a persistência da visão assistencialista adotada sobre a educação para o trabalho, que poderia ser ministrada:

I. No Instituto Benjamim Constant, para cegos; II. No Instituto dos Surdos-Mudos; III. Na Escola 15 de Novembro, para menores abandonados do sexo masculino; IV. Nos estabelecimentos que, para o mesmo fim, forem creados, ou mandados subordinar ao Departamento Nacional do Ensino. (BRASIL, 1925, p. 8.541).

Nova menção à educação profissional no âmbito dos Conselhos de Educação veio ocorrer em 1931, pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação, atribuindo-lhe “[...] colaborar com o Ministro nos altos propósitos de elevar o nível da cultura brasileira e de fundamentar, no valor intelectual do indivíduo e na educação profis-

sional apurada, a grandeza da Nação” (BRASIL, 1931). Nessa legislação, observa-se um discurso de ressignificação da educação profissional, saindo do papel de educação marginal, onde servia ora à correção disciplinar, ora à assistência pública a meninos desvalidos, para uma educação incluída nas políticas de desenvolvimento socioeconômico.

Inicialmente, esse quadro poderia suscitar uma acentuada mudança para a educação profissional, porém, a sua nova posição não manteve um vínculo junto ao cenário educacional capaz de promover movimentos que o equivalesse à importância do ensino geral, prosseguindo como política para trabalhadores. No período que sucede a Revolução de 1930 “[...] o interesse pela educação nacional é marcadamente direcionado para atender ao desenvolvimento econômico-industrial” (ZOTTI, 2004, p. 218).

Nesse contexto, a educação profissional chegou ao Estado Novo (1937-1945). Na gestão do tenente Augusto Maynard Gomes, como interventor do Estado de Sergipe, no período de 1942 a 1945 (DANTAS, 2004, p. 89), a escola Conselheiro Orlando recebeu nova denominação a partir da Portaria Ministerial nº 400, de 14 de março de 1944, que criou a Escola Técnica de Comércio de Sergipe. O Decreto-lei do Estado de Sergipe nº 405, de 10 de abril de 1944, autorizou o aproveitamento dos professores da antiga Escola de Comércio Conselheiro Orlando, para a Escola Técnica de Comércio de Sergipe.

No mesmo ano, no âmbito econômico, Sergipe enfrentou a diminuição do número de usinas, passando de 84, em 1932, para 62, em 1944. Já o comércio, em anos seguintes, apresentou evolução nas transações, passando de 1,4 milhão em 1936 para 10 milhões em 1945. O mesmo ocorreu com a movimentação bancária, alterando o volume de depósitos de 22.170, em 1931, para 199.522, em 1945 (DANTAS, 2004, p. 100-101). Essa conjuntura favorecia o desenvolvimento da educação técnica comercial, principalmente, na preparação de recursos humanos para a organização financeira do empresariado.

A Escola Técnica de Comércio de Sergipe foi a única desse cunho, sob natureza pública, a oferecer o ensino para práticas comerciais. Durante a sua existência, ajustou os seus cursos diante das legislações educacionais, encerrando suas atividades com o curso profissionalizante de Técnico em Contabilidade. A instituição foi extinta pelo Decreto Estadual nº 3.793, de 20 de setembro de 1977, o qual determinou: “[...] Passam a integrar a escola e 1º e 2º graus Tobias Barreto, as atividades e acervo da Escola Técnica de Comércio de Sergipe” (SERGIPE, 1977).

As políticas para o Ensino Comercial no cenário nacional propiciaram a criação de uma nova instituição para educação de práticas comerciais em Sergipe: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Criada em 13 de agosto de 1947, a unidade em Aracaju foi instalada em sede compartilhada com o Serviço Social do Comércio (SESC), na Rua João Pessoa nº 48, no centro da capital. Por meio do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, Confederação Nacional do Comércio (CNC) ficou responsável pela criação e organização do SENAC, o qual recebeu a atribuição de

[...] colaborar na obra de difusão e aperfeiçoamento do ensino comercial de formação e do ensino imediato que com e le se relacionar diretamente, para o que promoverá os acordos necessários, especialmente com estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos pelo Governo Federal, exigindo sempre, em troca do auxílio financeiro que der, melhoria do aparelhamento escolar e determinado número de matrículas gratuitas para comerciários, seus filhos, ou estudantes a que provadamente faltarem os recursos necessários. (BRASIL, 1946, p. 118).

O SENAC veio a compor o “Sistema S”, que se configura “[...] como uma rede de educação profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial” (MANFREDI, 2002, p. 179). Os cursos iniciais da unidade em Sergipe voltaram-se à “[...] adaptação para menores que eram candidatos a empregos no comércio, aprendizagem, para menores de 14 a 18 anos praticantes do comércio, dividida em três modalidades: curso elementar, curso para praticantes e curso de preparação funcional” (SENAC, 2006, p. 15). Ao público adulto eram oferecidos os cursos de Prático de Comércio e Prático de Escritório. Já em 1948, ano em que havia 2.347 estabelecimentos comerciais no Estado, o SENAC Aracaju contava com 200 alunos (nenhum bolsista), distribuídos em três classes (REVISTA DO COMÉRCIO, 1948, p. 64). A unidade sergipana iniciou a oferta de curso técnico com habilitação profissional para o Secretariado a partir da década de 1990.

No interior do Estado, no governo de José Rollemberg Leite (1947-1951), a primeira escola técnica para atividades comerciais, com os cursos

Básico Comercial e Técnico em Contabilidade, foi fundada em 1950 e inaugurada em 3 de março de 1951. Sob a denominação de Escola Técnica de Comércio de Estância, teve como sua promotora a Associação Comercial daquela cidade (ZUQUIM, 2010). Essa entidade buscava distinção dos trabalhadores em atividades comerciais, projetando sobre o grupo valores que o singularizavam. Considera-se nessa afirmação a indicação de Elias (2015, p. 177) de que toda a configuração está relacionada a um “[...] fluxo de configurações que a produziu”.

Os cursos da escola de Estância eram noturnos, sendo aceitos alunos de ambos os sexos. As aulas ocorriam, inicialmente, nas dependências da Associação e, a partir de 1953, em sede definitiva da Escola. Em ata da Associação Comercial, assinada por Constancio Vieira e Cia, José Pinheiro Avelos, Arlino Lima, Domingos Ribeiro de Mesquita, Clemente Freitas, Francisco Nobrega Vieira, Americo de Faria Amado, a direção da escola foi atribuída a Oscar Fontes de Faria:

Aos dezessete (17) dias do mez de Junho de 1950, ás vinte horas, n’um dos salões do Cruzeiro Sport Club, perante tôda da Diretoria, foi aberta a sessão pelo Sr. Presidente. [...] em seguida, declarou que estando em fase de organização e que precisa ser encaminhado o pedido de Federalização, ao M.E.S [Ministério da Educação e da Saúde], da nossa Escola Técnica, de acordo com a Lei que rege o assunto, indicava o nosso consorte e economista Oscar Fontes de Faria, o cual estava a altura do cargo, para Diretor da mesma Escola e submetia a apreciação dos presentes, o que foi aceita por todos. (ZUQUIM, 2010).

A implantação dessa escola decorreu da ampliação da educação oferecida como serviços da Associação Comercial de Estância, conforme relatado por Oscar Fontes de Faria em jornal local:

[...] sentindo a Associação a necessidade de ampliá-lo, resolveu estender as inscrições por sua conta, a não comerciários. Verificou-se, então, uma matrícula de cêrca de duzentos alunos. E, após o encerramento das mesmas, outros candidatos apareceram, estando, alguns deles, estu-

dando, embora sem caráter oficial. A concorrência àqueles cursos foi que veio precipitar os acontecimentos, pois a Diretoria da Associação observou não ser mais possível relegar a segundo plano o estudo ginásial e técnico em nossa terra. Estudando o assunto sobre os vários aspectos, resolveu fosse instalada uma escola técnica de comércio. (FARIA, 1950, p. 3).

O reconhecimento da escola de Estância pelo Governo Federal foi anunciado com entusiasmo na Folha Trabalhista (1950, p. 1), que se definia como “[...] hedonadário literário, político e noticioso, defensor dos interesses sociais e especialmente das classes trabalhistas”:

[...] a nossa Escola Técnica de Comércio foi oficialmente reconhecida. Desse modo ela funcionará em 1951, com dois cursos - básico e técnico em Contabilidade, aquele correspondente ao Ginásial e este ao de Contador. Parabenizamos, efusivamente, a todos os estancianos. (FOLHA TRABALHISTA, 1950, p. 1).

A importância atribuída à instituição para a sociedade estanciana é revelada desde as imagens de sua inauguração, prosseguindo nos registros da construção de sua sede definitiva, em 1953. As autoridades presentes davam lastro ao feito de trazer àquela cidade a educação profissional, cujos idealizadores esperavam ser uma doação ao saber das futuras gerações:

Ata do lançamento da pedra fundamental deste edifício, destinado a abrigar a Associação Comercial da Estância e sua Escola Técnica de Comércio, na forma abaixo: Aos vinte dias do mês de setembro do ano de Nosso Senhor Jesus Cristo de mil novecentos e cinquenta e três, nesta cidade de Estância, do Estado Federado de Sergipe, na praça Humayatá, vulgarmente conhecida como praça da Cadeia, presentes autoridades eclesiásticas, federais, estaduais e municipais, colégios, delegações de órgãos de classe, pessoas representativas de organismos econômicos e grande massa popular, teve lugar, as dezesseis horas, o lançamento da pedra fundamental deste edifício.[...] o

Revmo. Pe José Paes Santiago, pároco desta localidade, invocou as bênçãos do Onipotente sôbre a semestre desta obra magnífica, segundo o ritual católico romano. Logo depois, o ponto alto da festividade: o Sr. Presidente da Associação Comercial, convidou o Dr. Jorge Prado Leite, para colocar a primeira pedra, aos aplausos da multidão. Seguiram-se os discursos usando da palavra aluno da Escola de Comércio José Pedro de Brito, Sr. Lourival do Prado Barreto, Vereadora Francisca Lima Santos, Dr. Jessé de Andrade Fontes, Pe José Paes Santiafo e Sr. Domingos Alves da Silva, respectivamente, pelos estudantes da Estância, Associação Comercial de Propriá, Prefeitura Municipal, Departamento Estadual de Educação, Igreja, docência da Escola de Comércio e Associação Comercial desta cidade. Todos uníssimos nos encômios tecidos ao grande empreendimento que a Associação Comercial da Estância e a sua Escola Técnica de Comércio se propuseram a levar a efeito. Todos evidenciaram o alto significado da cerimônia tocante e solene, pois, desta pedra surgirá, com a ajuda de Deus e o esforço dos homens de boa vontade, magnífico em suas linhas arquitetônicas, grandioso no sentido de sua finalidade, o edifício da Associação Comercial da Estância e da Escola Técnica de Comércio, legado maravilhoso desta geração estanciana as gerações porvindouras, herança inestimável que deixaremos aos nossos filhos, aos filhos de nossos filhos que aqui, no palácio do Estudante estanciano, haurirão as luzes do saber, e nos haverão de bendizer para sempre. (ZUQUIM, 2010).

A cerimônia, com a participação de autoridades do âmbito político, religioso e comercial, conferia à escola o reconhecimento público por parte de sujeitos cujo capital social poderia angariar apoio ao novo empreendimento. Como indica Bourdieu (2007, p. 67), esse capital provém da rede de relações dos sujeitos. O indivíduo está imerso nas redes de interdependência, constituindo as configurações sociais que não são “[...] nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem um ‘sistema’ ou ‘totalidade’ para além dos indivíduos, mas a rede de interdependências por eles formada” (ELIAS, 2011, p. 240). Dessa forma, a presença dessas

autoridades poderia consolidar a legitimação da instituição nos grupos aos quais elas estavam vinculadas. A seguir, apresentam-se as imagens da solenidade de inauguração e do lançamento da pedra fundamental para a construção da sede definitiva da escola.

Figura 1 – Fotografia de Oscar Fontes de Farias na solenidade de inauguração da Escola Técnica de Comércio de Estância, em 3 de março de 1951.



Fonte: Zuquim (2010). Ao microfone, o Diretor Oscar Fontes de Faria.

Figura 2 – Fotografia da solenidade de inauguração da Escola Técnica de Comércio de Estância, em 3 de março de 1951.



Fonte: Zuquim (2010).

Figura 3 – Fotografia da solenidade de lançamento da pedra fundamental da sede definitiva da Escola Técnica de Comércio de Estância, em 20 de setembro de 1953.



Fonte: Zuquim (2010).

A Escola Técnica de Comércio de Estância encerrou suas atividades em dezembro de 1998, sendo o seu prédio “[...] cedido à Escola Tiradentes, mediante um acordo firmado com o empresário Jorge do Prado Leite” (SANTOS, 2008, p. 9). Nesse acordo, a escola concederia meia bolsa de estudo para os funcionários da Empresa SULGIPE e também a alguns alunos da comunidade.

O Ensino Comercial sergipano ganhou nova instituição no interior em 1953, durante o governo estadual de Arnaldo Rollemberg Gracez (1951-1955), com a Escola Técnica de Comércio de Propriá. Essa instituição assemelha-se à Escola Técnica de Comércio de Itabaiana, criada em 1967 (ANDRADE, 2014), em relação à oferta do curso Técnico em Contabilidade e ao protagonista no processo de suas fundações, o Monsenhor José Curvelo Soares. Esse sacerdote católico, que teve efetiva e decisiva atuação no ensino para o trabalho em Itabaiana, foi, também, o responsável pela criação da segunda Escola Técnica de Comércio no interior sergipano, na cidade de Propriá. No estudo de Freitas sobre a trajetória do Monsenhor Soares naquela cidade, ela afirma:

A criação da Escola Técnica de Comércio, também, foi projeto de Monsenhor Soares, fato este constado através

das entrevistas e de algumas cartas escritas pelo mesmo, direcionadas ao Bispo Dom Fernando Gomes. É relevante frisar que mesmo não havendo documentos oficiais que comprovem tal acontecimento, o responsável pela efetivação desse empreendimento foi de fato Monsenhor Soares. (FREITAS, 2014, p. 99).

O Monsenhor José Curvelo Soares, iniciou a busca pela autorização de abertura da escola em outubro de 1952. A efetivação do seu pleito contou com o apoio de Melchisedeck Monte, o qual foi referido pelo Monsenhor como “[...] advogado de renome no Rio e dedicado amigo desta terra” (apud FREITAS, 2014, p. 123). Em correspondência datada de 19 de março de 1953, a Dom Fernando Gomes, Bispo Diocesano de Aracaju, o Monsenhor Soares informou o recebimento de autorização para a escola no dia 14 daquele mês, “[...] sendo designada uma funcionária dos Correios e Telégrafo para fiscalizá-la” (apud FREITAS, 2014, p. 123). Com o início das aulas previsto para o dia 20 de março, o Monsenhor se deparou com um pequeno número de interessados: apenas 3 homens e 15 mulheres, chegando a considerar a desistência da abertura da instituição.

Ao buscar a orientação do Bispo, o Monsenhor Soares recebeu o incentivo pela continuidade dos planos para a Escola de Comércio, embora com poucos alunos. Não sendo recomendável, conforme o Bispo, “[...] abrir uma escola mista” (apud FREITAS, 2014, p. 122), a Escola de Comércio de Propriá iniciou as suas atividades com uma turma feminina de 20 alunas, nas dependências do Colégio Nossa Senhora das Graças, e outra masculina, de 5 alunos, no Ginásio Diocesano, instituição também fundada por Monsenhor Soares. A orientação do Bispo sobre espaços distintos aos sexos, revela a intenção de não atribuir à nova escola a representação de uma educação voltada para os “segmentos populares” (ALMEIDA, 2007, p. 202). A formação dos filhos de classe média e da elite não deveria ocorrer por meio de uma educação para os sexos em conjunto. Essa prática foi defendida por instituições católicas durante todo o século XIX e parte do século XX, contribuindo para a manutenção de “[...] classes separadas para meninos e meninas, preparando cada sexo para ocupar distintas posições na hierarquia social” (ALMEIDA, 2007, p. 202).

Ao final de 1953, o jornal “A Defesa” publicou os nomes dos aprovados no primeiro ano da escola. O número desses alunos aponta a desistência de

quase metade dos inicialmente matriculados, indicando certa dificuldade desse ensino se consolidar em Propriá.

Figura 4 – Anúncio de aprovados no primeiro ano da Escola de Comércio de Propriá, em 24 de dezembro de 1953.

Escola Técnica de Comercio
e
Ginásio Diocesano de Propriá

Resultado dos Exames em 1ª época do corrente ano.

1º Ano da Escola de Comércio

1—	MARIA AUXILIADORA COSTA TORRES,	8,6
2—	Hilário Borenguer de Brito,	8,0
3—	Zélia Alves de Aragão,	7,9
4—	Marly Sampaio Maia,	7,6
5—	Inês Guimarães Lima,	7,5
6—	Alaide Sartana,	6,9
	Miriam Alcântara Lima,	6,9
7—	Tereza Simões de Oliveira,	6,8
8—	Maria Helena Ayres de F. Brito,	6,7
9—	Mabel Albuquerque Aragão,	6,4
10—	Sebastião de Figueiredo Porto,	6,0
	Maria Ruth Guimarães,	6,0
11—	Mediana Sampaio Siqueira,	5,9
12—	Wanilda Castro-Rocha,	5,6

Nota : Ficou um aluno para 2a. época.

Fonte: A Defesa (1953, dez, p. 4).

Nos registros encontrados sobre a Escola de Comércio, não se identificou o momento de migração das aulas para a sede definitiva, instalada em terreno doado pela Prefeitura na Rua José Conrado nº 330, no centro de Propriá. A inauguração, no entanto, comprovou-se ter ocorrido em 16 de abril de 1967¹. A seguir, apresenta-se a imagem da construção do prédio da escola.

Figura 5 – Fotografia da construção do prédio da Escola Técnica de Comércio de Propriá.



Fonte: Site da Prefeitura Municipal de Propriá (2015).

Considerando-se que os prédios escolares revelam intenções político-pedagógicas do tempo em que se inserem, é possível observar na construção das instalações da Escola Técnica a adoção de uma arquitetura simplificada e horizontal, alinhada às propostas de modernidade para a área educacional. Sobre isso, Vidal e Faria Filho mencionam que

As crescentes simplicidade e economia nas construções escolares propostas, seja para a cidade, seja para o campo, disseminadas mais amplamente sobretudo nos anos 50 e 60, indicavam que se alteravam as concepções acerca dos espaços escolares e, portanto, do lugar da escola no meio social brasileiro. Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares [...]. (VIDAL; FARIA FILHO, 2000, p. 31).

A solenidade de inauguração, conduzida por Dom José Brandão de Castro, foi realizada sob um ritual de benção religiosa, com a presença de padres

auxiliares e um altar disposto na entrada da escola. A seguir, apresentam-se as imagens desse ato e da placa de registro da ocasião.

Figura 6 – Fotografia da solenidade de inauguração do prédio da Escola Técnica de Comércio de Propriá, em 16 de abril de 1967.



Fonte: Vieira (2015). Ao centro, está Dom José Brandão de Castro.

A placa de inauguração, curiosamente, não menciona Monsenhor Soares. No entanto, essa fonte faz constar entre os homenageados Dom José Brandão de Castro, bispo de Propriá, empossado no dia 16 de outubro de 1960, data em que também foi instalada a Diocese de Propriá. Na ata que registrou esses acontecimentos, constou a assinatura do Monsenhor José Curvelo Soares (NASCIMENTO FILHO, 2012, p. 136), comprovando o contato entre os dois religiosos.

Figura 7 – Fotografia da placa de inauguração da Escola Técnica de Comércio de Propriá.



Fonte: Nunes (2011).

O novo bispo também atuou como professor na Escola Técnica de Comércio e sucedeu a Monsenhor Soares como diretor do jornal “A Defesa”, periódico quinzenal anunciado como “Órgão Oficial da Diocese de Propriá”. Em 1960, ano em que o Monsenhor Soares deixou Propriá, o jornal teve a sua circulação interrompida, retornando em 21 de setembro de 1961, já sob a direção de Dom Brandão. A partir dessa edição, não se constata mais qualquer menção ao Monsenhor Soares, nem mesmo quando referida a Escola Técnica de Comércio. Em notícia sobre a evolução na construção das instalações definitivas da escola, publicada em 30 de novembro de 1966, constou:

A Escola Técnica de Comércio de Propriá está com a sua construção avançando cada dia mais. Sob a direção do Dr. Antônio Fernando Campos que tem a assessorá-lo o Dr. Luiz Tavares, o sr. José Alves e o sr. José Ribeiro do Bonfim, as obras progredem a olhos vistos. A essa altura **é bom que o**

povo de Propriá não se esqueça da grande contribuição que nos está vindo da Ação 'Misereor', dos Católicos alemães, contribuição que foi conseguida **graças aos esforços de Dom José Brandão de Castro** [...] Na construção do prédio entram também verbas a êle destinadas pelo MEC e pela CVSF. (A DEFESA, 1966, p. 2, grifos nossos).

A compreensão sobre esses movimentos se torna relevante diante da lacuna deixada nos discursos e registros sobre o efetivo idealizador da Escola de Comércio de Propriá, Monsenhor Soares. A “construção” de uma pretendida memória sobre a escola parece pautar-se mais na valorização dos agentes e sujeitos que contribuíram materialmente para a instituição do que nos ideais do Monsenhor sobre uma educação para “a carreira do comércio” (A DEFESA, 1950, p. 1) que viesse agregar desenvolvimento ao local.

Porém, ao tempo em que as fontes instalam o silêncio sobre o Monsenhor como fundador da escola, também revelam a continuidade das suas práticas por seus sucessores, no tocante aos diálogos com organismos sociais, religiosos e políticos que permitissem erigir a sua obra. O apoio obtido na esfera estadual e federal é constatado em notícia de 20 de agosto de 1967, informando sobre a visita do Dr. Carlos Alberto Barros Sampaio, Secretário da Educação e Cultura de Sergipe, a Propriá. Por esse emissário foi confirmada a liberação do Ministério da Educação e Cultura para verba à Escola Técnica de “[...] NCr\$ 10.000,00 (dez milhões de cruzeiros antigos), destinada para instalação de Escritório-Modêlo” (A DEFESA, 1967, p. 1).

As articulações do Monsenhor Soares junto a agentes que pudessem proporcionar a concretização dos seus planos para o ensino técnico comercial estiveram presentes também na cidade de Itabaiana. Poucos dias antes da inauguração da escola de Propriá, o Monsenhor Soares já informava à sociedade itabaianense a sua intenção de fundar uma Escola Técnica de Comércio naquela cidade:

O grande impulso na vida educacional profissionalizante de Itabaiana foi dado com a chegada do Monsenhor José Curvelo Soares, quando da sua apresentação na reunião do CASCI – Centro de Ação Social Católica de Itabaiana, no dia 2 (dois) de abril de 1967, ao expor o seu plano de fundar uma Escola Técnica de Comércio. A razão deste plano foi abranger a juventude estudantil que, depois

de concluírem o ginásio: ‘não tinham meios suficientes para enfrentar uma carreira mais elevada e vantajosa. Foi recebida com grande satisfação e bastante aplaudida a ideia do Reverendíssimo Assistente Eclesiástico, e foi logo resolvido de tomar as providências necessárias para que a Escola funcionasse ainda neste ano. Foi nomeada uma comissão para os trabalhos preparatórios imediatos’. (ANDRADE, 2014, p. 62).

Essa escola, iniciada durante o governo estadual de Lourival Baptista (1967-1970), veio compor o Ensino Comercial de Sergipe. Em âmbito nacional, três anos antes de sua criação, o Ensino Comercial já contava com o total de 1.423 estabelecimentos e 270.036 alunos (CARVALHO, 1965, p. 89). A exemplo de suas antecessoras em Sergipe, que mantinham a nomenclatura de “escola técnica”, a instituição de Itabaiana ofereceu os cursos Básico Comercial e Técnico em Contabilidade, encerrando as atividades em 1978. Entre as razões para o seu fechamento constaram “[...] a falta de vontade política das autoridades constituídas na época, a falta de recursos financeiros e materiais e a Reforma do Ensino pela Lei 5602/71” (ANDRADE, 2014, p. 77).

Considerações finais

Neste estudo sobre o Ensino Comercial em Sergipe é possível observar que as iniciativas para esse âmbito educacional se dividiram entre o empenho de atores sociais relacionados diretamente ao comércio, como ocorreu no restante do país, e a Igreja católica. Nessa fase se evidencia a configuração do ensino comercial a partir da rede de interdependência dos sujeitos e grupos envolvidos. No período de vinte e quatro anos, anteriores à criação da unidade do SENAC, a oferta de cursos comerciais só ocorreu na capital, pela Escola Conselheiro Orlando Dantas, posterior Escola Técnica de Comércio de Sergipe³⁴. Esse aspecto indica um campo fragilizado diante das políticas educacionais, não se consolidando como relevante capital cultural. Foram

³⁴Não se obteve registros sobre o encerramento das atividades da Escola Técnica de Comércio de Propriá. No periódico “A Defesa”, meio frequentemente utilizado por Monsenhor José Curvelo Soares para divulgação das informações sobre a Escola Técnica de Comércio e o Ginásio Diocesano, a última publicação mencionando a Escola Técnica ocorreu na edição de 25 de dezembro de 1970, trazendo o anúncio da formatura da turma daquele ano.

necessários vinte e oito anos para o Ensino Comercial chegar ao interior do Estado, tendo como promotora inicial a Associação Comercial de Estância e, posteriormente, o Monsenhor José Curvelo Soares.

REFERÊNCIAS

A DEFESA. **Carta aberta ao Padre José Soares**. Propriá, Sergipe, Ano XVII, 2ª fase, 18 set. 1950, p. 1.

A DEFESA. **Resultados dos exames de primeira época do 1º ano da Escola de Comércio**. Propriá, Sergipe, 24 dez. 1953, p. 4.

A DEFESA. **Discurso pronunciado pelo Revmo. Mons. José Soares, ao ensejo da posição do seu retrato, no Ginásio Diocesano**. Propriá, Sergipe, 25 nov. 1962, p. 4.

A DEFESA. **Informação da visita do Dr. Carlos Alberto Barros Sampaio, Secretário da Educação e Cultura de Sergipe**. Propriá, Sergipe, 3ª. fase, n. 500, 20 ago. 1967, p. 1.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?** Campinas: Autores Associados, 2007.

ANDRADE, José Paulo de. **Escola Técnica de Comércio de Itabaiana: a formação de profissionais contabilistas (1967-1978)**. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brazil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 6 abr. 1911. Seção 1, p. 3983.

BRASIL. Decreto nº 16.782A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brazil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 7 abr. 1925. Seção 1, p. 8541.

BRASIL. Decreto nº 19.850, 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brazil**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 14 abr. 1931. Seção 1, p. 5799.

BRASIL, Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providencias. **Coleção de Leis da República dos Estados Unidos do Brazil**, 13 jan. 1946, v. 1, p. 118.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**. L'institution scolaire. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, v. 30, p. 3-6, nov. 1979.

_____. **Escritos de Educação**. Seleção, organização, introdução e notas Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

CARVALHO, Manoel Marques de. Situação atual e tendências do ensino técnico comercial no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. XLIV, n. 99, p. 72-91, jul/set, 1965.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Tradução Maria Manuela Galhardo. Algez (Portugal): Difel, 2002.

DANTAS, Ibarê. **História de Sergipe: República (1889-2000)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2015.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Volume 1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FARIA, Oscar Fontes de. "A Estância" ouve o diretor da nossa Escola Técnica de Comércio: o que se vem fazendo nesse centro educacional. **Jornal A Estância**, Estância, Sergipe, Edição especial, out. 1950, p. 3.

FREITAS, Simone Silvestre Santos. **Monsenhor Soares e a educação em Propriá (1949-1960)**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

FOLHA TRABALHISTA. **A Escola Técnica de Comércio, reconhecida pelo governo federal**. Estância, Servipe, nov. 1950, ano II, n. 84, p. 1.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Repertório estatístico do Brasil: quadros retrospectivos**. n. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1941.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NAGLE, Jorge. História da educação brasileira: problemas atuais. **Em Aberto**, Brasília, v. 3, n. 23, p. 27-29, set/out, 1984.

NASCIMENTO FILHO, Isaías Carlos. **Dom Brandão**, o profeta do povo de Deus do baixo São Francisco. 114f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

NUNES, José Ricardo Freitas. **Fotografia da Placa de inauguração da Escola Técnica de Comércio de Propriá, tirada em 16 de agosto de 2011**. Acervo de José Ricardo Freitas Nunes.

NUNES, Maria Thetis. **História da Educação em Sergipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

POLATO, Mauricio Fonseca. **A fundação da Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP) e o Ensino Comercial em São Paulo (1902-1931)**. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PROPRIÁ. Galeria de Imagens: Propriá antigo. **Fotografia das obras de construção da Escola Técnica de Comércio de Propriá**. Disponível em: <http://www.formaecor.com.br/wc2b/galeria.php?sa=1&gru=8>. Acesso em: 14 mar. 2015.

REVISTA DO COMÉRCIO. **Informações comerciais, econômicas e financeiras**. Rio de Janeiro: Associação Comercial do Rio de Janeiro/Confederação Nacional do Comércio, n. 30, ano IV, v. 4, mai. 1948.

ROBLE, Odilon. **Conhecimento do homem, da natureza e da sociedade**. Curitiba: IESDE Brasil S. A, 2009.

SANTOS, Mariângela Dias. O perfil biográfico de uma professora evangélica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – O ensino e a pesquisa em História da Educação, 5, 2008, **Anais eletrônicos**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/935.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2013.

SENAC. SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. **Senac 60 anos**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

SERGIPE. **Decreto Estadual nº 3.793, de 20 de setembro de 1977**. Extingue a Escola Técnica de Comércio de Sergipe e estabelece a integralização de seu acervo para a Escola de 1o. e 2o graus Tobias Barreto. Acervo do Conselho Estadual de Educação do Estado de Sergipe.

TEIXEIRA, Lucia Helena G. Conselhos municipais de educação: autonomia e democratização do ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, 2004, p. 691-708.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, mai/jun/jul/ago, 2000.

VIEIRA, Fabio. **Inauguração da Escola Técnica de Comércio de Propriá**: compilação de fotografias sobre a cidade de Propriá. Site Propriá de Antigamente. Disponível em: <http://propriadeantigamente.webnode.pt/album/galeria-de-fotos/inaugura%C3%A7%C3%A3o%20escola%20tecnica-jpg/>. Acesso em: 10 nov. 2015.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.

ZUQUIM, Aldonisa Faria Caram. **Escola Técnica de Comércio de Estância**: compilação de documentos sobre Oscar Fontes de Faria. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.oscarfontesfaria.com.br>. Acesso em: 03 dez. 2013.

ENTRE A EXPERIÊNCIA E A EMPREGABILIDADE: relatos sobre a criação do Departamento de Ciências Contábeis da UFS (1990-1996)

Gilvania Andrade do
Nascimento
Simone Silveira Amorim

1. Introdução

Este estudo analisa o processo da criação do Departamento de Ciências Contábeis - DCC na Universidade Federal de Sergipe-UFS, para entender, a partir de relatos de ex-professores e ex-alunos, como se deu esse fato, na perspectiva de reconstruir a trajetória do DCC, tendo em vista os motivos e implicações que justificaram sua criação no âmbito da UFS.

O curso de Ciências Contábeis foi criado em nosso estado em 1956, porém, a criação do Departamento do curso de Ciências Contábeis só ocorreu em janeiro de 1990. Isso se deve ao fato do funcionamento desse curso ter se dado em conjunto com os de Economia (até o ano de 1970) e Administração (do ano de 1970 até o ano de 1990), na UFS, que foi criada no ano de 1968.

Assim, indagou-se quais foram as motivações dos sujeitos envolvidos no processo que os levaram a pensar nesse desmembramento que se efetivou no ano de 1990. Dessa forma, conjecturou-se que essa mudança daria nova visibilidade ao curso diante da comunidade acadêmica, dos contadores atuantes e dos que seriam formados a partir dessa nova formatação no campo das Ciências Contábeis, em Sergipe, tendo em vista que o curso de Ciências Contábeis não mais estaria ligado aos cursos de Economia e Administração.

Diante desses aspectos, questiona-se: Essa mudança foi desejada e bem aceita pelos professores e alunos? Ou seja, estavam todos os envolvidos interessados efetivamente nessa dissociação? Possivelmente aconteceram momentos de tensão, pois as mudanças nem sempre são recebidas de maneira positiva. É possível que tenha havido disputas no campo acadêmico, inclusive para serem determinados quais seriam os primeiros chefes de

Departamento que participariam de um momento significativo na História da Educação e na História das Ciências Contábeis em Sergipe.

Portanto, a proposta deste trabalho está subordinada à hipótese de que a criação do Departamento de Ciências Contábeis (DCC) possibilitou a independência do curso, visto que, no início de suas atividades, no estado de Sergipe, esteve vinculado aos cursos de Administração e Ciências Econômicas.

Assim, a investigação foi desenvolvida por meio dos seguintes objetivos: verificar a estrutura pedagógica do Departamento de Ciências Contábeis na Universidade Federal de Sergipe, a composição do seu corpo docente e as alterações ocorridas no currículo após a criação do Departamento. Para tanto utilizaremos como fontes as narrativas dos professores, ex-professores e ex-alunos, Resoluções e Atas.

Como aporte teórico, utilizar-se-á o conceito de Campo, elaborado por Pierre Bourdieu (1996, 2007). De acordo com este sociólogo, podemos compreender que Campo é um espaço de posições, onde seus agentes estão disputando por troféus específicos. A concepção de configurações desenvolvida por Norbert Elias (1994), tendo como suporte a matriz historiográfica da História Cultural, a partir dos escritos de Roger Chartier (1990), também serão tomadas aqui como base para as análises que serão realizadas.

Destarte, esta pesquisa foi norteadada por aspectos do contexto educacional, diante da independência do curso de Ciências Contábeis. Assim, é significativo mencionar que o ensino superior de Contabilidade, no estado de Sergipe, teve início no ano de 1956, com o Decreto nº 69/55, o qual autorizou o funcionamento do Curso de Ciências Contábeis na Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe – FCES. A Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe foi criada após aprovação pelo governo da Lei nº 73/48 para funcionar o curso de Ciências Contábeis, assim como o de Atuária e Economia.

Sendo esta uma pesquisa documental, bibliográfica e de campo, com abordagem qualitativa, iniciou-se fazendo um levantamento das bibliografias pertinentes à temática desta pesquisa, de modo a subsidiar a contextualização do marco temporal, identificando-se o aporte teórico para análise das fontes. Como técnica de pesquisa foi utilizada a entrevista semiestruturada³⁵. Essa técnica, por si só, não pode explicar um fenômeno social, mas possibilita, no

³⁵CRESWELL (2010, p. 213) – considera a entrevista como um dos tipos de coleta de dados, subdividindo em: Entrevista Face a face – entrevista interpessoal um a um. Por telefone – entrevistas realizadas por telefone; Grupo focal – o pesquisador entrevista os participantes

entanto, que pesquisadores compreendam o contexto sociocultural estudado, bem como observem as percepções dos que vivenciaram os fatos relacionados com a criação do Departamento de Ciências Contábeis. Portanto, em um primeiro momento serão apresentados os registros dos docentes à época a fim de traçarmos um quadro do que estava posto, diante dos registros da memória. Em seguida, será esclarecida como se configurou a estrutura do DCC a partir das discussões e das diretrizes estabelecidas para a criação do Departamento.

2.O que disseram os docentes: novas aspirações e preocupações antigas.

O curso de Ciências Contábeis começou a funcionar na Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe, no ano de 1956, e desde o início esteve sua existência ligada a outro curso. Foram muitos os desafios enfrentados para mantê-lo em funcionamento, desde a dificuldade em compor o seu corpo docente ao fato de, em alguns momentos, ter poucas turmas e poucos alunos. Mesmo com a Escola de Comércio apresentando uma frequência que estimava por setecentos alunos, prestando Assistência Técnica ao Comércio, Indústria e à Administração Pública do Estado, motivos que levaram a criação do curso Superior de Ciências Contábeis, houve uma interrupção de suas atividades durante um período de cinco anos, de 1964 a 1969.

Finalmente, no dia primeiro de setembro de 1987, reuniram-se os professores dos cursos de Administração e Ciências Contábeis para estudar a viabilidade desta separação, conforme Ata de Reunião:

Ao primeiro dia do mês de setembro de 1987, reuniu-se ordinariamente no mini auditório do CCSA, às dezenove horas e trinta minutos (19h30min) o Conselho do Departamento

em grupo; Entrevista por e-mail. Apresenta como vantagens: útil quando os participantes não podem ser diretamente observados; os participantes podem fornecer informações históricas; permite ao pesquisador controlar a linha do questionamento. Limitações: proporciona informações indiretas, filtradas pelos pontos de vista dos entrevistados; proporciona informações em um local designado, em vez de no local de campo natural; a presença do pesquisador pode influenciar as respostas; nem todas as pessoas são igualmente articuladas e perceptivas.

mento de Administração e Ciências Contábeis, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal de Sergipe sob a presidência do professor Roberto Rodrigues Santos, com a presença dos conselheiros [...] seguindo ao 2º item- apreciação efetuada pela comissão criada com a finalidade de estudar a possibilidade do desmembramento dos cursos de Administração e Ciências Contábeis. O presidente informa que em reuniões anteriores o Departamento tinha deliberado uma comissão composta pelos professores: José Bispo, Gonçalo e Napoleão que elaboraria uma proposta de Viabilidade do desmembramento dos cursos de Administração e Ciências Contábeis em Departamentos distintos e que em termos oficiais já tinha discutido essa perspectiva, sendo um ponto de vista comum a todos os conselheiros. (ATA de reunião, 1º de setembro de 1987).

Diante do relato apresentado, percebe-se o desejo dos professores do curso de Ciências Contábeis pela conquista do seu espaço dentro da Universidade. Pode-se, inclusive, inferir, com base no registro da ata, que era comum o desejo do desmembramento do Departamento de Administração e Ciências Contábeis em Departamentos distintos. Assim, foi dado início ao processo de criação do Departamento de Ciências Contábeis do Centro de Ciências Sociais Aplicadas - CCSA da Universidade Federal de Sergipe. Para Nogueira e Nogueira (2016):

[...] à medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão social do trabalho mais complexa certos domínios de atividade se tornam relativamente autônomos. No interior desses setores ou campos da realidade social, os indivíduos envolvidos passam, então, a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizar os bens produzidos. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 31)

E, neste sentido, de acordo com a professora **P2**, os professores do curso de Administração se sentiam impedidos de fazer o seu curso crescer, por achar que os professores do curso de Ciências Contábeis não tinham o mesmo interesse:

Como em todos os departamentos acadêmicos existem grupos com formação e interesses diferentes e normalmente

isso gera conflitos. Os professores do curso de Contábeis eram, na sua maioria, de 20 horas e pouco se dedicavam à Universidade. Além disso, o grupo com maior formação acadêmica, no caso mestrado, tinha visão diferente dos professores do grupo de menor formação (P2, 2017).

É perceptível na narrativa da professora **P2** que os conflitos entre esses professores eram constantes e que os do curso de Ciências Contábeis usualmente perdiam o embate, especialmente nos momentos decisivos das ações realizadas pelo Departamento, isso, pelo fato do curso de Administração ter um corpo docente em maior quantidade e com melhor qualificação. Esses professores se sentiam mais capacitados para gerir o Departamento e decidir as condutas a serem aplicadas do que os do curso de Ciências Contábeis. A natureza das lutas evidenciadas no contexto nos permite fazer uma análise à luz do pensamento de Bourdieu (1996), pois, de acordo com este autor, dependendo do lugar que o indivíduo ocupe em determinado campo, ele expõe as suas tomadas de posição, identificando seus interesses. Essas posições advêm do capital intelectual por ele adquirido e do poder detido por cada um.

A tensão entre as posições, constitutivas da estrutura do campo, é também o que determina sua mudança, através de lutas a propósito de alvos que são eles próprios produzidos por essas lutas; mas, por maior que seja a autonomia do campo, o resultado dessas lutas nunca é completamente independente de fatores externos (BOURDIEU, 1996, p. 65)

Para o professor **P3**, “os professores de Administração, eles entendiam que os professores de Contabilidade não tinham muito interesse em avançar no crescimento do curso” (2017), mas para os professores do Curso de Ciências Contábeis o sentimento era outro. Quando questionado com relação a esta percepção dos professores do curso de Administração, o professor **P4**³⁶ declarou que o sentimento para eles era diferente:

Sentiam-se prejudicados, achavam que precisavam de autonomia para as tomadas de decisões. Os professores

³⁶Professor do Curso de Ciências Contábeis, admitido no ano de 1970, pediu demissão no ano de 1993. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2017.

de contabilidade tinham o desejo de ter seu próprio espaço tomar suas próprias decisões e sentiam-se também prejudicados em crescer com o curso por não terem independência (P4, 2017).

Ainda com relação ao desejo da separação dos dois cursos, o professor **PI**³⁷ relembra que:

[...] E a gente queria separar por que... Puxa! ... Ficar enganchado com o Departamento de Administração, não pode fazer nada, não sei o que, não sei o que... O Departamento de Administração era maior, era um Departamento grande e tinha muito mais professores e toda vez que tinha uma discussão, na, na reunião, a gente sempre saía perdendo né... Sempre saía perdendo, nunca conseguia impor um ponto de vista, uma tese, qualquer coisa na reunião nas coisas do Departamento por que era voto vencido né? Ai vamos separar? Vamos separar. Aí tinha uma questão: era para o curso de Ciências Contábeis ser Departamento autônomo tinha que ter no mínimo dez professores e nós não tínhamos. Ai ficou, demorou, demorou..... Quando completou dez professores ai Carlos Augusto³⁸ vamos sentar... (P3, 2017).

Enfim, o curso de Ciências Contábeis conseguiu atingir o número mínimo de professores necessários para a criação do seu próprio Departamento. Diante deste fato, o professor Carlos Augusto convocou os seus pares para começar o processo de criação do Departamento. Mesmo tendo o curso de Ciências Contábeis atingido o número mínimo de professores necessários para a criação do seu Departamento e sua criação ser um desejo de todos, fica um questionamento: porque a iniciativa de começar o processo de separação partiu do professor Carlos Augusto? Será que ele era o mais

³⁷Professor do Curso de Ciências Contábeis, admitido no ano de 1970, aposentado desde o ano de 2000. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2017.

³⁸Professor Carlos Augusto dos Santos, Economista, contratado para a cadeira de Contabilidade Geral, de acordo com a Resolução 02/68, na Faculdade de Ciências Econômicas de Sergipe. Foi o responsável pela criação do Departamento de Ciências Contábeis e o primeiro chefe do Departamento.

interessado nessa separação? Pelas narrativas entendemos que o desejo de separação era de todo o grupo.

No entanto, é preciso ressaltar que o professor Carlos Augusto, foi um grande incentivador desse processo, de acordo com as falas dos professores **P1** e **P6**: primeiro por estar mais comprometido com o curso, visto que sua carga horária era maior do que da maioria; segundo, era o professor mais antigo do grupo, detinha mais experiência na UFS; e terceiro, ele era muito ativo, tanto que estava envolvido em quase tudo do Departamento. De acordo com Elias (1994):

Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existiam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas.

(ELIAS, 1994, p. 27)

Assim, o campo educacional se configura como um campo de forças e de lutas onde os agentes nele inseridos possuem necessidades que se impõem às dos outros, muitas vezes causando enfrentamentos no seu interior por seus participantes possuírem meios e fins diferenciados. Essas lutas contribuem para a conservação ou a transformação da estrutura do campo e têm como objetivo a dominação do campo do poder. Nesse sentido, é preciso lembrar que este concentra em si um conjunto de recursos materiais simbólicos e pode regular o funcionamento dos diferentes campos, mediante intervenções financeiras ou jurídicas pelas diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou mesmo do comportamento dos agentes individuais (BOURDIEU, 1996).

Ainda sobre o desejo dos professores do curso de Ciências Contábeis da separação dos Departamentos, o professor **P1**, reafirmou que o desejo de separar os Departamentos partia da necessidade de autonomia do curso para resolver os problemas, porém afirma que:

A relação era a melhor possível, a relação pessoal dos componentes, dos professores, era tudo amigos e tal. Ninguém tinha nada contra. A gente começou a criar essa sensação de necessidade de criar o Departamento por

conta dessa situação que a gente não tinha autonomia, os nossos assuntos mesmo, os assuntos de contábeis eram resolvidos por professores de Administração, porque a maioria dos professores de Ciências Contábeis tinham vinte horas só (P1, 2017).

Assim, foi possível perceber, de acordo com a ata de reunião do dia 1º de setembro de 1987 e pela fala dos professores aqui entrevistados, que a aspiração pelo desmembramento do Departamento era dos dois cursos. Porém, apenas o desejo dos professores de separar os departamentos, por entenderem que ficavam sempre prejudicados uns pelos outros, não era o suficiente para fazê-lo. Era necessário também ter o número mínimo de docentes para compor o Departamento, de acordo com o Art. 21, § 3º do Estatuto da UFS e, neste caso, o curso de Ciências Contábeis, esteve, durante um bom tempo, em situação contrária ao Art. 21 § 3º, pois como já foi relatado anteriormente, seus professores trabalhavam em órgãos públicos e não dispunham de tempo suficiente para dedicar mais que vinte horas à Universidade.

Entre outros assuntos discutidos em reunião, foi colocado em pauta o tópico sobre o desmembramento do Departamento de Administração e Ciências Contábeis, tema este que, segundo o chefe do Departamento, já tinha sido discutido em outro momento³⁹, sendo considerado, do ponto de vista de todos, uma necessidade. Para Elias (1994):

São as tensões desse tipo que, ao atingirem certa intensidade e estrutura, geram um impulso por mudanças estruturais na sociedade. Graças a elas, as formas de relações e instituições da sociedade não se reproduzem aproximadamente da mesma forma de uma geração para outra. Graças a elas, algumas formas de vida em comum tendem constantemente a se mover em determinada direção, rumo a transformações específicas, sem que nenhuma força impulsionadora externa esteja implicada. (ELIAS, 1994, p. 44)

Nesse contexto, os professores do curso de Ciências Contábeis desejavam, assim, construir o seu próprio espaço na Universidade Federal de Sergipe. Bourdieu (1996) relata que:

³⁹Não foram localizadas outras Atas ou documentos que demonstrassem a discussão do desmembramento do departamento. Essa informação consta na Ata de 1º de setembro de 1987.

É isto que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um *campo*, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõem aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Assim, para Bourdieu (1996) o campo é sempre caracterizado pelas lutas concorrenciais entre os agentes em torno de interesses específicos. Dessa maneira, ele explica que:

[...] para resumir em poucas frases uma teoria complexa, eu diria que cada autor, enquanto ocupa uma posição no espaço, isto é, em um campo de forças [...] só existe e subsiste sob as limitações estruturadas do campo; mas ele também afirma a distância diferencial constitutiva de sua posição, seu ponto de vista, entendido como vista a partir de um ponto (BOURDIEU, 1996, p. 64).

Nesta perspectiva, na busca por seu campo educacional, os professores, diferentemente do que costumava acontecer em outras reuniões, compareceram em número considerável, de ambos os cursos. Assim, no dia 29 de janeiro de 1990, foi assinada a Resolução nº 01/90 do Conselho Universitário – CONSU que autorizou o desmembramento dos Departamentos de Administração e Ciências Contábeis. A partir da assinatura nessa Resolução, o curso de Ciências Contábeis se tornou independente dos demais cursos, porém, surgiu, a partir desse momento, o primeiro desafio para a implantação e instalação do departamento: o preenchimento do cargo de chefia para o Departamento do curso de Ciências Contábeis. Provisoriamente, o professor Carlos Augusto dos Santos foi nomeado Assessor do Reitor, de acordo com a Portaria nº 0268, de 28 de março de 1990, assinada pelo Magnífico Reitor em Exercício, o professor Luiz Hermínio Aguiar Oliveira. Assim, ficou o professor Carlos Augusto dos Santos com o encargo de responder pela Chefia

do Departamento do curso de Ciências Contábeis e com as atribuições de instalar e implantar o referido Departamento. De acordo com Passos (1999):

Ao cumprir o encargo de instalar e fazer funcionar o Departamento de Ciências Contábeis, o professor Carlos Augusto dos Santos escolheu como sede a sala nº 49, do 1º andar, do Bloco I, da Administração Departamental, na ‘Cidade Universitária Prof. José Aloísio de Campos’ (PASSOS, 1999, p. 60)

Após a instalação do Departamento do curso de Ciências Contábeis, o professor Carlos Augusto dos Santos foi oficialmente nomeado Chefe do Departamento, conforme a Portaria nº 790, de 12 de novembro de 1991, assinada pelo Reitor Professor Clodoaldo de Alencar Filho, sendo, portanto, o primeiro Chefe do Departamento. Neste sentido, surgiram as indagações: será que ninguém queria assumir o cargo de chefe de Departamento? Por que ele permaneceu no cargo oficialmente?

O que foi possível observar, de acordo com a fala dos professores, é que o que impossibilitava aos professores do curso de Ciências Contábeis assumir tal função era o baixo salário de professor, pois, não era viável deixar seus empregos. É significativo lembrar que os docentes de Ciências Contábeis tinham empregos, em sua grande maioria, em instituições públicas Estaduais e Federais, não podendo assumir mais que 20h na Instituição de Ensino Superior. Mesmo diante dos desafios, os procedimentos necessários para a efetivação da criação do Departamento foram realizados.

3. Novos rumos, novos horizontes: estruturação do departamento de Ciências Contábeis

A história se faz com documentos oficiais, quando eles existem. Mas, pode ser feita também por registros, documentos, vestígios da interferência do homem. Assim, dentro do pressuposto da História Cultural, tudo que for produzido pelo homem pode ser considerado fonte de pesquisa. E é nessa perspectiva que iremos demonstrar neste item como ocorreu a organização do Departamento de Ciências Contábeis, após a assinatura da Resolução que autorizava a sua criação. Evidenciaremos aqui a configuração do campo e dos indivíduos que fizeram parte daquele Departamento.

Após a conquista da criação do Departamento do curso de Ciências Contábeis, o próximo passo seria a sua organização. O Departamento passou a ter sua própria estrutura, porém, idêntica à estrutura dos demais Departamentos do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da Universidade Federal de Sergipe. Sua estrutura era composta por um Conselho de Departamento, seu órgão normativo, deliberativo e consultivo, um Colegiado de Curso, composto por dois professores do DCC, quatro professores representantes do CCSA e dois representantes discentes do curso de Ciências Contábeis e o chefe do Departamento.

Sua administração acontecia sob a responsabilidade do Chefe de Departamento, com o auxílio de um secretário, sendo que o Departamento de Ciências Contábeis estava hierarquicamente subordinado ao Diretor do Centro de Ciências Sociais Aplicadas. A primeira composição do Colegiado do curso de Ciências Contábeis aconteceu na reunião do dia 24 de maio de 1990⁴⁰, com o objetivo de atender o que determinava o Art. 93 das “Normas do Sistema Acadêmico”. Assim, o chefe do Departamento informou aos professores que tivessem interesse em se candidatar à eleição para membro do Colegiado do Curso de Ciências Contábeis que era preciso ter, preferencialmente, uma carga horária de 40h e Dedicção Exclusiva (DE).

Portanto, nestas condições, só estavam habilitados a participar da eleição os professores: Carlos Augusto dos Santos, Roberto Rodrigues dos Santos, Antônio José Brito de Goes, Olímpio de Santana Filho, Ailton Cardoso de Barros e Romualdo Batista de Melo. A propósito, antes do início da eleição para a escolha dos membros do Colegiado de curso, o professor Ailton Cardoso de Barros pediu a palavras e expôs suas condições para não participar da eleição, relatando que:

Além de ministrar aulas em 3 (três) disciplinas diferentes, Contabilidade Geral I, Custos e Administração Mercadológica II, ainda tem sobre sua responsabilidade a orientação de estágio de alunos do Curso de Administração que optaram pela área de Custos e que essas tarefas lhe tomavam praticamente todo o tempo útil disponível. (ATA DEPARTAMENTO CIÊNCIAS CONTÁBEIS, DE 24 DE MAIO DE 1990)

⁴⁰Ressaltamos que mesmo o Departamento de Ciências Contábeis tendo sido criado pela Resolução 1 de janeiro de 1990, sua primeira reunião só aconteceu no dia 24 de maio de 1990.

O professor Ailton Cardoso de Barros apresentou esta justificativa pelo desejo de não participar da composição do Colegiado de Curso, com isso, podemos perceber a dificuldade daqueles que estavam à frente do Departamento para estruturá-lo. Por vezes o mesmo professor acabava ocupando várias atividades dentro do Departamento, além da sala de aula, havendo uma sobrecarga para esse profissional, sem contar que a maioria dos professores assumiam outras atividades voltadas diretamente para a contabilidade, pois muitos deles eram de órgãos públicos. Esta era uma situação que muito orgulhava os alunos daquele curso, como conta-nos o aluno A1⁴¹:

[...] isso influenciava muito, pelo menos naquela época era uma influência..., por exemplo se a gente tava pegando uma matéria de contabilidade e é... com um Auditor da Receita Federal, então, pra gente engrandecia o curso, entendeu? Isso não tinha, é... era um ponto positivo sim, não é que o professor que só fosse, é... que só tivesse o escritório dele de contabilidade, e estivesse dando aula, não é que, ele não tivesse a importância dele pra gente, isso, isso varia de professor para professor mas toda vez que a gente sabia que o professor era alguma coisa de um órgão público a visão do aluno daquela época, não sei hoje, era diferenciada para aquele professor era como se a gente, é como se o curso se tornasse mais importante pelo cargo que aquele professor exercia fora, entendeu? (A1, 2017).

O professor do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe era considerado uma referência para o curso, pois sendo profissional bem aceito no mundo contábil, representava adequadamente o curso daquela Instituição. Para a sociedade, aquele aluno que saía à procura de emprego, tendo sido formado pela Universidade Federal de Sergipe, tinha maiores chances de ficar empregado.

Ao mesmo tempo em que a falta de disponibilidade dos professores dificultava a estruturação do Departamento, também era motivo de orgulho, na visão de seus alunos, pois ter seus professores funcionários de órgãos públicos importantes, como: Receita Federal, Tribunal de Contas, CEAG

⁴¹Concluiu o curso no ano de 1995, atuou como professor no curso técnico de contabilidade por pouco tempo. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2017.

(SEBRAE), entre outros, identificava que eles estavam sendo formados por profissionais de competência reconhecida no campo.

Ainda sobre as eleições para formação do Colegiado de curso, o professor Antônio José Brito de Goes também justificou que não sendo ele Contador, não se sentia com condições técnicas de analisar e dar pareceres sobre matérias da área de contabilidade. Assim, apenas os professores: Carlos Augusto dos Santos, Roberto Rodrigues dos Santos, Olímpio de Santana Filho e Romualdo Batista de Melo se encontravam possibilitados a participar do processo eleitoral. Após conclusão da eleição foram eleitos os primeiros professores representantes do curso de Ciências Contábeis para o Colegiado de Curso⁴² os professores Romualdo Batista de Melo, com cinco votos e Olímpio de Santana Filho, com seis votos.

De acordo com os Arts. 89 a 101 das Normas do Sistema Acadêmico, Arts. 36 a 46 do Regimento Geral e da Resolução 04/80/CONEP, o Conselho de Departamento era composto pelos professores efetivos do curso de Ciências Contábeis e o Colegiado do curso de Ciências Contábeis era formado por dois professores do Departamento do curso de Ciências Contábeis, eleitos pelo Conselho de Departamento; um professor representante do Departamento de Direito; um professor representante dos Departamentos que ministra créditos que não ultrapassam o total de 10, a ser definido pelo Conselho do Departamento e dois discentes do curso de Ciências Contábeis, indicados pelo Centro Acadêmico de Ciências Contábeis.

Esses alunos, enquanto representantes dos discentes, tiveram participação significativa junto ao Colegiado. Raros foram os momentos que eles não participaram das reuniões do Departamento, apresentando e defendendo sempre as reivindicações dos alunos, pois o Colegiado de curso tinha como propósito buscar melhores condições para o alunado.

Não foi fácil preparar os Planos de Ofertas de Disciplina, para manter a qualidade do ensino que tanto os professores defendiam, como também não foi fácil estruturar o Departamento durante alguns anos, um grande desafio para aqueles que muito lutaram para criá-lo. Outro desafio foi quanto à escolha do chefe de Departamento que, durante o período de 1991 a 1996, foi ocupado pelo professor Carlos Augusto dos Santos. A falta de disponi-

⁴²Nesta eleição o curso de Ciências Contábeis ainda não tinha constituído seu Colegiado de Curso, ficando assim a eleição sem validade.

bilidade dos demais professores contribuiu para esta situação, assim como explica o professor **P6**⁴³ do curso de Ciências Contábeis.

O professor Wilson Barbosa à época não tinha disponibilidade porque tinha escritório, assim como os outros professores também não tinham disponibilidade, ficando assim o professor Carlos Augusto como chefe do Departamento por um número maior de tempo. (P6, 2017).

Mesmo com toda essa dificuldade de disponibilidade dos professores, o Departamento obteve conquistas relevantes para o curso como a criação do Laboratório de Práticas Profissionais em Contabilidade, que motivou a alteração da ementa e nomenclatura da disciplina Estágio em Contabilidade para Práticas Profissionais em Contabilidade. A relevância dessa alteração se deu pelo fato do Estágio em Contabilidade fora da Universidade ser uma atividade quase impossível de acontecer, pois as empresas não permitiam abrir a sua contabilidade para os estagiários⁴⁴.

Assim, para oferecer um aprendizado melhor para o alunato, o CCSA/UFS sugeriu ao Conselho do Departamento do curso de Ciências Contábeis a criação do seu Laboratório de Prática Profissional em Contabilidade – LAPRAC, que funcionaria vinculado ao Laboratório de Práticas Profissionais do CCSA. Portanto, com a criação do LAPRAC, era preciso fazer uma alteração na ementa da disciplina Estágio em Contabilidade:

Senhores conselheiros. Estamos trazendo ao conhecimento de Vossas Senhorias para discussão e deliberação Proposta de criação do Laboratório de Prática Profissional em Contabilidade, vinculado AL Laboratório de Prática Profissional do CCSA/UFS. Como é do conhecimento dos senhores membros há dois semestres que este departamento vem ministrando a disciplina ESTÁGIO EM CONTABILIDADE utilizando as dependências do Laboratório de

⁴³Professor do curso de Ciências Contábeis. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2017.

⁴⁴Informação foi obtida na Ata da reunião do Departamento de Ciências Contábeis, realizada no dia 21 de maio de 1993.

Práticas Profissional do CCSA/UFS, sem que haja uma perfeita definição do seu espaço a ser ocupado. Isso tem causado alguns inconvenientes, principalmente porque ao mesmo tempo o espaço físico é ocupado quase sempre por outras atividades ligadas ao CCSA, o que provoca prejuízos que repercutem no aproveitamento dos discentes que estão recebendo treinamento (ATA DO CONSELHO DE DCC EM 09 DE AGOSTO DE 1990).

Desta forma, foi criado o Laboratório de Práticas Profissionais em Contabilidade – LAPRAC, que tinha como objetivo principal abrigar as atividades de treinamento a ser ministrado aos discentes do Curso de Ciências Contábeis a partir da disciplina Estágio em Contabilidade, servindo também como suporte às atividades de extensão a serem desenvolvidas pelo Departamento. Sua administração estava sob a responsabilidade do Chefe do Departamento ou por um professor por ele indicado e referenciado pelo Conselho do Departamento, não se constituindo em uma atividade remunerada.

No ano de 1993, na Universidade Federal de Sergipe, foi viabilizada a construção de alguns espaços físicos com o objetivo de implantar alguns projetos técnicos que o Centro de Ciências Sociais Aplicadas pretendia desenvolver na gestão do professor Napoleão dos Santos Queiróz. Entre esses projetos, encontrava-se a implantação do Escritório Técnico Profissional – ETÉCNICO e o Núcleo de Estudo e Pesquisa Contábeis – NEPESC.

Assim, aos poucos, o Departamento do curso de Ciências Contábeis, foi se organizando, criando a sua própria identidade. O próximo passo seria a composição do seu corpo docente.

3.1 A composição do corpo docente

Apesar do curso de Ciências Contábeis apresentar, através da Resolução CFC nº 560/83, a prerrogativa de que seu aluno poderia exercer a função de professor após a graduação, não existia em sua Estrutura Curricular disciplina relacionada à docência, isso se justifica por ser um curso de bacharelado. Desta forma, podemos conjecturar que aquele indivíduo que desejasse, em algum momento, fazer parte de uma instituição de Ensino Superior e ministrar aulas no curso de Ciências Contábeis precisaria apenas acumular conhecimentos técnicos e domínio das práticas contábeis ou ainda

ter apenas o diploma de Bacharel em Ciências Contábeis, atitude justificada de acordo com o artigo 4º da Resolução n.º 20/77, do Conselho Federal de Educação – CFE, que:

Estabelece que para o exercício do magistério superior, a qualificação básica e indispensável do docente será demonstrada pela posse de diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria ou disciplina idêntica ou afim, pelo menos no mesmo nível de complexidade daquele para a qual é indicado (CFE, Resolução n.º 20/77).

E as experiências de vida desse professor? E toda a sua vivência em sua trajetória profissional? Sua preparação enquanto estudante? Será que o indivíduo que não obteve tempo suficiente para acumular essas competências teria as mesmas condições de assumir uma sala de aula em oposição a aquele indivíduo que buscou ter experienciado todas elas? Toda essa capacidade, os saberes docentes, fazem parte do seu processo de formação enquanto professor. Para Tardif (2014) “[...] o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolvem, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (p. 18).

Porém, é preciso salientar que a formação do estudante de Ciências Contábeis é direcionada a formar profissionais liberais denominados de bacharéis, sendo que alguns profissionais, quando pretendem seguir a carreira docente, complementam sua formação recorrendo a cursos de especialização em Didática e Metodologia no Ensino Superior, já que a disciplina Didática e Metodologia não são ofertadas nos cursos *Lato Sensu* de Ciências Contábeis.

Ressalta-se que o processo de admissão do corpo docente na Universidade Federal de Sergipe-UFS, desde sua criação, deu-se através de concurso, como afirmou a professora **P3**: “Concurso Público para professores efetivos, mas havia professores substitutos, já que o número de vagas docentes não era suficiente para atender a demanda do curso” (P3, 2017).

Neste aspecto, o processo de admissão acontecia quando da necessidade de substituição de algum professor. O Departamento reunia seu Conselho, apresentava a necessidade da substituição e era escolhida uma Comissão

para a seleção dos candidatos, composta por três professores do curso de Ciências Contábeis e que tinha como responsabilidade proceder a todas as ações necessárias, assim como escolher, entre os membros, o Presidente da Comissão.

O processo seletivo para professor substituto só acontecia quando um professor precisava se ausentar de suas atividades na Universidade, seja por motivo de licença para cuidar de sua própria saúde ou por afastamento para aposentadoria. O professor aprovado no processo seletivo firmava um contrato com a Universidade Federal de Sergipe pelo período equivalente ao retorno do professor substituído, que não podia ser superior a 12 meses. Findo esse prazo, o contrato era extinto e o candidato não tinha direito ao aviso prévio ou qualquer indenização.

Já o primeiro processo seletivo para professor efetivo do Departamento do curso de Ciências Contábeis aconteceu apenas dois anos após a criação do mesmo, por conta da aposentadoria do professor Antonio José Brito de Goes e a exoneração do professor Romualdo Batista de Melo. Assim, o presidente do Conselho de Departamento, em reunião ocorrida no dia 26 de setembro de 1991, justificou a solicitação para abertura do concurso, sendo aprovada na reunião do dia 20 de junho de 1991 e apresentou a proposta para preenchimento das duas vagas em um único concurso.

3.2 O currículo e o aluno

O aluno do curso de Ciências Contábeis da UFS procurava o curso na expectativa de, após estar formado, conseguir um emprego que lhe proporcionasse uma situação financeira melhor. Na sua maioria, esses alunos vinham de famílias com baixo poder aquisitivo, com o desejo do filho se formar e, logo em seguida, trabalhar. Assim, entende-se que o atrativo principal do curso para que o aluno pudesse atingir esse objetivo era o seu currículo.

Portanto, o interesse para a entrada e permanência no campo das Ciências Contábeis se colocava como essencial na medida em que o discente se legitimaria pelo currículo, assim como a posição que seus docentes já possuíam no campo. É nesse contexto que serão apresentadas as alterações ocorridas no currículo, após a criação do Departamento e identificar qual o perfil desejado do aluno formado a partir daquele momento histórico.

Nas leituras realizadas nas Atas de reunião do Departamento e nas entrevistas pudemos perceber o quanto os professores do curso de Ciências

Contábeis da Universidade Federal de Sergipe estiveram atentos à qualidade do curso oferecido aos seus alunos e, assim, algumas alterações foram realizadas no currículo pelo Departamento. Porém, cabe ressaltar que “essas mudanças curriculares ocorriam em função das orientações do MEC, que estabelecia as disciplinas do Currículo Mínimo”, como afirma a professora **P3** (2017).

A primeira alteração realizada no currículo foi no ano de 1990, como demonstram as anotações feitas na Ata de Reunião do Conselho de Departamento, no dia treze de dezembro de 1990, com a criação da disciplina Contabilidade Pública II, que substituiu a disciplina Português Básico. As justificativas para esta substituição não foram apresentadas na Ata de Reunião, porém ficou registrado que o professor Romualdo Batista de Melo foi contra essa ação. Ele demonstrou insatisfação com a proposta da substituição da disciplina Português Básico, pois defendia que era de suma importância a disciplina para os alunos de Ciências Contábeis. Como foi possível perceber na leitura das Atas, a substituição da disciplina e a distribuição de seus créditos foram momentos tensos nesta reunião, conforme relato abaixo extraído da Ata de 13 de dezembro de 1990:

[...] após inúmeras discussões pelos presentes, inclusive o prof. Romualdo Batista de Melo, expressando seu protesto pela maneira com que foi elaborado o parecer para substituição da disciplina Português Básico, com seus créditos redistribuídos com disciplinas Contabilidade geral I e II, sem que fosse ouvido na qualidade de um dos professores, posicionando-se contrário a substituição da referida disciplina, pois entende ser necessária a formação dos alunos (ATA DCC DE 13/12/1990).

Sobre este tema, o Presidente do Conselho, o professor Carlos Augusto, demonstrou também a sua indignação com a atitude do professor Romualdo Batista de Melo:

[...] o presidente antes da votação chamou a atenção para a necessidade de se aproveitar a oportunidade que se apresentava da substituição da disciplina Português Básico com a distribuição dos seus créditos a disciplina do Departamento, visando com isso melhorar o curso de Ciências Contábeis dando maior eficiência à formação profissional dos alunos. Esclareceu ainda o senhor Presidente, a propósito da manifestação do professor Romualdo, que a Proposta do Colegiado de Curso de Administração e Ciências

Contábeis⁴⁵ cujo Parecer fora dado pelo professor Olímpio de Santana Filho, expressava a conclusão a que chegou a Administração do Departamento e o Colegiado de curso após prolongada análise, inclusive ouvindo as opiniões de professores do Departamento Roberto Rodrigues dos Santos e Olímpio de Santana Filho, além da opinião do próprio chefe do Departamento por sinal o mais envolvido com a proposta por ser titular da disciplina que iria absorver a maior parte dos créditos(ATA DE REUNIÃO DO CONSELHO DE DEPARTAMENTO DO DIA 13 DE DEZEMBRO DE 1993).

Assim, percebe-se que mudar o currículo, mesmo que supostamente fosse para a melhoria do curso e benefício dos alunos, não foi tarefa fácil. Mas, será mesmo que essa mudança no Currículo tinha como maior objetivo o aprendizado do aluno? Talvez houvesse um interesse particular em adquirir mais disciplinas e com isso adquirir mais visibilidade dentro do Departamento do curso de Ciências Contábeis, pois o professor Carlos Augusto era o professor que mais tinha horas, além de ser o Chefe do Departamento e ser de seu interesse ministrar a disciplina de Contabilidade Pública. Nesse contexto, Bourdieu explica que:

É no horizonte particular dessas relações de força específica, e de lutas que têm por objetivos conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias dos produtores, a forma de arte que defendem, as alianças que estabelecem, as escolas que fundam, e isso por meio dos interesses específicos que são aí determinados (1996, p. 61)

E, neste sentido, o professor Romualdo, que àquela época também já era um professor experiente, certamente sabia da qualidade/perfil dos alunos que chegavam para o curso de Ciências Contábeis, por isso defendia enfaticamente a manutenção da disciplina Português Básico no currículo do curso. Afinal, formar contadores que soubessem falar e escrever corretamente a língua portuguesa era, na visão dele, importante, assim como para o professor Carlos Augusto, possivelmente, ter mais uma disciplina também era importante para

⁴⁵Nesta época o Colegiado do Curso de Ciências Contábeis ainda não tinha sido criado, pelo CONEP/UFS.

ele, na medida em que lhe daria mais visibilidade e representação do campo das Ciências Contábeis, ampliando seu campo de poder.

No ano de 1992, conforme consta em Ata de Reunião do Conselho de Departamento do Departamento de Ciências Contábeis, realizada no dia 7 de maio de 1992, foi apresentado para apreciação e deliberação dos conselheiros o projeto Didático-Científico do curso de Ciências Contábeis, nos termos estabelecidos pela Resolução nº 25/91/CONEP, o sistema de crédito da UFS, sendo aprovado. Segundo o presidente do Conselho de Departamento, o Professor Carlos Augusto dos Santos:

[...] o mesmo é o resultado de discussão e sugestões surgidas em reunião informal realizado anteriormente com a participação de todos os senhores conselheiros, informando ainda que apenas codificou as disciplinas, arrumando em seus pré-requisitos definindo a quantificação de créditos e ainda no que concerne à carga horária de cada disciplina do referido projeto (ATA DO CONSELHO DE DEPARTAMENTO DO DIA 07/05/992).

Neste momento, o currículo do curso de Ciências Contábeis começou a passar por um processo de reestruturação. O Colegiado do Curso de Ciências Contábeis tinha a participação ativa dos representantes dos discentes que tinham voz e voto nas reuniões do Conselho de Departamento. Com relação ao novo currículo, o representante dos discentes apresentou àquele Conselho que os alunos estavam preocupados e intranquilos com o novo currículo, principalmente no que dizia respeito à disciplina de Estágio em Contabilidade.

Diante dessas preocupações com a implantação do novo currículo, os alunos, através dos seus representantes legais, João de Deus Costa e Erathóstenes Menezes Júnior⁴⁶, solicitaram ao Conselho de Departamento que fossem feitas outras reuniões para melhor esclarecer o novo currículo, inclusive os próprios alunos pretendiam apresentar sugestões com relação à disciplina de Estágio em Contabilidade e Português Básico. A proposta foi ouvida e aceita pelo presidente do Conselho, que ainda deixou claro para os alunos:

⁴⁶Atualmente Professor e Coordenador do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe.

[...] em que pese o prazo exíguo dado pela Reitoria para ser encaminhado o Projeto do novo Currículo que estava de acordo com a solicitação e que sempre esteve aberto ao diálogo com os alunos e a prova incontestável é a presença destes nesta reunião, por ele, presidente, convidados (ATA DE REUNIÃO DO CONSELHO DE 07 DE MAIO DE 1992).

No recorte extraído da Ata do dia 7 de maio de 1992, podemos perceber que existiu certa tensão por parte do presidente do Departamento com os representantes dos discentes, pois, de alguma forma, o presidente foi questionado e pressionado por aqueles alunos a encontrar alternativa para a alteração das disciplinas e prestar melhores esclarecimentos sobre o novo currículo. E, desta forma, o campo foi estruturado de acordo com suas relações, entre as posições ocupadas pelos indivíduos e as instituições que determinaram a forma de suas interações. Portanto, o que configura um campo são as posições, as lutas concorrenciais e os interesses (BOURDIEU, 1996).

Quanto ao Estágio, o professor Manoel Messias justificou a inviabilidade da sua realização fora da Universidade dizendo que, “[...] nenhuma instituição-empresa abriria sua contabilidade para estagiário, porque seria mostrar toda sua vida contábil” (ATA DE REUNIÃO DO CONSELHO DE DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DO DIA 21 DE MAIO DE 1992). O professor João Nepomuceno, que também discordava das alegações dos alunos, apresentou algumas indagações: se o estágio fosse em empresas, como se conseguiria? Como seria fiscalizado? Qual a deficiência do Estágio em Contabilidade feito na UFS? Indagações essas que não foram respondidas a contento pelos alunos.

Com a Resolução nº 3/92 do Conselho Federal de Educação - CFE, a nova proposta do projeto Didático-Científico, já aprovado pelo Conselho de Departamento, precisou receber algumas adaptações do seu conteúdo às normas. Apenas alguns pontos sofreram alterações quanto ao currículo já existente. No anterior, os 180 créditos eram distribuídos da seguinte forma: para as disciplinas obrigatórias, 155 e as optativas 25. O novo currículo passou a ter 168 para as disciplinas obrigatórias e 12 para as disciplinas optativas. A duração do curso antes era no mínimo quatro anos e meio e no máximo nove anos e meio, e um período médio de integralização de cinco anos, já o novo currículo ficou com no mínimo 5 anos e no máximo 7 anos. O total das horas também permaneceu o mesmo 2.700, porém no novo

currículo essas horas ficaram distribuídas da seguinte forma: 2.520 para as disciplinas obrigatórias e 180 para as disciplinas optativas; 10 períodos e quanto aos créditos no semestre o mínimo era de 8 e o máximo de 22, no novo passou a ser 24 créditos por período, no máximo.

O novo currículo foi implantado apenas no primeiro semestre do ano de 1994 e, tomando-se por base as inquietações dos alunos, questiona-se: e como ficou a situação dos alunos que não tinham concluído as disciplinas do antigo currículo? Essa era uma das preocupações dos discentes diante da implantação do novo currículo a partir do primeiro semestre de 1994. Para esclarecer tal situação, foi sugerida pelo Colegiado a proposta de realização de um Período Letivo Especial para aqueles alunos que eram possíveis concludentes dos períodos 1993/2 e 1994/1, com o objetivo de atender às necessidades deles.

Apesar das reivindicações dos alunos em realizar as aulas de Estágio em Contabilidade fora da Universidade Federal de Sergipe, no Departamento já existia um Laboratório de Práticas Profissionais, sua criação surgiu como sugestão do Diretor do CCSA, tendo em vista que o Departamento já se utilizava do espaço físico do Laboratório de Prática Profissionais do próprio CCSA. Diante deste fato, a disciplina Estágio em Contabilidade sofreu alterações na sua ementa e na sua nomenclatura, passando a se chamar Práticas em Contabilidade e passou a ter a seguinte ementa: treinamento prático a ser ministrado no Laboratório de Prática Profissional em Contabilidade, desenvolvido em módulos, tais como: I – Constituição de Empresas e Organização da contabilidade; II- Contabilidade Mercantil; III- Contabilidade Industrial. Sobre a disciplina Práticas em Contabilidade o professor **P1**, do curso de Ciências Contábeis, revisitou a sua memória e nos conta que:

[...] depois nós conseguimos incluir no currículo como disciplina obrigatória. Primeiro era, era optativa e depois nós trocamos, conseguimos trocar como obrigatória no currículo. Porque a gente entendia isso, mas rapaz eu ensinava na sala de aula prática mesmo, Geral I era prática mesmo, uma prova..., a última prova era um fechamento de balanço... (2017)

A criação do Laboratório de Práticas em Contabilidade foi a realização de um desejo antigo daqueles professores por perceberem o quanto era

importante os alunos vivenciarem a prática durante o processo de sua formação, diante da dificuldade que as empresas apresentavam em possibilitar o acesso dos estudantes à sua contabilidade, além da falta de professor para supervisionar os alunos em seus estágios fora da Universidade. Estes fatos também eram reconhecidos pelos discentes.

Apesar de toda movimentação dos representantes dos discentes, que demonstravam comprometimento com os assuntos diretamente relacionados aos estudantes, identificou-se, através de entrevistas com ex-alunos, que alguns estavam alheios a toda essa movimentação. Assim, surge o seguinte questionamento: por que esses momentos passavam despercebidos?

Na tentativa de buscar uma resposta, trazemos aqui a narrativa de um aluno quando, durante a entrevista, perguntamos a ele se tinha lembranças, sendo ele admitido na Universidade no ano de 1990. Com relação às alterações no currículo, **A1** relata em suas memórias o seu desejo àquela época:

Antes da faculdade é... você nem se dedicava a estudo nem nada, de uma hora para outra, eu trabalhava no comércio e eu pensando. Poxa! Eu vou ficar aqui vivendo aqui a vida toda vivendo no comércio. Falei com meu pai, com minha mãe na época e fiz isso. Paguei um cursinho, um ano, com o dinheiro que eu recebi e fiquei um ano sem trabalhar só estudando aí fiz... me inscrevi pro curso... na verdade eu queria Direito, mas aí eu fiquei pensando não, eu não vou passar em Direito, e aí eu peguei e fiz o vestibular na época para Ciências Contábeis passei no primeiro período de Ciências Contábeis, é isso que eu não lembro de muita coisa, porque assim, naquela época minha cabeça tava pegando fogo para ser alguma coisa. Entendeu? Porque eu não entrei na Universidade logo, é... como esses meninos, meninas tudo novinho com 16, 17 (2017).

Neste sentido, podemos entender que o aluno do curso de Ciências Contábeis, à época, era atraído pela perspectiva de melhoria de vida. O curso lhe possibilitava entrar no serviço público pelo concurso, assim, eles talvez se motivavam muito mais pela estabilidade que o serviço oferecia do que pelo fato de exercer a atividade de contador. O entrevistado **A1** ainda destacou:

É que..., na época, na época havia uma febre de de do curso de contabilidade por que eram muitos concursos, na área de contabilidade, na

época entendeu? Então assim, essas pessoas todos que eu já conhecia todo mundo corria para contabilidade não por que queria abrir o escritório, mas era por que era, era, era, o curso da vez, você tinha concurso de Auditor, concurso de Técnico da Receita Federal, você tinha de AFTC também da Receita Federal, você..., os concurso de Banco tudo tinha contabilidade, então assim, todo mundo via uma oportunidade em quem estivesse na contabilidade, tava praticamente com um, um emprego público garantido. Até os próprios professores dos cursinhos, onde eu fiz, que na época foi um cursinho chamado Objetivo de São Paulo, entendeu? Que eu fiz neste cursinho, era uma proposta deles muito boa, os professores diziam: ó vocês que vão fazer contabilidade vocês estão no curso certo porque a quantidade de concursos é muita e eu fui nesse pensamento, escolhi a contabilidade nesse pensamento, já hoje é diferente né? (A1, 2017)

Mas, tinham outros alunos que conseguiam perceber esses fatos, por mais que não tenham refletido algo em sua vida estudantil, como nos conta a aluna **A3**⁴⁷:

houve mudança, é... eu acho que nu... faltando um ou dois anos para conclusão, houve algumas mudanças, e... teve colegas que conseguiram acelerar o curso, e... as matérias que foram... não, não teve muita mudança substancial para mim, foram equivalentes, trocou psicologia por filosofia, trocou uma matéria por outra [...] teve matérias de contabilidade que se equivaleram mas, pra mim, eu já tinha feito então não houve mudanças ... (A3, 2017).

Já aluna **A2**⁴⁸, mesmo tendo sido admitida na Universidade no ano de 1991 e as mudanças efetivamente ocorridas a partir de 1992, quando perguntamos se houve alterações no currículo ela relatou: “veja eu já entrei em 91, ele já estava separado, então é, é eu não, não lembro de nenhuma alteração quando eu entrei ou durante o curso” (A2, 2017).

⁴⁷Concluiu o curso no ano de 1996. Nunca trabalhou com contabilidade e atualmente é funcionária da Caixa Econômica Federal, admitida em junho de 2004. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2017.

⁴⁸Concluiu o curso em 1996, trabalhou por um período de um ano com contabilidade e atualmente é Técnica Judiciária do Tribunal Regional Eleitoral - TRE. Entrevista concedida à pesquisadora em novembro de 2017.

É perceptível nessas narrativas dos discentes que, para aqueles que se sentiam em uma condição financeira inferior aos padrões da sociedade da época, o caminho escolhido dava a eles a perspectiva de uma melhoria de vida, conquistar o curso superior. Como relata o próprio aluno **A1**, “o curso de Ciências Contábeis era o mais procurado por aqueles que desejavam muito mais do que ter uma formação, era ter a possibilidade de mudar de vida”. (A1, 2017).

Portanto, após analisar as narrativas dos professores, ex-professores e ex-alunos, as alterações realizadas no currículo do curso de Ciências Contábeis, após a criação do seu Departamento, podemos afirmar que o perfil do aluno que se desejava formar era de um indivíduo que estivesse preparado para enfrentar o mercado de trabalho. Foi possível perceber também que o alunado do curso de Ciências Contábeis vinha de uma classe econômica que precisava trabalhar e estudar e a busca por este curso estava mais voltada para a possibilidade de uma melhoria no nível social. Para Elias:

Toda sociedade grande e complexa tem, na verdade, as duas qualidades: é muito firme e muito elástica. Em seu interior, constantemente se abre um espaço para as decisões individuais. Apresentam-se oportunidades que podem ser aproveitadas ou perdidas. Aparecem encruzilhadas em que as pessoas têm de fazer escolhas, e de suas escolhas, conforme sua posição social pode depender seu destino pessoal imediato, ou o de uma família inteira, ou ainda, em certas situações, de nações inteiras ou de grupos dentro delas (1994, p. 48).

Desta forma, entendemos que foi baseando-se nestas oportunidades, nos desafios propostos pela sociedade da época, que o Departamento do Curso de Ciências Contábeis pensou no momento de realizar as alterações no currículo do curso. Vale ressaltar que o MEC determinava um currículo básico para o curso, objetivando preparar esse aluno para o mercado de trabalho. Ressalta-se, também, que o seu corpo docente era constituído por profissionais de renome no campo da contabilidade sergipana e esse fato, com certeza, tinha uma importância muito grande, quando esse aluno saía em busca de um emprego.

4. Apreciações finais

Durante as entrevistas foi possível observar que os professores procuravam responder às perguntas sem deixar claro o que realmente os incomodavam em relação ao período em que os cursos estavam juntos em um mesmo Departamento. Essas tensões não foram possíveis de serem detectadas diretamente nas declarações dos professores, mas foi possível perceber nas entrelinhas, expressões faciais, suspiros, pausas no momento em que era feita a pergunta de como se dava essa convivência, dando a entender que ela não era tão tranquila assim.

Sobre os desafios enfrentados pelo Departamento do curso de Ciências Contábeis, constituir o corpo docente foi o primeiro deles. Certamente não foi uma tarefa fácil para aquele Departamento recém-criado, primeiro, pela falta de interesse dos contadores em assumir uma sala de aula, segundo, o concurso para professor efetivo só acontecia por motivo de falecimento ou aposentadoria, outro problema era o número permitido de professores para aquele curso, apenas dez.

Com as alterações no currículo do curso, o aluno, ao se formar, supostamente estava preparado para enfrentar o mercado de trabalho ou até mesmo para fazer um bom concurso. Essa era a referência que se tinha à época do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Sergipe.

A contribuição desta pesquisa no âmbito da História da Educação foi de despertar nos alunos de graduação do curso de Ciências Contábeis a curiosidade de entender um pouco a trajetória da implantação de um curso de ensino superior em seu estado e a evolução do mesmo. Logo, acreditamos que este trabalho não finaliza aqui, visto que, apenas deixamos rastros históricos sobre o ensino superior de Ciências Contábeis no Estado de Sergipe.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

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

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica. 3 Ed. Porto Alegre: Artemed, 2010.

ELIAS, Nobert. **A Sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Schroter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica e notas, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. 4 Ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PASSOS, O.O. Retrospectiva histórica do Curso de Ciências Contábeis. In ROLLEMBERG, M.S.T; SANTOS, L.A.(org) UFS- História dos Cursos de Graduação São Cristóvão/SE. 1999. p. 59-67

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

DOCUMENTOS UTILIZADOS

ATA DE REUNIÃO DO CONSELHO DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. São Cristóvão/SE: Arquivo Central da UFS 1990, s/p

ATA DE REUNIÃO DO CONSELHO DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. São Cristóvão/SE: Arquivo Central da UFS 1992, s/p

ATA DE REUNIÃO DO CONSELHO DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. São Cristóvão/SE: Arquivo Central da UFS 1993, s/p

RESOLUÇÃO Nº 20/77 CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. São cristóvão/SE: Arquivo Central da UFS, s/p

RESOLUÇÃO CONEP/UFS nº 04/80. Define a constituição dos colegiados de cursos e a vinculação dos cursos ao colegiado. <https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf> Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

RESOLUÇÃO CONEP/UFS nº 25/91. Aprova Normas de Sistema de Créditos. Site:<https://www.sigrh.ufs.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf> Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

RESOLUÇÃO CFC nº 560/83 Disponível em: <http://www1.cfc.org.br/sisweb/SRE/docs/RES_560.pdf>. Acesso em: 25 de mar. 2017.

O TÉCNICO DE ENFERMAGEM: da gênese aos desafios da contemporaneidade

Camila Pureza Guimarães da Silva
Maria Lelita Xavier
Pacita Geovana Gama de Sousa
Aperibense
Verônica Caé da Silva

1. Introdução

Muitos estudos e registros históricos descrevem a implantação da Enfermagem Moderna no Brasil apresentando seu contexto e as personagens envolvidas. É de conhecimento difuso que o modelo Nightingaleano, iniciado na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, tornou-se o modelo hegemônico nos Estados Unidos da América (EUA), no início do século XX. A Enfermagem Moderna Nightingaleana foi trazida para o país a partir dos convênios estabelecidos entre o governo brasileiro e a Fundação Rockefeller para o desenvolvimento da chamada Missão de Cooperação Técnica para o Desenvolvimento da Enfermagem no Brasil – mais conhecida como Missão Parsons (CARVALHO e VIEIRA, 2016; SAUTHIER E BARREIRA, 1999).

As primeiras décadas do século XX foram um período de hegemonia das políticas de saúde pública voltadas para o controle das epidemias. A Reforma Sanitária de Carlos Chagas, diretor do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), tinha entre suas metas a criação de um Serviço de Enfermeiras e a de uma Escola de Enfermeiras tal qual conheceu nos EUA (CARVALHO, 2008; PADILHA et al, 2020).

A partir do acordo firmado entre Brasil e EUA, a formação profissional em enfermagem foi introduzida no país tendo por base os padrões do modelo anglo-americano. A influência e a gerência das enfermeiras norte-americanas Ethel Parsons e Clara Louise Kieninger, respectivamente, na Superintendência de Enfermagem e na direção da Escola de Enfermeiras do DNSP, garantiram a implementação das recomendações do Relatório Goldmark para o ensino de enfermagem, consolidado nos decretos e regulamentos deste Departamento. O relatório, publicado em 1923, ao apresentar um estudo sobre a Educação em Enfermagem norte-americana, discorria, entre outros aspectos, sobre a organização de um grupo subsidiário de enfermagem e os aspectos que dife-

renciavam estes profissionais dos enfermeiros (FREIRE et al, 2007; FREIRE e AMORIM, 2008).

Assim, observa-se que a enfermagem nos EUA já no início do século XX estava constituída por categorias marcadas pela distinção hierárquica de acordo com o seu nível de escolaridade. E esta lógica, guardadas as devidas proporções histórico-sociais, vai se reproduzir no Brasil. É significativo observar que tal distinção hierárquica também se fez presente na própria Escola inaugurada por Florence, na Inglaterra, em 1860, quando institui dois grupos de alunas – *Lady nurses* e *Nurses* – legitimando uma hierarquia institucional.

As *ladies nurses* eram destinadas aos serviços dos hospitais para ocuparem posições de chefia em enfermarias e superintendência, bem como treinar aprendizes, as *nurses* para o cuidado propriamente dito. Em outras palavras, observa-se que a Enfermagem vivia uma dicotomia entre o administrar e o cuidar desde seus primórdios. Enquanto as *nurses* executavam o trabalho manual na Enfermagem moderna, as *ladies nurses*, eram preparadas para o ensino e a supervisão do pessoal, em nome de um saber teórico mais profundo da profissão, realizava as tarefas ditas "intelectuais" (PORTO, 2009).

Antes de nos debruçarmos nas questões históricas que envolvem a criação do Curso Técnico de Enfermagem, cumpre registrar que em 1948, cogitou-se a inserção de uma nova categoria, qual seja, a de técnicos de enfermagem (CARVALHO, 2008). Mas foi só a partir da promulgação da Lei 775/49, que efetivamente passou a existir um novo integrante na equipe de enfermagem, entretanto a categoria agregada foi o auxiliar de enfermagem.

A Lei dispunha que o ensino de enfermagem compreenderia dois cursos ordinários: Curso de enfermagem e Curso de auxiliar de enfermagem, com duração de 36 meses e 18 meses, respectivamente. Havia uma lacuna entre ambos os cursos, pois um se encontrava em nível superior e o outro no nível primário. Este espaço intermediário foi preenchido com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (LDB/61) que instituiu o curso “técnico de grau médio” (BRASIL, 1949; BRASIL, 1961; CAVERNI, 2005).

Esta organização marca o início da divisão técnica e social do trabalho de enfermagem no Brasil em que coube ao enfermeiro, enquanto trabalhador intelectual que administra, supervisiona e ensina, manter para si o trabalho de gerência e controle; enquanto aos demais exercentes da enfermagem, o trabalho prático (ALMEIDA e ROCHA, 1986; MELO, 1986).

2. Trajetória da educação profissional e tecnológica da enfermagem - contexto histórico e bases legais ao longo do século XX

A educação profissional e tecnológica na área da enfermagem apresenta estreita relação com a trajetória histórica da educação no Brasil. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) foi debatida e elaborada a partir da constituição de 1946, no contexto de redemocratização do país logo após a queda do Estado Novo (1937-1945). Entretanto, só foi promulgada em 1961, com o nº 4.024, e duas vezes reformulada: pela Lei nº 5.692/1971 e pela Lei nº 9.394/1996 (SAVIANI, 1997 e 1999).

Até que ocorresse a promulgação da primeira LDBN em 20 de dezembro de 1961, a enfermagem era considerada uma profissão com características próprias que justificavam uma legislação à parte, haja vistas as legislações vigentes até então, dentre elas destaca-se a Decreto-lei nº 20.109 de 1931 que definia as condições para a equiparação das escolas de enfermagem no Brasil, conhecida como “Lei do Padrão Anna Nery” (SANTOS et al, 2020); o Decreto nº 22.257 de 1932, que possibilitou às religiosas, direitos iguais aos das enfermeiras diplomadas por meio de comprovação de prática (GOMES et al, 2005); e a própria Lei 775/49, que justificada pela insuficiência de pessoal da enfermagem num momento de ascensão da industrialização do país, definiu a criação do auxiliar de enfermagem como categoria profissional (LOPES et al, 2016).

O crescimento da legislação de educação e a demanda para o controle da profissão geraram na Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) – primeira entidade representativa da Enfermagem desde 1926 – a necessidade de criar as Comissões Permanentes de Legislação e Educação no ano de 1939. O grupo que compunha estas comissões trabalhava no sentido de regulamentar o ensino e a prática de enfermagem (CARVALHO, 2008).

No início da década de 1940 a política desenvolvimentista exigiu várias reformas no sistema de ensino para atender a demanda econômica do país. A 2ª Guerra Mundial acelerou a industrialização no país, em especial, a produção de bens de consumo e de produtos manufaturados, devido à redução de produtos importados. As políticas econômicas beneficiaram parte da camada popular da sociedade brasileira, com a formação da mão-

-de-obra operária, através da criação de cursos profissionalizantes. Dentre vários Decretos-Lei publicados pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas, vale destacar os referentes ao ensino técnico-profissional que formavam mão-de-obra qualificada, em especial, para as áreas comercial, agrícola e industrial. Os Serviços Nacionais de Aprendizagem, conhecido como Sistema S (SEBRAE, SENAI, SENAC, etc.) funcionaram paralelamente ao sistema de ensino oficial, pois o governo precisava formar em larga escala profissionais de nível médio, para garantir a expansão das áreas da economia do país (FAUSTO, 1996, 2001; PALMA FILHO, 2010).

Ao longo dos anos de 1950 e 1960, as lideranças de enfermagem estavam envolvidas no processo de consolidação do curso de enfermagem no ensino superior e consequente, fortalecimento da profissão. Tal engajamento tinha relação com o esforço empreendido em realizar o estudo denominado “Levantamento de Recursos e Necessidades de Enfermagem”, que aconteceu no período de 1956 a 1958, tendo sua versão final sido publicada em 1960, e que demonstrava a escassez de recursos humanos na profissão. Este foi um estudo inédito no país que serviu de subsídio para as líderes da enfermagem argumentassem com legisladores, governantes e outras autoridades sobre a necessidade da criação de mais uma categoria na enfermagem (SECAF e SANNA, 2003; FREIRE, 2011; MALTA, 2014a).

Vale ressaltar que o relatório final do levantamento apontou déficit significativo de pessoal de enfermagem, como também número insuficiente de escolas: em 1956 havia 33 escolas de enfermagem que ofereciam o Curso de Enfermagem Geral e 43 escolas que ofereciam o Curso de Auxiliar de Enfermagem, sendo que 19 delas tinham o Curso de Auxiliar vinculado à Escola de Enfermagem (CARVALHO, 2008; MALTA et al, 2014a e 2014b).

Concomitante a esta investigação, havia a vigilância na elaboração do projeto da LDB que redefiniria a educação nacional em três níveis, estabelecia a formação de técnicos em diversas áreas, abrindo precedente da inserção do nível técnico de enfermagem o que reacendeu as discussões entre as lideranças da ABEn, que buscavam melhorias no ensino de enfermagem e na qualidade de formação do pessoal de enfermagem (CARVALHO, 2008; AZEVEDO, 2008).

De fato, com a evolução do complexo médico-industrial promovido pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960) houve aumento do consumo de bens e serviços de saúde, entretanto não havia enfermeiros suficientes

para atender a demanda. Era necessário ampliar o número de profissionais da enfermagem rapidamente para atender o mercado de trabalho, porém o curso de graduação era longo enquanto o nível médio era mais rápido, exigia menor investimento para atender esse contexto de crescimento. Este fator atrelado à legislação educacional que definia: “Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” levaram à criação do Curso Técnico de Enfermagem (BRASIL, 1996; FAUSTO, 1996).

A educação tecnológica passou por um processo de mobilização de lideranças da enfermagem representados por duas correntes (de oposição, liderada por Edith Magalhães Fraenkel e a de apoio, liderada por Haydée Guanais Dourado) para criar e implantar o curso técnico no campo da enfermagem. Cabe destacar que havia a Comissão de Educação da ABEn a qual trabalhava junto aos legisladores com o objetivo de ampliar a formação de técnico em nível médio para outras áreas além da agrícola, comercial e industrial, especificadas no artigo 47 da LDB em andamento à época (AZEVEDO, 2008; CAVERNI, 2005).

Alguns fatores foram considerados para que houvesse a inserção de um novo membro na equipe de enfermagem, quais sejam: o aumento do número do curso de auxiliares de enfermagem não foi o suficiente para atender a demanda da área da saúde, permanecendo a carência; as funções acumuladas pelas enfermeiras aumentavam e estas delegavam aos auxiliares, o que não era adequado; presença de atendentes de enfermagem sem qualificação (estes desejavam ascensão); a urgência de se ter profissionais qualificados para atender a demanda e o desenvolvimento tecnológico dos hospitais; o desejo de algumas enfermeiras que seus auxiliares progredissem na carreira. Tais fatores foram argumentos utilizados pelas enfermeiras para que o curso de nível técnico de enfermagem fosse criado (AZEVEDO, 2008).

A criação do curso de técnico de enfermagem não foi facilitada pelas lideranças de oposição da enfermagem. Assim, como a criação do curso de auxiliar de enfermagem, pois defendiam que a criação de mais uma categoria confundiria a sociedade. Algumas esclareciam que o técnico poderia até ser uma opção, porém mais no futuro, quando a enfermagem de nível superior estivesse mais consolidada e reconhecida pela sociedade (AZEVEDO, 2008).

Destacavam também as atribuições dos técnicos de enfermagem, que eram muito próximas da enfermeira; diferente do auxiliar de enfermagem que tinha a função de auxiliar, sem tantas responsabilidades como da enfermeira. Defendiam, principalmente as enfermeiras líderes paulistas, que quanto mais fosse o nível elevado da enfermeira, mais se aproximaria e seria reconhecida como outras profissões de nível superior. O objetivo principal era assegurar a profissão no nível superior e evitar que a ampliação das categorias diminuísse o status da enfermagem.

No que se refere à evolução do ensino, este aconteceu, com a promulgação da lei 5540 de 28/11/1968 que fixou nova organização para o funcionamento do ensino superior em articulação com a escola média, complementada pelo decreto-lei 464/02/1969 e lei 5692 de 11/08/71, que fixou diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus. Portanto, considera-se essas leis e mais os artigos em vigor da lei 4024/61 as responsáveis por todo o sistema educacional do país.

Esse período se estendeu e em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (atual Ensino Fundamental e Ensino Médio) por meio da Lei 5.692, com foco na profissionalização, o que colaborou ainda mais para a implantação do técnico de enfermagem. De acordo com a legislação, as escolas públicas e privadas desse nível deveriam tornar-se profissionalizantes (BRASIL, 1971). Essa medida se restringiu em grande parte às escolas públicas que submetidas à exigência, procederam as adaptações. Por outro lado, propiciou o surgimento de novos cursos na rede privada de ensino e não necessariamente em escolas estruturalmente de nível médio, essas mantinham o ensino secundário como preparo para a universidade, reforçado pela percepção da sociedade sobre tal questão. O que predominava era a criação de cursos de auxiliares de enfermagem além de, no campo profissional existir grande quantidade de atendentes. Fatos esses que inferiam na qualidade da assistência prestada.

Na falta de êxito na implantação do ensino profissional em âmbito geral, promulgou-se a Lei nº 7.044, de outubro de 1982 que extinguiu essa obrigatoriedade e restabeleceu a modalidade de educação geral. A presente Lei normatizou o arranjo conservador que já vinha sendo praticado nas escolas, reafirmando a concepção do ensino médio para os já socialmente incluídos nos benefícios da produção e do consumo (WERMELINGER, MACHADO, AMÂNCIO FILHO, 2010).

Em meados da década de 1980 teve início o processo de reconstrução dos direitos sociais e políticos dos cidadãos, os quais foram usurpados dos mesmos durante as duas décadas anteriores, devido à submissão do Estado ao jugo militar. O país encontrava-se em um processo de transição democrática que, apesar da evidente hegemonia conservadora, coexistia com os movimentos sociais ativos. Neste período de transformações em diferentes áreas do Estado brasileiro, vários movimentos em prol de políticas que ampliavam os direitos sociais tomavam forma, entre eles o da saúde. Tanto que o Sistema de Saúde Brasileiro passava por importantes transformações de caráter econômico e político, culminando com propostas de mudanças do modelo de assistência vigente, centrado nos aspectos curativos (XAVIER, 2010). Nesse bojo, qualificar a força de trabalho se fazia relevante e era necessário angariar maior reconhecimento para os trabalhadores de nível técnico, considerando que estes atuavam nos serviços de saúde com precária qualificação.

Nesse cenário, destaca-se o Programa de Formação em Larga Escala de pessoal de Nível Médio e Elementar para os serviços básicos de saúde, também conhecido como Projeto Larga Escala (PLE), idealizado pela enfermeira Izabel dos Santos (personagem de grande importância e relevo na luta pela profissionalização dos trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde), fruto do processo de reformulação dos serviços de saúde. Consistia em estratégia de formação e experiência pedagógica, visando qualificar a força de trabalho do setor saúde, em consonância com os ideais da Reforma Sanitária Brasileira, que propunha a democratização do sistema de saúde, bem como mudanças na prática profissional dos trabalhadores deste setor (GRYSCHKE et al, 2000; PEREIRA e RAMOS, 2006; BASSINELLO e BAGNATO, 2009).

3. Avanços na perspectiva formativa do profissional Técnico de Enfermagem: vislumbrando novos rumos para o século XXI

A história da Educação Profissional em Saúde tem seu marco nos anos de 1980, que foi caracterizado por lutas sociais, período de processo de redemocratização do Brasil após a Ditadura Militar (1964-1985), que se consolidou completamente com a promulgação da Constituição Federal,

em 5 de outubro de 1988, no governo de José Sarney (1985-1990). A Carta Magna estabelecia direitos aos cidadãos brasileiros, principalmente aos menos favorecidos. A saúde passou a ser assegurada como direito social, ao lado da educação, do trabalho, do lazer, da segurança, da previdência social, do transporte (RUIZ, 2003).

Nesse período o movimento de Reforma Sanitária se fortaleceu e teve significativa importância nas políticas de saúde, destacando-se a 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, que preconizou a unificação do Sistema de Saúde através de descentralização e hierarquização da assistência pelo sistema de referência e contra referência (MANSUR, 2001).

Na direção do processo de reconstrução dos direitos sociais e da reabertura política foi promulgada a Constituição Federal Brasileira (CFB), em 1988, sendo um marco para as transformações rumo à democracia e as conquistas junto às políticas sociais, entre elas a educação. A Constituição assegurou a elaboração de uma nova LDB que fosse capaz de melhor organizar e normatizar o sistema de ensino. A educação não ficou restrita a um único tópico específico na CFB, mas permeou outras temáticas como, por exemplo, direitos e garantias fundamentais, no capítulo sobre a família (XAVIER, 2010)

A década de 1990 sofreu grande influência de organismos internacionais que interferiram no processo de expansão e organização do ensino brasileiro, articulando-o aos aspectos econômicos vigentes no país através da globalização e adoção das políticas neoliberais aliando o país à modernização mundial. A educação profissional passou por reformulações para se alinhar à concepção neoliberal e sobretudo atender o mercado de trabalho. (XAVIER, 2010).

Logo, a educação, em nosso país, é regulamentada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996). Encontra-se organizada em dois níveis, Educação Básica e Educação Superior e em duas modalidades, educação de jovens e adultos e educação especial, estabelecendo-se ainda, e com a mesma classificação de modalidade, a Educação Profissional complementar à Educação Básica (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 nos artigos 39 a 42, concebe a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida

produtiva, a ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

Para normatizar o ensino profissional constante da LDB foi promulgado o Decreto nº2208 de 17 de abril de 1997 que o regulamentava. O ponto mais significativo desta regulamentação estava atrelado ao fato de não poder mais criar cursos exclusivamente de Auxiliar de Enfermagem. Novos rumos foram delineados para os profissionais desta categoria de forma que este deveria equiparar a sua formação a do Técnico de Enfermagem. Para tanto, o curso de Técnico de Enfermagem passou a ser estruturado em dois Módulos, a saber, o módulo I de auxiliar de enfermagem com duração de um ano quando o aluno recebe a certificação; e o módulo II, de caráter complementar, com duração de seis meses, para finalizar os estudos para Técnico de Enfermagem quando o aluno recebe o diploma. Cada módulo apresenta terminalidade para efeito de qualificação profissional.

O auxiliar de enfermagem mesmo que tivesse feito o seu curso em outra instituição e tivesse cursado o Ensino Médio, poderia pleitear aproveitamento de estudos e fazer a complementação para Técnico de Enfermagem em qualquer estabelecimento de ensino, desse modo estaria habilitado, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não excedesse cinco anos. Esta organização prevaleceu até 2012, quando novas normatizações emanadas do Ministério da Educação foram criadas e estabeleceram uma nova ordem no âmbito da educação profissional. Nesse ínterim entre as legislações normatizadoras do ensino profissional na área da enfermagem, as contratações de exercentes sem qualificação legal continuava acontecendo.

Frente ao contexto de precariedade na formação de pessoal era premente a tomada de decisão pelo Ministério da Saúde de estratégias para qualificá-los de modo a atender os preceitos da Reforma Sanitária e também atender as legislações específicas da enfermagem que já não amparava o exercício legal de pessoal de enfermagem sem as condições mínimas para a sua formação.

Isso posto, instituiu-se em outubro de 1999, com funcionamento efetivo de 2000 até 2005, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profdae) que passou a ser uma das mais importantes políticas do Ministério da Saúde (MS) voltada para a qualificação da força de trabalho do setor. O PROFDAE nasce pela recorrente necessidade de qua-

lificação dos atendentes e a profissionalização da Enfermagem. A sua origem tem similaridade com o Projeto Larga Escala. Bem como, a sua implementação foi resultante de articulações do MS com o Ministério da Educação e com o Ministério do Trabalho e Emprego. Internacionalmente, o Ministério da Saúde (MS) articulou-se com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para a viabilização de cooperação financeira, e com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para o estabelecimento de cooperação técnica (MS, 2002; ÁVILA, 2004; CÊA et al, 2007).

O projeto oferecia oportunidades de profissionalização em grande escala, visando atingir cerca de 225 mil auxiliares e 90 mil técnicos de enfermagem, na qualificação de auxiliares e atendentes de enfermagem, na complementação da formação de auxiliares e técnicos de enfermagem e complementação do ensino fundamental de atendentes de enfermagem. O curso de técnico de enfermagem era previsto para ser desenvolvido em 12 meses, com carga horária de 1.100 horas. O curso de complementação da qualificação profissional (para técnico e auxiliar de enfermagem) deveria ser executado no prazo entre cinco e dez meses. Por fim, a complementação do ensino fundamental tinha a duração média de 18 meses (CÊA et al, 2007).

4. As primeiras décadas do século XXI - A ampliação do conhecimento para um novo porvir

O curso Técnico em Enfermagem pertence à área Ambiente e Saúde do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, podendo ser realizado articulado ou de modo subsequente ao nível médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

As legislações que continuam a reger o Curso Técnico em Enfermagem enquanto ensino profissionalizante são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Federal n.º 9.394/96, de 20/12/96; Decreto Federal n.º 2.208/97, de 17/04/97; Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; e em especial ao disposto no Decreto n.º 94.406, de 08/06/87 que regulamenta a Lei n.º 7.498 de 25/06/86 que dispõe sobre o exercício da Enfermagem e dá outras providências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no artigo 6 da Resolução n.º 6/2012, apresentam os

princípios que sustentam o ensino, que devem garantir ao estudante, dentre outros: formação integral; trabalho, como princípio educativo; interdisciplinaridade; pesquisa, como princípio pedagógico e; indissociabilidade entre educação e prática social (BRASIL, 2012).

Quanto à duração, as Diretrizes Curriculares Nacionais, no artigo 26, apontam que a carga horária mínima de cada curso é indicada no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, segundo cada habilitação profissional, que no caso do técnico em enfermagem são de 1.200 horas (BRASIL, 2012).

Considerando a característica tecnológica e o perfil esperado do egresso do curso cabe destacar que legalmente há a obrigatoriedade do estágio profissional supervisionado durante a formação do técnico em enfermagem.

Ainda, no seu artigo 12, as Diretrizes Curriculares Nacionais indicam que os cursos são organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, instituído e organizado pelo Ministério da Educação (2016) ou em uma ou mais ocupações da Classificação Brasileira de Ocupações – CBO.

A CBO, do Ministério do Trabalho, é o documento normalizador do reconhecimento, da nomeação e da codificação dos títulos e conteúdo das ocupações do mercado de trabalho brasileiro, apresenta a descrição sumária dos técnicos de enfermagem, cujo código é o 3222. Nela está descrito que são profissionais que atuam em instituições públicas e privadas.

Hospitais, clínicas e outros estabelecimentos de assistência médica, embarcações e domicílios; atuam em cirurgia, terapia, puericultura, pediatria, psiquiatria, obstetrícia, saúde ocupacional e outras áreas. Prestam assistência ao paciente zelando pelo seu conforto e bem estar, administram medicamentos e desempenham tarefas de instrumentação cirúrgica, posicionando de forma adequada o paciente e o instrumental. Organizam ambiente de trabalho e dão continuidade aos plantões. Trabalham em conformidade às boas práticas, normas e procedimentos de biossegurança. Realizam registros e elaboram relatórios técnicos (MINISTÉRIO DO TRABALHO, 2002).

Portanto, a formação do técnico em enfermagem deve assegurar que o mesmo seja capaz de desenvolver práticas de cuidado que valorizem as ações de promoção, proteção, recuperação e manutenção da saúde do indi-

víduo, família e comunidade, da população como um todo, com segurança e qualidade técnica, inserido em equipe interprofissional e interdisciplinar nos serviços de saúde.

5. Atribuições, campos de atuação profissional, o registro e alguns desafios contemporâneos

Nos dias atuais, o profissional técnico em enfermagem compõe uma das maiores forças de trabalho nas instituições de saúde de todo país. Dentre todas as categorias registradas como inscrições ativas no Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) até 01/10/2020, os Técnicos de Enfermagem somam 1.368.049, sendo o maior número concentrado na região sudeste do país, em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais respectivamente (MACHADO et al, 2017; COFEN, 2020).

No que concerne à legislação que regulamenta o exercício profissional, a Lei nº 7.498 de 1986, no seu artigo 7, apresenta quem são os técnicos em enfermagem.

I - o titular do diploma ou do certificado de Técnico de Enfermagem, expedido de acordo com a legislação e registrado pelo órgão competente; II - o titular do diploma ou do certificado legalmente conferido por escola ou curso estrangeiro, registrado em virtude de acordo de intercâmbio cultural ou revalidado no Brasil como diploma de Técnico de Enfermagem (BRASIL, 1986).

Para atuar como técnico em enfermagem em qualquer instituição de saúde ou a fins, o profissional deve estar registrado e com sua situação cadastral regularizada junto ao Conselho Regional de Enfermagem (COREN) de sua respectiva região, que possui várias atividades, das quais se destacam: disciplinar e fiscalizar o exercício profissional, observadas as diretrizes gerais do COFEN; expedir a carteira de identidade profissional, indispensável ao exercício da profissão e válida em todo o território nacional; decidir os assuntos pertinentes à Ética Profissional, impondo as penalidades cabíveis e zelar pelo bom conceito da profissão e dos que a exerçam (BRASIL, 1973).

De acordo com o artigo 10 do Decreto nº 94.406/87, o técnico de enfermagem desenvolve ações de nível médio técnico, conferidas à equipe de enfermagem e sob a supervisão do enfermeiro, cabendo-lhe:

I – assistir ao Enfermeiro: a) no planejamento, programação, orientação e supervisão das atividades de assistência de Enfermagem;

b) na prestação de cuidados diretos de Enfermagem a pacientes em estado grave; c) na prevenção e controle das doenças transmissíveis em geral em programas de vigilância epidemiológica; d) na prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar; e) na prevenção e controle sistemático de danos físicos que possam ser causados a pacientes durante a assistência de saúde; f) na execução dos programas referidos nas letras “i” e “o” do item II do Art. 8º. II – executar atividades de assistência de Enfermagem, excetuadas as privativas do Enfermeiro e as referidas no Art. 9º deste Decreto. III – integrar a equipe de saúde (BRASIL, 1987).

Em suma, o técnico em enfermagem participa com atividades que lhe são cabíveis, realizadas sempre sob a supervisão e orientação do enfermeiro, do planejamento da assistência de enfermagem ao indivíduo, família e comunidade em todos os ciclos de vida. Como por exemplo, no acolhimento aos usuários nas instituições de saúde e nos Programas de Saúde Pública, no cuidado prestado a gestante, a criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso. Compreendido como um trabalhador que pode estar presente do nascer ao morrer, integrando a equipe de saúde, sua formação e prática social profissional precisam contemplar aspectos humanísticos, estéticos, técnicos e éticos.

No ano de 2017 foi aprovada no Brasil a revisão do Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem - Resolução COFEN nº 564 de 06/11/2017, que se aplica aos Enfermeiros, Técnicos de Enfermagem, Auxiliares de Enfermagem, Obstetizas e Parteiras, e também aos atendentes de Enfermagem. Do seu preâmbulo e princípios fundamentais, destaca-se que a enfermagem é essencial para o andamento das unidades de saúde e deve atender aos princípios e diretrizes da política pública de saúde:

A Enfermagem é uma ciência, arte e uma prática social, indispensável à organização e ao funcionamento dos serviços de saúde. O profissional de enfermagem [...] exerce suas atividades com competência para promoção do ser

humano na sua integralidade, de acordo com os Princípios da Ética e da Bioética, e participa como integrante da equipe de Enfermagem e de saúde na defesa das Políticas Públicas, com ênfase nas políticas de saúde que garantam a universalidade de acesso, integralidade da assistência, resolutividade, preservação da autonomia das pessoas, participação da comunidade, hierarquização e descentralização político-administrativa dos serviços de saúde (BRASIL, 2017).

No Brasil, toda população tem direito legal de acesso gratuito e com qualidade às ações e serviços de saúde, de forma integral e universal. O Sistema Único de Saúde – SUS tem seu conteúdo constitucional delineado e minudenciado em suas Leis Orgânicas - a Lei nº 8.080 de 1990 e a Lei nº 8.142 de 1990. Está organizado em três níveis crescentes de complexidade assistencial: atenção básica ou primária, média ou especializada e de alta complexidade.

É imperioso aos profissionais de saúde o conhecimento sobre o sistema de saúde no qual estão inseridos antes de tudo como cidadãos, para atuarem em defesa da política pública, dos seus direitos pessoais, dos de seus familiares e da população a qual prestam seus serviços, seja no próprio ambiente público ou em quaisquer outros (de caráter celetista privado, filantrópico, organização social, dentre outros) do mundo do trabalho. Os técnicos em enfermagem, como integrantes da equipe de saúde, são essenciais no desenvolvimento de atividades de nível médio em todos os espaços possíveis de trabalho do SUS, da rede privada e complementar de Assistência à Saúde nacionais.

A atenção básica é considerada a porta preferencial de entrada dos usuários no sistema e ordenadora da Rede de Atenção à Saúde (RAS). De acordo com a Portaria nº 2.436, do Ministério da Saúde, de 21/09/2017, na atenção básica o técnico em enfermagem possui atribuições comuns aos demais profissionais da equipe multidisciplinar (enfermeiro, agente comunitário de saúde, agente de endemias, cirurgião dentista, auxiliar ou técnico de saúde bucal, médico, assistente social, dentre outros) e específicas. São atribuições específicas:

I.- Participar das atividades de atenção à saúde realizando procedimentos regulamentados no exercício de sua

profissão na UBS e, quando indicado ou necessário, no domicílio e/ou nos demais espaços comunitários (escolas, associações, entre outros); II.- Realizar procedimentos de enfermagem, como curativos, administração de medicamentos, vacinas, coleta de material para exames, lavagem, preparação e esterilização de materiais, entre outras atividades delegadas pelo enfermeiro, de acordo com sua área de atuação e regulamentação; e III.- Exercer outras atribuições que sejam de responsabilidade na sua área de atuação (BRASIL, 2017).

São exemplos de serviços públicos de atenção básica no qual o técnico em enfermagem pode atuar: Estratégia de Saúde da Família; Unidades Básicas de Saúde; Consultórios na Rua; Unidades Básicas de Saúde Fluviais.

A Atenção Especializada pode ser conceituada e ao mesmo tempo delimitada pelo território em que é realizado um conjunto de ações, práticas, conhecimentos e técnicas assistenciais caracteristicamente demarcadas pela incorporação de processos de trabalho que englobam maior densidade tecnológica. Deve ser preferencialmente ofertada de modo hierarquizado e regionalizado, com uma escala adequada para garantir tanto uma boa relação custo/benefício quanto à qualidade da atenção a ser prestada. A população-alvo a cada momento é circunscrita a uma parcela da população total, um subconjunto que apresenta naquele instante a necessidade de cuidados diferenciados e muitas vezes mais intensivos (SOLLA e CHIORO, 2012).

A média complexidade é constituída por unidades de serviços ambulatoriais especializados, clínicas, Unidades de Pronto Atendimento e Hospitais Escolas. A Alta Complexidade, de acordo com o Conselho Nacional de Secretários de Saúde – CONASS, pode ser conceituada como um conjunto de procedimentos que envolvem alta tecnologia e alto custo, objetivando propiciar à população acesso a serviços qualificados, integrando-os aos demais níveis de atenção à saúde (BRASIL, 2007).

Nos serviços de média e alta complexidade o profissional técnico em enfermagem atua com várias práticas, por exemplo: na escuta qualificada aos indivíduos nas Unidades de Pronto Atendimento e de Urgência e Emergência, na aferição de sinais vitais e medidas antropométricas, nos cuidados técnicos de nível médio durante exames de imagem diagnósticos e na internação clínica, nos cuidados técnicos de nível médio realizados

nas Unidades Intensivas, no pré, trans e pós-operatório, na esterilização de materiais, dentre outros.

Importa localizar que todos os níveis de atenção à saúde devem estar interligados formando a Rede de Atenção à Saúde - RAS, e seus profissionais devem atuar com compromisso voltado para a integralidade das ações direcionadas à população. O técnico em enfermagem na sua prática também deve respeitar os Protocolos e os Procedimentos Operacionais Padrões (POP) estabelecidos na instituição em que trabalha, oferecendo uma assistência de qualidade e segura ao paciente (SALES et al, 2018).

Convém salientar que a segurança do paciente é um dos atributos da qualidade do cuidado, que contempla: a identificação correta do paciente, a melhoria nos processos de comunicação entre os profissionais de saúde, a melhoria na segurança na prescrição, uso e na administração de medicamentos, a cirurgia segura, a higienização das mãos e a redução do risco de quedas e lesão por pressão nos pacientes (BRASIL, 2013).

As seis metas internacionais de segurança do paciente, elencadas acima, nas instituições de saúde são realizadas com várias medidas, como por exemplo: usar pulseira de identificação no paciente desde a admissão do mesmo na unidade, onde constem no mínimo dois dados (nome completo, nome completo da mãe, número de prontuário e data de nascimento); manter as grades do leito elevada; realizar mudança de decúbito naqueles pacientes que não são capazes de fazê-lo por si próprios; limpar a pele dos pacientes que não conseguem realizar o autocuidado, sempre que estiver suja ou sempre que necessário (BRASIL, 2013; CAUDURO et al, 2017; REVEES et al, 2017).

Nas múltiplas atividades que realiza, sejam de cunho educacional, de apoio administrativo ou exclusivamente assistencial, o técnico em enfermagem deve fazê-las por meio de uma visão ampliada de saúde, que não é somente ausência de doença, mas engloba tudo que é essencial para garantia da qualidade de vida dos indivíduos, com abordagem acolhedora, contemplando requisitos técnicos da profissão, humanos, éticos, estéticos, emocionais e espirituais. Nunca deve perder o foco no cuidado ao ser humano de forma integral (WERMELINGER et al, 2020).

Na atualidade, o técnico de enfermagem deve ser instigado e provocado a todo tempo durante o exercício profissional devido à modernização e globalização, a estruturação dos vínculos e relações profissionais e a automatização das ações em um turno de trabalho, por exemplo.

O mercado de trabalho em saúde enfrenta problemas particulares e desequilíbrios em sua força de trabalho que afetam de forma diferente as regiões do Brasil, faz-se necessário uma educação em movimento, Educação Permanente em Saúde - EPS, que deverá ser inserida no cotidiano dos profissionais, ocasionando múltiplos benefícios (WERMELINGER et al, 2020).

A Educação Permanente em Saúde – EPS é uma proposta ético-político-pedagógica que objetiva modificar e qualificar a atenção à saúde, os processos de formação, as ações de educação em saúde, e também fomentar a organização das atividades e dos serviços numa concepção intersetorial.

Em 2004, por meio da Portaria nº 198 de fevereiro de 2004, o Ministério da Saúde propôs a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS) como estratégia do SUS para a formação e o desenvolvimento dos seus trabalhadores, buscando articular a integração entre ensino, serviço e comunidade, além de assumir a regionalização da gestão do SUS, como base para o desenvolvimento de iniciativas qualificadas ao enfrentamento das necessidades e dificuldades do sistema. A PNEPS é uma estratégia que pretende promover transformações nas práticas do trabalho, com base em reflexões críticas, propondo o encontro entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, através da interseção entre o aprender e o ensinar na realidade dos serviços (BRASIL, 2004).

É importante destacar que o mundo de trabalho em constante movimento sofre influências no âmbito da economia, da cultura, da religião, entre outras. O trabalhador, neste contexto, da enfermagem, além de flexibilidade técnica, precisa se adaptar intelectualmente, tendo em vista as necessidades de melhorias permanentes dos processos de produção de bens e serviços. Consequentemente, o trabalho não qualificado, fragmentado, repetitivo e rotineiro é substituído por novas formas de organização, por um trabalho, em equipe, integrado e, no caso da saúde, multiprofissional.

6. A especialização técnica de nível médio em enfermagem

Existem cenários distintos, amplos e complexos para prática do cuidado de enfermagem e cada um com sua especificidade. Alguns merecem estudo diferenciado, pois, atendem a uma clientela muito peculiar ou o espaço de exercício tem uma dinâmica própria, como no caso dos setores de imagens, hemodiálise, unidades intensivas adultas e neonatais e centro cirúrgico, por exemplo.

O aprimoramento por meio de cursos de especialização técnica de nível médio é um passo importante, opcional aos profissionais, quando na inserção e escolha por um espaço específico de desenvolvimento do processo de trabalho.

De acordo com o anexo I da Resolução COFEN nº 609 de 03/07/2019, as especialidades do técnico de enfermagem compreendem as áreas de abrangência: Saúde coletiva; Saúde da criança e adolescente; Saúde do adulto (Saúde do homem e da mulher, saúde do idoso, Urgências e Emergências), com dezesseis itens e seus subitens, a saber:

1. Enfermagem em Centro Cirúrgico
 - 1.1 – Enfermagem Instrumentação Cirúrgica
 - 1.2 – Centro de Material e Esterilização
2. Enfermagem em Nefrologia
 - 2.1 – Enfermagem em Diálise Peritoneal
 - 2.2 – Enfermagem em Hemodiálise
3. Enfermagem em Saúde Coletiva
 - 3.1 – Enfermagem ao Idoso
 - 3.2 – Enfermagem da Saúde da Mulher
 - 3.3 – Enfermagem da Saúde da Criança e do Adolescente
 - 3.4 – Enfermagem da Saúde do Homem
 - 3.5 – Enfermagem em Saúde Indígena
 - 3.6 – Enfermagem em Saúde Ambiental
4. Enfermagem em Saúde Pública
 - 4.1 – Enfermagem em ESF
5. Enfermagem em Saúde do Trabalhador
 - 5.1 – Higiene do Trabalho
 - 5.2 – Enfermagem do Trabalho
 - 5.3 – Assistência à Saúde do Trabalhador
 - 5.4 – Enfermagem Offshore
6. Enfermagem em Terapia Intensiva
 - 6.1 – Cuidados ao paciente crítico adulto
 - 6.2 – Cuidado ao paciente crítico pediátrico
 - 6.3 – Cuidado ao paciente crítico neonatal
 - 6.4 – Cuidado ao paciente crítico cardiológico
7. Enfermagem em Traumato-Ortopedia
 - 7.1 – Enfermagem em Imobilização Ortopédica
8. Enfermagem em Urgência e Emergência / APH

9. Enfermagem em Saúde Mental
10. Enfermagem em Assistência a Queimados
11. Enfermagem em Assistência a portadores de Feridas
12. Enfermagem em Imunização
13. Enfermagem em Atendimento Domiciliar
14. Enfermagem em Aleitamento Materno.
15. Enfermagem em Hemoterapia e Hemoderivados
16. Enfermagem na Assistência de Políticas de IST/S (COFEN, 2019).

Portanto, são várias as áreas de domínio (desde o nível de atenção básica até a alta complexidade da RAS) de especialização que o técnico em enfermagem pode avançar para aperfeiçoamento de sua prática. Estes cursos podem ser oferecidos por instituições de saúde e ou de ensino devidamente regulamentadas.

Os cursos de formação dos técnicos especialistas deverão ter, no mínimo, 300 horas, equivalente a 25% da carga mínima indicada no Catálogo Nacional de Cursos de Nível Técnico para a habilitação profissional a que se vincula, segundo a Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (COFEN, 2019).

Consta apontar que é relevante que após a conclusão do curso, de posse do certificado, o técnico em enfermagem retorne ao COREN para registro em sua carteira de identidade profissional.

7. Considerações Finais

O resgate histórico ora apresentado possibilitou evidenciar que a educação profissional e tecnológica na área da enfermagem apresenta estreita relação com a trajetória histórica da educação no Brasil. A criação do Curso Técnico de Enfermagem seria uma questão de tempo, tendo em vista as mudanças e reformulações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Além disso, a partir de meados do século 20, as mudanças do sistema educacional brasileiro estavam intimamente relacionadas com o desenvolvimento econômico e industrial do país. A virada do século proclama o início de novos tempos para a profissionalização tecnológica da enfermagem. As legislações do Ministério da Saúde indicam caminhos para melhoria da

qualidade da assistência e atenção envolvendo na RAS os diversos atores sociais - trabalhadores de saúde, gestores e usuários, a fim de dar resolutividade às necessidades de saúde individuais e coletivas nos serviços e espaços vivos de produção do cuidado ao ser humano.

A enfermagem continua escrevendo sua história com coragem e com uma potente força de trabalho conforme apontado no texto, não somente em número de profissionais de nível técnico, mas em qualidade de formação, nos avanços legais da profissão e na conquista de espaços como integrante da equipe de saúde.

A guisa de conclusão vale o destaque para alguns atributos essenciais que consideramos importantes para o egresso se inserir e permanecer no campo de atuação da área técnica em enfermagem: ética, solidariedade, compromisso profissional, competência técnica, disposição para o trabalho em equipe e colaborativo, educação permanente e amor, muito amor ao ser humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Cecília Puntel, ROCHA, Juan Stuardo Yazlle. **O saber da enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez; 1986.

ÁVILA, Soraya de Almeida **Análise do processo de implementação do PROFAE: insights para a construção de uma política pública inovadora de profissionalização em nível médio para o setor saúde**. [dissertação]. Rio de Janeiro: 2004 Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/4857/2/669.pdf>> Acesso em 15/11/2020.

AZEVEDO, Jarisa Marques de. **O Curso Técnico de Enfermagem na Escola Anna Nery: criação e consolidação 1966-1971**. [dissertação] Rio de Janeiro: EEAN/UFRJ, 2008.

BASSINELLO, Greicelene Aparecida Espanhol; BAGNATO, Maria Helena Salgado. Os primórdios do Projeto Larga Escala: tempo de recordar. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v.62, n. 4, p.620-626, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672009000400022>. Acesso em 14/11/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Assistência de Média e Alta Complexidade no SUS**. Brasília: CONASS, 2007. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/colecao_progestores_livro9.pdf. Acesso em 05 de novembro de 2020.

BRASIL. DECRETO nº 20.109, DE 15 DE JUNHO DE 1931. Regula o exercício da enfermagem no Brasil e fixa as condições para a equiparação das escolas de enfermagem. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D20109imprensa.htm. Acesso em 08/11/2020.

BRASIL. DECRETO nº 94.406, 08 DE JUNHO DE 1987. Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da Enfermagem, e dá outras providências. Brasília: DF, 1987.

BRASIL. LEI Nº 8.142, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18142.htm Acesso em: 14 de novembro de 2020.

BRASIL. LEI nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em 08/11/2020.

BRASIL. LEI nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. Fixa as Diretrizes e bases da Educação Nacional. In: Ministério da saúde. Fundação de Serviços de Saúde Pública. Enfermagem, legislação e assuntos correlatos. 3ª ed. Rio de Janeiro: SESP, v.2, p.227-36, 1974.

BRASIL. LEI nº 5.905/73, DE 12 DE JULHO DE 1973. Dispõe sobre a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem e dá outras providências. Brasília: DF, 1973. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/lei-n-590573-de-12-de-julho-de-1973_4162.html. Acesso em 14/11/2020.

BRASIL. LEI nº 775, DE 06 DE AGOSTO DE 1949. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no país e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/1775.htm#:~:text=LEI%20No%20775%2C%20DE%206%20DE%20AGOSTO%20DE%201949.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20o%20ensino%20de,Art.&text=3%C2%BA%20O%20curso%20de%20auxiliar%20de%20enfermagem%20ser%C3%A1%20de%20dezoito%20meses. Acesso em: 08/11/2020.

BRASIL. LEI Nº 8.080, DE 19 DE SETEMBRO DE 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18080.htm> Acesso em: 14 de novembro de 2020.

BRASIL. **LEI nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 08/11/2020.

BRASIL. **LEI nº. 7.498, DE 25 DE JUNHO DE 1986.** Dispõe sobre a regulamentação do exercício profissional da enfermagem, e dá outras providências. Presidência da República, Brasília, DF, 25 de junho de 1986. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7498.htm Acesso em 08/11/2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017.** Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). – Brasília: Ministério da Saúde, 22 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 529, de 1º de abril de 2013.** Institui o Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNSP). Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt0529_01_04_2013.html. Acesso em 05/11/2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações: CBO, 2002.** Brasília: MTE, 2002. Disponível em <http://www.mteco.gov.br/cbsite/pages/saibaMais.jsf>. Acesso em 14/11/2020.

BRASIL. **Portaria nº 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004.** Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências. Diário Oficial da União 2004; Brasília: DF, 2004, seção 1.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 6, DE 20 DE SETEMBRO DE 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 08/11/2020. CARVALHO, Anayde Corrêa de. **Associação Brasileira de enfermagem, 1926-1976:** documentário. Brasília: ABEn Nacional, 2008.

CARVALHO, Vilma de; VIEIRA, Therezinha Teixeira. **Sobre Nexos Históricos da Escola de Enfermagem Anna Nery - Associação Brasileira de Enfermagem:** Criação de um Fundo de Arquivo – 1925/1975. Rio de Janeiro: EEAN/UFRJ, 2016.

CAUDURO, Graziela Maria Rosa; MAGNAGO, Tânia Solange Bosi de Souza; ANDOLHE, Rafaela; LANES, Taís Carpes; ONGARO, Juliana Dal. Segurança do paciente na compreensão de estudantes da área da saúde. **Rev. Gaúcha Enferm.**, v.38, n.2, e64818, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.64818>. Acesso em 14/11/2020.

CAVERNI, Leila Maria Rissi. **Curso Técnico de Enfermagem: uma trajetória histórica e legal – 1948 a 1973.** [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. 2005. 193p.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos; REIS, Luiz Fernando; CONTERNO, Solange. Profae e lógica neoliberal: estreitas relações. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.139-160, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000100007>. Acesso em 14/11/2020.

Conselho Federal de Enfermagem. **Enfermagem em Números.** Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Brasília: DF, 2020. Acesso em 14/11/2020.

Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução Nº 564 de 06 de novembro de 2017.** Aprovar o novo Código de Ética dos Profissionais de Enfermagem. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-5642017_59145.html. Acesso em 14/11/2020.

Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução nº. 609, de 03 de julho de 2019.** Atualiza, no âmbito do Sistema Cofen/Conselhos Regionais de Enfermagem, os procedimentos para registro de especialização técnica de nível médio em Enfermagem concedida aos Técnicos de Enfermagem e aos Auxiliares de Enfermagem. [acesso em 05 de Nov de 2020]. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-609-2019_72133.html

FAUSTO, Bóris. **História Concisa do Brasil.** Edusp. São Paulo: 2001.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil.** Edusp. São Paulo: 1996.

FREIRE, Mary Ann Menezes. **Levantamento de recursos e necessidades de enfermagem no Brasil: da pesquisa ao livro (1956-1980).** Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Unirio, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgenf/dissertacoes/dissertacoes-ppgenf-unirio-ano-2011/dissertacao-mary-ann>. Acesso em: 09/11/2020.

FREIRE, Mary Ann Menezes; AMORIM, Wellington Mendonça de. A enfermagem de saúde pública no Distrito Federal: a influência do relatório Goldmark (1923 a 1927). **Esc. Anna Nery**, v.12, n.1, p.115-124, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-81452008000100018>. Acesso em: 07/11/2020.

FREIRE, Mary Ann Menezes; MORAIS, Fernanda Teles Moraes; AMORIM, Wellington Mendonça de; SILVA JÚNIOR, Osnir Claudiano da. As Diretrizes do Relatório Goldmark para a organização de um grupo subsidiário de enfermagem 1919-1923. **Cultura de los Cuidados**, Alicante, v. 11, n. 22, p. 40-49, 2007. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6631/1/CC_22_06.pdf Acesso em: 07/11/2020.

GOMES, Tatiana de Oliveira; SILVA, Bruna Rocha da; BAPTISTA, Suely de Souza; ALMEIDA FILHO, Antonio José de. Catholic nurses in search for superior station in the

area of education and nursing practice in the 40's and 50's in brazil of the 20th. **Texto contexto – enferm.**; v.14, n.4, p.506-512, 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072005000400006>. Acesso em 08/11/2020.

GRYSCHEK, Anna Luiza de F. P. Lins; ALMEIDA, Alva Helena de; ANTUNES, Maricy Nair; MIYASHIRO, Suely Yuriko. Projeto larga escala: uma proposta pedagógica atual. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v.34, n.2, p. 196-201, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342000000200009>. Acesso em 14/11/2020.

LOPES, Roberlandia Evangelista; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; ARAGÃO, Suyanne Bastos. Estudos sobre o impacto da lei número 775 na formação da enfermeira. **Hist enferm Rev eletrônica**. V.7, n.2, p.449-457, 2016. Disponível em: <http://here.abennacional.org.br/here/2a07.pdf>. Acesso em 08/11/2020.

MACHADO, Maria Helena (Coord.). Perfil da enfermagem no Brasil: relatório final: Brasil. Rio de Janeiro: NERHUS - DAPS - ENSP/Fiocruz, 2017. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/pdfs/relatoriofinal.pdf> acesso em 10/11/2020.

MALTA, Daniela Vieira; PEREIRA, Laís de Araújo; SANTOS, Tânia Cristina Franco. Notícias do Levantamento de Recursos e Necessidades de Enfermagem na Revista Brasileira de Enfermagem (1955-1958). **Rev. bras. enferm.**; v.67, n.5, p679-683; 2014(a). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2014670502> Acesso em 07/11/2020.

MALTA, Daniela Vieira; SANTOS, Tânia Cristina Franco; PEREIRA, Laís de Araújo; GOMES, Maria da Luz Barbosa; LOPES, Gertrudes Teixeira; OLIVEIRA, Alexandre Barbosa de. Levantamento de recursos e necessidades de enfermagem no Brasil: estratégias para realização. **Esc Anna Nery** v.18, n.3, p.472-478; 2014(b). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ean/v18n3/1414-8145-ean-18-03-0472.pdf> Acesso em: 07/11/2020.

MANSUR, Marília Coser. **O financiamento federal da saúde no Brasil: tendências da década de 1990**. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz. 2001.

MELO, Cristina Maria Meira de. **Divisão social do trabalho e enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 3ªed. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em 14/11/2020.

Ministério da Saúde. Fórum Nacional do Profae (1.: 2002: Brasília, DF). **1º Fórum Nacional do Profae: construindo uma política de formação em saúde**, 9 a 11 de dezembro de 2002:

relatório geral / Ministério da Saúde; relatoria geral: Janete Lima de Castro (coordenadora), Maria Inês Martins, Rosana Lúcia Alves de Vilar. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. Disponível em: < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/profac/forum_parte1.pdf> Acesso em 15/11/2020.

PADILHA, Maria Itayra; BORENSTEIN, Miriam Süsskind; SANTOS, Iraci dos (org). **Enfermagem História de uma profissão**. 3ªed. São Caetano do Sul-SP: Difusão Editora, 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso Palma. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: **Caderno de Formação**. Cultura Acadêmica Editora. São Paulo: 2010.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. Disponível em SciELO Books: <https://static.scielo.org/scielobooks/zb2gf/pdf/pereira-9788575413180.pdf> Acesso em 15/11/2020

PORTO, Fernando; SOARES, Alessandra. Nem *lady nurse*, nem *nurse*: a *manager nurse* no cenário hospitalar no Rio de Janeiro (BR). **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, v.1, n.2, p.124-131, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/305/288>>. Acesso em: 08/11/2020. Acesso em 02/11/2020.

REEVES, Susan A.; DENAULT, Deanna; HUNTINGTON, Jonathan T; OGRINC, Greg; SOTHARD, Douglas R; VEBELL, Renne. Learning to Overcome Hierarchical Pressures to Achieve Safer Patient Care: An Interprofessional Simulation for Nursing, Medical, and Physician Assistant Students. **Nurse Educ.** v.42, n.5S Suppl 1, p.S27-S31, 2017. Disponível em: doi: 10.1097/NNE.0000000000000427. Acesso em 14/11/2020.

RUIZ, Manoel. A história do Plano Cruzado I e II, Plano Bresser, Plano Verão e Cruzado Novo. 2003. **Sociedade Digital**. Disponível em: <<http://www.sociedadedigital.com.br/artigo.php?artigo=112>> Acesso em: 11/11/2020.

SALES, Camila Balsero; BERNARDES, Andrea; GABRIEL, Carmen Silvia; BRITO, Maria de Fátima Paiva; MOURA, André Almeida de; ZANETTI, Ariane Cristina Barboza. Protocolos Operacionais Padrão na prática profissional da enfermagem: utilização, fragilidades e potencialidades. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v.71, n.1, p.126-134, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0621>. Acesso em 14/11/2020

SANTOS, Fernanda Batista Oliveira; CARREGAL, Fernanda Alves dos Santos; SCHRECK, Rafaela Siqueira Costa; MARQUES, Rita de Cássia; PERES, Maria Angélica de Almeida. Padrão Anna Nery e perfis profissionais de enfermagem possíveis para enfermeiras e enfermeiros no Brasil. **Hist enferm Rev eletrônica**; v.11 n.1, p.10-21, 2020. Disponível em: <http://here.abennacional.org.br/here/v11/n1/a1.pdf>. Acesso em: 08/11/2020.

SAUTHIER, Jussara; BARREIRA, Ieda de Alencar. **As enfermeiras norte-americanas e o ensino da enfermagem na capital do Brasil: 1921-1931**. Rio de Janeiro: Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e possibilidades**. 2ªed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. 2ªed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SECAF, Victoria; SANNA, Maria Cristina. **“Levantamento de Recursos e Necessidades de Enfermagem no Brasil”**: um documento da década de 50 do século XX. *Rev. bras. enferm.* V.56, n.3, p.315-317, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672003000300020>. Acesso em 09/11/2020.

SOLLA, Jorge; CHIORO, Arthur. Atenção Ambulatorial Especializada. In: GIOVANELLA, Lígia; ESCOREL, Sarah; LOBATO, Lenaura de Vasconcelos Costa; NORONHA, José Carvalho de; CARVALHO, Antonio Ivo de. **Políticas e sistema de saúde no Brasil**. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2012. p.547-576. Disponível em: http://www.escoladesaude.pr.gov.br/arquivos/File/ATENCAO_AMBULATORIAL_ESPECIALIZADA_Solla_e_Chioro.pdf. Acesso em 15/11/020.

WERMELINGER, Mônica Carvalho de Mesquita Werner; BOANAFINA, Anderson; MACHADO, Maria Helena; VIEIRA, Monica; XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães; LACERDA, Wagner Ferraz de. A formação do técnico em enfermagem: perfil de qualificação. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.25, n.1, p.67-78, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020251.27652019>. Acesso em: 15/11/2020.

WERMELINGER, Monica Carvalho de Mesquita Werner; MACHADO, Maria Helena; AMÂNCIO FILHO, Antenor. Técnicos em saúde: constituição de uma identidade. **Divulg. Saúde Debate**. V.45, p: 89-104, 2010. Disponível em: <http://cebes.org.br/publicacao-tipo/revista-saude-em-debate/>. Acesso em: 14/11/2020.

XAVIER, Maria Lelita. **A Reconfiguração do Campo da Educação Superior de Enfermagem no Estado do Rio de Janeiro: 1996-2006**. 257f. 2010. Tese. Rio de Janeiro: UFRJ/EEAN, 2010.

O PAPEL EDUCATIVO DO BIBLIOTECÁRIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT): desenvolvendo competências em informação por meio da Educação online

Maurício dos Santos Júnior
Pablo Boaventura Sales Paixão

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, marcada por rápidas mudanças e transformações sociais decorrentes do acelerado trânsito e fluxos de informação, muito influenciado pelo avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), faz-se necessário um novo olhar por parte dos profissionais de todas as áreas do conhecimento a respeito do seu fazer profissional. Ao aproximar esse argumento para os profissionais da Informação e, mais especificamente, para bibliotecários, é notável o papel que estes passam a exercer perante uma sociedade pós-industrial, onde a informação assume lugar de destaque na produção e na economia global (CASTELLS, 2011).

Nessa perspectiva, os bibliotecários passam a desempenhar um papel de grande relevância no que compete à educação dos estudantes no tocante à identificação e avaliação de fontes de informação confiáveis e relevantes para a sua formação acadêmica e profissional. Para tanto, devem auxiliar no desenvolvimento de habilidades para que possam reconhecer as suas próprias necessidades informacionais, selecionar sistematicamente a informação para, enfim, poder organizá-las e construir seus conhecimentos a partir de uma aprendizagem contínua (SPUDEIT, 2015).

Dessa forma, é fundamental que o bibliotecário desempenhe o seu papel de educador, a fim de desenvolver as habilidades de Competência

em Informação (Coinfo) nos usuários das bibliotecas. A Coinfo pode ser considerada como um processo que corresponde às etapas de localizar, selecionar, acessar, organizar e usar a informação para fins de gerar conhecimento, com o intuito de facilitar a tomada de decisão e a resolução de problemas de informação (GASQUE, 2010).

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o desenvolvimento de habilidades em Coinfo se torna fator decisivo no que compete à potencialização da empregabilidade dos estudantes dessa modalidade de ensino. Tais habilidades devem auxiliá-los a melhor interagir com as tecnologias informacionais e inseri-los na cibercultura, contexto social e cultural que atualmente se desenvolve a partir do uso de computadores e de outros suportes tecnológicos.

A Coinfo, na EPT, visa preparar o estudante para melhor ser inserido no mercado de trabalho e, também, para o exercício da cidadania dentro do atual contexto da sociedade da informação e do conhecimento, caracterizado por uma sociedade onde o fluxo de informações é cada vez mais intenso e em permanente estado de mutação, no qual o conhecimento se encontra em acelerado estágio de expansão e de mudança (CASTELLS, 2011). A informação, por si só, não promove necessariamente o empoderamento social, já que o conhecimento necessita de processos cognitivos de junção e ressignificação das informações para ser construído.

Nesse cenário, a Educação a Distância (EAD) pode vir a ser uma modalidade facilitadora do processo de mediação da informação e da aprendizagem, por meio da qual a biblioteca pode ampliar exponencialmente os seus serviços, sendo uma opção educacional através da qual o usuário pode acessar informações em qualquer lugar, desde que haja acesso à internet.

A EAD é ressignificada na contemporaneidade, já que as potencialidades advindas das TIC e da *web 2.0* superam as funcionalidades das gerações anteriores dessa modalidade educacional, a exemplo da utilização do

suporte impresso para a aprendizagem via correios, rádio e televisão. Dessa forma, o conceito de EAD será aqui substituído pelo de Educação *online* que, segundo Santos (2009), é um processo de ensino-aprendizagem mediado por interfaces digitais que permite maior colaboração e interação, potencializando práticas comunicacionais através da interatividade proporcionada pelos hipertextos e videoconferências.

Por meio da Educação *online*, o estudante pode se capacitar para além da oferta de cursos presenciais nas bibliotecas, sejam elas escolares ou universitárias. Tais ofertas promovem a democratização do conhecimento aos jovens que vivem afastados das instituições de ensino, ou aos que não dispõem de tempo para cursos na modalidade presencial (MATTOS FILHA; CIANCONI, 2010). Dessa forma, a Educação *online* pode ser vista como uma forma bastante atraente para o estudante da EPT buscar qualificação e contribuir para o seu processo de aprendizagem permanente.

Ao revisar a literatura da área da Ciência da Informação (CI), em se tratando da temática do papel educativo atribuído ao bibliotecário no contexto da EPT e na ambiência da Educação *online*, percebeu-se que, embora existam estudos que promovam a discussão do papel educativo do bibliotecário no cenário da Educação a Distância (EAD), não foi encontrado nenhum trabalho que promova a atualização desse debate para o conceito de Educação *online*, bem como são inexistentes as relações entre essa modalidade de ensino com a EPT.

Após a breve explanação feita nesta seção acerca do tema e da sua relevância, este artigo levanta, como hipótese, o argumento de que é através do processo de mediação da informação que o bibliotecário exerce o seu papel educativo ao desenvolver habilidades em Cinfo na EPT, tendo, no contexto da Educação *online*, um ambiente propício e potencializador para tal atividade. O presente artigo buscará responder a tal questionamento a fim de contribuir para a construção de um referencial teórico que sirva como auxílio para futuras pesquisas sobre a temática.

Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

O desenvolvimento científico e tecnológico que a humanidade experimentou nos dois últimos séculos contribuiu para o advento de grandes transformações na economia global, modificando drasticamente as formas de produção e do trabalho. Nesse contexto, o mundo do trabalho se constitui da complexa relação entre diversos fatores que constantemente se modificam. Tais fatores podem ser descritos como: econômicos, sociais e culturais, desenvolvimento de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e das relações de produção (pautada na lógica capitalista). Neste cenário, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) possui grande relevância, pois, buscando atender às demandas sociais e econômicas, articula competências e habilidades para a constante atualização dos saberes, proporcionando uma aprendizagem permanente.

A EPT, segundo Santos (2017), tem sua origem com o surgimento do mundo do trabalho e as demandas sociais de uma emergente classe trabalhadora, além do desenvolvimento tecnológico e científico que vai influenciar diretamente na complexa relação entre o mundo do trabalho e as pessoas.

Reforçando esse argumento, Silva e Teixeira (2018) nos dizem que a EPT tem o propósito de oferecer formação técnica para a classe trabalhadora de forma a atender às demandas teóricas e metodológicas da área de atuação, levando, ao mercado, mão de obra qualificada e em consonância com o contexto social contemporâneo.

Dessa forma, a EPT preocupa-se em alinhar a sua prática e formação escolar com base em um currículo por competências que visa preparar o discente a melhor se integrar na sociedade contemporânea, fazendo-se hábil frente às demandas do inconstante mundo do trabalho. Conforme relatório da UNESCO, esse currículo:

[...] é centrado no aluno e adaptável às necessidades

mutáveis de estudantes, professores e sociedade. Implica que atividades e ambientes de aprendizagem são escolhidos de maneira que os alunos possam adquirir e aplicar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a situações que encontram na vida cotidiana (UNESCO, 2016, p. 31).

No entanto, historicamente, a EPT é vista, muitas vezes, apenas pela ótica de formação para o mercado, sendo reduzida a uma formação puramente instrumentalizadora, cujo único objetivo é suprir as demandas de mão de obra do mercado do trabalho. Essa forma depreciativa de enxergar a EPT reduz o seu arcabouço apenas à lógica capitalista, deixando de lado o seu papel emancipador e de empoderamento social dos cidadãos (SANTOS, 2017).

Para além de atender às demandas do setor empresarial, a EPT tem o papel de preparar os discentes para os desafios do mundo moderno, com suas constantes transformações sociais e culturais, que são impulsionadas pelas TIC. Dessa forma, a concepção ampliada e potente da EPT se aproxima da perspectiva de uma formação omnilateral, politécnica ou integral, cuja origem se encontra na obra de Marx e Engels, como na escola unitária de Gramsci, onde a busca pela autonomia e emancipação humana se configura como principais objetivos a serem alcançados. Segundo esses autores, uma formação voltada unicamente para uma determinada profissão é limitada, favorecendo a unilateralidade em oposição à formação omnilateral (MOURA, 2013).

A ideia de uma formação omnilateral surge em oposição à formação unilateral, de aspecto burguês, uma formação excludente caracterizada por processos de alienação, ou, como comparava o próprio Marx, à forma de produção de um animal não humano, que produz apenas para si, de modo a atender necessidades imediatas. Em contraste, a formação omnilateral e politécnica busca favorecer as faculdades humanas, abarcar toda a natureza do fazer humano, livre do imediatismo e da alienação.

O trabalho deixa de ser um processo puramente mecânico para ser

uma ação transformadora que envolve a vontade e a consciência (DELLA FONTE, 2014). Logo, na perspectiva da formação omnilateral, a EPT deixa de ser uma formação reduzida à processos de instrumentalização, visando apenas às demandas do mercado, para oferecer uma formação que contemple o ser humano em sua totalidade, primando pela plenitude das capacidades intelectuais e sensitivas.

Assim, corrobora-se com o que afirma Guimarães (2016, p. 210) a respeito da concepção da EPT pautada numa formação omnilateral, quando diz que “as possibilidades oferecidas ao educando no domínio dos processos, e não só das técnicas resultantes desses processos, abrem um horizonte bastante promissor”. Portanto, a EPT, além de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, deve preocupar-se com uma formação que prime pelo desenvolvimento de um cidadão crítico, ciente do mundo que lhe rodeia e que está em constante transformação.

Conforme Moura, Lima Filho e Silva (2015), a formação politécnica avança no sentido de ruptura com a ideia do homem unilateral, marcado pela lógica burguesa, excludente, alienada e elitista, que busca uma educação escolar dual, criando um grande abismo entre uma elite burguesa e a classe operária. Em contrapartida, a formação politécnica (ou integral) prima pelo acesso ao conhecimento de forma ampla, tal como a ciência, a tecnologia, a cultura, os esportes, as artes e outras atividades no âmbito da participação social que favorecem a construção de uma verdadeira cidadania, também aspecto da sua essencialidade técnica e do trabalho como princípio educativo na formação humana.

O profissional bibliotecário, que atua na modalidade da EPT, deve ter consciência dessa perspectiva omnilateral de educação para que possa exercer o seu papel de educador ao desenvolver as habilidades dos usuários em Coinfo. Deve contribuir para a autonomia informacional e aprendizagem permanente e, dessa forma, combater a perspectiva de

educação unilateral e instrumentalizadora, visando uma EPT que prima pela emancipação do ser humano.

Mediação da informação feita pelo bibliotecário no contexto da EPT

Desde tempos idos, a informação sempre foi, e nunca deixará de ser, o principal alicerce da sociedade. Conforme nos conta Castells (2011), a sociedade contemporânea faz uso da informação de forma nunca antes vista na história da humanidade, pois necessita de um acelerada produção e consumo de informação como mecanismo impulsionador da economia. Corroborando com essa ideia, Fachin (2013) afirma que o acesso à informação no ambiente da *web* facilita o processo de aquisição e construção de novos conhecimentos e, dessa forma, a atual sociedade da informação nunca produziu tanta informação como nas últimas três décadas. Assim, “a experiência da rede, portanto, é a de um ‘mundo’ cada vez mais ao alcance de um clique no *mouse*, cada vez mais perto e, no entanto, cada vez mais difícil de percorrer, cada vez mais difícil de encontrar, cada vez mais distante do nosso conhecimento” (VAZ, 2008, p. 228).

Vaz (2008), já em 2008, ressaltava que toda a facilidade de produção e de acesso à informação, proporcionada pelo advento da *web* e o constante desenvolvimento das TIC, iriam exigir dos indivíduos habilidades e competências necessárias para a correta apropriação da informação e geração de conhecimentos. Neste sentido, a formação para a ETP tem sofrido grande impacto em sua estrutura pedagógica e curricular, pois frente a um mundo do trabalho que se transforma aceleradamente, surge o desafio de formar profissionais que possuam ao mesmo tempo as seguintes competências:

Quadro 1 – Competências da EPT.

Competências tecnológicas	Referentes ao conhecimento das técnicas e tecnologias inerentes ao bom desempenho profissional;
Competências interpessoais	Referentes à habilidade em negociar, trabalhar em equipe e comunicar-se bem;
Competências participativas	Referentes a habilidades em trabalhar de forma cooperativa, solidária e responsável.

Fonte: elaborado pelos autores com base em Santos, 2017.

Tais competências exigidas ao profissional contemporâneo criam um novo paradigma tecnológico-social para a sua formação, pois as transformações ocorridas na contemporaneidade e, principalmente, nos processos produtivos, fazem com que o mercado de trabalho abandone a percepção de uma qualificação adquirida através dos “modos de fazer”, ou seja, uma qualificação voltada apenas para a instrumentalização do trabalhador.

Assim, faz-se necessário aos indivíduos algumas competências intelectuais associadas à solução de problemas; à interpretação de dados e uso crítico, ético e eficiente da informação; à tomada de decisão e intervenção da realidade, bem como e às manifestações científicas e culturais (SANTOS, 2017).

Através da mediação da informação é possível alcançar o desenvolvimento das competências necessárias ao estudante da EPT que busca uma futura colocação e permanência no mercado de trabalho. Nesse cenário, o profissional da informação se faz bastante necessário e garante o seu valor, pois com o aumento da produção e, conseqüentemente, da necessidade informacional, surge a preocupação com uma mediação para que os usuários dos sistemas informacionais possam ter acesso e apropriação garantidos. O profissional que possui o conhecimento e as habilidades necessárias para a promoção dessa mediação é o da informação, especialmente o bibliotecário. Entende-se o processo de mediação da informação conforme a definição de Almeida Júnior (2015, p. 25):

[...] toda ação de interferência – realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais - direta

ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação da informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais.

A mediação da informação, entendida como um processo educacional, faz-se presente durante todo o fazer profissional do bibliotecário, desde a etapa de aquisição bibliográfica, às atividades de processamento técnico, de atendimento ao usuário, de disseminação seletiva da informação, ação cultural, educação de usuários etc. (ALMEIDA JÚNIOR, 2009).

Atualmente, na sociedade da informação - onde os jovens se relacionam naturalmente com as TIC durante seu cotidiano - os meios tradicionais de ensino-aprendizagem já não se mostram eficazes. O papel do professor não é mais central, pois os métodos pedagógicos passam a ser centrados nos estudantes, de acordo com suas necessidades, buscando a personalização, colaboração e compartilhamento dos conteúdos informacionais. Da mesma forma, faz-se necessária uma mudança de postura dos profissionais bibliotecários, deixando de lado a atuação mais passiva e tradicional, por uma mais ativa e de interferência na aprendizagem dos indivíduos (BRITO; VALLS, 2015).

O bibliotecário não deve limitar-se aos tradicionais serviços da biblioteca, pois é necessário adotar uma visão psicopedagógica, focada no usuário, a fim de compreender às suas necessidades e demandas informacionais, bem como auxiliar na busca, localização, apropriação da informação e construção de novos conhecimentos. Quanto a essa visão psicopedagógica, Martins (2017) explica que é voltada para todos os meios que podem reforçar o processo de aprendizagem, de forma a contribuir para uma reflexão da prática dos profissionais da educação, induzindo-os para um olhar mais centrado no educando, onde se possa identificar as dificuldades de aprendizagem, avaliá-las e então buscar uma forma de superação das barreiras.

Para Brito e Valls (2015) é importante que o bibliotecário esteja ciente da sua responsabilidade social e pedagógica e de que as bibliotecas se constituem em espaços ideais para capacitar indivíduos no uso crítico da informação, permitindo-os a liberdade para a reflexão e construção de ideias.

A partir da mediação da informação, o bibliotecário exerce o seu papel de educador, ao interferir, direta ou indiretamente, no processo de aprendizagem dos estudantes. Logo, faz-se necessário a tal profissional o desenvolvimento de competências psicopedagógica e social para que melhor possa compreender o processo de ensino-aprendizagem, facilitando a sua função de mediador e no desenvolvimento de habilidades em competência em informação (GASQUE, 2013).

O bibliotecário contribui no processo de ensino-aprendizagem quando percebe que o seu papel de mediador da informação vai muito além da simples organização e disseminação dos conteúdos informacionais, mas estende-se ao desenvolvimento das Competências em Informação (Coinfo) dos usuários (GASQUE, 2013). Tais competências podem ser definidas como:

[...] um conjunto de competências e habilidades que uma pessoa necessita incorporar para lidar, de forma crítica e reflexiva, com os diversos recursos informacionais existentes (jornais, revistas, livros, dicionários, enciclopédias, Internet, etc.) (BELLUZO, SANTOS; ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p. 63).

Percebe-se que a Coinfo perpassa transversalmente todas as etapas da atividade humana, tanto a educacional, quanto a social, cultural e profissional. Assim, sua influência no desenvolvimento socioeconômico é bastante plausível e vem sendo reconhecida internacionalmente, não devendo ser considerada apenas no âmbito educacional, mas também no âmbito do trabalho, sociedade civil, saúde e bem-estar (CATTS; LAU, 2008).

Quanto aos indicadores de Coinfo voltados para o ambiente de trabalho e,

consequentemente, relacionados à EPT, Catts e Lau (2008) estabelece os seguintes:

Quadro 2 – Indicadores de Coinfo para o ambiente de trabalho conforme Catts e Lau (2008).

Necessidade de informação	Consciência de que a solução de problemas no local de trabalho requer informação. A consciência da necessidade não é uma capacidade estática, mas sim algo que precisa ser questionado e testado pela busca de informações adicionais ou pela confirmação da exatidão da informação fornecida;
Localizar e avaliar a qualidade da informação	É necessário adquirir habilidades não só para localizar, mas para avaliar fontes confiáveis. No local de trabalho, a informação pode ser localizada em manuais, em publicações de códigos de prática ou em banco de dados;
Armazenar e recuperar informações	A capacidade para armazenar e recuperar informações para uso futuro. No local de trabalho, as organizações mantêm contabilidades, estoques, pedidos e perfis de clientes;
Fazer uso inteligente e ético da informação	A eficácia do uso da informação pode ser incluída em pesquisas de solução de problemas;
Usar a informação para criar e compartilhar conhecimento	Possibilitar que pessoas criem e usem novos conhecimentos para a resolução de problemas.

Fonte: Santos, 2017, p. 97.

O quadro 2 evidencia como a informação, atualmente, configura-se como principal fator das relações de trabalho. Cabe ao profissional contemporâneo desenvolver competências inerentes ao trato da informação com a finalidade de um melhor desempenho no ambiente de trabalho. Tais competências devem auxiliá-lo na rotina de solução de problemas, na localização e avaliação da informação, no armazenamento e recuperação, uso inteligente dela e compartilhamento do conhecimento. Todas essas ações visam vantagens competitivas e o auxílio na tomada de decisão, bem como a criação de novos conhecimentos em forma de produtos para o mercado.

Em âmbito governamental, acerca da EPT, encontram-se nos normativos institucionais os princípios educativos que permeiam essa modalidade de ensino, tais como o despertar do pensamento crítico, do aprender a aprender, da aprendizagem permanente e autonomia intelectual (MEC, 2004, 2007). Estes constituem o âmago do debate sobre as relações entre trabalho, emprego, escola e profissão, onde se busca uma formação que tenha como prioridade

as relações sociais, objetivando a construção de um cidadão participe das relações políticas e produtivas da sociedade (SANTOS, 2017). A seguir, no quadro 3, são apresentados os princípios educativos governamentais que permeiam a formação para o mundo do trabalho contemporâneo.

Quadro 3 – Os princípios educativos da EPT no discurso governamental do Brasil

Pensamento crítico	Aprender a aprender	Autonomia intelectual
<ul style="list-style-type: none"> - Formação sociohistórica; - Compreensão de sua realidade para a intervenção prática (MEC, 2004); - A atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa contribui para que o indivíduo possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas na esfera mais formal no âmbito acadêmico, seja na forma aplicada ou na denominada pesquisa de base/acadêmica, como também em outros processos de trabalho, em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos (MEC, 2007); - A (re) produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa, aplicada ou não, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos (MEC, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação que transcende conteúdos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizado e treinamento (MEC,2004); - Pesquisa como princípio educativo: instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados pacotes fechados de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos (MEC, 2007). 	<ul style="list-style-type: none"> - Repensar o saber e o fazer como objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação (MEC, 2004); - A pesquisa deve ser potencializada para contribuir na construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores (MEC, 2007); - Potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re) construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isso significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (MEC, 2007).

Fonte: Santos, 2017, p. 98.

Ao observar o quadro 3, percebe-se, conforme ressalta Santos (2017), que tais princípios educativos só podem ser considerados de forma representativa ao serem embasados na pesquisa como norte científico. Portanto, para que o indivíduo possa desenvolver um pensamento crítico, para que possa desenvolver habilidades necessárias ao aprender a aprender e para garantir a

sua autonomia intelectual, é preciso possuir as competências necessárias para saber pesquisar. Dessa forma, “é certo afirmar que a Coinfo está representada no discurso governamental em termos conceituais pelos princípios educativos e em termos práticos pela pesquisa” (SANTOS, 2017, p. 99).

Nota-se, também, no discurso governamental sobre a EPT, que a Coinfo se faz presente nos debates sobre o dinamismo da sociedade, do mundo do trabalho e na exigência da atualização dos saberes visando a aprendizagem permanente do estudante e futuro profissional.

Relacionando os princípios da EPT, conforme Santos (2017) - pensamento crítico; aprender a aprender e aprendizagem permanente; autonomia intelectual – com o desenvolvimento de habilidades em Coinfo, pode-se estabelecer uma relação de aproximação pela qual o bibliotecário pode exercer o seu papel de mediador da informação e contribuir no processo de ensino-aprendizagem ao desenvolver as habilidades e competência em informação nos estudantes da ETP. Dessa forma, é possível compreender que a “mediação da informação, assim como a competência em informação, são ações de interferência realizadas por mediadores no processo de ensino-aprendizagem de competências e habilidades informacionais” (BELLUZZO; SANTOS; ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p. 67).

No âmbito da EPT, a mediação da informação direcionada para o desenvolvimento de habilidades em Coinfo está perfeitamente alinhada com os princípios governamentais estabelecidos para tal modalidade de ensino (desenvolvimento do pensamento crítico; aprender a aprender e aprendizagem permanente; autonomia intelectual). Neste contexto, o bibliotecário que atua na EPT possui um importante papel na formação do indivíduo que almeja atuar no mundo do trabalho, para que, conforme Santos (2017), o usuário saiba utilizar a informação no intuito de uma compreensão crítica e responsável da realidade, para a resolução de problemas e tomada de decisões, tanto no ambiente escolar, como, futuramente, no ambiente de trabalho.

Mediação feita pelo bibliotecário na Educação online e voltada para a EPT

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são importantes espaços para a promoção da democratização da educação, porém, ao mesmo tempo em que possibilitam um expressivo aumento de informações disponíveis, implicam na necessidade de se desenvolver competências para que os usuários façam uso dos estoques informacionais de maneira efetiva e ética. Estes devem estar em constante evolução para estruturar, cartografar e criar matrizes para as infovias, a fim de que possam tornar o processo de recuperação da informação o mais amigável e intuitivo possível (LÉVY, 1999).

É notável o quanto o desenvolvimento tecnológico muda profundamente a forma pela qual nos relacionamos com a informação, facilitando o acesso e a velocidade de compartilhamento, bem como na transformação dos meios de comunicação. Dessa forma, a área da Educação precisa manter-se em constante atualização, a fim de oferecer uma aprendizagem condizente aos futuros profissionais que necessitam adequar-se ao exigente mercado de trabalho da atual sociedade pós-industrial, globalizada, onde a informação se configura como principal matéria-prima para a economia.

Nesse contexto, a Educação *online* oferece qualificação de forma virtual, de modo a garantir profissionais preparados para atuar em um mercado cada vez mais competitivo e em constante transformação. Assim, tal modalidade educacional consegue romper com as barreiras de espaço e de tempo tradicionais do ensino formal, facilitando o processo de aprendizagem permanente (SPUDEIT; VIAPIANA; VITORINO, 2010)

Sendo uma demanda da sociedade contemporânea, marcada por um contexto de cibercultura onde a comunicação é cada vez mais ligada à grande rede mundial de computadores, a Educação *online* vem se destacando no campo do ensino graças à sua flexibilidade e incorporação das tecnologias digitais. Dessa forma, essa modalidade tende a melhor se

ajustar às necessidades de cada indivíduo, sendo, portanto, dotada de um futuro promissor (SPUDEIT; VIAPIANA; VITORINO, 2010).

Para a carreira do profissional bibliotecário, o final do século XX marcou o fim de uma atuação puramente desenvolvida em ambientes tradicionais (espaços físicos), pois com o avanço das TIC, o surgimento da *internet* e, posteriormente, com a segunda fase da *internet*, marcada pelas ferramentas colaborativas da *web 2.0*, o bibliotecário passou a desempenhar novas funções, desvendando novos campos de atuação profissional e explorando novos ambientes de atuação (NÓBREGA, 2018).

Sobre a atuação do bibliotecário na Educação *online*, apesar de ainda ser uma temática pouco debatida, fica evidente que tal profissional deve atuar como mediador da informação, buscando contribuir na aprendizagem dos usuários a partir do desenvolvimento das competências em informação (SPUDEIT, VIAPIANA, VITORINO, 2010; BRITO, VALLS, 2015).

Nessa perspectiva, o profissional bibliotecário deve contribuir para a construção de um modelo de Educação *online* que prime por uma educação crítica, investigativa, justa, humana, igualitária e permanente, desenvolvendo nos usuários competências informacionais necessárias à nova realidade social. Dessa forma, no contexto da EPT, o bibliotecário pode utilizar-se do ecossistema informacional digital para potencializar uma formação omnilateral e de acordo com os princípios educativos governamentais.

A educação mediada por interfaces digitais deve ser utilizada de forma a contribuir com o fim da educação unilateral, tecnicista e excludente, a favor de uma educação democrática, igual e direcionada para a omnilateralidade do ser humano.

Objetivando atualizar o fazer do bibliotecário ao atual contexto da sociedade da informação e, principalmente, no que concerne à participação desse profissional na Educação *online*, Duque (2008) adaptou para a realidade da *web* as cinco leis da Biblioteconomia, cunhadas pelo bibliotecário Ranganathan, conforme quadro 4:

Quadro 4 – As cinco leis da Biblioteconomia adaptadas para a *web*.

Leis	Leis da Biblioteconomia	Aplicação no ambiente Web
1ª	Livros existem para serem usados.	A informação existe para ser usada.
2ª	A cada leitor, o seu livro.	A cada ciber-aluno, sua informação.
3ª	A cada livro, o seu leitor.	A cada informação, o seu ciber-aluno.
4ª	Poupe o tempo do leitor	Poupe o tempo do ciber-aluno.
5ª	As bibliotecas são dinâmicas e estão em constante crescimento.	As informações disponibilizadas via Internet são dinâmicas e estão em constante crescimento.

Fonte: Nóbrega (2018, p. 126).

Ao atualizar as Leis de Ranganathan, Duque (2008) demonstra o quanto ainda são atuais e o quanto são significativas para o contexto da *web*, principalmente no que se trata da Educação *online*. A autora discorre sobre como as Leis de Ranganathan, trazidas para o contexto da atual sociedade, contribuem, por exemplo, para o estímulo ao exercício da cidadania, inclusão digital e prática da educação contínua, conforme é explicitado no quadro 5:

Quadro 5 – Contextualização das leis de Ranganathan para a atual sociedade da informação.

Lei	Leis da biblioteconomia	Contextualização
1º	Livros existem para serem usados	“A informação existe para ser usada”, ou seja, é necessário que a informação esteja acessível, de modo que todos tenham direito a ela, através da inclusão digital. Aqui, por meio do desenvolvimento da competência em informação, o bibliotecário exerce o papel de educador.
2º e 3º	A cada leitor, o seu livro e a cada livro, o seu leitor	“A cada ciber-aluno, a sua informação e a cada informação, o seu ciber-aluno”. Podemos associar com a prática de democratização da informação, rejeitando qualquer tipo de discriminação e evitando a exclusão digital. Evidencia-se também uma preocupação em se conhecer o usuário e suas necessidades informacionais. No contexto da internet, pode-se acrescentar o respeito ao ritmo individual e ao estilo de aprendizagem de cada usuário.
4º	Poupe o tempo do leitor	“Poupe o tempo do ciber-aluno”. No ambiente da Educação online, a democratização do acesso, proveniente da internet, e a superação dos limites geográficos e temporais, acontece, por exemplo, através de pesquisas a hipertextos com rápido acesso e videoconferências.
5º	As bibliotecas são dinâmicas e estão em constante crescimento.	“As informações disponibilizadas via Internet são dinâmicas e estão em constante crescimento”. Essa lei preconiza a necessidade de constante atualização do usuário, o que implica na ideia de aprendizagem contínua.

Fonte: criado pelo autor, adaptado de Duque (2008).

No âmbito da Educação *online*, o bibliotecário, além de atuar como mediador da informação, desempenha o seu papel de educador pelo desenvolvimento de habilidades em Coinfo. Também contribui para a formação de indivíduos autônomos no processo de ensino-aprendizagem, capazes de realizarem buscas eficientes, recuperando a informação precisa e de forma ágil, conhecedores das suas específicas necessidades informacionais, buscando sempre a atualização e aprendizagem contínua.

Tais características, como já foi discutido na seção anterior, são igualmente indispensáveis em se tratando das competências necessárias à EPT. Logo, através da Educação *online*, o bibliotecário pode dispor de um ambiente propício para contribuir na formação de futuros profissionais competentes em informação, utilizando-se, para tal, de cursos de capacitação virtual oferecidos aos usuários como uma maneira totalmente flexível de qualificação, ajustada às necessidades individuais de cada indivíduo.

Spudeit; Viapiana; Vitorino (2010) elencam algumas ações que devem ser realizadas pelo bibliotecário como auxílio no ensino-aprendizagem no ambiente da Educação *online*, são elas: orientar dos alunos quanto à pesquisa e acesso às fontes informacionais; intermediar do acesso a fontes disponíveis em outras unidades de informação tradicionais ou eletrônicas; realizar buscas personalizadas, disponibilizar conteúdos complementares ao programa disciplinar do curso, auxiliar na busca e acesso em bases de dados e bibliotecas virtuais, capacitar os alunos quanto ao uso de recursos virtuais etc.

Portanto, por via da Educação *online*, o bibliotecário contribui para a formação de indivíduos dotados de autonomia informacional, partícipes do atual contexto de cibercultura que permeia toda a sociedade contemporânea. Além disso, as habilidades informacionais resultantes do processo de mediação feita pelo bibliotecário reafirmam os preceitos emancipatórios da EPT, primando por uma formação omnilateral que, atrelado ao contexto da educação *online*, tem seu alcance exponencialmente aumentado.

Considerações finais

Ao revisar a literatura, ficou evidente que o papel educativo atribuído ao bibliotecário que atua na EPT se encontra na atividade de mediação da informação, pois por ela o profissional é capaz de desenvolver habilidades em Coinfo nos estudantes que frequentam suas bibliotecas, capacitando-os na utilização das TIC e ferramentas da *web 2.0*. Tais habilidades reafirmam os preceitos emancipadores e não instrumentalizantes, da formação omnilateral da ETP, por meio da promoção de indivíduos autônomos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, a Educação *online* pode contribuir para a potencialização desse papel de educador atribuído ao bibliotecário, favorecendo a construção de uma formação que atenda às necessidades da ETP contemporânea, a partir de orientações e capacitações flexíveis, ajustadas à realidade do usuário, primando pela democratização da educação.

Para que cumpra o seu papel de educador de forma eficiente em um ambiente de aprendizagem virtual, é necessário que o bibliotecário tenha domínio das ferramentas da *web 2.0*, além de proficiência no que compete à informação e seus processos de busca, apropriação e construção do conhecimento. Assim, em via geral, para que o bibliotecário possa exercer o seu papel de educador, é necessária a compreensão dos procedimentos pedagógicos e de rotinas didáticas do processo de ensino-aprendizagem. É preciso apropriar-se de uma visão psicopedagógica, com um olhar centrado no usuário, identificando as dificuldades de aprendizagem e buscando formas de superação.

Conclui-se que a função educativa do bibliotecário na EPT e na ambiência da Educação online se dá na contribuição para a formação omnilateral em detrimento de uma formação excludente. Essa contribuição acontece por meio do desenvolvimento de habilidades em Coinfo, visando a autonomia informacional dos usuários e a adequada inserção no contexto da cibercultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação e múltiplas

linguagens. **Pesq. bras. Ci. Inf.**, Brasília, v.2, n.1, p.89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/17/39>. Acesso em: 01 jun. 2020.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, Sueli; SANTOS NETO, João Arlindo dos; SILVA, Rovilson José da. **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 9 - 32.

BELLUZZO, Regina Célia Batista; SANTOS, Camila Araújo dos; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. A competência em informação e sua avaliação sob a ótica da mediação da informação: reflexões e aproximações teóricas. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 60 - 77, mai./ago. 2014.

BRITO, Regina Garcia de; VALLS, Valéria Martins. Novas formas de aprendizagem e a mediação da informação: competências necessárias ao bibliotecário. **REBECIN**, v.2, n.1, p.3-28, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.abecin.org.br/revista/index.php/rebecin>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 698 p. v. 1.

CATTS, Ralph; LAU, Jesus. **Towards information literacy indicators**. UNESCO:Paris, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 6.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, 2. sem. 2008.

DELLA FONTE, Sandra Soares. A formação humana em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr.-jun. 2014.

DUDZKIAK, E. A. Bibliotecário como agente multiplicador da competência informacional e midiática. In: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. **Competência em informação: de reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282576068_Bibliotecario_como_agente_multiplicador_da_competencia_informacional_e_midiatica. Acesso em: 01 jun. 2020.

DUQUE, Andréa Paula Osório. As cinco leis da biblioteconomia aplicadas à web potencializando a arquitetura de cursos a distância. In: FUJITA, Marângela Spotti Lopes; MARTELLO, Regina Maria; LARA, Marilda Lopes Ginez de. **A dimensão epistemológica da ciência da informação e suas interfaces técnicas, políticas e institucionais nos processos de produção, acesso e disseminação**

da informação. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008. p. 219-232.

FACHIN, Juliana. Mediação da informação na sociedade do conhecimento. **Biblos:** Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação, v. 27, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2013.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez., 2010.

GASQUE, Kelly Cristine Gonçalves Dias. **Competência em informação:** conceitos, características e desafios. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013.

GUIMARÃES, A. Vitor. Trabalho e Educação profissional e tecnológica. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 196-228, set./dez. 2016.

KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernardete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar:** espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFGM, 1999. p. 9-14.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999. *E-book*. Disponível em: <<https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierrelevy.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MATTOS FILHA, Marta Helena Forny; CIANCONI, Regina de Barros. Bibliotecas na Educação a Distância: caso do consórcio CEDERJ. **Info. & Soc.**, João Pessoa, v. 20, n. 1, p. 129-138, jan./abr., 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso: 15 jun. 2020.

MINISTÉRIODAEDUCAÇÃO.SECRETARIADEEDUCAÇÃOPROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio:** documento base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância:** uma visão integrada. 4º reimp. 1.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique. LIMA FILHO, Domingos Leite. SILVA, Mônica

Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação.**, Rio de Janeiro, v. 20 n. 63 out./dez. 2015.

MARTINS, Luziane Graciano. Bibliotecário como mediador da aprendizagem: uma proposta a partir do uso das TICs. **Biblos**, Rio Grande do Sul, v. 31, n. 2, p. 73-98, jun. /dez., 2017.

NÓBREGA, Paula Pinheiro da. **A atuação do bibliotecário na Educação a Distância online**: cenário e contexto de Fortaleza. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Fortaleza, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Glossário de terminologia curricular**. França: UNESCO, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SANTOS, Camila Araújo dos. **Competência em Informação na formação básica dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica**. 2017. 286 p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

SANTOS, Edméa. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 10., 2009, Braga. **Anais** [...]. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SILVA, C. R. S.; TEIXEIRA, T. M. C. Análise de modelos de competência em informação na educação profissional. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, n. XIX ENANCIB, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/103792>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SILVA, Gisiele Farias da; GALLOTTI, Monica Marques Carvalho. O papel da biblioteca e do bibliotecário na Educação a Distância: caso na Biblioteca de Sebastião Názaro do Nascimento no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. **Conhecimento em Ação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, Jul/Dez. 2019

SPUDEIT, Daniela. Proposta de um programa para desenvolvimento de Competência em Informação para alunos do ensino profissional. **Ci. Inf.**, Maceió, v. 2, n. 2, p. 67-77, mai./ago., 2015.

SPUDEIT, Daniela F. A. Oliveira; VIAPIANA, Noeli; VITORINO, Elizete Vieira. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.15, n.1, p. 54-70 jan./jun., 2010.

VAZ, Paulo. Mediação e tecnologia. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). **A genealogia do virtual**: comunicação, cultura e tecnologia do imaginário. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 216 -238.

A TRAJETÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE NO CONTEXTO DA DUALIDADE EDUCACIONAL

Paula Danyelle Santana de Andrade
Alessandra Acioli Palmeira
Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) têm ocupado uma posição de destaque na área da formação profissional brasileira. Sua composição é resultado da integração ou transformação de instituições federais de ensino que, em sua maioria, sofreram mudanças ao longo de mais de um século. Os IFs são organizações especializadas em ofertar a educação profissional e tecnológica nas diversas modalidades de ensino, com a junção de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas. Além disso, essas instituições passaram a ser equiparadas às universidades federais, no que se refere à incidência dos dispositivos que tratam da regulação, avaliação e supervisão dos institutos e dos cursos superiores (BRASIL, 2008).

Em 23 de setembro de 2020, a trajetória histórica dos institutos completou 111 anos. À luz dos normativos jurídicos que foram promulgados ao longo dos anos desde o Decreto n. 7.566/1909, que instituiu as Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA), percebe-se que essa trajetória foi marcada pelo caráter estrutural que a dualidade educacional adquiriu ao longo do tempo - isto porque, enquanto que, para uns, propunha-se uma educação básica voltada para o ingresso no nível superior; para outros, ofertava-se uma formação meramente instrumental.

Neste capítulo, buscou-se realizar uma revisão bibliográfica do histórico da formação do Instituto Federal de Sergipe (IFS), que teve origem na última EAA inaugurada. Assim, este texto centraliza-se no contexto das transformações

políticas e econômicas que permearam o percurso das instituições que originaram os IFs, perpassando pela conjuntura da dualidade educacional.

Para a melhor compreensão do leitor, nosso texto está organizado em cinco seções. Na primeira, dialogamos sobre o caráter assistencialista nos primórdios da educação profissional. Na segunda, abordamos a nova vertente que essa educação adquiriu em virtude das transformações econômicas vivenciadas no país, decorrentes do processo de industrialização. Na terceira, discorremos acerca da conjuntura política da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na década de 1990 e como este normativo intensificou a dualidade educacional. Posteriormente, tratamos da possibilidade da integração entre a educação básica e a profissional. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre o que foi dialogado ao longo deste capítulo.

A educação profissional e o caráter assistencialista

Primeiramente, ao adentrar no histórico da educação profissional no Brasil, é necessário esclarecer que, até os primórdios do século XIX, não há indicativos de projetos voltados a este campo da educação. Apenas em 1809, que se teve uma perspectiva de educação profissional, quando o príncipe Regente, que futuramente seria chamado de D. João VI, criou o Colégio das Fábricas. Ulteriormente, apareceram instituições com base em um ideário assistencialista, as quais tinham o propósito de proporcionalizar às crianças órfãs e aos desprovidos de riquezas um mínimo de formação, na tentativa de evitar o envolvimento deles em ações que fugissem da boa conduta da época (RAMOS, 2014b). Desse modo, pode-se dizer que, no século XIX, esta educação trazia o caráter filantrópico, uma vez que não existia uma grande demanda por profissionais qualificados.

O século XX inicia-se com um diferencial para a educação profissional, uma vez que o poder público passa a promover uma formação profissional mais voltada para o preparo dos operários para desempenho de determinadas funções, o que provoca certo distanciamento do caráter assistencialista. A nova

proposta visava suprir as exigências do sistema econômico, concernentes à demanda por profissionais mais qualificados para exercer as novas funções advindas do crescimento do processo de industrialização. Assim, em 1906, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) assumiu a responsabilidade desse setor de qualificação profissional (MOURA, 2010).

Em 1909, tem-se o registro formal das primeiras instituições que comporiam os Institutos Federais (IFs), instituídas pelo Decreto n. 7.566/1909, quais sejam, as Escolas de Aprendizes e Artífices. O objetivo era promover ensino profissional primário e gratuito aos menos favorecidos, para fins de aquisição de um ofício (BRASIL, 1909).

Sergipe foi o último estado a instalar uma EAA, por falta de amparo político do governo federal em relação ao estadual, para tal fim. Com isso, a inauguração da EAA/SE só ocorreu em 1911, no município de Aracaju, com a oferta dos cursos primário e de Desenho e o ensino de ofícios (SANTOS NETO, 2009).

A educação com viés econômico

Em 1930, o país passava por transformações no âmbito socioeconômico e político, em virtude da revolução burguesa, com a instauração do modelo produtivo capitalista e a industrialização. Como consequência, a profissionalização perdeu o caráter puramente assistencialista como em sua origem e tomou um viés predominantemente econômico (RAMOS, 2014b).

A primeira reforma educacional brasileira em âmbito nacional foi implementada por Francisco Campos, em 1931, durante o governo provisório de Getúlio Vargas. Tal reforma foi ratificada pela Constituição Brasileira de 1934, tendo o governo federal assumido um compromisso com o ensino secundário, garantindo-lhe conteúdo e seriação específica. Nesse período, o currículo do ensino secundário tinha cunho enciclopédico. Contudo, não houve uma proposta efetiva em relação ao ensino técnico, científico e profissional, apenas ocorreu a regulamentação do ensino comercial. Inclusive, não era permitido àqueles que concluíssem o ensino comercial ingressarem

no ensino superior. Assim, foram criados dois sistemas distintos, reforçando a dualidade educacional existente naquele período (RAMOS, 2014b).

A década de 1930 é marcada pela responsabilização do Estado em relação à educação. Foi através da Constituição de 1934 que se instituiu a política educacional, sendo estabelecido o papel da União para o direcionamento das diretrizes nacionais e o firmamento do plano nacional de educação. Esta foi a primeira constituição que institucionalizou a vinculação dos recursos voltados à área educacional (MOURA, 2010). Mas, com a Constituição de 1937, suspendeu-se a vinculação desses recursos destinados à educação.

Neste contexto, impulsionado pelo processo de industrialização que vinha sendo fomentado desde 1930, cresceu a demanda pelos profissionais técnicos nas áreas industrial, comercial e de serviços. Diante disso, em 1937, foi instituída a Divisão do Ensino Industrial. Foi neste ano que ocorreu a primeira transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices, as quais receberam a nova nomenclatura de Liceus e a EAA-SE passou a denominar-se Liceu Industrial de Aracaju. Contudo, mesmo com as mudanças na área industrial e educacional, a unidade de Aracaju encontrava-se com uma estrutura física considerada precária (SANTOS NETO, 2009).

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, intensificou-se o fortalecimento da indústria nacional, uma vez que as grandes economias focavam em produzir para a indústria bélica e os países emergentes foram convidados a avançar em seus processos de industrialização (MOURA, 2010).

No Brasil, esse processo não foi diferente. Foi um período marcado pelo fortalecimento industrial e substituição das importações pela produção interna de seus produtos.

A forma como foi estruturada a indústria nacional - por meio de equipamentos, tecnologias e todo conhecimento produzido externamente - interferiu no modo em que a educação estava constituída. Diante disso, fez-se necessário regulamentar a educação básica de acordo com essa nova conjuntura.

Para isso, foram promulgados alguns decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional ou Reforma Capanema, em virtude do nome do Ministro da Educação, Gustavo Capanema (MOURA, 2010). Assim, vejamos o que cada um desses decretos estabeleceu para a educação brasileira:

O Decreto-Lei nº 4.073/1942 teve como premissa instituir as bases organizacionais e regimentais do ensino industrial, que se referia ao ensino de grau secundário, proposto à formação profissional daqueles que trabalhavam na indústria, em atividades artesanais, no transporte, na comunicação e na pesca. Além disso, consoante o art. 6º do decreto, o ensino industrial foi dividido em dois ciclos - o primeiro constituído pelo ensino industrial básico, de mestria, artesanal e de aprendizagem e, o segundo, pelo ensino técnico e pedagógico (BRASIL, 1942a).

O Decreto-Lei nº 4.127/1942 estabeleceu as bases da organização da rede federal de instituições aptas a fornecer o ensino regulamentado pelo decreto anteriormente mencionado. Esse novo decreto transformou os estabelecimentos de ensino industrial, a exemplo dos Liceus, em escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem (BRASIL, 1942b). Foi por força deste decreto que o Liceu Industrial de Aracaju passou a ser chamado Escola Industrial de Aracaju (EIA).

No que se refere à EIA, dentre as inovações ocorridas na década de 1940, teve-se o primeiro processo seletivo com a possibilidade de as vagas serem ocupadas por mulheres, tendo em vista que o próprio mercado de trabalho começava a inseri-las em determinadas funções. Contudo, tal disposição não logrou êxito e tais vagas foram extintas posteriormente. Apenas quinze anos depois, houve novas ofertas de vagas destinadas às mulheres.

Nesta década também ocorreram as primeiras excursões em formato de visitas técnicas, com vistas a potencializar o aprendizado dos discentes (SANTOS NETO, 2009).

As bases de organização e de regime do ensino agrícola, voltada para

a preparação profissional do trabalhador agrícola no segundo grau, foram regulamentadas pelo Decreto-Lei nº 9.613/1946. A então conhecida Lei Orgânica do Ensino Agrícola estabeleceu três tipos de escolas: as de iniciação agrícola, as agrícolas e as agrotécnicas (BRASIL, 1946). Em Sergipe, a instituição intitulou-se “Escola de Iniciação Agrícola Benjamin Constant”. Esta escola teve origem no “Patronato São Maurício”, fundado em 1924, e que, posteriormente, recebeu outras nomenclaturas como: “Patronato de Menores Francisco de Sá”, em 1926; “Aprendizado Agrícola de Sergipe”, 1934; e em 1939, “Aprendizado Agrícola Benjamim Constant”. Já em 1952, tal instituição foi transformada em “Escola Agrícola Benjamim Constant”.

Dando continuidade ao contexto da formação profissional na década de 1940, tem-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (Senai), responsável por organizar e administrar as escolas de aprendizagem dos industriários. Já, em 1946, foi instaurado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), por meio do qual a Confederação Nacional do Comércio ficaria a cargo das escolas de aprendizagem comercial.

A década de 1940 foi marcada pelo aspecto estrutural dual no sistema educacional - de um lado a regulamentação da formação profissional; do outro, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, voltada para a educação básica. A relação entre os campos profissional e básico era de independência (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

De acordo com Moura (2010), foram estabelecidos normativos próprios para formação profissional em cada setor da economia e a formação de docentes do nível médio. Todavia, o autor esclarece que toda essa conjuntura reafirmou a dualidade educacional, pois o ingresso nos cursos de nível superior, através de processo seletivo, permanecia regido pelos conhecimentos gerais, das Letras, Ciências e Humanidades, constituintes da formação básica designada a uma pequena parcela populacional.

Com a justificativa de promover a equivalência entre a educação

secundária e a profissional, que possibilitasse ao indivíduo migrar de um curso para o outro, foram instituídas as Leis de Equivalência, na década de 1950. A efetivação dessas leis ocorreu de fato com a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Diante disso, aqueles que concluíssem o curso técnico poderiam se inscrever em um curso de nível superior (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Considerando a perspectiva de equivalência entre os cursos, tinha-se a expectativa de superar a dualidade educacional, pois entendia-se que qualquer indivíduo poderia continuar os estudos no nível superior. Porém, não foi bem o que ocorreu na prática, que ainda se destinava a uns uma formação direcionada à preparação voltada aos processos de seleção de nível superior. Enquanto isso, a outros direcionava-se uma educação em que predominavam os conteúdos mais específicos, voltados para as necessidades do mercado de trabalho (MOURA, 2010).

O ramo da educação profissional agrícola de Sergipe teve modificação com a promulgação da primeira LDBEN. A “Escola Agrícola Benjamin Constant” passou a denominar-se “Colégio Agrícola”, onde era ofertado o 2º ciclo do colegial e garantia-se um diploma técnico aos concluintes.

Posteriormente, essa instituição ainda foi denominada de “Colégio Agrícola Benjamin Constant” (1964), até receber, em 1979, a nomenclatura de “Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão/SE”, por meio do Decreto nº 83.935/1979, sendo transformada, apenas em 1993, em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e do Desporto, com a Lei nº 8.731/1993 (IFS, 2014).

As instituições de ensino industrial receberam uma nova organização escolar e administrativa com a Lei nº 3.552/1959. De acordo com o art. 16 desta lei, as instituições que ofertavam ensino industrial e que eram mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura, passaram a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira (BRASIL, 1959).

Nesse mesmo ano, as Escolas Industriais e Técnicas receberam a

nomenclatura de Escolas Técnicas Federais (ETFs) e comporiam a rede federal de ensino técnico, sob a condição de autarquias (RAMOS, 2014b). No território sergipano, o primeiro curso de nível técnico criado foi o de Técnico em Edificações, em 1962. Mas, a Escola Técnica Federal de Sergipe foi regularizada de fato, em 1965 (SANTOS NETO, 2009).

Posteriormente, durante o período compreendido entre 1968 a 1973 do governo militar, o país vivenciou um momento histórico, conhecido como “milagre econômico”. Segundo Moura (2010), esse progresso econômico foi construído mediante um crescente endividamento externo, que tinha por objetivo intensificar a industrialização do país. Em detrimento disso, cresceu a demanda por mão de obra qualificada, mais precisamente, os técnicos de nível médio. Como alternativa, o governo recorreu à formação profissionalizante, ainda no 2º grau, a fim de viabilizar à população inserir-se no mercado de trabalho.

Foi em 1968, que houve a normalização da atividade de técnico industrial de nível médio, a qual passou a ocupar uma função de destaque nas esferas política e econômica, na medida em que esses profissionais passaram a atuar como mediadores entre aqueles profissionais que eram considerados sem qualificação e aqueles do alto escalão (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A educação tecnológica também passou a ser discutida no âmbito superior, tendo em vista a crescente demanda por esse tipo de ensino, no momento de desenvolvimento econômico em que o país vivenciava. Assim, ainda em 1968, emergiram os cursos de tecnólogos, para fins de acolhimento das áreas profissionais que não eram atendidas pelas graduações, por serem carreiras mais curtas. Isso ocorreu em decorrência da reforma universitária deflagrada nesse mesmo ano, que objetivava as múltiplas possibilidades a serem desenvolvidas no campo universitário, inclusive, criaram-se novos tipos de instituições públicas de ensino, para desempenhar atribuições a título de formação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

A crescente demanda por mão de obra qualificada para atender às

demandas do mercado de trabalho se configurou como fator decisivo para a Reforma do Ensino de 1º e 2º, instaurada pela Lei nº 5.692/1971. A referida lei determinou a obrigatoriedade da preparação para o trabalho na etapa do 2º grau. Além disso, foi estabelecida a primazia da formação especial (profissional) sobre a educação geral (BRASIL, 1971). A referida lei trouxe duas vertentes: suprir a demanda do mercado de profissionais técnicos de nível médio e controlar a demasiada procura pelos cursos superiores. A justificativa para a notória pressão para formar técnicos foi embasada na “escassez de técnicos” e pela conveniência de diminuir desencantamento dos jovens que não conseguiam entrar para uma universidade nem para o mercado de trabalho uma vez que não possuíam uma formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Percebe-se que o propósito dessa lei não foi o de aumentar o número de vagas nas universidades para possibilitar o ingresso da população no ensino superior. O que de fato ocorreu foi o estabelecimento de um mecanismo para que as pessoas finalizassem seus estudos com uma qualificação técnica, uma vez que o mercado de trabalho precisava desses profissionais. Frigotto (2010) entende que a profissionalização obrigatória e a formação técnica foram direcionadas para atender às demandas do mercado de trabalho. O autor acrescenta que as reformas no âmbito educacional ocorreram para atender a um projeto político, com fulcro na economicidade e no caráter pragmático que utilizou como base a Teoria do Capital Humano.

De acordo com Moura (2010), formalmente, a Reforma do Ensino de 1º e 2º surgiu como a possibilidade de romper a dualidade entre a educação básica e a profissional, por meio da compulsoriedade da profissionalização no 2º grau em qualquer instituição de ensino, quer seja privada ou pública. No caso concreto, segundo o autor, essa obrigatoriedade atingiu apenas as escolas públicas, já a maior parte das privadas mantiveram-se voltadas para a formação básica. Além disso, as escolas estaduais, em detrimento

da falta de ampliação da carga horária do 2º grau, para que as matérias do ensino profissional fossem incluídas, tiveram que diminuir o fornecimento dos conhecimentos voltados para a formação básica. Tudo isso trouxe para a educação pública estadual um aspecto meramente instrumental, que não possibilitava aos estudantes a aquisição de conhecimentos com maior complexidade, inerente aos aspectos do trabalho.

Diante disso, segundo Ramos (2014a), as Escolas Técnicas Federais, pelo fato de oferecerem ensino profissionalizante de qualidade, foram procuradas por outros estabelecimentos para firmar convênio. Isso facilitava àquelas instituições que ofereciam o ensino básico, que disponibilizassem também o segmento técnico, conforme ordenava a Lei nº 5.692/1971. A autora informa que isso impulsionou o desenvolvimento da formação constituída no âmbito das Escolas Técnicas Federais e acentuou a qualidade do ensino dessas instituições. Desse modo, tais escolas passaram a ser reconhecidas como as mais apropriadas para ofertar o ensino profissionalizante no 2º grau direcionado para habilitações específicas. Para Moura (2010, p. 68), esse destaque tanto das Escolas Técnicas quanto das Agrotécnicas Federais, só foi possível, em decorrência de um “financiamento adequado e corpo docente especializado”.

Com a Lei nº 6.545/1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca passaram a denominar-se Centros Federais de Educação Tecnológica. Essas unidades, além da oferta dos cursos técnicos, ofertavam cursos de graduação. Isso pode ter propagado a dualidade estrutural da educação do país em direção ao nível superior. Porém, é importante reconhecer que os cursos tinham um papel social, no que se refere ao preparo dos profissionais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Foi apenas em 1982 que a obrigatoriedade da profissionalização no ensino do 2º grau foi extinta, por força da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982). Como relata Moura (2010), no período entre o final dos anos 80 e início dos anos 90, o que se percebia era uma redução significativa do 2º grau

profissionalizante, com exceção das Escolas Técnicas e das Agrotécnicas, bem como algumas raras escolas estaduais.

Em 1986, apesar de presenciar-se um período de recessão e alta inflacionária na economia brasileira, foi implementado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (Protec). O programa propunha a criação de 200 escolas técnicas industriais e agrotécnicas voltadas para o ensino do 1º e 2º grau. Foi por meio desse normativo que foram criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas (Uned), as quais vinculavam-se a uma escola mãe, que poderia ser uma Escola Técnica, Agrotécnica ou um Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Como resultado, em 1993, foram inauguradas 11 Uneds e outras 36 estavam sendo construídas (RAMOS, 2014b). Segundo Santos Neto (2009), em Sergipe, devido à falta de recursos, a obra de construção da Uned Lagarto teve início em 1988, mas apenas em 1994, houve a inauguração de fato dessa unidade, e, o início das atividades ocorreu no ano seguinte, com a oferta dos cursos de Edificações e Eletromecânica.

Nos primórdios da década de 90, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (Semtec) propôs a implementação de um projeto pedagógico tanto nas escolas técnicas quanto nos Cefets e também a transformação das Escolas Técnicas Federais em Cefets. O objetivo de tal proposta era o de ordenar a preparação de técnicos à lógica da reestruturação produtiva e promover o fortalecimento dessas instituições, em virtude do momento político em que o país se encontrava, visto que a redemocratização trouxe o questionamento a respeito dos propósitos desses estabelecimentos de ensino. Do lado conservadorista, a principal crítica era o elevado custo e o afastamento do mercado de trabalho. Já para os progressistas, a destinação de recursos públicos a essas instituições vinha a atender aos ditames do capital (RAMOS, 2014b).

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica foi criado com a finalidade de agregar e consolidar essa rede de ensino, por meio da Lei nº

8.948/1994. O § 5º do art. 3º da mencionada lei estabeleceu que a criação de novas unidades de ensino profissional por parte da União, só poderia ocorrer em parceria com os Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis por manter e gerir as novas instituições (BRASIL, 1994).

Além disso, foi estipulado que as Escolas Técnicas Federais fossem transformadas em Cefets. O objetivo era o de distanciar a possibilidade de mudança dessas escolas para o sistema estadual ou para o Senai, ou mesmo para a privatização. Como resultado, pensou-se na inserção do ensino superior nesses locais, para que permanecessem no sistema federal de ensino (RAMOS, 2014b).

A regulamentação da Lei nº 8.948/1994 apenas foi efetivada em 1997, com a publicação do Decreto nº 2.406/1997. O decreto, apesar de ter reconfigurado os Cefets, não deixou estabelecida a autonomia para ofertar cursos superiores, exceto os de ensino tecnológico e de formação de docentes e especialistas, para ministrar matérias de educação científica e tecnológica. A cefetização das escolas técnicas foi efetivada, através de decreto específico para cada uma, depois da aprovação dos projetos institucionais elaborados pelas escolas, pelo Ministro de Estado da Educação e dos Desporto (RAMOS, 2014b). No caso de Sergipe, a implantação do Cefet-SE, ocorreu por meio do Decreto de 13 de novembro de 2002. E, desde então, foi-se instituindo os cursos de Educação Tecnológica de Nível Superior (SANTOS NETO, 2009).

Lei de Diretrizes e Bases: superação ou intensificação da dualidade educacional?

No final dos anos 1980, vieram à tona as discussões relativas à concepção de politécnia, com a perspectiva de superação da dualidade estrutural da educação no país. No aspecto econômico, a década de 1980 é conhecida como a “década perdida”. Tal período foi marcado por uma crise econômica que perpassava por diferentes países. No Brasil, ocorria a disputa política pelo término do movimento militar e a garantia do direito

da sociedade para escolher os seus governantes.

O Estado Democrático de Direito foi instituído pela Constituição Federal de 1988, destinando-se a garantia do exercício dos direitos sociais e individuais, da liberdade, do bem-estar, da segurança, do desenvolvimento, da igualdade e da justiça como valores supremos da sociedade (BRASIL, 1988). Para Frigotto (2010), a constituição de fato trouxe o conceito de democratização social, mas os conservadores distanciaram-se do que foi estabelecido e utilizaram de outros normativos como “decretos, medidas provisórias e artifícios jurídicos, em uma letra morta” (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

Neste quadro político, com a concepção de democracia representativa, retomava-se também a disputa política em torno da redemocratização da educação. Dessa maneira, ocorriam discussões concernentes aos rumos da legislação educacional, mediante a elaboração de projetos que iriam culminar com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O corpo acadêmico e alguns partidários progressistas, com intermediação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, propunham um projeto que priorizasse a escola pública e gratuita. Somando-se a isso, objetivavam a superação da dualidade estrutural, por meio da escola unitária e politécnica. Diante desse ideário, deu-se origem ao projeto de LDB apresentado pelo deputado Otávio Elísio (CIAVATTA, 2012). A proposta criticava o perfil hegemônico do ensino técnico de nível médio constituído pela Lei n. 5.692/1971. (RAMOS, 2014b).

Em sentido oposto, estavam aqueles que defendiam a privatização e que embasaram o projeto do Substituto Darcy Ribeiro. Projeto esse que foi aprovado, tendo sido sancionada a Lei n° 9.394/1996, pelo Presidente da República, à época, Fernando Henrique Cardoso. O texto aprovado veio a aprofundar ainda mais a dualidade estrutural entre o ensino médio e a formação profissional.

A LDB trouxe em seu teor uma imprecisão ao que de fato se pretendia, não restou esclarecido se a articulação entre o núcleo básico e o técnico estaria impulsionando também a integração dessas formas de ensino. Moura

(2010) sinaliza um elemento fundamental que caracterizou a ambiguidade que a lei trouxe. De acordo com o autor, essa norma trata do ensino médio e da formação profissional em dois capítulos distintos. O ensino médio é caracterizado como uma das etapas da educação básica, já a educação profissional foi discutida de forma a parte. Segundo a lei, a educação brasileira seria composta apenas pela educação básica e pela superior, demonstrando que a educação profissional não faz parte da “educação regular brasileira”, sendo abordada de forma distinta. Para Moura (2010), a mesma é vista apenas como uma “modalidade”.

Moura (2010) acredita que a ambiguidade formalizada pela LDB não ocorreu por acaso. Ele entende que o objetivo era ratificar o distanciamento entre o ensino médio e o profissional. Isso veio a atender o que estava disposto no projeto de lei proposto no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que trazia em seu cerne a separação obrigatória entre a formação básica e profissional. Com isso, houve forte pressão de diferentes frentes políticas no Congresso Nacional e da sociedade acadêmica. Assim, para conter a oposição, o texto da Lei n. 9.394/1996 foi promulgado com um caráter minimalista e dúbio (MOURA, 2010).

Ulteriormente, para regulamentar o que a LDB propunha em relação ao ensino médio e à educação profissional, foi instaurado o Decreto n° 2.208/97, que estabelecia a separação entre o ensino básico e a formação profissional. Assim, retirou-se a obrigação dos sistemas de ensino de financiarem e ofertarem a educação profissional (RAMOS, 2010).

Anos 2000: possibilidade de integração da educação básica e profissional

Em 2004, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi publicado o Decreto n. 5.154/2004, revogando o Decreto n. 2.208/1997. Mediante este normativo, teve-se a expectativa de articulação entre a educação básica e a profissional, na mesma instituição de ensino (BRASIL, 2004).

Um aspecto importante para a Rede Federal de Educação Profissional e

Tecnológica, no ano 2004, foi o fato de que as instituições que compunham a rede passaram a ter autonomia para criar e implantar cursos em todos os níveis relativos à educação profissional e tecnológica. Além disso, de forma excepcional, as escolas agrotécnicas foram autorizadas a ofertar os cursos superiores de tecnologia, na graduação (BRASIL/MEC, 2008).

A Lei n. 11.195/2005 alterou a redação do §5º do art. 3º da Lei n. 8.948/1994, possibilitando a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, instituído pelo governo federal e iniciada em 2006 (BRASIL, 2005). A expansão tratava-se de uma proposta para ampliar a oferta de uma educação pública de qualidade, especialmente, a educação profissional e tecnológica, em todo o país. Com isso, objetivou-se expandir o quantitativo das instituições federais voltadas a esse tipo de educação (BRASIL/MEC, 2008). Essa fase baseou-se na implantação de instituições federais de educação profissional, principalmente, em estados que não possuíam esses estabelecimentos de ensino. Nesta fase, o Estado de Sergipe não foi contemplado.

Em 2007, deu-se início à segunda fase dessa expansão, a qual recebeu o slogan “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país”. Previa-se a implantação de 150 unidades de ensino, até 2010. A localização das unidades criadas nessa etapa foi determinada por um caráter multidisciplinar, baseado em estudos que tratavam das especificidades geográficas, demográficas, econômicas, socioambientais e culturais.

Em Sergipe, para a segunda fase de expansão, foi autorizada a implantação de três unidades, nos municípios de Estância, Itabaiana e Nossa Senhora da Glória. O início das atividades nessas unidades só foi ocorrer em 2011, em sedes provisórias. As sedes definitivas de Estância e Itabaiana foram inauguradas, respectivamente, em 2014 e 2018, já em Nossa Senhora da Glória, ainda funciona em sede provisória.

Para Thomaz (2013), houve uma ampliação da oferta da educação profissional, principalmente, entre o público de menor renda e que residem

distante dos centros urbanos. Porém, o autor identificou algumas dificuldades apresentadas nesse processo, como a falta de preparo das escolas para delimitar estratégias futuras; carência de profissionais em determinados locais; risco de uma futura limitação orçamentária; intensificação da evasão escolar, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste.

Em 2008, com a pretensão de redirecionar, regularizar e integrar as premissas da educação profissional técnica de nível médio, de jovens e adultos, e da profissional e tecnológica, foi instituída a Lei nº 11.741/2008. A partir dessa lei, determinados dispositivos da LDB foram alterados, para incluir o teor do decreto nº 5.154/2004 (RAMOS, 2014b). No mesmo ano, presenciou-se um marco na história da educação profissional, com a aprovação da Lei nº 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Com a publicação da Lei nº 11.892/2008, foram formados 38 (trinta e oito) Institutos Federais, organizados em estrutura multicampi, mediante a transformação de Centros Federais, Unidades Descentralizadas, Escolas Agrotécnicas, escolas vinculadas a Universidades e Escolas Técnicas. O cerne da proposta na mencionada lei era a justiça social, competitividade econômica, a equidade e a geração de novas tecnologias (BRASIL/MEC, 2008).

Foi nesse momento que, por meio da integração entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe e a Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão, que se deu origem ao que hoje conhece-se como Instituto Federal de Sergipe.

Em 2011, deu-se início à terceira fase da expansão da EPT, com previsão de criação de 208 novas escolas, até o final de 2014, totalizando 562 unidades. Um dos critérios estabelecidos para implantação das unidades foi que os municípios fossem localizados em microrregiões que não possuíam escolas federais. Dessa maneira, no Estado de Sergipe, os municípios de Nossa Senhora do Socorro, Propriá, Poço Redondo e Tobias Barreto foram contemplados com a construção dessas novas unidades. Dentre essas, apenas o Campus Poço Redondo ainda não foi inaugurado.

Considerações Finais

Os Institutos têm como característica a atuação voltada para o desenvolvimento local e regional. É necessário, para tanto, que a instituição se comunique com o território onde está inserida, a fim de conhecê-lo, pois através desse conhecimento, a instituição poderá atuar de forma mais efetiva na região, possibilitando o desenvolvimento local, por meio da inclusão social e distribuição de renda (BRASIL/MEC, 2008).

Neste capítulo, foi abordada a trajetória das instituições que deram origem ao Instituto Federal de Sergipe. Percebe-se que o contexto histórico em que essas organizações foram se transformando ao longo dos anos foi permeado pela relação entre a educação e o trabalho. Relação essa que foi tipificada pela dualidade educacional, na qual era destinada a uma pequena parcela da sociedade uma formação propedêutica, enquanto à grande maioria, era ofertada uma educação instrumental.

Ainda hoje é perceptível que não houve uma ação efetiva que se refira à igualdade educacional. A exemplo disso, pode-se citar a Reforma do ensino médio, implementada em 2017. Segundo Ramos (2017), a reforma pode ser considerada um retrocesso, uma vez que retomou o caráter dual da educação, dificultando o acesso da população a uma educação básica pública de qualidade.

Mesmo diante de tal realidade, a qual representa os avanços e retrocessos da trajetória da EPT, é fundamental perseguir nas práticas pedagógicas significativas, indispensáveis para que o IFS atenda ao que está disposto nos documentos norteadores da edificação de sua institucionalidade, através da integração entre ciência, tecnologia e cultura. Assim, observando o princípio da verticalidade do ensino, como também a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possa contribuir com a formação instituída na ética social por meio da integração entre a formação humana e profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de janeiro de 1942a. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, RJ. 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942b. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 3.552**, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3552.htm. Acesso em: 19 abril. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 02 maio. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº

5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044impresao.htm. Acesso em: 02 maio. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.948**, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação e Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.195**, de 18 de novembro de 2005. Dá nova redação ao §5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11195.htm. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 02 maio. 2019.

BRASIL/MEC. **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008. Disponível em: https://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2010/03/concepcao_diretrizes.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 83-106.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: Moll, J. e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado**: Concepções e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE. **Projeto Político Pedagógico Institucional 2014-2019**. Aracaju, IFS, 2014. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/proen/images/Documentos/Documentos_Internos/PPPI.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio e educação profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração. In: Moll, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: desafios,

tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 58-79.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: Moll, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-56.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, a.11, v. 19, p. 15-29, jan. /jun. 2014a. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>. Acesso em: 29 abr. 2019.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: Fundamentos, Práticas e Desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 20-43. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014b. E-book. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-l>. Acesso em: 30 abr. 2019.

SANTOS NETO, A. C. Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909-2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 2, n. 2., 2009. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2009.2940>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2940>. Acesso em: 17 abr. 2019.

THOMAZ, S. M. **Avaliação do impacto do plano de expansão da rede federal na qualidade dos Institutos Federais de Educação segundo indicadores de desempenho**. 2013. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

DA IMPLANTAÇÃO ÀS IMPLICAÇÕES: tecendo elos entre a constituição dos Institutos Federais e sua relação com o fazer docente

Jocelaine Oliveira dos Santos

Introdução

Resultante de uma série de inquietações como pesquisadora da Rede Federal, a temática das implicações das mudanças dos Institutos Federais sobre o fazer docente surgiu, primeiramente, da convivência heterogênea com docentes de diversas áreas do conhecimento e formações múltiplas. Esta heterogeneidade, marcante em toda a Rede Federal, sobretudo a partir de 2008, quando da transformação das antigas Escolas Técnicas e Centros Federais, em Institutos Federais de Educação, autárquicos em suas ofertas da Educação Básica à Pós-Graduação, constitui-se como um campo de possibilidades plural para buscar compreender a sociedade em que vivemos e o que se pretende Educação Pública de qualidade em nosso país.

Parte-se da premissa de que, ao adentrar à Rede Federal, o novo docente deparar-se-á com o desafio de ministrar aulas para cursos da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, em diversas modalidades e níveis, constituindo-se sujeito professor EBTT em uma dinâmica marcada pelos múltiplos desafios da docência e do novo cotidiano institucional, sobretudo a partir da lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Assim, torna-se urgente refletir sobre esse cenário de alterações, sobretudo considerando-as no quadro das políticas de educação pública no Brasil, e como tais mudanças tem sido refletidas e refratadas no bojo do docente EBTT (ou seja, da carreira da Educação Básica, Técnica e Tecnológica). A fim de organizar esse pensar, o presente artigo, recorte de tese doutoral defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), propõe-se a situar o leitor nesse cenário

de reconfiguração da Rede Federal de Educação Profissional.

Depois disso, dispõe-se também a trazer alguns achados da pesquisa sobre os desafios docentes postos diante dessa nova institucionalidade. Para construir tal discussão, utilizou-se da observação participante e da entrevista compreensiva como técnica de coleta de dados (KAUFMANN, 2013), junto a 11 docentes que representam recortes temporais previamente definidos. No grupo 01 – professores que ministravam aulas no Instituto Federal de Roraima – lócus da pesquisa – desde a implantação da antiga Escola Técnica em 1994 e que ainda permanecem em atividade; Grupo 02 – que ministravam aulas no Instituto Federal de Roraima, quando houve a mudança para Centro Federal de Educação em 2004 e que ainda permanecem em atividade; e Grupo 03 – que ministravam aula no IFRR desde sua ifetização em 2008 até os dias de hoje. Após a construção do *corpus*, utilizou-se a Análise do Discurso (PÊCHEUX, 2009) para a análise dos dados e constituição da categoria analítica *instituição ornitorrinca*, um dos achados da pesquisa e que, agora, recortamos para este artigo.

Intenciona-se, com isso, tecer uma ponte de compreensão sobre os impactos dessas mudanças instituições a partir das percepções docentes. Justamente por essa razão e interesse, fundamos nossas perspectivas no compreensivismo de base weberiana, já que a compreensão do fenômeno partiu de um olhar sobre os sujeitos indivíduos que experienciaram o processo e reconfiguraram suas ações a partir desse lugar de experiência.

Novos cenários, novas exigências

Em 2008, com a transformação dos antigos Centros Federais de Educação Profissional (CEFETs) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), a educação profissional passou por uma nova recondução do seu *modus operandi* e uma profunda reconstrução do seu cotidiano. Por conseguinte, reconduziu o próprio conceito de exercer a docência e de ser professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

O Secretário Eliezer Pacheco, titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação, à época desta renovação, em 2008, afirmou que os Institutos Federais fazem parte de uma Rede Federal que:

por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2011, p. 13, grifo nosso).

Neste sentido, os Institutos Federais se inserem em uma gama de medidas do Governo Federal que propõem, inclusive, um novo olhar e um novo entendimento para o exercício da docência, para o fazer docente. É imperioso, portanto, buscar compreender tais exigências que colocam sobre a docência novos sentidos.

Quando se afirma, por exemplo, no Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, no art. 9º que “As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica” parte-se do pressuposto que a Educação Profissional ofertada pelos Institutos necessita de um profissional que conjugue suas experiências prévias a uma formação pedagógica necessária ao desenvolvimento pleno do educando. Porém, não está claro que formação pedagógica buscamos e como isso aconteceria, ficando no plano subjetivo os caminhos possíveis.

Neste sentido, constituir-se professor estaria além das dinâmicas de formação profissional. Ampliaria a paisagem para aspectos biográficos/

subjetivos, por exemplo, e para o entrecruzamento de dinâmicas muito mais profundas, como a institucional e o seu papel na construção desta docência.

Pode-se afirmar que há, nos IFs, um verdadeiro mosaico da formação docente – que vai de professores formados nas escolas de educação a técnicos recém-saídos dos cursos técnicos, de tecnólogos e engenharistas, de diferentes áreas, a mestres e doutores especializados em diversos campos do conhecimento. Esse conjunto de saberes, aliado a aspectos biográficos e institucionais, certamente tornam o fazer docente EBTT cotidiano bastante complexo.

Vale frisar que este repensar da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica acompanha a intensa onda de reformas educacionais, iniciada na década de 90, em toda a América Latina. Considerada uma autêntica revolução educacional, ela impacta na reconstrução do que está posto e implica um repensar no que está por vir. E como propor tamanha reconstrução se os atores professores envolvidos neste processo não se constituírem como sujeitos históricos e sociais desta dinâmica?

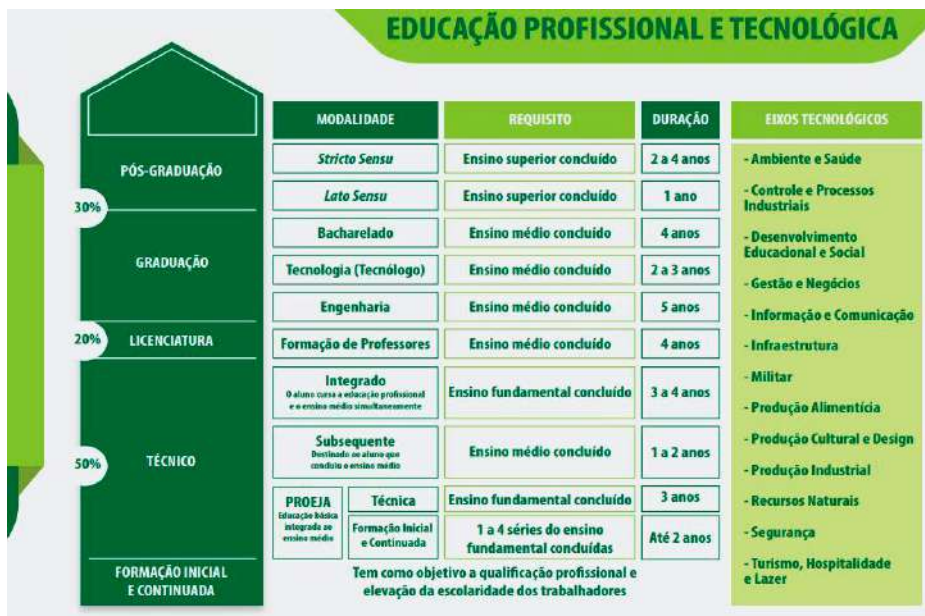
Como consequência desta toada de mudanças paradigmáticas globais e para a América Latina, a reconfiguração da Rede Federal de Educação no Brasil impõe-se, com a criação dos Institutos, e diz-se dela uma autêntica revolução necessária (PACHECO, 2011). Ela acompanha um “cardápio” proposto pelo Governo Federal, intensificado em 2003, com medidas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Universidade para Todos (ProUni), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Escola de Fábrica, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), apenas para citar alguns.

Assim, os Institutos surgem, pelo menos na teoria, para congregarem “uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade [...] e têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país”. (PACHECO, 2011, p. 11). Na prática, uma política pública que visa conduzir o Brasil ao seu lugar de competidor no cenário globalizado para um país desenvolvido,

formando não só mão de obra especializada como também mercados consumidores necessários.

Enquanto estrutura organizacional, configura-se em 38 Instituições multicampi, aproximadamente, espalhadas pelo país, hoje, em mais de 660 unidades, ofertando desde a Educação Técnica (50% de sua oferta), perpassando a formação de professores, através das Licenciaturas (20% da oferta), as graduações Tecnológicas, até as Especializações, Mestrados Profissionais e Doutorados (30% da oferta) voltados, principalmente, para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Figura 1 – Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: MEC (2015).

Em termos de crescimento, a REPT (Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica) é formada por: 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; 2 Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, Colégio Pedro II e Universidade Tecnológica Federal, com mais de 33 mil docentes, o que pode ser visto nos elevados números da expansão:

Figura 2 – Cenário da Rede Federal



Fonte: MEC (2015).

Enquanto estrutura pedagógica, prima pela transversalidade, a partir do diálogo entre educação e tecnologia nas matrizes tecno-pedagógicas, e pela verticalização do ensino (da Educação Básica à Pós-Graduação), permitindo que o aluno transite em espaços educativos que delineiam itinerários formativos mais amplos. Isso exige dos docentes a atuação em diversos níveis de ensino, o que, consideramos, impacta sobremaneira o seu fazer, e um domínio técnico-tecnológico que, muitas vezes, extrapola o seu saber docente.

Esse lidar, pois, com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige uma postura que supere o modelo hegemônico disciplinar; significa pensar um profissional da educação capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos. A organização curricular dos Institutos Federais traz para os profissionais da educação um espaço ímpar de construção de saberes. A possibilidade de dialogar simultaneamente, e de forma articulada, da educação básica até a pós-graduação, trazendo a formação profissional como paradigma nuclear, faz que essa atuação acabe por sedimentar o princípio da verticalização. Esses profissionais têm a possibilidade de, no mesmo espaço institucional, construir vínculos em diferentes níveis e modalidades de

ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. (PACHECO, 2011, p. 27, grifo nosso).

É notório o fato de que a Educação Profissional, na história das políticas em educação brasileira, apareceu quase sempre relegada a um plano secundário ou menor, diferentemente do seu lugar atual. Por anos, amargou-se uma educação técnica apartada de uma formação humana, privilegiando as ideias de constituição de uma massa de mão de obra pouco reflexiva para um ávido mercado de trabalho. Nos anos 90, a educação profissional parece ter reencontrado seus caminhos, através de reformas e contrarreformas, planos e programas. Contudo, um olhar mais atento nos revela que o processo não pode ser considerado pacífico e ordeiro como muitos documentos institucionais insistem em desenhar.

Na década de 90, por exemplo, as escolas técnicas de nível médio passaram a assumir o papel de porta-voz da educação profissional no Brasil. Especialmente em 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que passa a encarar a formação profissional como um projeto de Estado. Trata-se de uma recondução do espaço da Educação Profissional frente às demais modalidades de educação, gerada no interior de uma disputa.

Do período republicano (1892 – hoje), destacam-se, para a compreensão do cenário da educação profissional, 3 concepções chave (VIEIRA, 2014): a Reforma – 1996/2004 (período em que a educação profissional volta ao debate da educação nacional e que a educação técnica e propedêutica se afastam); a Contrarreforma 2004/2008 (tentativas de reintegração da formação profissional e propedêutica); e a Reorientação das Políticas em 2008 (criação dos IFS, PRONATEC e currículos integrados).

Esse repensar educacional no Brasil encontrou terreno fértil nos ideais da política neoliberal, através da presença cada vez maior de um estado regulador, em que a tese da eficiência do privado tomou o lugar do público e revelou a força da intervenção. Isso pode ser observado, sobretudo na área educacional em que, apesar de vigorar o discurso oficial de valorização e de reconhecimento da educação como força motriz do desenvolvimento nacional, haja vista os lemas “Brasil, Pátria Educadora”, e de compromisso, “Todos pela Educação”, o último decênio foi marcado por um estado cada vez mais gerencial e controlador, vide a instituição de processos avaliativos

(Prova Brasil, IDEB, ENEM), como nos assinala Saviani (2007) no termo “pedagogia de resultados”. Desta forma, constituir-se docente nesse cenário de incertezas, mudanças paradigmáticas e nova institucionalidade estrutura-se num campo de contradições e tensões, como veremos a seguir.

Implicações e desafios docentes

Nesse contexto de exigências por uma formação humana integral, ser um professor-reflexivo, consciente de sua prática torna-se ainda mais imperioso. Sobretudo, porque é preciso estar atento à conjugação da formação humana e técnica, como dizem os documentos gênese dos IFs, integrando ciência, trabalho, tecnologia e cultura num movimento de nunca cessar, haja vista as demandas dessa nova sociedade tecnoinformacional, numa instituição, como os Institutos Federais, que estão ainda em processo de construção.

Conforme Arroyo (2011, p. 13), não se pode deixar de considerar que “Sempre que mexemos com currículos, métodos, regimentos, até com a parte física da escola, mexemos com os educadores e as educadoras. Mexemos com suas práticas e com sua autoimagem, com suas possibilidades de ser. Recuperamos dimensões perdidas, ou guardadas no baú dos esquecidos.” (grifo nosso). Ou seja, a mudança e a transformação exigem um movimento de ressignificação das práticas que vão além de uma simples mudança metodológica.

Assim, a complexa definição do fazer docente perpassa, também, pela massificação e intensificação das demandas profissionais nas últimas décadas. Isso pode ser verificado pela abertura da escola às necessidades sociais exteriores a ela, como no caso dos Institutos Federais que guardam, desde seu nascimento, o compromisso com o atendimento à massa de pessoas economicamente mais vulneráveis, o que impingiu ao professor a necessidade de lidar com tensões sociais abstrusas e distantes do seu escopo profissional, engrossando o caldo das angústias e da dificuldade em definir-se a partir de uma sólida profisisonalidade. No dizer de Nóvoa (2009), vivemos hoje um transbordamento da escola e isso não é diferente em nosso *locus* de pesquisa.

Além disso, essa mesma abertura da escola que gerou a intensificação do trabalho docente, faz-nos refletir sobre a fluidez dos papéis sociais desempenhados dentro dela. Tomando, novamente, como referência os IFs, no caso dos professores que executam atividades de professor, são professores, mas se autorreconhem como engenheiros, por exemplo, e assim

se definem diante seus alunos, como nossa pesquisa mostrou, negando esse lugar de docente, mesmo estando e fazendo parte dele há muito tempo.

Ou ainda, observando nossos achados analíticos, sentem-se como verdadeiros “travestis” profissionais diante da intensa flexibilização e precarização do trabalho docente nestas instituições que conferem o obrigatório trânsito em diversas modalidades e níveis a um só profissional sem necessariamente lhes garantir as condições formativas e materiais necessárias para tanto. Ou seja, “o novo professor precisaria, no mínimo de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular com as mídias e multimídias.” (LIBÂNEO, 1998, p. 10).

Evidentemente, existe uma série de atributos e características que outorgam o status de profissionalidade a uma dada ocupação profissional, a exemplo, teríamos, em linhas gerais: 1) a importância social atribuída ao serviço prestado; 2) os conhecimentos necessários ao exercício da profissão ou o corpo de saberes acessados por um grupo profissional; 3) o domínio prático ou dos meios de trabalho; 4) a autonomia requerida para o exercício da atividades; 5) o poder de regulação, conferido pela sociedade, no interior do próprio grupo; 6) as qualidades pessoais de quem exerce a função, atreladas às experiências que geram conhecimentos novos; e 7) o reconhecimento social dos pares ou comunidades profissionais. Por não atender a estas expectativas de profissionalidade, muitos autores consideram a profissão docente uma semiprofissão (ENGUIITA, 1991; IMBERNÓN, 2004; CUNHA, 2004) ou ainda não conseguem definir, objetivamente, qual o sentido de ser professor.

É interessante pontuar que tomamos a palavra professor no sentido amplo da expressão sem construir referência de gênero nessa utilização. Partimos da ideia que, em linha gerais, ser professor pode estar relacionado ao indivíduo que, em dada circunstância, desenvolve atividade de ensino e pertence a uma categoria intitulada docente. A dificuldade estaria, como dissemos anteriormente, em construir essa categoria em tempos tão fluidos.

Consideramos, assim, que o processo de socialização do professor ou de construção do sentido de ser professor é inconcluso em sua própria natureza. As diferenças relativas a outras profissões se pautam no estatuto profissional concedido, na maioria das vezes, no processo de conclusão de uma formação inicial universitária ou no exercício diário do labor.

Conforme mostramos em discussão anterior, os professores do Instituto Federal, assim como os do Ensino Superior no Brasil, possuem como marca característica a heterogeneidade formativa. São bacharéis, tecnólogos ou técnicos que, por diversas questões, adentram a carreira docente e dela passam a fazer parte.

Como nos assevera Nóvoa (1992, p. 176) “O professor nunca está sozinho, nem mesmo na classe, com os seus alunos. As exigências da instituição, a posição dos projetos individuais, a pressão social, as solicitações do exterior inscrevem-se cada vez mais no sistema relacional professor/aluno e influenciam cada vez mais no acto pedagógico.” Por isso, partimos do pressuposto que entender as múltiplas dimensões de mudança institucional, que impactam nos processos docentes é reconduzir o indivíduo ao centro da discussão como agente e, ao mesmo tempo, paciente deste panorama contemporâneo. Esta contemporaneidade dinâmica, fluida, líquida trouxe consigo o desafio ao indivíduo de gestar suas microestratégias nas dinâmicas sociais de que faz parte.

Para o docente EBTT do IFRR, que é parte desta contemporaneidade movediça, somam-se os desafios de compreender, vivenciar, experienciar e locomover-se nesta nova institucionalidade, permeada de dúvidas e incertezas, angústias e desalentos, mas também em velocidade acelerada de possibilidades. A fim de situar didaticamente a discussão, elencamos brevemente alguns pontos que se destacaram em nossas coletas.

Frisa-se que esses achados foram coletados nas entrevistas compreensivas e organizados a partir do eixo *desafios da nova institucionalidade* que culminaram na construção da categoria *instituição ornitorrinca*. Esse eixo tinha como proposta de conversa uma pergunta inicial que se desdobrou em outras: *Do ano do seu ingresso na instituição para cá, qual a sua observação sobre as mudanças no IFRR?*

Eis alguns pontos que merecem destaque:

- a) A instituição não tem definido o seu papel;
- b) A instituição não tem identidade;
- c) A instituição não tem forma;

d) A instituição é muito plural e pulverizada;

e) A instituição tem muitas barreiras.

Em vários momentos, a fala girou em torno de indagações do tipo: *Como garantir que o mesmo professor que atua em tantas modalidades entenda os propósitos dos cursos Técnicos em diversas Modalidades e Níveis? Como conciliar as áreas técnicas e as disciplinas de núcleo comum?*

Como revelado na fala do professor P6 ao longo de uma entrevista compreensiva:

*“Eu percebo que assim, como **a gente faz muita coisa e a gente não faz bem nada**, essa é a minha grande tristeza, mas quando converso com outros colegas de outros Institutos, eu percebo que isso acaba sendo normal, não é um problema do meu campus, do meu Instituto, como a gente mudou muitos nos últimos quinze anos, a gente ainda está um pouco se estruturando, é uma instituição que ainda está ganhando forma”. (P6).*

A construção opositiva “fazer muita” x “não fazer nada” é extremamente reveladora dessa angústia diante da nova institucionalidade. Percebe-se que o docente notifica a “tristeza” dessa situação, porém, em um processo de autocorreção (“mas”) silencia sua insatisfação buscando justificá-la em um cenário mais amplo, que escapa da sua compreensão. É nítido, portanto, que há um mal estar diante da incompreensão daquilo que não tem forma, mas que ao mesmo tempo faz parte da sua vida e do seu fazer cotidiano.

Em nossas entrevistas, ficou claro que para os docentes entrevistados “A instituição não tem definido o seu papel” e muitos atribuem esse cenário de indefinição às inúmeras mudanças ocorridas ao longo dos anos, como menciona a Professora 4 na seguinte passagem:

*“A questão da estrutura organizacional, então, isso foi um **parto**, a gente entender essa estrutura de organização porque a gente vinha de uma modelo de gerenciamento e partiu para outro **modelo totalmente desconhecido** pela grande maioria,*

*que recebeu as diretrizes de funcionamento, de como deveria ser esse campus, porém (risos) não na hora da execução disso daí a gente **apanhou um bocado**.” (P4).*

A sensação de angústia diante do novo, marcada pela expressão metafórica “foi um parto”, é bastante reveladora à medida que se alinha ao resumido por Bauman (2003) no fragmento “O tipo de incerteza, de obscuros medos e premonições em relação ao futuro que assombram os homens e mulheres no ambiente fluido e em perpétua transformação em que as regras do jogo mudam no meio da partida sem qualquer aviso ou padrão legível, não une os sofreadores: antes os divide e os separa.” (BAUMAN, 2003, p. 48). Essa separação que o provocante teórico marca em sua teorização, advinda da modernidade líquida em permanente movimento e mudança, é reforçada pela expressão “a gente apanhou um bocado”.

Vale salientar que a escolha discursiva dos informantes a partir de construções negativas acerca desse processo de institucionalização revela as condições de produção do discurso. Ou seja, e apropriando-nos das construções da Análise do Discurso, em uma dada circunstância e em um “dado estado determinado podem ocorrer invariantes semântico retóricas estáveis” (PECHEUX, 2009). Assim, num contexto de institucionalização conturbado e conflituoso, as marcas linguísticas de uma construção discursiva negativa se estabilizam e ganham espaço exatamente por essas mesmas condições de produção. Como ocorre no fragmento do entrevistado P1:

*“A institucionalidade do IFRR é um **mondongo**, né. [...] Na realidade, o mondongo é a instituição porque, como você mesmo está tentando buscar, tanto a identidade do Instituto quanto uma identidade de quem está trabalhando no Instituto, então ser mondongo é o ser instituto na forma que ele está, uma vez que como nós somos instados, cobrados, a desenvolver pesquisa aplicada, pesquisa avançada...ufa.” (P1).*

Conforme o Dicionário Houaiss (2011, p. 645), mondongo “é o indivíduo disforme, mostrengo; de aparência deselegante, desagradável”. Percebemos que esta acepção se aproxima bastante do que o Professor 1 pretende revelar e da marcação semântico-discursiva eivada de uma negatividade na escolha

lexical. Percebe-se, assim, nos trechos destacados, a perene inquietação diante das novas exigências institucionais que, na concepção dele, apresentam-se de modo disforme, como um mondrongo. Analisamos que essa angústia refrata, em muitos sentidos, a dúvida sobre os nossos novos tempos tecnológicos e acelerados, e que, no caso dos Institutos, tem um componente a mais: a necessidade de ser flexível para transitar da Educação Básica à Pós-Graduação.

Lembramos, neste sentido, as elucidativas palavras de Imbernón (2009, p. 119), quando nos traz a relação entre a escola e o contexto capitalista, na perspectiva do trabalho docente:

A globalização (do trabalho e do capital), acompanhada pela inovação tecnológica e sua promessa de igualdade e garantia ‘paramística’ de um consumo fácil e ilimitado, causou mudanças materiais nas práticas culturais e na proliferação de novas contradições entre capitalismo e trabalho; frente a elas, os educadores e as educadoras progressistas que trabalham nas escolas ao invés de saberem reagir satisfatoriamente têm dificuldade para responder. (IMBERNÓN, 2009, p. 119, grifo nosso).

Por essa razão, nossos entrevistado também reafirmam que “A instituição não tem identidade”, como elaborado nos seguintes fragmentos:

“Nós não temos claro essa identidade por que assim eu, embora tenha um tempo grande já na instituição, vejo o quanto ainda a gente não tem claro no nosso olhar qual é de fato o papel do Instituto Federal no processo formativo para uma sociedade que caminha para uma dimensão, principalmente no estado de Roraima, uma dimensão de definição econômica, de definição política.” (P2).

“Pra mudar do retroprojeto para o Datashow foi uma dificuldade imagina pra isso (de CEFET para IF), para o professor saber o quanto o Instituto evoluiu desde a nomenclatura até o perfil, né? O que pra alguns eles pensam que só mudou de nome, né, que foi somente uma mudança de nome e de emblema, mas foi necessariamente uma mudança institucional.” (P5).

Vale lembrar que, em tempos de transição, as relações humanas fazem reinar ainda mais “a incerteza com a qual as pessoas se desembaraçam como podem, e que conduz por ela também, por vezes, a derivas.” (BAJOIT, 2006, p. 138). Isto é, não se reconhecer institucionalmente estaria imbricado nesse processo de deriva sugerido por Bajoit e conduziria os indivíduos para essa sensação de indefinição constante. Como corrobora nosso entrevistado 8:

“Nós estamos sendo definidos, desenhados, todo o santo dia. E às vezes isso nos assusta.” (P8).

Assim, estar assustado, sem rumo, sem clareza, diante do desconhecido nos aponta para as tensões e contradições vivenciadas pelos docentes em seu fazer diário diante da nova institucionalidade. Assim, a recorrência das marcas lexicais de negatividade postas diante da pergunta *o que é o IFRR para você?* nos levam à percepção de que os impactos destas novas demandas num contexto de transformação social que é a contemporaneidade tensionam as relações docente e a conduzem a um estado de contradição em que os indivíduos buscam mobilizar suas próprias ferramentas na gestão dos conflitos (DUBAR, 2008), porém sentem-se impotentes e perdidos. Isso porque:

Ilusão ou não, essas são as condições de vida que nos tocam: a coisa sobre a qual não há escolha. Se a sequência de passos não está determinada por uma norma (para não falar de uma norma não ambígua), só a experimentação contínua poderá sustentar a esperança de vir a encontrar o alvo, e essa experimentação exige grande quantidade de caminhos alternativos. (BAUMAN, 2003, p. 119).

Nesse cenário, nossos entrevistados ratificam:

“O meu querer pessoal ele não me dá subsídio necessário, às vezes eu até quero, e eu até busco fora formação, mas eu tenho que entender que eu estou dentro de um instituição que é diferente de qualquer uma outra.” (P4).

Assim, a busca por soluções institucionais na esfera individual intensifica a consternação docente. Fazendo um paralelo com o contexto

atual em que a liquidez dos tempos e da sociedade traz ao homem contemporâneo a sensação de constante embaçamento sobre os sentidos das coisas, é possível entender o afã de significado exarado pelo P4.

Por isso, nas entrevistas houve a invariabilidade de marcas como “A instituição não tem forma”; “A instituição é muito plural e pulverizada”; e “A instituição tem muitas barreiras” e isso também pode se ligar ao fato de que no âmbito da Rede Federal, as instituições responsáveis pela oferta de EPT passaram a atender demandas ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, em sintonia com as necessidades dos arranjos produtivos locais, num caleidoscópio de exigências. Além disso, os IFs passaram a formar professores para suprir a carência de profissionais habilitados para atuar na educação básica, sobretudo na área de Ciências, além de formar técnicos, tecnólogos e engenheiros em áreas específicas, de modo a contribuir para o desenvolvimento de setores estratégicos da economia nacional.

Considerações finais

Assim, percebe-se, no bojo das interações indivíduo x instituição, a soma de uma série de angústias e incompreensões que geram tensões nestes mesmos indivíduos que se veem perdidos no interior dessas disputas discursivas entre o IF que está no papel e o IF que se constrói cotidianamente diante dos seus olhos. Não se pode desconsiderar, portanto, a carga emocional gerada por essa angústia, pois como nos lembra Tardiff (2009, p. 217), “A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem em um espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos prefeririam não participar disso? Mas eles sabem que um tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém se iluda.”

É possível afirmar que, para muitos, um dos nós górdios desses desafios institucionais perpassa pela: ânsia em entender a pluralidade e as múltiplas exigências postas por essa nova instituição. E, é importante frisar que apesar de a maioria afirmar conhecer os documentos norteadores institucionais, isso não significa mais segurança e compreensão nesse processo. Na verdade, como a pesquisa completa indicou, trata-se de mais um elemento fermentador das incertezas que permeiam a construção dos processos docentes dentro dos IFs.

Nesse contexto, volta-se à metáfora do sociólogo Francisco de Oliveira quando em seu ensaio “O Ornitorrinco” (1972) busca o estranho animal que tem bico de pato, e é, a um só tempo, réptil, pássaro e mamífero, como

uma metáfora de compreensão do Brasil preso a impasses evolutivos, em que o novo e o velho constituem um amálgama complexo.

Tomada de empréstimo, ressaltando as diferenças e fazendo as deferências, nossas discussões, a partir dos achados analíticos e da pesquisa, mostraram-se que essa nova institucionalidade, para muitos docentes, constitui-se como seu ornitorrinco particular. Isso porque a incompreensão, a angústia, a nódoa no cotidiano passam a figurar a vida do professor que busca entender a si frente a uma instituição que ele mesmo não entende. Em que forças da memória e influxos do presente estabelecem uma constante tensão que, fatalmente, recai sobre cada um desses professores e professoras.

Como uma possibilidade de compreensão e estabelecimento de resistência frente a esses novos desafios, foram desenhados programas de formação complementar, a exemplo do Mestrado Profissional em Rede (ProfEPT) em curso na Rede Federal de Educação. Porém, como nos diz Shiroma (2011) a construção da formação inicial e continuada para o docente EBTT está imbuída de desafios políticos, epistemológicos e pedagógicos, pois exige fundamentos teórico-metodológicos, desenvolvimento de pesquisas, criação e consolidação de práticas de ensino-aprendizagem que possam, efetivamente, resgatar essa proposição do mero campo das boas intenções e torná-la uma realidade concreta na educação brasileira.

Desta forma, é preciso abrir outros e cada vez mais espaços de discussão sobre a profissionalidade do docente EBTT frente à nova institucionalidade, tornando a compreensão dessa instituição ornitorrinca possível e concreta, para além de necessária e urgente, como revelou nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **Currículo**, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. Desafios educacionais da modernidade líquida. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 148, p. 41-58, 2002.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

CUNHA, M. I. **A docência como ação complexa**: o papel da didática na formação de professores. In Romnowski, J. P., Martins, P. L. O., & Junqueira, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

ENGUITA, Mariano F. **A ambiguidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFMANN, Jan Claude. **A entrevista compreensiva**. Edufal, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

_____. Os professores e o 'novo' espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; SOBRINHO, Moisés Domingos. *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades*. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896.

_____. **Institutos Federais**: uma revolução na educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Editora Moderna, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. *Campinas*: Editora da Unicamp, 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Lúcio Olímpio de Carvalho. **Políticas Públicas para a educação profissional de Nível Médio (1996-2011)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio do Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo, RS, 2014.

A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O VÍNCULO COM A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Luiz Carlos Pereira Santos
Odailde Ferreira Campos dos Santos

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar a assistência estudantil na permanência dos estudantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, buscando identificar e analisar, a partir do processo histórico e seus embates, levando em consideração os movimentos estudantis, a constituição do programa e os desdobramentos de suas legislações até os dias atuais no contexto da educação. Para a compreensão sob a temática que versará esse artigo, é necessário um levantamento discricionário a partir de Finatti et al. (2007) que entendem ser a assistência estudantil uma temática que posterga todas as áreas dos direitos humanos, pois salienta que deve compreender situações que envolvem ideais condições de saúde, acesso aos instrumentais pedagógicos para formação profissional, acompanhamento das necessidades educativas especiais, além de necessidades básicas dos estudantes, tais como moradia, alimentação, transporte e recursos financeiros.

Essa consulta vai ao encontro do público-alvo da assistência estudantil, com base no artigo 4º da Portaria Normativa que informa que as ações do PNAES devem atender a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, dando-se prioridade aos que forem selecionados por critérios sócio-econômicos. Além disso, determina que não deve haver prejuízo de outros requisitos elencados pelas instituições de educação superior em ato próprio, institucional.

Vale lembrar que o PNAES é um Programa Nacional de Assistência Estudantil instituído em âmbito federal pela Portaria Normativa 39, de 12 de dezembro de 2007, para os estudantes de cursos de graduação presenciais

das Instituições Federais de Ensino Superior, sendo implementado no ano de 2008 (VASCONCELOS, 2010, p. 405).

O marco legal em torno de políticas públicas iniciou-se com o governo Getúlio Vargas que passou a reconhecer a educação como um direito público regulamentado pelo Estado (VASCONCELOS, 2010). Em 1931, através da Reforma Francisco Campos, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Superior pelo Decreto n. 19.851/1931, foram propostas medidas de providência e beneficência aos corpos discentes dos institutos universitários, incluídas bolsas de estudos para amparar os estudantes reconhecidamente pobres.

Em sequência, essa lei proporcionou, ao ser inserida na Constituição de 1934, a assistência aos estudantes, sendo declarado no art. 157 que “parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária e para vilegiaturas”. A assistência aos discentes foi extensiva para todos os níveis de ensino nos anos 1940, estando presente na Constituição de 1946, art. 172, segundo o qual “cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar”. Verifica-se que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1961, já apresenta um título específico para abordar a Assistência Social Escolar, tratando-a como um direito discente nos artigos 90 e 91:

Art. 90 Em cooperação com outros órgãos ou não, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos.

Art. 91 A assistência social escolar será prestada nas escolas, sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade (BRASIL, 1961, n.p).

Observa-se, ainda, que na Constituição de 1967 pouco foi modificado e se continuou com os mesmos pressupostos referentes à assistência estudantil que a anterior, diferenciando apenas o direito à igualdade de oportunidades educativas (COSTA, 2010). Porém, pode-se verificar algo novo e importante disponibilizado no artigo 176: a garantia do ensino médio gratuito e no ensino superior para aqueles que, “demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos”.

Ainda nos anos de 1970, foi criado o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), incorporado ao Ministério da Educação e Cultura, que iniciou programas de assistência aos discentes como Bolsas de Trabalho e Bolsas de Estudo, por meio das quais o discente recebia uma verba para sua manutenção, sem a realização de atividades em contrapartida. Também foram acrescentados programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica. Vale aqui confirmar que tais ações estiveram inseridas na LDB do ano de 1971, segundo a qual o sistema de ensino compreende, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional. Tais serviços são especificados no artigo 62:

Art. 62 [...] § 1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar. § 2º O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional, constituídas de pessoas de comprovada idoneidade, devotadas aos problemas sócio-educacionais que, em colaboração com a comunidade, possam incluir-se da execução total ou parcial dos serviços de que trata este artigo, assim como da adjudicação de bolsas de estudo. (BRASIL, 1971, n.p).

Identifica-se que a ruptura de ações de atenção aos estudantes parece que já estaria prestes a acontecer, pois no fim dos anos 1980, o DAE foi extinto e as ações de assistência ao estudante ficaram segmentadas em cada instituição de ensino. A assistência passou a ser composta por ações escassas e pontuais e cabe ressaltar que ela foi marcada por relações

clientelistas, como o que já estava acontecendo com a assistência social. Essa observação foi bem conduzida por Barbosa (2009) que idealiza historicamente as atividades de assistência estudantil em um panorama desenvolvidas pelas instituições a partir das demandas dos estudantes.

A assistência desenvolvida na universidade, do ponto de vista de sua implementação técnica, expressa, por um lado, o descaso com a área social e revela-se, por outro, enquanto um campo onde prevalecem concepções paternalistas e clientelistas, traduzidas em práticas de ajuda e no uso indevido dos recursos públicos disponíveis (BARBOSA, 2009, p. 38).

Aqui, chega-se à Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã. Constitui-se como resultado da pressão de diversos movimentos sociais e consolidou direitos sociais e políticos reivindicados no processo de redemocratização. Porém, nesta Carta Magna, a educação se mistura com outras políticas sociais, tendo como resultado o direito social e segundo o artigo 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será provida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n.p).

Uma ruptura das ações fragmentadas de atenção ao estudante ocorreu na regulamentação da política de educação ocorrida pela Lei n. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que descreveu as diretrizes para os diferentes níveis de educação e também explicitou aspectos relacionados à assistência dos discentes na educação. Nessa perspectiva, o artigo 4º registra que o Estado, no que diz respeito à educação escolar pública, deve garantir “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. (BRASIL, 1996, n.p).

No que se refere à educação superior, a legislação autoriza que ela seja ministrada por instituições de ensino superior, públicas ou privadas, condicionadas ao reconhecimento de cursos, credenciamento das instituições e processo periódico e regular de avaliação. A assistência estudantil, a partir do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) foi instituído pela Portaria Normativa/MEC nº 39/2007, tendo

sido regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010. Essa legislação, além das universidades, inclui também os institutos federais. Sobre os Institutos Federais veremos no próximo tópico a constituição e sua formatação atual de ofertar uma complexa rede de ensino que foi se implantando em diversas partes do Brasil a partir de 2008.

A constituição dos Institutos Federais e a importância da assistência estudantil

Os Institutos Federais foram criados em 2008 através da lei 11.892, que institui a Rede Federal de Educação Profissional- RFED. Essa rede compõe além dos próprios institutos, os Centros de Educação Tecnológica, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Essa rede de educação fez parte de uma proposta do governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico regional e local.

No documento orientador do Ministério de Educação e Cultura-MEC sobre os Institutos Federais em 2010, identificamos que as concepções e diretrizes para a formatação dos mesmos possuem uma certa familiaridade da defesa do trabalho como princípio educativo em bases gramscianas, ou seja, o trabalho deve mediar as dimensões na formação da educação profissional. Os institutos federais apresentam-se não somente como formadores de profissionais, apesar da preocupação com relação a empregabilidade e ao apoio aos arranjos produtivos locais, mas de formar profissionais capazes de se tornar dirigentes, traduzindo, assim, uma nova forma democrática de formação em bases universais. Segundo o documento,

[...] a concepção de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) orienta os processos de formação com base nas premissas da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e do desenvolvimento da capacidade de investigação científica como dimensões essenciais à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade, que se traduzem nas ações de ensino, pesquisa e extensão. [...] (BRASIL, 2010, p. 6).

Porém, a história nos mostra que a proposta anterior de educação, nos moldes da educação profissional, não se parecia em nada com esse projeto inovador de oferta de educação proposto pela legislação que criou os institutos federais. Segundo o MEC (BRASIL, 2008, p. 13), a criação das escolas de artífices, em 1909, deu origem aos institutos de hoje e tinham como objetivo principal o controle da população “desfavorecida”, qualificando a mão de obra para a nova fase de expansão do processo capitalista que se desenvolveu naquele período, que confirma às escolas um apoderamento em sua subserviência como instrumento do governo para um papel imediatamente moral-assistencialista.

A justificativa do Estado brasileiro, em 23 de setembro de 1909, para a criação de um conjunto de Escolas de Aprendizizes Artífices era a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência, isto é, prover os ‘desfavorecidos da fortuna’, expressão contida no Decreto nº 7.566, assinado pelo então Presidente Nilo Peçanha no ato de criação dessas escolas, uma em cada capital federativa, com duas exceções apenas. Nesse sentido, não há dúvida de que aos objetivos das Escolas de Aprendizizes Artífices associavam-se a qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens e em situação de risco social, pessoas potencialmente mais sensíveis à aquisição de vícios e hábitos ‘nocivos’ à sociedade e à construção da nação. (BRASIL, 2008, p. 13).

As transformações de ordem tecnológica, ocorridas a partir da segunda metade do século XX, impactaram o mundo do trabalho, exigindo um novo perfil de mão de obra. O operário fabril deu espaço ao trabalhador polivalente, conectado às inovações da era digital. A Educação Profissional se remodelou para atender às novas exigências. Por isso, em 2008, foram implantados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A lei de nº 11.892, publicada em 29 de dezembro de 2008, criou, no âmbito do Ministério da Educação, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, abrindo um leque de oportunidades para inserção de

uma população economicamente desprovida e socialmente excluída. Nessa população, incluem-se os negros, pessoas em idade escolar diferenciadas, estudantes oriundos de escola pública, pessoas com necessidades específicas e economicamente vulneráveis com recorte de até um salário-mínimo e meio per capita.

A promoção da educação nos moldes dos Institutos possui um leque de modalidades de ensino para os mais variados perfis de estudantes, que vai desde a educação de jovens e adultos até a pós-graduação, na proporção de que 50% dos cursos ofertados sejam para educação profissional de nível médio, prioritariamente, na modalidade de ensino integrado e para educação de jovens e adultos; 20% para os cursos na modalidade de licenciatura, ou nos programas de aprimoramento pedagógico; e 30 % para os cursos de pós graduação *stricto e lato sensu*. (BRASIL, 2010).

Toda essa oferta de ensino que vai desde o ensino fundamental até os cursos de pós graduação, ofereceu oportunidades para os sujeitos sociais das mais diversas particularidades regionais onde os institutos foram implantados. A partir da ampliação e oferta de novas vagas de ensino, foi necessária a formatação de regulamentações que pudessem dar conta da complexidade de ingressos que os Institutos Federais (IF) abarcaram.

O desafio institucional proposto para os IF compõe ofertar condições de inclusão de diversos atores sociais para serem inseridos no mercado de trabalho, evidenciando uma visão pedagógica inovadora que abrange a articulação dos componentes educação, ciência, trabalho e tecnologia. Nesse desafio de desenvolvimento regional se insere a inclusão de sujeitos que foram historicamente excluídos do processo de modernização propondo-se a contribuir com as desigualdades regionais, bem como a interiorização e formação de mão de obra especializada em igualdades condições que permitam o alcance dos objetivos de sua criação.

A publicação do relatório do MEC, através da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- SETEC, em 2019, a partir dos dados obtido em 2018, revela que o perfil dos ingressantes na formação profissional em todo Brasil se constitui de estudantes originários da classe trabalhadora assalariada, em um percentual de 75,17% com renda de até 1 salário-mínimo e meio. Essa afirmativa nos leva a refletir a importância das ações de democratização do acesso aos estudantes mais pauperizados a essas instituições de ensino e a refletir também quão importante se faz a

realização de políticas que vislumbram a permanência desses estudantes nessas instituições. Nesta perspectiva, o Programa Nacional de Assistência Estudantil- PNAES, em 2010, tem sido um dos pilares para a permanência de estudantes nas instituições de ensino, juntamente com ações posteriores, como a aprovação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) que ampliou as condições de acesso às universidades e Institutos.

Vale ressaltar que a ampliação das vagas para os estudantes, com a instituição de legislações e decretos instituídos para fomentar a permanência desses sujeitos caracterizados anteriormente, constitui um grande desafio em termos de políticas de permanência, uma vez que se identifica um descompasso entre acesso e manutenção desses estudantes nessas instituições de ensino. Essa realidade se traduz em incertezas orçamentárias e restrições de acesso ao próprio PNAES conforme veremos no próximo tópico.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil e sua relação com a permanência dos estudantes

A partir da democratização do acesso à educação via expansão dos IF em 2008 e, conseqüente, implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, com o Decreto nº 7.234, em 2010, foi oportunizada a democratização do acesso à educação, ampliando-se as condições de permanência nas instituições de ensino, transformando a assistência estudantil em estratégia de combate às desigualdades regionais. Decerto que a assistência estudantil se revestiu de grande importância no atendimento às necessidades dos estudantes pelo Estado a partir de sua legislação, porém, essa conquista em torno de políticas de assistência ao estudante foi resultado de intensas movimentações organizadas pelos estudantes e entidades ligadas ao movimento estudantil, a exemplo da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) (DUTRA; SANTOS, 2017).

A Assistência Estudantil (AE) assume seu lugar de destaque na promoção da permanência dos estudantes pela constituição da mesma em política de atenção ao estudante, conseguindo ganhar maior espaço na agenda do Governo Federal a partir do Plano Nacional de Educação

(PNE) 2014-2024. O Plano propõe a ampliação da política de AE como estratégia para a expansão do Ensino Superior brasileiro, objetivando a redução das desigualdades étnico-raciais e a ampliação das taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas, além dos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, apoiando o seu processo de formação acadêmica (BRASIL, 2014).

Em consonância com PNE, em 2012, foi sancionada a Lei das Cotas (Lei nº 12.711) que dispõe que 50% das vagas ofertadas nas Instituições de Ensino devem ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Essa medida ampliou significativamente a demanda por assistência estudantil pelo fato da lei incluir estudantes oriundos de escolas públicas e com o recorte de renda de até um salário-mínimo e meio, aumentando deveras o público-alvo atendidos pelo PNAES.

Outro dispositivo governamental que impactou no volume das ações e público alvo para Assistência Estudantil foi o Sistema de Seleção Unificada – SISU, instituído pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, e regulamentado pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Esse sistema se constitui de uma seleção eletrônica para ingresso de estudantes das mais variadas regiões pelo exame do ENEM/SISU. As universidades do país têm se utilizado desse sistema como forma alternativa aos vestibulares tradicionais. Essa opção de ingresso facilita o deslocamento de estudantes de outras regiões, ofertando eles a possibilidade de estudos em áreas diferentes de sua localidade de origem, o que acarreta a necessidade de políticas de apoio a esses estudantes que, em busca de melhores condições de estudos, são levados a deixar suas residências e morar em outras regiões.

Mais uma demanda por assistência estudantil e por mais recursos, assim, o MEC criou o Programa de Bolsa Permanência – PBP através da Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013, sendo que o Programa tem a finalidade de concessão de um auxílio financeiro a estudantes de origem étnico-racial e quilombolas em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Apesar do aumento por demanda de recursos para a Assistência Estudantil e da consolidação da AE como política de Estado, Dutra e Santos (2017) chamam a atenção para o novo cenário político que emerge

para a AE, onde a mesma vem enfrentando grandes dificuldades por conta dos constantes cortes na educação desde 2016, especialmente após o *Impeachment* da Presidenta Dilma, com o processo de congelamento de despesas pelo governo de Temer e o contingenciamento de recursos do governo de Bolsonaro. Essa situação tem gerado um descompasso entre a oferta de vagas e acesso aos benefícios que a AE tem promovido.

Olhar a Assistência Estudantil como direito, constituída pelas suas legislações e consolidações de público e ações, não tem sido alvo dos governos atuais que a classificam como gastos da educação e não investimento. Por isso, atualmente, a política tem sido alvo de disputa entre governo e entidades ligadas ao movimento estudantil, que defendem que AE se constitui como um “processo contínuo de ações e políticas que promovam, não somente a democratização do acesso ao ensino superior, mas também a permanência e conclusão dos cursos aos estudantes de baixa condição socioeconômica” (FONAPRACE, 2012, p. 62).

Nessa ótica de universalização do acesso às políticas de Assistência Estudantil, a sua formatação não deveria ser limitada aos critérios de renda e grupos sociais, mas abarcar toda a população estudantil com princípios de atendimento universal. Porém a conjuntura política atual, anteriormente abordada, não tem atendido sequer aqueles que possuem os critérios previamente estabelecidos.

Nesse processo de descompasso entre recursos e atendimento, a Assistência Estudantil vem se constituindo aquilo que vem sendo chamado de “ bolsificação”, referindo-se a uma tendência da atenção ao estudante a partir da concessão de bolsas, com pacotes prontos de recursos, sem a necessidade de discussão ao direito e na tentativa de “esvaziamento de uma proposta de ensino que garanta o direito à permanência do estudante, favorecendo espaços coletivos e com caráter universal” (NASCIMENTO; ARCOVERDE, 2012, p. 173). Essa ideia da universalização se coaduna com o pensamento das ideias do FONAPRACE, em 2007, idealizando a assistência estudantil como direito.

A formatação originária da promoção de políticas de assistência estudantil parte do princípio da universalização do acesso e permanência dos estudantes em igualdades de condições de estudos, isso significa dizer que as necessidades estudantis geram demandas variadas de atendimento que precisam ser atendidas no processo acadêmico de ensino

aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com Vargas (2008) quando afirma que “dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho” (VARGAS, 2008, p. 50).

A esse universo de situações e condições socioeconômica dos estudantes o Decreto n. 7.234/10, que dispõe do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, vem coadunar com a proposta de promover a permanência estudantil, movido por programas e ações que correspondem às áreas de moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso dos estudantes com deficiência, transtornos e altas habilidades.

O Decreto 7234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, traz como objetivos em seu artigo segundo: I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da pela educação. Esses objetivos podem ser realizados a partir de programas e ações que promovam a participação do estudante dentro do ambiente escolar de forma mais qualitativa que promovam a permanência estudantil a partir do pressuposto de pensar que o acesso, permanência e êxito estudantil, dependerá dos esforços dos agentes propiciadores da educação como garantia fundamental da condição humana.

Assim a Assistência Estudantil, como premissa de efetivar a permanência, deve ser pautada nos mais variados eixos de ações, articulando as políticas sociais e visando a proteção social do estudante de forma ampla. A sua concepção meramente assistencialista tem fragilizado a idealização em que se configurou o atendimento ao estudante anteriormente. Essa fragilização se traduz na redução das necessidades estudantis em necessidades de sobrevivência, vinculando a AE a política específica de Assistência Social (NASCIMENTO, 2012).

Os objetivos explícitos no decreto acerca das ações e serviços serem executados pelo PNAES não definem como serão efetivados, ficando a critério das instituições que formalizar o acesso aos benefícios. Contudo, apesar da política afirmar atenção ao estudantes matriculados, a prioridade

é para os estudantes mais vulneráveis, segundo critérios estabelecidos pelos gestores, segundo o que define o artigo 4º do PNAES: “as ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios socioeconômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio” (BRASIL, 2007, n.p).

Mas, logo em seguida, no artigo 5º, define-se quais critérios para atendimento à assistência estudantil, identificando o perfil do estudante a ser atendido no âmbito do PNAES, sendo, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou os que possuem renda per capita de até um salário mínimo e meio, sendo também observáveis o demais critérios fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Conforme assinalamos anteriormente, a assistência estudantil tem sido pautada como um componente essencial para a efetivação da permanência dos estudantes nas instituições de ensino, contudo, conforme também assinalamos, a complexidade de demandas para a política de atendimento ao estudante são importantes desafios de recursos tanto de ordem financeira, estrutural e de recursos humanos que requer um maior debate acerca da temática. É essencial a discussão em torno da assistência ao estudante em moldes mais universais e democráticos, mas também é necessário fomentar a participação estudantil nos processos de decisões de destinação orçamentária e de propositura de novas formas de atenção ao estudante que ultrapasse os critérios que os limitam o acesso ao PNAES.

Considerações finais

A Assistência estudantil, como pode ser analisada através deste breve trabalho, constitui-se como uma das formas de acesso às garantias de direito à educação, muito embora suas concepções tenham sido direcionadas a um público específico: ingressantes com condições socioeconômicas desfavoráveis. Contudo, não podemos pensar na assistência estudantil com apenas o viés relacionado ao aspecto econômico. As necessidades estudantis perpassam por vários aspectos que não podem ser ignorados e a identificação desses aspectos pode levar a assistência estudantil a assumir um direcionamento restrito.

A identificação de qual assistência nós queremos, enquanto categoria de profissionais em educação, leva-nos a refletir que algumas posturas do governo têm tratado a assistência estudantil apenas no combate às necessidades de

sobrevivência dos estudantes, caracterizando-a como assistencial, delimitando sua atuação como emergencial, fragmentada e focalizada, distanciando-a da concepção de direito, como foi originalmente formulada em 2007.

A concepção que deve nortear a assistência estudantil precisa ultrapassar o atendimento das necessidades dos estudantes, condicionadas apenas à questão da vulnerabilidade socioeconômica, e transpor as barreiras que impedem o desenvolvimento exitoso da caminhada acadêmica deles nas instituições de ensino. Para isso, é necessário enxergar o estudante como um sujeito carregado de anseios, sonhos e necessidades. Essa concepção se torna um desafio diante da complexidade do ser humano e de sua inserção no mundo acadêmico, o que leva a necessidades que precisam ser supridas e que vão além de disponibilizar recursos financeiros para eles, incluindo também aumento de quadro técnico especializado que esteja apto para atender as demandas estudantis. Ademais, ainda existem fatores externos da política (instabilidade da política dos governos e a gestão orçamentária para ela) que interferem na consecução dos objetivos.

Ao desvincular a concepção da política de Assistência Estudantil com a Política de Assistência Social, o processo deve ser entendido pelo âmbito da política educacional e de todo seu processo de constituição, permitindo que ela se desenvolva através de legislações próprias e específicas relacionadas ao contexto da educação.

Outro ponto importante sobre a assistência estudantil que não pode ser esquecido é a gestão da assistência. Como deve ser gerida essa assistência? Quais os recursos humanos estão disponibilizados para sua gestão? A partir do Decreto do PNAES, as instituições devem receber os recursos destinados à execução da assistência estudantil e de formular critérios e metodologias de seleção de estudantes ao programa, bem como seu acompanhamento, assim, o Decreto responsabiliza as instituições nas ações de formulação, execução, acompanhamento e avaliação das ações no tocante a assistência estudantil.

Porém, o que se observa é que a direção dessa gestão tem sido centralizada nas diretorias e Pró-Reitoria de assuntos estudantis. A dinâmica dessa gestão, dentro da ótica de universalização de atendimento e gestão democrática, deve ser concebida com a inserção, além da comunidade estudantil, também, dos vários profissionais que são técnicos e que estão inseridos na educação, possibilitando uma reflexão mais comprometida com a realidade estudantil observada nas mais diferentes óticas do conhecimento.

Dessa forma, salienta-se a situação pela qual os Institutos Federais vêm passando, pois se configura como um processo de legitimação, principalmente após sua regulamentação pela Portaria Normativa n. 39/2007 e pelo Decreto n. 7.234/2010. Nessa perspectiva, a constituição dos Institutos Federais se coloca com um marco histórico importante quando se analisa o que está previsto no que diz respeito à assistência estudantil, reconhecida como estratégia de combate às desigualdades sociais. Fato perceptível na evolução dos Institutos Federais quando da ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino em todos os seus níveis de acesso.

Os desafios a serem superados ainda caminham em uma direção de conversação, planejamento e nivelamento de igualdades sociais. Isso quer dizer que assistência estudantil só é reconhecida no contexto do PNAES, o que equivale afirmar que, no âmbito dos Institutos Federais, deve-se refletir sobre a própria definição de Assistência Estudantil e Permanência para além de um critério de renda.

Essa proposição democrática, alicerçada na concepção de direito com inserção de diversos atores sociais, sujeitos e público-alvo da assistência, tem se tornado bastante desafiadora nos tempos atuais, pois a educação tem sido (e sempre foi) alvo de diferentes projetos e interesses políticos. A posição a ser tomada por uma gestão universal ou restrita da política de assistência estudantil vai depender das forças políticas envolvidas no processo. Sendo que nesse processo é preciso haver um espaço aberto ao diálogo onde possam se fazer presentes: gestores, estudantes, docentes e técnicos envolvidos com a educação, defendendo os princípios democráticos de acesso à educação como um direito, uma política de Estado e não de Governo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em: <[http:// www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html)>. Acesso em 12 de jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, dez. 2007b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional**

de Assistência Estudantil — PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 dez. 2019.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.** Diário Oficial da União. 25 abr. 2007.

BRASIL. Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES.**

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014, Edição extra, Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal - Concepção e Diretrizes. p. 13. 2008. Disponível em: https://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/documentos/concepcao_diretrizes_institutos_federais.pdf. Acessado em: 25 de jul. 2020.

BARBOSA, Roseane de Almeida. **A assistência ao estudante da residência universitária da UFPB.** 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7212/1/arquivototal.pdf>>. Acessado em: 25 de jul. 2020.

COSTA, Simone Gomes. **A equidade na educação superior: uma análise das Políticas de Assistência Estudantil.** 2010. 203f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Acessado em: 25 de jul. 2020.

DUTRA, N.G.R; SANTOS.M.F.S. A Assistência Estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** v. 25, n. 94, p.148-181. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v25n94/1809-4465-ensaio-25-94-0148.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

FINATTI, Betty Elmer; ALVES, Jolinda de Moraes; SILVEIRA, Ricardo de Jesus. **Perfil sócio, econômico e cultural dos estudantes da Universidade Estadual de Londrina-UEL** — indicadores para implantação de uma política de assistência estudantil. *Libertas*, Juiz de Fora, v. 6 e 7, n. 1 e 2, p. 246-264, jan.-dez./2006, jan.-dez./2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistalibertas/files/2011/02/artigo_12_7.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. Plano Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, DF, 2007.

Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos comunitários e Estudantis. O FONAPRACE e a Política de Assistência Estudantil em 2012: quem somos, onde chegamos e o que queremos. **FONAPRACE - Revista comemorativa 25 anos: história, memórias e múltiplos olhares**, Minas Gerais: UFU-MG, p. 62-75, 2012.

NASCIMENTO, C. M. Por uma Assistência Estudantil Ampliada: a Assistência Estudantil e a garantia da permanência do estudante no ensino superior. **Anais...** V Jornada Internacional de Políticas Públicas. 23 a 26 de agosto de 2011. São Luís Maranhão. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/IMPASSES_E_DESAFIOS_DAS_POLITICAS_DE_EDUCACAO/POR_UMA_ASSISTENCIA_ESTUDANTIL_AMPLIADA.PDF>. Acesso em: 09 de jan. 2020.

NASCIMENTO, C. M.; ARCOVERDE, A. C. B. O serviço social na assistência estudantil: reflexões acerca da dimensão político-pedagógica da profissão. **Anais...** FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012. p. 167-79

NASCIMENTO, C. M. Elementos conceituais para pensar a política de assistência estudantil na atualidade. **Anais...** FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS – Fonaprace. Revista Comemorativa 25 anos: histórias, memórias e múltiplos olhares. Uberlândia: UFU-PROEX, 2012. p.147-57.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Relatório anual de Análises dos Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Científica e Tecnológica**. Exercício 2018. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/21519-analise-de-indicadores>>. Acesso em: 5 de fev. de 2020.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho**: um estudo com egressos da UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 205, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84VHVQ/1/disserta_o_michely_vargas.pdf>. Acesso em: 25 de jul. 2020.

VASCONCELOS, N. B. (2010). Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em-Revista**, v.17, n.2, p. 599-616, Uberlândia. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>>. Acesso em: 06 de jan. 2020.

BRASIL PROFISSIONALIZADO: trajetória e contradições na educação profissional em Sergipe

Ana Lúcia Silva Santos
Angilene Santos Nascimento
Carla Cristina Valois Lins Xavier
Maria Verônica Barbosa dos Santos

Introdução

Uma das maiores questões no que tange a educação profissional diz respeito à dualidade que confere à educação brasileira há muito tempo em que, de um lado se estabelece, para os afortunados, a educação de formação geral, ou seja, aquela que vai levá-lo a uma amplitude de conhecimentos articulados e que lhes permitirão uma competição mais justa quando forem para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. Do outro lado, encontram-se os filhos dos trabalhadores que recebem uma educação fragmentada, parcial e, em proporção inversa à da elite, estão fadados a uma *pseudocompetição* em um mercado cada vez mais competitivo e exigente, acarretando poucas chances de sucesso profissional.

A separação entre o ensino médio e a educação profissional vai justamente ratificar essa situação, demonstrando a pouca compreensão por parte dos governos, quando observadas algumas leis, da importância de um ensino médio integrado, o qual permitirá aos jovens desfrutar das disciplinas propedêuticas e técnicas. Na primeira, orienta-se para as disciplinas gerais que lhes darão direções acerca das mais variadas vertentes que envolvem a sociedade, já as disciplinas técnicas, habilitarão para os conhecimentos necessários para a execução das atividades concernentes ao curso técnico que realizará.

Uma das ideias mais difundidas pelo filósofo John Dewey (1859-1952) foi justamente sobre a necessidade de se fazer uma educação que tenha como foco o estímulo à capacidade de pensar dos alunos. Para o referido filósofo, o aluno precisa construir suas conclusões e certezas; precisa usar mais o raciocínio, se partimos do pressuposto de que “mais educação significa maior capacidade de pensar, comparar e decidir com acerto e íntima convicção” (DEWEY, 1965, p. 9).

A importância dessa integração parte de que é preciso intervir em uma educação que busque a transformação social (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010), foque no trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 2009), torne íntegro e inteiro o homem dividido pela divisão social do trabalho (CIAVATTA, 2005), além de este homem poder construir caminhos para sua vida (RAMOS, 2009).

Portanto, pensar uma educação em que as bases estejam solidamente construídas é o caminho para se conseguir a formação plena do sujeito, com respaldos reais que o ajudarão, não apenas na área profissional, mas para a sua vida, nas tomadas de decisões, que são intrínsecas ao mercado de trabalho contemporâneo. No entanto, esse dualismo estrutural perdura na educação brasileira.

Deste modo, a busca pelo rompimento do dualismo estrutural presente na educação brasileira, freada pela promulgação do decreto 2.208/97 no governo FHC, é retomada nos anos 2000, motivada por uma conjuntura política favorável surgida a partir da chegada ao poder do partido dos trabalhadores. O ressurgimento das discussões acerca da relação entre educação profissional e educação básica culminou no decreto 5.154/ 2004. Para Moura (2010) o decreto representou “uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politecnia, fundamenta-se em seus princípios.”

Neste contexto, as lutas pela efetivação da educação profissional de nível médio integrado ao ensino médio continuam e são intensificadas em meio ao lançamento do Programa Brasil Profissionalizado (2007), concebido pelo Ministério da Educação, com a finalidade de incentivar os Estados à oferta da educação profissional de nível médio, sobretudo nas redes estaduais. O Programa emergiu com a perspectiva de fomentar técnica e financeiramente os estados e municípios na oferta de educação profissional, liberando recursos para a formação de professores, para construir e principalmente reformar escolas, aparelhando-as com laboratórios. Para pleitear recurso junto ao MEC, o ente da federação deve elaborar um plano de expansão e modernização (COLOMBO, 2009).

O Decreto 2.208/97 deixou nítida a ausência de disposição para a criação de diretrizes que vá de encontro à formação *omnilateral* do sujeito, única formação possível no contexto educacional, o que não se enquadrar nesse perfil, será qualquer outra proposta, menos a verdadeira educação.

Há uma clara relação entre a formação *omnilateral* do sujeito, defendida por

Marx (1918 -1983) e a centralidade do trabalho como princípio educativo dos trabalhadores. Percebe-se a necessidade de se observar tais princípios da obra marxista para que seja possível uma análise crítica e não superficial acerca de diferentes perspectivas que revestem as políticas públicas, tais como a apresentada nesse texto, o Programa “Brasil Profissionalizante”, que embora adote como categorias aquelas que se assimilam a da luta dos movimentos populares de educação, distanciam-se da perspectiva pretendida de fato. Por meio do Decreto n. 5.154 de 2004 é possível identificar, na sua descrição, aspectos relativos ao modelo mais próximo do ideal que se espera de uma educação integrada, que forme o homem na sua integralidade, como: “a centralidade do trabalho como princípio educativo” e a indissociabilidade entre teoria e prática”, características destacadas no referido Decreto (BRASIL, 2004, p. 1). O Decreto anterior, o 2.208/97, trazia a visão de unilateralidade no que se refere à educação, enquanto o segundo, o 5.154 de 2004, destaca o homem na formação *omnilateral*, sendo que do primeiro vem o trabalho alienado, sem significado, oriundo da divisão social do trabalho e pela reificação.

Essa ‘reificação’ de acordo com Georg Lukács (1885-1971) se refere ao processo histórico concernente às sociedades capitalistas, caracterizado por uma mudança advinda das relações sociais, das atividades produtivas e subjetividade humana, numa sincronia proporcional com o caráter quantitativo e mecanizado das mercadorias.

Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo analisar a implementação do Programa Brasil Profissionalizado e os seus desdobramentos no Estado de Sergipe. Para isso foi realizada uma pesquisa que teve como ponto de partida uma revisão bibliográfica e análise documental das leis e decretos que tratam sobre o tema. Para compreender a realidade do Estado de Sergipe, procedeu-se um estudo de campo com visita à Secretaria de Estado da Educação (SEED). Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com o intuito de se obter uma melhor compreensão dos aspectos que permeiam tal Programa. A entrevista foi aplicada à representante do Serviço de Educação Profissional/SEPRO, setor da Secretaria de Estado da Educação/, SEED responsável pela execução e monitoramento da educação profissional a nível estadual.

O trabalho está organizado em três seções, além da introdução e das considerações finais: a primeira faz uma retrospectiva histórica que culminou com a institucionalização do Programa Brasil Profissionalizado, a segunda

caracteriza o programa e sua concepção de ensino médio integrado e a terceira evidencia os desdobramentos do Programa no Estado de Sergipe.

Do Decreto 2.208/97 à institucionalização do Programa Brasil Profissionalizado

A reforma da educação profissional, iniciada na década de 1990, especificamente com a edição da LDB/1996 e do Decreto n. 2.208/97, promoveu mudanças emblemáticas no quadro da educação brasileira (FERREIRA; GARCIA, 2012).

O Decreto 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). A separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional conferida pelo referido decreto, contribuiu para aprofundar a dualidade existente na educação brasileira, em que reserva para a elite a formação geral e para os filhos dos trabalhadores, a educação preparatória para o trabalho.

Segundo Frigotto (2005), a orientação que balizou o referido decreto e seus desdobramentos, buscou uma mediação da educação conformada às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de “formar um trabalhador cidadão produtivo”, ainda que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO, 2005, p.73).

A partir do Decreto nº 2.208/97, o governo federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a reforma da educação profissionalizante por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Os objetivos do Programa determinavam que novas unidades de centros de educação profissional ocorreriam por meio da iniciativa dos Estados ou dos municípios, isoladamente ou em convênio com o setor privado, ou pela iniciativa de segmento comunitário por meio de entidades privadas sem fins lucrativos (BRASIL, 2007).

Para Colombo (2009), uma das ações nocivas do Decreto 2.208/97 foi a atrofiação da oferta pública da educação técnica para ampliar o espaço da iniciativa privada e, ainda, incentivá-la financeiramente. Essa ação

gerou o abandono do ensino técnico integrado na sua própria rede e nas redes estaduais, fazendo com que estes apenas ofertassem o ensino médio propedêutico. Em que pese esse contexto de dificuldades:

No início de 2003, a aposta e mudanças substantivas nos rumos do país, com a eleição do presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular, levou-nos a sugerir alguns nomes para as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC/MEC), bem como a assessorar a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiência, Problemas e Propostas”, realizados respectivamente, em maio e junho de 2003. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 22-23).

Ainda segundo os autores supracitados, todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema em meio às contradições e disputas teóricas e políticas, culminando no Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.

Para Saviani (2008), a concepção do Decreto nº 5.154/2004 representa um claro avanço para a educação profissional brasileira, pois traz a possibilidade de uma formação integrada que possa vir a superar a dualidade entre a educação geral e a formação profissional. Com essa nova orientação de ensino profissional é incluída a possibilidade do ensino médio integrado. Destarte, as ofertas anteriores de articulação e não de integração continuaram.

Várias ações se seguiram ao celebrado decreto nº 5.154/2004, colocando em destaque a educação profissional no cenário brasileiro em diferentes entes e instituições, entre elas podemos citar: o acordo do governo com o Sistema “S” objetivando a ampliação de vagas em cursos técnicos e a gratuidade dos serviços de educação ofertados por esse Sistema. Na esfera federal, as discussões para criação de uma nova institucionalidade resultou na criação dos Institutos Federais, mediante a integração das antigas instituições de (EPT) Educação Profissional e Tecnológica, a exemplo dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e Escolas Agrícolas vinculadas às Universidades Federais, a partir da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008).

Com o intuito de fomentar a educação profissional e tecnológica nos estados e municípios, foi implantado o Programa Brasil Profissionalizado (PBP) instituído em 2007 pelo Decreto 6.302/2007 visando estimular o ensino médio integrado à educação profissional.

Diretrizes e caminhos do PBP para a formação integrada

O Programa Brasil Profissionalizado (2007) surgiu no segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010) propondo-se a enfatizar a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. Esse estímulo ocorreu a partir da assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado à educação profissional, mediante seleção e aprovação de propostas, formalizadas pela celebração de convênio ou execução direta (BRASIL, 2007). O mesmo decreto traz no parágrafo único do art. 1º os objetivos do programa:

- I - Expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II - Desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III - Propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- IV - Fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- V - Contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;
- VI - Incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários

formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2007).

O Programa Brasil Profissionalizado contempla 24 Estados brasileiros, contemplados entre 2007 e 2016 com o intuito de incentivar Estados e Municípios a retomar o ensino profissional. O valor repassado pelo Projeto foi aplicado em obras, reformas e ampliações de escolas, assim como para financiamento pedagógico, além de qualificação dos profissionais da educação. Tais ações são geridas pelo Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2017b).

As diretrizes foram apoiadas pela União com incentivo à implementação, como o estabelecimento de foco na aprendizagem, acompanhamento de cada aluno da rede individual mediante registro de frequência, assim como combate a repetência, valorização da formação ética e artística, dentre outras, de modo que este plano “é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2017b).

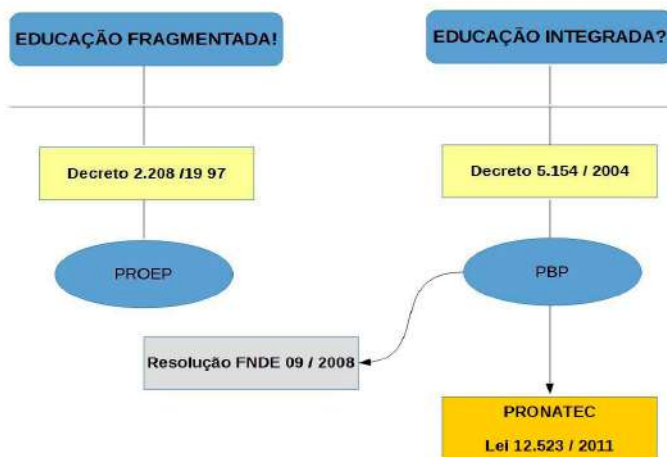
Com a Resolução/FNDE/CD/nº 09/2008, instituída após um ano da criação do programa Brasil Profissionalizado, a assistência financeira, antes oferecida apenas a instituições que ofertavam o ensino médio integrado, foi estendida para as escolas que ofereciam cursos de níveis técnicos na forma subsequente e concomitante. Descaracterizou-se, assim, um programa que nasceu para fomentar o ensino médio integrado, deixando à mostra que os anseios empresariais pela rápida necessidade de mão de obra especializada novamente prevaleceram. Estes aspectos foram tratados por Antunes (2009) e Rodrigues (2003), em suas obras, ao retratar a proliferação de um sistema que se repete, baseando-se nos mesmos moldes que têm privilegiado a classe dominante.

Durante o Governo Dilma Rousseff (2011-2016), o Programa Brasil Profissionalizado sofreu outra grande mudança com a sua incorporação ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado pelo Governo Federal, em 2011, por meio da Lei nº 12.513/2011, este novo programa educacional do governo tinha como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país. (BRASIL, 2011)

A partir disso, todas as ações do Programa Brasil Profissionalizado ficaram condicionadas aos objetivos do Pronatec, passando a ser uma iniciativa dentro deste programa. À sombra deste Programa, o Brasil profissionalizado tem sua essência alterada. A educação profissional integrada ao ensino médio, bandeira inicial do programa, é abandonada em razão do Pronatec possuir objetivos que se afastam da integração da educação profissional com a educação básica.

De modo geral, a figura 1 busca retratar a trajetória dos programas governamentais propostos à educação profissional no Brasil no período de 14 anos. Diante da referida representação gráfica, nota-se a existência de dois projetos de educação em disputa: uma educação fragmentada que propõe aos filhos da classe trabalhadora uma formação que foque o mercado de trabalho, aligeirada e apartada da formação propedêutica, expressamente representada pelo Decreto 2.208/1997, tendo seu aporte no POEP. Por outro lado, educadores e sociedade civil organizada lutam pelo estabelecimento de uma educação integrada que garanta o acesso de todos a uma formação geral e que se materializa, *a priori*, com os pressupostos do decreto 5.154 /2004, apoiando-se na institucionalização do Programa Brasil Profissionalizado.

Figura 1: Linha do tempo dos Programas de educação profissional



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Com a revogação do decreto 2.208/97, vigente durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a implantação do decreto 5.154/2004, instituído no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), é tida pelos educadores progressistas como marco na tentativa de superação da dicotomia já mencionada neste texto. Este decreto concebeu associação da educação básica com a educação profissional, sendo o ensino médio integrado a forma mais plena de expressão dessa relação. Frigotto et al. (2012) afirmam que o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. Ainda sob a leitura desses autores, o ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

Deste modo, o objetivo maior da educação, seja ela profissional ou não, consiste em guiar o cidadão para ser protagonista da sua realidade, educar para a liberdade é o caminho de toda educação, porque

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, na medida que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que usam para oprimir, como seus ‘proprietários’ exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões (FREIRE, 2011, p. 107).

No entanto, as necessidades mercadológicas soaram mais fortes nessa disputa de projetos de sociedade e a criação do Pronatec, com a incorporação do PBP, e o retorno de outras modalidades de educação que contemplem as formas aligeiradas e mecânicas de educação profissional tiveram primazia em detrimento da proposta de educação integrada preconizada na construção do PBP.

Brasil Profissionalizado em Sergipe: breve análise

O Programa Brasil Profissionalizado foi criado para estimular e fomentar o ensino médio integrado à educação profissional, por meio de ações que fortalecessem as redes estaduais de educação profissional e, assim, melhorar a qualidade da educação brasileira. Para os Estados terem acesso ao Programa,

é preciso apresentar propostas contendo projetos e as demandas dos objetos de financiamento e, sendo aprovadas, são formalizadas mediante celebração de convênio ou execução direta, desde que tenha aderido formalmente ao Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, conforme preconiza o decreto 6.302/2007. Como contrapartida, cabe ao estado monitorar o programa no seu território, realizar concursos públicos, abrir aos conselhos populares a participação do setor produtivo e de trabalhadores, controlar a evasão escolar, entre outras (BRASIL, 2017a).

Segundo Silva et al. (2015), o Nordeste é a região com o maior índice de ampliação, reformas e construção de escolas para implementação do Programa Brasil Profissionalizado, conforme demonstrado na Figura 2.

Figura 2. Expansão do Programa Brasil Profissionalizado



Fonte: Silva et al (2015)

Para compreender a execução do programa no Estado de Sergipe, foi realizada entrevista semiestruturada com uma representante do Serviço de Educação Profissional (SEPRO), setor da Secretaria de Estado da Educação/SEED responsável pela execução e monitoramento da educação profissional em nível estadual. Vale destacar a escassez de materiais bibliográficos e documentais sobre a evolução do programa no referido Estado, sendo relevante a construção desse artigo tendo em vista a possibilidade de sistematização das informações dispersas em um único documento. A partir de consultas ao Portal da Transparência do governo Federal, foi identificado a celebração de quatro convênios vinculados ao Programa Brasil Profissionalizado firmados pela Secretaria de Estado da Educação/SEED, totalizando

um montante conveniado de R\$ 42.457.302,05 (quarenta e dois milhões quatrocentos e cinquenta e sete mil trezentos e dois reais e cinco centavos), demonstrado na tabela 1.

TABELA 1 - Convênios firmados entre a SEED e o PBP

Convênio	Objeto	Vigência	Valor conveniado	Valor liberado
657637/2009	Construção	30/12/2009-31/01/2018	7.334.306,00	7.334.306,00
658372/2009	Reforma e ampliação	31/12/2009 - 03/03/2006	10.343.902,95	7.757.927,21
658362/2009	Equipamentos	30/12/2009 - 24/08/2018	2.782.593,00	2.782.593,00
702416/2010	Construção	31/12/2010 - 16/06/2018	21.996.500,10	11.319.152,55
Total			42.457.302,05	29.193.978,76

Fonte: Portal da transparência, 2017. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

Fazendo uma análise comparativa entre os recursos conveniados no Programa Brasil Profissionalizado (PBP) e no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), observa-se a expressiva contribuição daquele no fortalecimento da educação profissional em detrimento deste, que investiu no Estado de Sergipe o montante de recursos conveniados na ordem de R\$ 5.388.420,25 (cinco milhões trezentos e oitenta e oito mil quatrocentos e vinte reais e vinte e cinco centavos), representando duas escolas construídas, conforme tabela 2.

TABELA 2 - Convênios firmados entre a SEDUC e o PROEP.

Convênio	Objeto	Vigência	Valor conveniado	Valor liberado
170/2001	Construção	26/12/2001 - 29/12/2008	2.574.820,62	2.573.030,00

12/2002	Construção	18/03/2002 - 29/12/2008	2.813.599,63	2.810.310,00
Total			5.388.420,25	5.383.340,00

Fonte: Portal da transparência, 2017. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br>. Acesso em: 05 de janeiro de 2018.

Esses dados demonstram o impacto dado à Educação Profissional em dois momentos políticos distintos no país, estando o PROEP vinculado à proposta de clara separação entre a educação básica e a educação profissional e o PBP vinculado à proposta de integração destes, ideologicamente pensado para garantir a formação integral do ser humano. Os valores aplicados e consequentemente o número de escolas construídas e/ou reformadas, estão diretamente relacionados à prioridade ou não, dada pelos governos federal e estadual à Educação Profissional, de modo que a “[...] educação em geral e a educação profissional, em particular, constituem campos de disputa em que predominam abordagens de dois tipos: aquelas que buscam a conformação dos homens à realidade dada e outras que buscam a transformação social” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 51).

De acordo com Silva et al. (2015), não existe a definição de fontes de financiamento contínuo para a Educação Profissional e tecnológica, por isso, a cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União ou programas. A ausência de uma fonte de recursos específica para o fortalecimento da educação profissional foi um dos fatores limitantes à execução do Brasil Profissionalizado no Estado, conforme relato da representante da SEPRO/SEED. Ela afirma que, apesar da reforma do ensino médio enfatizar a educação profissional, é necessário que o MEC repense as políticas de financiamento para garantir a continuidade da execução pelos Estados e que o principal meio de acesso a recursos para esse nível educacional hoje é o Pronatec.

Diante dessa conjuntura, o Estado de Sergipe possui atualmente 18 (dezoito) unidades ofertantes da Educação Profissional. Destas, 8 (oito) foram financiadas com recursos do Programa Brasil Profissionalizado, tanto para construção de novas escolas quanto para reforma das já existentes. A distribuição territorial dessas escolas está representada na tabela 3, conforme dados repassados pela SEPRO/SEED. Está prevista a construção de um

centro profissionalizante no município de Simão Dias, o qual deverá ofertar curso de enfermagem, porém a obra ainda não foi iniciada.

TABELA 3 - Centro de formação profissional de Sergipe financiados pelo programa Brasil profissionalizado

Município	Unidade	Modalidade	Cursos ofertados
Aracaju	CEEP José Figueiredo Barreto	Reforma	Técnico em Restaurante e bar Técnico em Serviço de Condomínio Técnico em Redes de Computadores
Boquim	Colégio Cleonice Soares da Fonseca	Reforma	Técnico em Manutenção e suporte em Informática Técnico em Administração
Itabaiana	Colégio estadual Murilo Braga	Reforma	Técnico em Móveis Técnico em Redes de Computadores
Propriá	Colégio estadual Joana de Freitas	Reforma	Técnico em Aquicultura
Neópolis	CEEP Agonalto Pacheco da Silva	Reforma	Técnico em Agroindústria Técnico em Segurança do trabalho Técnico em Alimentos
N. Sra das dores	CEEP Agonalto Pacheco da Silva	Construção	Técnico em Agroindústria
Umbaúba	Não identificada	Construção	Técnico em Vestuário

N.Sra do Socorro	CEEP Armando Sobral Rollemberg	Construção	Técnico em Automação Industrial
------------------	--------------------------------	------------	---------------------------------

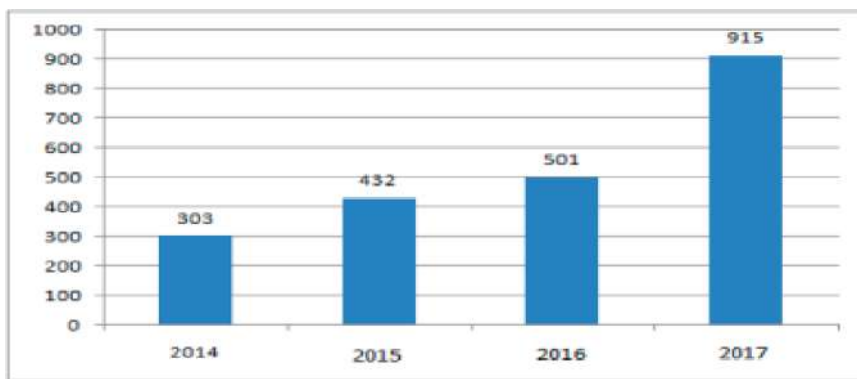
Fonte: Acervo documental SEPRO.

A definição dos cursos a serem implementados via Brasil Profissionalizado, segue as propositivas dos arranjos produtivos locais e do catálogo de cursos técnicos do MEC, conforme orientações presentes no documento base para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007). Porém, em virtude da dinâmica econômica do Estado, os estudos dos arranjos produtivos estão defasados (foram elaborados há quase dez anos), não atendendo mais algumas realidades locais. Segundo a representante da SEPRO/SEED, é constante a reavaliação dessas demandas junto aos gestores da escola e possíveis adequações com indicação de novos cursos que supram a necessidade local.

Nesse sentido, ela explica a importância da “Informação Profissional” para garantir o acesso e permanência dos jovens em cursos que dialoguem com a sua formação geral e a realidade local. Entende-se por Informação Profissional o componente do processo de formação profissional, mediante o qual se fornecem esclarecimentos e orientações sobre o universo e as características do campo profissional, quanto às condições reais do mercado de trabalho local e suas tendências (SBROGEO; MELO-SILVA, 2012). Esse é o caso da implantação do curso de Aquicultura no município de Propriá, para o qual foram desenvolvidas ações de diagnóstico e sensibilização das comunidades para análise da viabilidade da oferta do referido curso.

Com a efetivação das ações do Brasil Profissionalizado houve expectativa de crescimento da oferta de vagas, resultando numa projeção crescente do número de matrículas, como consequência. Segundo dados da SEED (SERGIPE, 2017), em demonstrativo de matrículas referente aos anos de 2014 - 2017, nas escolas onde ocorreram investimentos do programa foi identificado um aumento no número de matrículas, conforme Figura 3.

Figura 3. Evolução das matrículas no período de 2014-2017



Fonte: SERGIPE, 2017.

Apesar do Brasil Profissionalizado ter como principal objetivo a integração do conhecimento do ensino médio à prática e, para isso, envolve, sobretudo, o repasse de recursos do governo federal para estimular a implementação de ensino médio integrado à educação profissional nos estados, conforme esclarece Gonçalves (2014), os dados da SEPRO apontam que o maior número de cursos ofertados pelo programa no Estado é na modalidade subsequente, representando mais de 50% das turmas. Barroso e Linhares (2017), analisando os dados de matrícula do ensino profissional em Sergipe para o período de 2007-2014, também verificaram que a maior matrícula está nos cursos destinados aos que já concluíram o ensino médio, que é a forma subsequente.

Notório destaque deve ser dado à essência da finalidade da integração entre a educação profissional e o ensino médio proposta pelo Programa, a qual

Deve proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos, especialmente, os da classe trabalhadora (MOURA, 2005, p. 73).

Ficou evidenciado, durante a investigação, a ausência de uma estrutura institucional específica para coordenar e acompanhar os projetos do Brasil Profissionalizado no Estado. Segundo a representante da SEPRO, há uma

limitação de recursos humanos em virtude da equipe ser reduzida. Dessa forma, todos os servidores lotados nesse setor acompanham as ações da educação profissional como um todo no Estado, sendo que “Aqui todo mundo acompanha tudo. Às vezes perguntam na reunião quem acompanha o Brasil profissionalizado? Lá não tem esse negócio não, todo mundo acompanha tudo. Aqui nunca houve essa divisão. Não tem uma pessoa específica aqui funciona como um todo” (Representante da SEPRO/SEED).

Silva e Santos (2014) relatam a experiência do Estado Pará, onde a SEDUC possui um Comitê Local de Monitoramento do Programa Brasil Profissionalizado, o qual tem o papel de acompanhar, agilizar, deliberar e analisar/avaliar os processos e medidas relacionadas à condução do PBP no Pará, de tal forma a garantir que os objetivos do programa previstos nos convênios se concretizem no interior da gestão na SEDUC.

Segundo a representante da SEPRO/SEED, não há perspectiva atualmente de novos convênios entre o Brasil Profissionalizado e a SEED. Em breve avaliação sobre a execução do programa no Estado, foram citados alguns fatores limitantes observados durante a implementação: a já citada ausência de fonte de recursos específica para a educação profissional, dificuldade local na realização dos procedimentos licitatórios (obras e equipamentos), inexistência de capacitação para os gestores do programa, restrições financeiras para contratação de educadores profissionais que atendam aos cursos ofertados.

Vale destacar a ressalva dada pela representante da SEPRO sobre a dificuldade de articulação da Rede de Educação Profissional, federal e estadual. Esta situação vem contribuindo para a concorrência de vagas, dentro de um mesmo eixo tecnológico e região, o que provocará uma sobreposição de demandas, ocasionando possivelmente uma redução significativa no número de matrículas em alguma das instituições ofertantes. Tal cenário poderia ser minimizado com o retorno das ações do Fórum Estadual de Educação Profissional, o que contribuiria com o diálogo e planejamento das ações estratégicas para esse nível de educação.

Considerações finais

Um dos principais objetivos do Programa Brasil Profissionalizado é o aumento da oferta e número de vagas no ensino profissionalizante no país, favorecendo, assim, um maior acesso de jovens nesses cursos. Partindo da análise do Estado de Sergipe, foi possível identificar que houve um aumento

no número de matrículas, quando considerado o período de 2014-2017, ratificando um dos objetivos do programa. Quando comparado ao PROEP, o Programa Brasil Profissionalizado deu uma contribuição significativa no fomento a escolas estaduais de educação profissional.

Sendo a superação da dualidade existente entre o trabalho manual e o trabalho intelectual um dos desafios impostos pelo Decreto nº 5.154/2004, o Brasil Profissionalizado emergiu, inicialmente, como uma proposta para essa superação por meio do estímulo ao ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. Nesse sentido, observa-se que, em Sergipe, os investimentos do Programa estão sendo utilizados mais em cursos ofertados na modalidade subsequente em detrimento do ensino integrado. O aspecto financeiro e a ausência de um fundo de recursos específicos para a educação profissional que garantam a manutenção das atividades no Estado, têm sido um dos principais fatores limitantes à implementação do ensino médio integrado.

As alterações sofridas pelo Programa Brasil Profissionalizados ao longo de sua trajetória evidenciam a opção do Estado brasileiro em ofertar educação profissional como um programa de governo não como uma política de estado. Assim, projetos e programas são descontinuados a cada nova configuração política. As relações de poder prevalecem sobre o interesse de promover uma educação de qualidade.

A história da educação profissional tem sido pautada por questões externas em detrimento das reais características que ajudam a formar o indivíduo na sua totalidade. É preciso pensar em uma educação de base unitária, que prepare o sujeito para uma formação *omnilateral*, mediada pelo trabalho, ciência e cultura e que contribua para sua emancipação, enquanto cidadão.

Não é tão simples construir uma educação de qualidade, pois exige esforço, investimento, uma equipe qualificada para gerir os projetos e programas, sobretudo no que se refere à educação profissional, buscando distanciá-la cada vez mais da sua origem que tinha propósitos desvinculados da formação integrada. Esse é um grande desafio, mas é a única possibilidade existente para um futuro melhor pra esses jovens e para o país.

A questão da dualidade na educação brasileira é histórica, a maneira como a educação do trabalhador é tratada, vem sendo alvo de muitas discussões entre os estudiosos, sobretudo do ensino profissional. É sabido que os filhos dos trabalhadores precisam abrir mão do conhecimento, muitas vezes, para ajudar no sustento de sua família, essa já é uma realidade que envolve a formação

desses jovens. Portanto, a formação do cidadão deve lhe propiciar ser sujeito de suas experiências e não apenas um sujeito passivo na sociedade, estando apto a repensar trabalho como princípio educativo no âmbito do trabalho.

Pensar a na educação profissional à luz das leis ajuda a refletir no impacto que elas podem causar no processo educacional como um todo em uma nação, porque a sociedade é formada de cidadãos e é preciso pensar na completude dessa formação. Qualquer que seja o programa educacional, deve-se ter como objetivo a formação integral. Formar na integralidade é formar com raízes sólidas para contribuir de maneira mais justa para o contexto no qual estamos inseridos, pois quando apenas executamos ações, sem refletir sobre elas, ficamos à mercê das decisões alheias e sem reais chances de desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Bomtempo, 2009.

ARAÚJO, Ronaldo; Marcos de Lima; RODRIGUES; Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **Revista de Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010, p. 1-13.

BARROSO, R. C. A.; LINHARES, R. N. Ensino Técnico a Distância em Sergipe: 1ª oferta do Projeto Escola Técnica Aberta (E-TEC). 8º Simpósio Internacional de Educação e Comunicação. **Anais...** Aracaju, 2017.

BRASIL. **Decreto 2208**, de 17 de Abril de 1997.Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 08 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto n. 6.302**, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei 12.513**, de 26 de Outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 14 dez. 2017.

BRASIL (a) FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa PAR** Apresentação. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL.(b) Ministério da educação. **Brasil profissionalizado**: apresentação Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da educação. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio. **Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 13 dez. 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho necessário**, Niterói: UFF, n.3, 2005, p. 4-20.

COLOMBO, Irineu. **Brasil profissionalizado**: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_brasil_profissionalizado.pdf>. Acesso em: 09 dez. de 2017.

FERREIRA, B. B; GARCIA, S. R. O. O ensino integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 149-174.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 169, 2009, p. 168-194.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M., RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 57-82.

GONÇALVES, M.C.Q. Análise do Brasil Profissionalizado: o repasse de recursos para o aumento de vagas na educação profissional e tecnológica. **Relatório de Pesquisa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

MOURA, D. H. Algumas Implicações da reforma da EP1 e do PROEP 2 sobre o Projeto Político Pedagógico do CEFET-RN e a (Re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. **Holos**. ano 21, 2005. p. 1 -24.

MOURA, D. H. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: Possibilidades e limites para a construção do novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, 2010. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/1SF/RELACAO.pdf>>. Acesso em: **10 dez. 2017**.

NASCIMENTO, S. M. N.; SILVA, J. M. N. **Políticas para educação para educação profissional: o programa Brasil profissionalizado em cena**. Disponível em: HYPERLINK <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A47.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2017.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista**. O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Belém: SEDUC, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Revisada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2008 (Coleção Memória da Educação).

SBROGEO, M. C.; MELO-SILVA, L.L. Informação Profissional e Orientação para a Carreira mediadas por computador: uma revisão de literatura. **Psicologia USP**. n. 23, v. 1, São Paulo, 2012. p. 1 -23.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Rede Estadual**. Disponível em: <http://www.seed.se.gov.br/redeestadual/escolas-rede.asp>. Acesso em: 07 dez. 2017.

SILVA, E. S.; SANTOS, T. F. A. M. Gestão e Financiamento: repercussões do Programa Brasil Profissionalizado na rede estadual de educação profissional no Pará. In: 6º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada. **Anais...** Bento Gonçalves, 2014.

SILVA, F. N.; LIMA, E.R.S; SILVA, L.L.S.; CACHO, M.V. Financiamento da educação profissional e tecnológica: Programa Brasil Profissionalizado. **Revista Labor**. n. 14, v. 02, p.120-133, 2015.

DO BINÔMIO EDUCAÇÃO-TRABALHO E COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL PARA A HABILIDADE SOCIOAFETIVA E COGNITIVA: um processo de evolução conceitual em prol do aluno na periferia de Itabaiana-Sergipe

Diana Amado de Menezes

Introdução

Quando iniciei o estudo superior nas ciências sociais aplicadas, por volta dos primeiros anos da década de 90, deparei-me com a ansiedade em trabalhar. Vivíamos a crise da Era Collor. Queda econômica, alta na inflação, empresas falindo, inclusive de familiares nossos. Como aluna de graduação em administração de empresas, todas as minhas competências eram focadas para o mercado profissional.

Educação-trabalho é, no primeiro instante, o binômio mais acertado para este perfil de estudante, ávido pelas experiências de estágios. Durante todo o curso superior fui formada tendo em perspectiva a “ação para o trabalho”.

O referencial teórico desta pesquisa passeia por temas que vão desde a **Educação-Trabalho** (FRIGOTTO, 2005), **Competência Socioemocional** junto à visão dos órgãos internacionais (CASEL, 2017; OCDE, 2015; GLOBAL, 2019) e autores como Goleman (1996); assim como contempla as modernas **Habilidades – Afetivas** (WALLON, 1968), **Cognitivas** (GARDNER, 1995) e **Sociais** (FREIRE, 2003).

Ainda no primeiro semestre do curso, lutava por uma vaga de estágio no Banco do Brasil S/A e, assim, iniciava o meu percurso na área empresarial. Porém, algo aconteceu comigo antes de sair da graduação. No verão de dezembro de 1996, ganhei o *best seller* de Goleman, o qual tem por título *Inteligência Emocional*. Ao ler a obra, naquela década ainda, não consegui absorver as mudanças que passariam a acontecer na academia e na sociedade contemporânea.

Destarte, muitos paradigmas precisavam ser desvendados e desvelados, mas este processo não seria tão simples assim. Da labuta diária em

empresas, realizei e ministrei vários treinamentos empresariais até chegar ao ensino de jovens e adultos. Foi um processo, muitas descobertas. De concursada ao cargo de administradora federal, exonerei-me para assumir o vínculo de professora da rede básica, em 2010.

20 anos após ganhar um livro, cujo foco não era “o trabalho”, mas sim a inteligência emocional, posso afirmar que estes temas me envolveram de maneira muito significativa. Não está sendo fácil, mas é maravilhoso compreender uma educação desprovida de maquiagens, estando baseada na essência do Ser humano, nos seus valores e habilidades socioafetivas, ou seja, no que há de melhor dentro de cada um de nós.

Uma aventura sem tamanho que nos levou, em 2016, a representar o Brasil no Congresso Internacional “Educación, inclusión y solidaridad: Ámbitos, prácticas y perspectivas”, na Universidad Complutense de Madrid, com o artigo *Educação Interdisciplinar e inclusão do trabalhador para o desenvolvimento social local: estudos de caso no Brasil*. A participação neste evento representou o momento em que saí da “caixa” de um formato de trabalho, apenas tecnicista, para mostrar ao mundo outros horizontes, novas modalidades de enxergar o atual trabalhador, a partir de uma educação libertadora e emancipatória (FREIRE, 2003).

Portanto, este capítulo teve a finalidade de relatar uma **experiência conceitual**, partindo do **binômio educação-trabalho**, **competência socioemocional e evoluindo à habilidade socioafetiva e cognitiva**; desde o período de graduação até a chegada ao doutoramento.

Independentemente do tempo cronológico, pois já se passaram mais de 26 anos de ingresso ao mercado de trabalho, a autora – com esta experiência de escrita – transportou-se para a sala de aula, aguçando sua memória afetiva, lembrando as mesmas ansiedades sentidas por seus alunos e os mesmos questionamentos.

Diante do exposto, avultou-se uma dúvida: neste caminho epistemológico, encontram-se diferenças entre ter competência socioemocional para o trabalho e ter habilidade socioafetiva e cognitiva para a vida e o bem-estar social?

Os organismos internacionais, certamente a serviço do sistema vigente, indicam para a importância dessas competências socioemocionais quando afirmam que “uma pessoa socialmente competente é capaz de articular e colocar em prática atitudes e aprendizados socioemocionais” (CASEL, 2017, p. 100).

Na atualidade, esta corrente da educação centrada somente nas

competências é muito questionada, sendo preciso colocar sob tensão, uma vez que, diferencia-se na visão de autores clássicos e críticos (como Wallon e Vygotsky, por exemplo): não se pode reproduzir o discurso sem averiguar, sem ouvir e sentir os sujeitos, neste caso, o próprio educando.

Essa corrente está comprometida com avaliações que colocam o desenvolvimento socioemocional de crianças e jovens, suas atitudes e valores, como mensuráveis, extrapolando a dimensão cognitiva; quando, na realidade, as teorias educacionais já confirmaram que as Habilidades SocioAfetivas e Cognitivas (HSAC) se relacionam estreitamente entre si e devem andar juntas (MENEZES, 2019, s/p).

Portanto, os críticos – desta educação centrada somente nas competências socioemocionais – não concordam com esta míope visão, que se volta apenas à maximização do trabalho e do fator econômico, enquanto capacidades exigidas pelo mercado na responsabilização dos indivíduos pela superação de mazelas sociais seculares. Conforme afirma Frigotto:

A educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho, imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais, ou seja, reduz o sujeito a fator econômico e aliena o direito dessas pessoas de se reconhecerem e se realizarem plenamente como seres humanos. Trata-se de adquirir o ‘pacote’ de competências que o mercado reconhece como adequadas ao novo cidadão produtivo. (FRIGOTTO, 2005, p. 10).

E quanto às habilidades socioafetivas e cognitivas para a vida e o bem-estar? O que dizem? Qual a diferença epistemológica? A fim de responder a estes questionamentos, é necessário apresentar e esclarecer melhor os conceitos a partir do marco teórico utilizado nesta pesquisa.

Método de pesquisa

O objeto de estudo foi a pesquisa na evolução conceitual do binômio educação-trabalho, tanto da competência centrada no viés socioemocional quanto para a habilidade socioafetiva e cognitiva (HSAC). O método delineado a partir da experiência profissional da autora deste texto levou

ao estudo de caso, enfocando uma pesquisa exploratória. Segundo Gil:

As pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação [...] O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados. (GIL, 2008, p. 46).

Portanto, a pesquisa exploratória é uma metodologia que envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas com quem teve experiência prática com o problema pesquisado e estudo de caso, a fim de se analisar este exemplo como estimulante da compreensão.

Ainda quanto à tipologia, este capítulo está norteado no campo da pesquisa qualitativa em educação, cuja abordagem trará objetivo descritivo.

Pesquisa qualitativa é feita em cenários naturais, onde ocorrem o comportamento humano e os fatos [...] os dados que emergem são **descritivos**, relatados nas palavras dos participantes ou desenhos, em lugar de números [...] o foco da pesquisa está nas percepções e nas experiências dos participantes e na maneira como eles entendem a sua vida. Dessa forma, é a tentativa de entender não uma, e sim múltiplas realidades. A pesquisa se concentra no processo que está ocorrendo e também no produto ou resultado. O pesquisador está interessado em entender como as coisas ocorrem [...] presta-se atenção aos detalhes **de um caso**, e não às suas generalizações (CRESWELL, 2007, p. 202, negrito nosso).

A pesquisa qualitativa considera a parte subjetiva do problema, sendo capaz de identificar e analisar dados que não podem ser mensurados numericamente, como a observação da evolução do binômio educação-trabalho por meio da descrição das habilidades sociais e afetivas do aluno pertencente ao referido Instituto Federal de Sergipe (IFS), situado na periferia estudada, em Itabaiana.

As fontes bibliográficas, que serviram de base à escrita, partem de duas experiências da autora: o *e-book* *Competência socioemocional para o*

trabalho: princípio educativo a partir dos Planos de Marketing – redigido pela professora do IFS com a participação conjunta dos discentes; e o **artigo** *Experiência exitosa na educação profissional tecnológica: entre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais do aluno e sua inclusão/permanência no mercado de trabalho* – apresentado no VI Congresso Nacional de Educação (Conedu 2019). Tanto o *e-book* quanto o artigo serão apresentados nos resultados, deste capítulo, como “evidências da pesquisa”.

Os sujeitos, pertencentes à investigação, são os discentes do terceiro ano (da educação profissional técnica de nível médio integrada ao agronegócio) e a docente responsável pela disciplina de *Marketing* e comercialização rural. Tem-se o marco temporal pautado entre os anos de 2015 e 2019. Assim sendo, divide-se o capítulo em introdução, marco conceitual, apresentando as evidências e considerações finais.

2 Do binômio educação-trabalho e competência socioemocional para a habilidade socioafetiva e cognitiva

2.1 Do binômio educação-trabalho e competência socioemocional

Aprofundando a história das Competências Socioemocionais ou habilidades não cognitivas, que contempla um período tempo-espacial no mundo de, aproximadamente, 30 anos com as primeiras publicações acadêmicas, acessou-se inicialmente o psicólogo cognitivo e educacional, em Harvard, Howard Gardner (1995), com o estudo das inteligências múltiplas, passando pelo conceito de inteligência emocional, com Salovey e Mayer (1990); Oliver (1990); Goleman (1996); até chegar-se, na atualidade, em uma nova denominação para “competência e habilidade socioemocional”, finalmente, trazida pela fonte de pesquisa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e elucidada pelos autores Abed (2014), Marin (2017), Del Prette e Del Prette (1999, 2003, 2007).

Com a evolução do conceito de inteligências – múltiplas e emocional – no mundo, adentrou-se no viés dessas habilidades socioemocionais. Este tema, há cerca de 25 anos na América do Norte, teve um marco voltado à “aprendizagem” – quando nos Estados Unidos da América (EUA), em 1994, um grupo de pesquisadores criou a Collaborative for Academic,

Social, and Emotional Learning (CASEL)⁴⁹ – uma organização mundial que promove o aprendizado acadêmico, social e emocional integrado para as crianças da pré-escola até o ensino médio, com o objetivo de investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação.

Na década de 90, as escolas e todo o sistema educacional estavam promovendo a prevenção relativa ao uso de drogas e violência, educação moral e cívica, bem como educação sexual. Importante destacar que alguns estados americanos, assim como o governo federal, reconheceram o valor desses programas e o impacto positivo nos alunos e nas instituições.

Portanto, a história da educação socioemocional, nos EUA, foi introduzida com o intuito de atender às demandas dos jovens e colaborar no programa de alinhamento sequencial das iniciativas escolares. Contudo, autores críticos questionam esta intenção, afirmando que a pedagogia (centrada nas competências) serve para manipulação do sujeito e para sustentação do regime econômico. Por tal amplitude, Del Prette e Del Prette (2003) pontuam que:

Os conceitos de inteligência interpessoal, inteligência emocional, competência social, habilidades sociais etc. vêm sendo utilizados com muita liberdade, referindo-se à capacidade de articular sentimentos, pensamentos e comportamentos em padrões sociais adequados de desempenho em diferentes situações e demandas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003 apud MARIN, 2017, p. 92).

Assim sendo, o conceito de **habilidades socioemocionais** surgiu por meio de uma construção desde o século XX. Inicialmente, as **habilidades sociais** “eram compreendidas como um conjunto de repertório comportamental adequado a diferentes situações e contextos que contribuíram para o desempenho socioemocional”. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2007 apud MARIN, 2017, p. 94).

Esta nomenclatura denominada de **competência socioemocional** foi sendo tecida por vários responsáveis até se chegar ao ápice dessas habilidades e competências, quando autores (CASEL, 2017; ABED, 2014; DEL

⁴⁹ Tendo-se o PhD. Daniel Goleman como cofundador e autor do *best-seller Inteligência Emocional*.

PRETTE; DEL PRETTE, 1999, 2003, 2007) sustentam o que se define como **desenvolvimento socioemocional**, associado a aspectos de caráter e de personalidade, segundo a descrição da psicologia.

Não é mais possível conceber que apenas a cognição compareça à sala de aula, pois os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. Os professores também. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiamos, teorizamos. Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós, não há como fugir disso. (ABED, 2014, p. 8).

Quando se estuda o universo escolar, percebe-se que a sala de aula é repleta de emoções, por isso a essencialidade em se educar socioemocionalmente. Em pleno século XXI, é significativo que o processo ensino-aprendizagem leve em consideração a tríade visão: social-afetiva-cognitiva, principalmente entre os jovens. Todos os aspectos devem estar em conjunto, mas não tratados de maneira separada, pois eles se complementam, com a ressalva de que o aspecto motor é inserido no desenvolvimento infantil desde os primeiros anos de vida, não sendo o foco nesta pesquisa.

Entende-se, portanto, que existe um processo de desenvolvimento de tais habilidades para que seja atingido um nível satisfatório de **competência socioemocional** (CASEL, 2017), uma vez que esta inclui um conjunto de habilidades necessárias para atender às demandas que emergem nas relações, observando as exigências impostas pela cultura (Del Prette & Del Prette, 1999). Dessa forma, o conceito de competência abrangeria o de **habilidades**, acrescentando a noção de **adequação do comportamento** às **demandas do contexto** em que ele ocorre. (MARIN, 2017, p. 95, negrito nosso).

Portanto, o conceito de competência abrange habilidades somadas ao comportamento em adequação ao meio ambiente: social e cultural. Esta coesão conceitual já se tornou unânime entre os teóricos contemporâneos.

Ressalta-se que os organismos internacionais indicam para a importância dessas competências socioemocionais. Alguns deles, como Casel (2017), Unesco (2015), OCDE (2015), Gelp (2015) e ONU (2015)]⁵⁰, ratificam somente os aspectos positivos de um indivíduo socialmente competente.

Uma pessoa socialmente competente é capaz de avaliar e identificar a habilidade mais apropriada no desempenho de uma situação cotidiana, ou seja, é capaz de articular e colocar em prática atitudes e aprendizados socioemocionais. Entende-se, portanto, que existe um processo de desenvolvimento de tais habilidades para que seja atingido um nível satisfatório de competência socioemocional (CASEL, 2017, p. 100).

A partir do ano de 2020, todas as escolas brasileiras teriam de incluir as habilidades socioemocionais nos seus currículos⁵¹, portanto, era uma exigência de adaptação aos programas escolares e treinamento dos professores para que pudessem ministrar estas novas competências. Por sua vez, com o advento da pandemia mundial, relacionada ao Coronavírus, este prazo teve que ser prorrogado.

Questiona-se a BNCC (2018) no que se refere a esta imposição quanto a uma educação centrada somente em habilidades não cognitivas, pois, dentre dez competências gerais, quatro são focadas nas habilidades socioemocionais: **trabalho e projeto de vida – autoconhecimento e autocuidado – empatia e cooperação – responsabilidade e cidadania**. Ou seja, quarenta por cento é um percentual relativamente alto para uma educação que sempre oportunizou a cognição em detrimento dos outros aspectos, como a prática, por exemplo.

⁵⁰Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), *Global Education Leaders' Program* (Gelp) e Organização das Nações Unidas (ONU).

⁵¹Link disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>.

Imagem 1. Competências gerais relacionadas às habilidades socioemocionais – parte do infográfico com leitura crítica da BNCC⁵²



Fonte: Por Ana Penido - Diretora do Inspirare e integrante do Movimento pela Base, 2017.

O infográfico acima apresenta as quatro competências mais relacionadas às habilidades socioemocionais, na atual BNCC. Neste documento, competência é definida como a:

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Com isso, observa-se o quanto a educação pode estar sendo “usada” a serviço dos interesses do capital, pois o entendimento educacional, esperado em uma BNCC (2018), é que procure atender o ser humano de forma com-

⁵²Vide: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf

plexa em seus múltiplos aspectos: intelectual, biológico, emocional e social, sendo que o aluno do século XXI requer da escola e dos seus profissionais uma reformulação também curricular.

Todavia, vale ressaltar que o que se tem hoje com a BNCC (2018), enquanto política pública brasileira, foi gestado a partir do programa de medição de competências socioemocionais, denominado *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment* (Senna) – produto de iniciativa do Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com a OCDE (2015). As ações destes órgãos, patrocinadas pela iniciativa privada, têm um propósito econômico que, muitas vezes, não estão em sintonia com o que a educação tem construído, estudado, pesquisado com base em experiências vividas de professores e da cultura escolar.

De certa maneira, as aprendizagens que emergem dessas propostas integrativas de educação centrada em competências não devem ser associadas ao formato de desenvolvimento de um indivíduo qualificado e “criado” para compor uma máquina perversa e que esteja a serviço da exploração de outrem.

Para que o aluno alcance ‘competência’, a BNCC afirma necessitar de conhecimento, habilidades, atitudes e valores. Neste capítulo, adentrou-se no aspecto das **habilidades** – cuja definição, trazida pela Unesco (2015), ressalta que “habilidade é ser capaz de fazer”, sendo mais fácil aprender aquilo que possui significado para o aluno.

Então, as **habilidades** podem ser: **cognitiva, socioemocional e prática**. Neste estudo, as habilidades **HSAC** estão sendo vistas em conjunto – vale ressaltar que elas se conectam com a evolução das relações sociais, afetivas, emocionais e interpessoais, aliadas à forma como o sujeito sente, infere e nomeia a junção entre situações e comportamentos.

Posto que as habilidades sociais e afetivas (**socioafetivas**) são essenciais ao se tratar da fundamentação teórica da **HSAC**, sendo que este estudo foi embasado nas leituras de Wallon (1968) e Freire (2003). Assim como, as **cognitivas** apresentam Gardner (1995) como referência primordial, a fim de se permear também uma habilidade prática de excelência, que é a “ponte” na qual esta pesquisa se incumbe em alicerçar-se.

Portanto, com este estudo não se propõe medir, comparar, mensurar ou quantificar qualquer habilidade socioemocional do aluno, já que este tipo de proficiência com base em classificações, premiações e julgamentos pode ser cruel.

Contudo, a corrente centrada nas competências está comprometida, somente, com avaliações que colocam o desenvolvimento socioemocional de

crianças e jovens, suas atitudes e valores como mensuráveis, extrapolando a dimensão cognitiva. Todavia, a cada instante, nesta pesquisa, ressalta-se que os aspectos sociais-emocionais/afetivos-cognitivos devem ser pesquisados em coesão.

O que se sabe é que, na unidade escolar, são trabalhadas as habilidades, assim como as atitudes e valores, pela ação dos profissionais que desenvolvem os currículos. Mas, apesar do sistema exigir, **como podem mensurar valores ou habilidades afetivas?**

Com tudo isso, rascunha-se que a visão deste estudo não é romântica, dado que, para o mundo dos negócios, a proliferação das competências socioemocionais interessa, e muito, pois é por meio da educação que se instrui a operar máquinas e se continua o processo implacável de especulação do sujeito e capital. O sistema vigente perpetua desigualdades, por isso, não é de se estranhar a tentativa em instaurar uma educação centrada em “pacotes” de competências essenciais, principalmente, para um mercado produtivo, tendo como referência a atual BNCC.

Quando a educação deixará de ser manipulada? Com o objetivo de compor essa “máquina desumana”, ao indivíduo serão impostas ultra-habilidades para que o regime econômico continue o seu ato bárbaro de expropriação? Estas são questões tensas que estarão no transcorrer do capítulo com o intuito de reflexão.

Essas HSAC, tão requisitadas no mundo do trabalho, vêm sendo estudadas cada vez mais no âmbito da iniciativa privada, principalmente, com o intuito de continuar o processo exploratório do capital sobre a sua mão de obra não mecanizada, sendo objeto do item a seguir.

2.2 Para a habilidade socioafetiva e cognitiva

A habilidade socioafetiva leva à investigação de conceitos, até então, pouco aprofundados na área da educação. Isso pelo fato da afetividade ser classificada como uma temática não científica e vista como não relevante. Inicialmente, é essencial compreender o significado das palavras. Habilidade é sinônimo de saber-fazer e identifica-se, na origem, a partir do termo competência com o objetivo de ensinar. Partindo-se para um estudo etimológico do termo, verificou-se que a palavra competência está associada, também, desde o passado, à ideia de competição.

Contudo, na área educacional, o papel e a visão de competição devem

mudar, pois não se ensina com o intuito de demonstrar luta, disputa, combate, rivalidade entre os seres, mas com o ideal de habilitar o indivíduo para novas descobertas com estímulos de fraternidade e partilhas entre os seres. Somente assim, a ‘habilidade socioafetiva’ poderá soar com alguma conexão.

Para Wallon (1968), a **afetividade** se subdivide em: emoções, sentimentos e paixões a partir de uma individualidade. Muitos confundem, mas são aspectos diferenciados. “As emoções são a exteriorização da afetividade, provocam, assim, transformações que tendem, por outro lado, a reduzi-las” (WALLON, 1968, p. 152).

Emoção é reação vegetativa, a exemplo, tem-se o grito do bebê ao nascer, opostamente, o sentimento envolve proximidade com a razão. Ou seja, ele é influenciado pela emoção, porém, apresenta-se mais representativo com a cognição – vulgarmente denominado como “o sentimento pensa” e permite com que o indivíduo fale sobre o que lhe afeta, tendo assim a capacidade psíquica de transformar as emoções em símbolos e imagens.

Por sua vez, a paixão traz consigo o autocontrole e se manifesta no comportamento do sujeito. Portanto, enquanto o sentimental reage na retenção platônica, o apaixonado se manifesta em ação comportamental.

Na criança, a paixão pode ser viva e profunda, mas com ela surge o poder de tornar a emoção silenciosa. Ela pressupõe, portanto, para se desenvolver, a capacidade de autocontrole e não se pode antecipar a oposição claramente sentida entre o ego e as outras pessoas, cuja consciência não se produz antes dos 3 anos. Então, na criança, torna-se capaz de amadurecer secretamente frenéticos ciúmes, ligações afectivas exclusivas, ambições mais ou menos vagas, mas exigentes. Na idade seguinte, as relações mais objectivas com o ambiente poderão atenuá-las. Não deixam de ser, por isso, menos reveladoras de um temperamento. É indubitável que o sentimento e sobretudo a paixão serão tanto mais tenazes, perseverantes, absolutos, quanto mais irradiem uma afectividade ardente, em que continuam a operar certas reacções, de certo modo vegetativas, da emoção. (WALLON, 1968, p. 154).

Portanto, a afetividade, na perspectiva walloniana, possui relevância no processo de ensino-aprendizagem e para a saúde mental dos seres huma-

nos, visto que aborda todas as áreas da vida, influencia o desenvolvimento comportamental e, demasiadamente, no cognitivo do indivíduo.

Durante os anos, o aspecto cognitivo tem sido o foco da atenção escolar e a evolução da área afetiva é frequentemente relegada ao segundo plano, o que impede o educando de atingir o seu potencial pleno. As relações criadas pela afetividade não são baseadas, somente, em sentimentos/emoções, mas também em atitudes comportamentais. O que sinaliza que em um relacionamento existem várias atitudes necessárias a serem cultivadas, a fim de que a relação floresça e progrida.

A afetividade promove o ser humano a revelar os seus sentimentos sobre outros seres, objetos, sobre algo, ideia ou lugar, sendo essencial para que as pessoas consigam criar **reciprocidade** entre elas e até mesmo com animais irracionais, uma vez que, cientificamente, já foi comprovado que estes também são capazes de demonstrar afetividade uns com os outros e com os seres humanos.

Na educação, as afetividades foram estudadas por autores clássicos, como: Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vygotsky, os quais concederam à afetividade alguma relevância no processo pedagógico. Neste capítulo de pesquisa, aderiu-se aos pensamentos do psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962), principalmente, por considerar que a inteligência não é o elemento mais importante do avanço humano, mas este desenvolvimento depende de três vertentes: a motora, a afetiva e a cognitiva.

A capacidade intelectual de um sujeito, garantida por meio do caráter biológico, não condiciona a sua evolução, mas também depende do meio ambiente e social que vão condicionar o crescimento, permitindo ou impedindo que determinadas potencialidades sejam desenvolvidas. A afetividade surge nesse meio, entre o biológico e o social, e tem uma grande importância na educação.

Portanto, as dimensões bio-afetiva-social são indissociáveis porque se complementam mutuamente, segundo Wallon (1968) na sua construção teórica, a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade, sendo o afeto um agente modificador do comportamento, assim como ressalta que é na **emoção que nasce a consciência do ser humano**, algo tão relevante para a humanidade.

Para Wallon (1968), a afetividade é uma das etapas que a criança percorre, por isso a sua importância. O indivíduo nasce com um mecanismo

orgânico que lhe dá determinados recursos, mas é o meio social que vai permitir que essas potencialidades se elevem. No desenvolvimento humano, ocorrem vários estágios que vão alternando entre afetividade e inteligência.

No primeiro ano de vida, a afetividade é predominante, pois o bebê usa dela para exprimir e interagir com o mundo envolvente. No entanto, ela não é crucial apenas nessa fase existencial. A afetividade determinará os tipos de relacionamentos entre as pessoas, por exemplo entre um professor e seu aluno, será tão essencial que demonstrará o enorme impacto na forma como o educando adquire novos conhecimentos. Por isso, influencia diretamente na forma como a pessoa pensa, na sua cognição.

Quando se fala em demonstrações de afetividade, lembra-se imediatamente do ser humano. A ausência ou pouco afeto, durante a vida de um indivíduo, pode trazer inúmeros transtornos, como fazer com que o adulto seja mais propenso a desenvolver medos, depressão e ansiedade, tão comuns na sociedade e nas escolas entre os jovens, conforme indica a Organização Pan-Americana de Saúde:

Uma em cada seis pessoas tem entre 10 e 19 anos; As condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga global de doenças e lesões em pessoas com idade entre 10 e 19 anos; Metade de todas as condições de saúde mental começam aos 14 anos de idade, mas a maioria dos casos não é detectada nem tratada; Em todo o mundo, a depressão é uma das principais causas de doença e incapacidade entre adolescentes; O suicídio é a terceira principal causa de morte entre adolescentes de 15 a 19 anos; As consequências de não abordar as condições de saúde mental dos adolescentes se estendem à idade adulta, prejudicando a saúde física e mental e limitando futuras oportunidades; A promoção da saúde mental e a prevenção de transtornos são fundamentais para ajudar adolescentes a prosperar (OPAS, 2018, n.p).

Na atualidade, já se sabe que o ato de aprender não envolve apenas competências ligadas à velocidade de raciocínio e memorização, mas exige também motivação e capacidade de controlar emoções, frustrações, etc. Os alunos que possuem HSAC poderão apresentar maior facilidade em aprender conteúdos escolares, inclusive melhorando a sua **cognição**, conforme ratificou Gardner:

É da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Nós somos todos tão diferentes, em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, teremos uma chance de lidar com os problemas que enfrentamos neste mundo (GARDNER, 1995, p. 87).

Portanto, todas as habilidades são importantes por capacitar a pessoa a buscar o que deseja, tomar decisões, estabelecer objetivos e persistir no seu alcance, mesmo em situações adversas, de modo a ser protagonista do seu próprio desenvolvimento. Mediante tal cenário, **as habilidades socioafetivas e cognitivas se relacionam estreitamente e, sob este aspecto, já se diverge da corrente pautada na educação centrada, somente, nas competências socioemocionais.**

Esta foi uma breve aceção crítica sobre a evolução das terminologias, a fim de proporcionar um caminhar com mais integralidade, transversalidade, contextualização, foco, coerência, sabendo-se gerir todo o processo de ensino-aprendizado com práticas mais inovadoras.

3 Apresentando as evidências

3.1. E-book: Competência socioemocional para o trabalho

A **publicação do e-book**, em janeiro de 2019, intitulado *Competência socioemocional para o trabalho: princípio educativo a partir dos planos de Marketing* foi fruto do interesse nascido da autora deste capítulo que, convencida de ser um **princípio educativo**, imergiu nas águas profundas deste tema e emergiu revelando o produto de seu labor colaborativo com alunos do terceiro ano do ensino médio, jovens entre 16 e 19 anos, do curso integrado ao técnico em agronegócio e que nunca haviam exercido uma atividade remunerada.

Foto 1: Capa e sumário do e-book lançado em janeiro de 2019



SUMÁRIO

PREFACIO	7
INTRODUÇÃO	10
EXPERIÊNCIA, OBJETIVO, MÉTODO, RESULTADOS: EVENTOS, CAFÉS, PALESTRAS E E-BOOK	11
1. O QUE SIGNIFICA: MARKETING (MKT) E COMERCIALIZAÇÃO?	17
2. PLANO DE MKT: CONCEITOS E ETAPAS DE CONSTRUÇÃO	19
2.1 ANÁLISES	20
2.2 PLANEJAMENTO	21
2.3 IMPLEMENTAÇÃO	21
2.4 CONTROLE E AVALIAÇÃO	22
3. MODELO DE UM PLANO DE SUCESSO: BIO ERVAS	23
4. RESULTADO IMEDIATO: PRIMEIRO EMPREGO PARA OS ALUNOS	45
4.1 ZEUS INFORMÁTICA SAI NA FRENTE E CONTRATA ALUNOS	47
4.2 FEEDBACKS DE ALGUNS ALUNOS (2015-2017) SEM IDENTIFICAÇÕES	59
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (CSE)	61

Fonte: <http://editoracriacao.com.br/wp-content/uploads/2019/01/ebook-final.pdf>

Grandes foram os desafios enfrentados pela autora e seus alunos que, com interesse e dedicação, elaboraram planos de *marketing*, durante quatro anos (2015-2018), como produto final da disciplina técnica *Marketing* e comercialização rural.

Como suporte, neste processo, além da certeza de que estava colaborando para o aprendizado dos seus educandos, teóricos os acompanharam em um diálogo embevecido na busca das diretrizes que oportunizariam, aos discentes, a dinâmica de adentrar no universo do trabalho pela porta de empresas localizadas no interior do estado de Sergipe.

Mas era preciso fazer mais, era necessário ampliar os horizontes dos estudantes, e a possibilidade de fazer isso se apresentou por meio das **competências socioemocionais**. Desenvolver autoconfiança, curiosidade, autonomia, resiliência, dentre outras competências, colocou-se como essencial para que o resultado se apresentasse não somente em forma de um produto para a disciplina, mas para a vida profissional.

Durante o primeiro semestre do ano de 2018, os alunos não acreditavam que seria possível elaborar um livro. Mas o tempo foi passando, criaram uma comissão de alunos (um grupo de trabalho somente para sua produção), e a

experiência foi ficando mais clara e rica, uma vez que, com a participação democrática dos próprios atores sociais e sujeitos do processo – os alunos – a experiência tendeu a “tomar corpo”, intensificando-se com maior pujança.

A turma foi proativa e empreendedora. Dentro do conteúdo explicitado em *Marketing Rural*, os alunos organizaram dois eventos comerciais: vendas de lanches na cantina, no dia do IFS Recital 2018, e vendas de brindes no penúltimo mês do ano. A partir daí, foram levantados os custos para a publicação desse *e-book*. Nessa obra, houve a organização da escrita técnica pela professora; porém, o essencial é que toda a produção foi fruto de um grande projeto pedagógico em que a *práxis* esteve presente a todo instante – teoria e prática.

Desta forma, ao final do período de quatro anos, estavam propondo um “compêndio”, a várias mãos, que trabalharam juntas em prol de um único objetivo: experienciar a elaboração dos Planos de *Marketing* às empresas, entre 2015 e 2018, tendo no trabalho laboral o seu princípio educativo.

Isso foi fruto de uma única disciplina? Sem dúvida, um componente curricular dentro do universo do curso de agronegócio. Embora pareça casual, o que se desejou ressaltar é que de algo pequeno, pode-se gerar efeitos gigantescos na aprendizagem. Os quase 80 alunos, que passaram na disciplina, durante esses quatro anos, deixaram o legado de um livro para a posteridade. Essa é uma evidência positiva desta experiência de ensino-aprendizagem.

A partir do percurso percorrido para a execução do projeto e dos resultados alcançados, que se apresentaram para o público em geral no formato do *e-book* gratuito para a comunidade, pôde-se, assim,

Caminhar com a professora e seus alunos, nessa jornada rumo ao conhecimento, ao aperfeiçoamento profissional em busca da preparação desses jovens para enfrentarem os desafios e alcançarem as recompensas de uma educação pensada através do ‘Trabalho como princípio educativo’ em parceria com o desenvolvimento de suas ‘competências socioemocionais’. (AMORIM, 2019, n.p).

Foto 2: Docente e Alunos 3CTIA 2018 – Juntos concretizaram o *e-book* gratuito à sociedade



Fonte: Cícero / Técnico de audiovisual do IFS Itabaiana.

Esse foi o convite, ao ler as páginas do livro, na certeza de que as possibilidades de abalar as vidas dos alunos são muito mais amplas do que se pode imaginar. Todavia, pode-se impactar mais profundamente sem apenas estar a serviço do regime produtivo vigente. Posto que, nesta prática pedagógica, a autora trabalhou com premissas de órgãos internacionais que aderem a uma “educação centrada apenas nas competências socioemocionais”, ainda sem aprofundar alguns teóricos críticos, contradizentes desta vigorante visão.

3.2 Artigo: Experiência na educação profissional tecnológica

O **artigo**, apresentado no **VI Congresso Nacional de Educação (Conedu)** em outubro de 2019, **Fortaleza-Ceará**, cujo título foi *Experiência exitosa na educação profissional tecnológica: entre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais do aluno e sua inclusão/permanência no mercado de trabalho*, questionou se é possível que os alunos, por meio do ensino técnico de uma aprendizagem laboral e do desenvolvimento de **habilidades socioemocionais**, obtenham inclusão e permanência no mundo do trabalho.

Foto 3: Autora apresentando artigo na modalidade oral no Conedu 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

Esse artigo do Conedu foi um passo a mais no caminhar epistemológico da autora, pois o projeto pedagógico, vivenciado no agreste sergipano e mais especificamente no município de Itabaiana, envolvia visitas às empresas, elaboração de pesquisas de mercado para serem aplicadas ao consumidor, produção de propostas de planos de marketing, apresentação aos empresários locais.

Entretanto, era preciso fazer mais, era necessário ampliar os horizontes dos educandos. A possibilidade de fazer isso se apresentou por meio das **habilidades socioafetivas**, visto que **a ponte teórica ficava mais sólida, clareava-se, então, uma luz ao final do túnel, uma passagem tão buscada e ansiada pela docente.**

Após ocorrerem contratações de alguns alunos por uma das empresas visitadas, o vínculo com o primeiro emprego foi estreito, em 2016, ratificando o trabalho como princípio formativo. Portanto, nada mais concreto do que demonstrar estes resultados afirmativos com a construção de um registro por esses mesmos discentes. A partir de 2018, iniciaram a investigação para a elaboração do Livro.

O *e-book* mostrou uma outra faceta além da educação pelas competências socioemocionais. Demonstrou o viés sobre **habilidades socioafetivas para a vida** e o quanto os planos de *marketing* das empresas foram um **processo cooperativo**, relevante para que o resultado se apresentasse não somente em forma de um produto à disciplina, mas para a formação existencial desses estudantes.

E mais ainda, os discentes tiveram (na elaboração - *práxis*) a certeza de que poderiam melhorar as suas aprendizagens, pois verificaram dificuldades (dentre os alunos desta turma de 3º ano) quanto à escrita e interpretação

textual, imaturidades quanto ao planejamento do futuro profissional, com altos índices de absenteísmo e baixos índices de autoestima e responsabilidades pessoais.

“Ao longo do ano fomos adquirindo muito conhecimento e participar na elaboração do livro com a professora foi gratificante, principalmente quando se trata de **compromisso, responsabilidade e aprendizado**”, declarou a Aluna Floriana, do 3º ano integrado ao Agronegócio – turma 2018.

Desta maneira, objetivou-se demonstrar a *práxis* e a construção desta nova apropriação, realizada na educação profissionalizante (no ensino técnico do Instituto Federal de Sergipe), entre o desenvolvimento de habilidades socioafetivas do aluno e sua inclusão/permanência no mercado de trabalho.

Uma vez que essas habilidades precisam ser compreendidas, principalmente, em relação aos impactos propícios no ensino-aprendizagem, por gerarem um ambiente favorável ao conhecimento, com resultados mais positivos por parte dos discentes nas disciplinas curriculares tradicionais. “A ação proporciona a abertura e inserção do aluno no mundo do trabalho, direcionando-o ao fortalecimento das **habilidades socioafetivas**, tão essenciais hoje para a vida e à empregabilidade no mercado profissional” (MENEZES, 2019, p. 10).

O conteúdo do *e-book* contou com conceitos basilares sobre *Marketing*, com as etapas de construção do plano de *marketing*, com o modelo-padrão de uma empresa de sucesso; assim como a experiência da contratação de três alunos do IFS que, ao final do ano de 2016, passaram a compor o quadro de profissionais de uma das empresas (participantes do projeto). Segue entrevista, com um desses alunos, realizada na própria empresa em 2018:

Se você for um bom aluno, esforçar-se, por mais que você não consiga, não tenha essa oportunidade oferecida na disciplina da professora Diana, de elaborar um plano de *marketing* para uma empresa, saiba que você conseguirá trabalhar em qualquer área. É só querer e se esforçar um pouco mais [...]. Porque como o curso tem uma formação muito ampla de gestão, principalmente, você consegue trabalhar em qualquer empresa. A gente por ser da área do Agronegócio, apesar de não ter experiência na área de informática; mas fomos contratados. Então, o que deve ser visto como diferencial, não necessariamente vem da

área que você está se formando, mas vem do seu grau de compromisso com você mesmo, com seus estudos e com a sua formação pessoal. Então, isso conta mais do que qualquer curso. Você deve aproveitar as oportunidades que a disciplina oferece e se lançar para fazer o seu melhor (Aluno X, ex-aluno do IFS – turma 2016 e atual funcionário da empresa contratante, 2018).

O Aluno X (egresso) expressou **Consciência** ao dizer que esforço, persistência e compromisso são tudo para a conquista profissional. Todas estas categorias estão alinhadas com as habilidades socioemocionais, essenciais para o aluno que deseja permanecer no mercado de trabalho com entusiasmo e organização nas suas metas de vida. O Aluno X conviveu com o aprendizado sobre habilidades socioafetivas e *Marketing*, durante todo o ano de 2016, sendo o tempo necessário para o seu amadurecimento e inserção profissional.

Ressalta-se que o artigo, mencionado acima, configurou-se como um aprimoramento e atualização dos registros advindos do livro (e-book), sendo elaborado para resultar em publicação científica para o VI Conedu.

4 Considerações finais

Chegou-se à conclusão de que não apenas o aluno passa pelo momento de amadurecimento no seu caminhar, mas também o docente. Assim é o processo constante de retroalimentação dos sistemas – “entrada, processamento, saída, *feedbacks*”. Assim está sendo nesses meus 26 anos de ingresso ao mercado de trabalho, desde a década de 90, ainda na graduação, até chegarmos no doutoramento em Educação. Um constante avanço, também, dentro das correntes de pensamentos.

No caso desta comunidade na periferia do agreste sergipano não seria diferente. Passamos por um processo de evolução conceitual em prol do aluno do Instituto Federal de Sergipe, campus Itabaiana. Um avanço do binômio educação-trabalho e competência socioemocional para a habilidade socioafetiva e cognitiva, uma vez que, trata-se de diferenças sutis na maneira de se enxergar as movimentações e mudanças teóricas.

Competências socioemocionais para o trabalho envolvem a corrente ideológica da educação centrada somente nas competências, na qual mani-

pula o sujeito, responsabilizando-o quanto à superação das desigualdades sociais do próprio sistema vigente, imputando às pessoas o uso de suas capacidades individuais como se fossem “super poderosas”, reduzindo-as ao fator econômico e impondo-lhes o consumo do “pacote de competências” reconhecidas pelo mercado capitalista como viável ao novo modelo de homem-produção.

Por sua vez, habilidades socioafetivas e cognitivas (HSAC) envolvem correntes advindas de clássicos, como o teórico crítico Henry Wallon e o psicólogo cognitivo e educacional Howard Gardner. Trata-se de visualizar habilidades essenciais para a vida do Ser humano, formando-se a pessoa integralmente para o bem-estar pleno e social.

Educar para as habilidades socioafetivas e cognitivas significa envolver todo o sistema de ensino-aprendizagem, desde a mente – na qual se pensa e se sente até a ação – em que se socializa e se comporta, portanto, adentrar no mundo abstrato da afetividade, assim como conhecer o concreto da mente humana é tão importante quanto “tentar mudar esse mesmo mundo”, visto que a maneira como enxergamos o universo é um reflexo do que temos construído dentro de cada um de nós – dentro do nosso intelecto – onde se pensa e se sente.

Habilidades socioafetivas requerem sensibilidade e atenção seletiva relacionadas às respostas importantes como aquiescência, disposição, satisfação em responder; relacionadas à valorização como aceitação e compromisso; relacionadas à organização de um sistema complexo de valores. Essas habilidades não são tão fáceis de serem percebidas e partilhadas, mas são possíveis!

Assim, como é possível inserir o aluno no mercado e fazê-lo permanecer? A orientação é que os currículos considerem a articulação dessas competências como norteadoras da aprendizagem, dos campos de experiência e das áreas do conhecimento, organizando um currículo pautado pelo **desenvolvimento integral**, trabalhando com essas **habilidades socioafetivas e cognitivas juntas**.

O processo também demanda uma redefinição de “papéis entre professores e alunos”, uma vez que os estudantes assumem maior nível de protagonismo nos processos e práticas pedagógicas desenvolvidos na escola, e os docentes se transformam em mediadores, adotando dinâmicas mais empreendedoras de ensino-aprendizagem. Com essas habilidades socioafetivas em pauta, o

educador pode captar de seus alunos as suas reais potencialidades, desprovido de preconceitos e pré-julgamentos.

Carecemos de reflexão de várias naturezas, desde cognitiva, afetiva, social e ética, na qual as transformações tragam uma postura inclusiva, capaz de promover contínuos questionamentos sobre a prática educativa, numa atitude de abertura às novas possibilidades em se ofertar, aos discentes e aos seus formadores (docentes), espaços contextualizados de saberes, aprendizagens e habilidades.

Partimos do binômio educação-trabalho e competência socioemocional (sem saber a real intenção do mercado em relação a este “pacote” de competências) e nos deparamos com uma sociedade que urge para ser escutada – **a humanidade carece da afetividade para sobreviver!**

Quem diz isso não sou eu, é o próprio contexto mundial em que vivemos. Em tempos de pandemia, caso não seja consciente e responsável, coloco em risco o meu próximo. Por isso, parto da competência socioemocional e progrido, teoricamente, para a habilidade socioafetiva e cognitiva. Tudo isso, como um processo de evolução conceitual em prol do ser humano, nosso aluno.

Destarte, habilidade socioafetiva pode ser apreendida na escola, assim como a cognição. Desenvolver-se bem nas relações afetivas requer aprimorar o processo de **comunicação** (criatividade) por meio de pensamentos, ideias, sentimentos (sociabilidade); sabendo-se **colaborar** (cooperativamente) e se colocar no lugar dos outros (empatia); tendo-se **consciência** por meio de compromissos e atitudes (princípios), sabendo ouvir e pedir auxílio quando necessitar, tanto para os seus projetos pessoais quanto para seguir as regras do universo coletivo (responsabilidade).

Eis algumas categorias de análise dessas habilidades, assim como indicadores sinalizados por este capítulo, cujo trabalho de pesquisa para a tese ainda se encontra em andamento. É preciso reconhecer a relevância deste estudo no processo de construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Isso demonstra a urgência que a academia e escolas têm em estender o conhecimento além dos seus muros e “grades”, pois a violência e a criminalidade aumentam em proporções assustadoras, os órgãos públicos e a população civil assistem às cenas sem saber o que fazer.

Ou nos educamos para as habilidades socioafetivas também, ou continuaremos a nos agredir nas filas dos supermercados à procura de álcool em gel e papel higiênico, em tempos de pandemia ao redor do planeta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 10 ago. 2019.

CASEL. Publicação de **Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning**. Framework for systemic social and emotional learning. 2017. Disponível em: <http://www.casel.org/what-is-sel>. Acesso em: 05 dez. 2018.

COMODO, CN; DIAS, TP. **Habilidades sociais e competência social**: Analisando conceitos ao longo das obras de Del Prette e Del Prette. *Interação em Psicologia*, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/wp/>. Acesso em: 12 jan. 2019

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEL PRETTE Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. *In*: Z. A. P. Del Prette; A. Del Prette (ed.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Alínea, 2007, pp. 83-127.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: questões conceituais e metodologia da intervenção. *In*: A. Del Prette; Z. A. P. Del Prette (ed.), **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção** (pp. 83-128). Campinas: Alínea, 2003, pp. 83-127.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

EBC. Agência Brasil. **Educação chega ao ensino infantil e fundamental em 2020**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/>. Acesso em: 28 dez. 2019.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-REGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educ. rev. [online]*. 2010, n. 36, pp. 21-38. ISSN 0104-4060. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>. Acesso em: 23 jan. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, G. (org). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLOBAL Education Leaders' Program Brasil. Habilidades-socioemocionais-questões-conceituais-e-práticas. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/acervo/>. Acesso: 12 ago. 2019.

MARIN, A. H. et al. Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. **Rev. bras. ter. cogn. [online]**. 2017, v. 13, n. 2, pp. 92-103. ISSN 1808-5687. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>. Acesso em: 11 out. 2019.

MENEZES, D. **Competência socioemocional para o trabalho: princípio educativo a partir dos planos de marketing**. Aracaju: Criação, 2019.

MENEZES, D. et al. Experiência exitosa na educação profissional tecnológica: entre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais do aluno e sua inclusão/permanência no mercado de trabalho. **Anais... VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60465>>. Acesso em: 17/07/2020 12:58

OCDE. Habilidades para o progresso social: o poder das habilidades sociais e emocionais. **Estudos de habilidades da OCDE**. OCDE Publishing, Paris, 2015, 188 páginas, Disponível em: www.https://doi.org/10.1787/9789264226159-pt. Acesso em: 4 maio 2018.

OLIVER, J. A taxonomia do fator *Big Five*: Dimensões da personalidade na linguagem natural e nos questionários. **Manual de personalidade: Teoria e pesquisa**. Nova York, NY, EUA: Em LA Pervin Ed., 1990, pp. 66-100. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200015. Acesso em: 09 jan. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 14 jul. 2016.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa. Saúde mental dos adolescentes**. Atualizada em setembro de 2018. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes&Itemid=839. Acesso em: 30 jun. 2020.

SALOVEY, P., & MAYER, J. D. **Emotional intelligence**. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 1990, p. 185–221. Disponível em: https://scholars.unh.edu/psych_facpub/450/. Acesso em agosto de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes; 7. ed., 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Ana Maria Bessa. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

A REDE DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO (IF) E OS DESAFIOS DA INTERIORIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Jacques Fernandes Santos
Andrea Karla Ferreira Nunes
Vinícius Silva Santos

Introdução

Discutir, estudar e debater a educação profissional no Brasil compreende um grande percurso histórico que vai desde às Escolas de Artífices até a criação da rede de Institutos Federais, conhecida como rede IF, na contemporaneidade. Instaurados em 2008, regidos sobre a Lei 11.892/2008, que dá corpo à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a rede IF tem se encontrado com os grandes desafios no íterim da política pública de educação.

A educação profissional desenha sua base institucional, tanto de cunho pedagógico, quanto filosófico, com o intuito de promover educação e aprendizagem com capacidade de conhecimento técnico e teórico suficientemente capazes para o desenvolvimento de atividades na indústria e no universo do labor, como um todo. Ela é um dos requisitos para o desenvolvimento econômico e tecnológico de toda nação, uma vez que permite o exercício legal de ciência e tecnologia com autonomia e conhecimento de causa por aqueles que decidem capacitar e desenvolver seus cidadãos de maneira efetiva. Assim, sempre é louvável estudar e compreender seus espaços de atuação, acompanhando os suscitares da evolução social.

Inicialmente vinculado ao movimento de expansão das escolas agrárias, cujo objetivo central seria envolver a disseminação de técnicas de cultivo através do modelo da atividade de extensão rural (um gradativo e presente problema brasileiro, ainda em tônica), o projeto da educação profissional logo se expandiu, direcionando-se para a educação de técnicas de produ-

ção para a indústria do metal e aço, transformação mineral, automotiva e comercial, alcançando sua penetração, inclusive, dentro do universo das instituições de ensino superior.

É notório o reconhecimento do Estado brasileiro em suas investidas para construir uma política pública de educação voltada para o desenvolvimento social e econômico da nação, em busca da autonomia para o desenvolvimento de conhecimentos e técnicas de produção. Partindo do decreto 7.566 de 1910, que criou as quatorze primeiras escolas de artífices (nas cidades de Belo Horizonte, Curitiba, João Pessoa, Natal, Porto Alegre, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, Teresina, Fortaleza, Vitória, Florianópolis, Cuiabá e Belém) e passando pela primeira ampliação em 1959 quando se transformam em Escolas Técnicas Federais (ETF), e em seguida, a criação em 1994 da rede de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), cujo projeto da educação profissional sempre esteve atrelado ao atendimento da comunidade mais carente e voltada para formação de mão de obra especializada.

Com o avanço das demandas sociais, marcadas pela ascensão na república de governos com políticas voltadas às ações de ordem popular, a educação profissional brasileira assume o corpo no modelo de Institutos Federais com uma nova tônica: dotar a educação profissional de capacidade e instrumentos necessários à sua autonomia científica e institucional, principalmente, no eixo fora dos grandes centros urbanos e regiões metropolitanas. Assim, na contemporaneidade, a rede IF, que responde por cerca de 65,9%⁵³ dos cursos técnicos e tecnológicos ofertados pela rede pública no país, assume o posto de principal política pública para educação e disseminação da tecnologia e inovação.

Este artigo apresenta um levantamento realizado pelos pesquisadores Jacques Fernandes Santos (Universidade Tiradentes e Instituto Federal de Alagoas), Andrea Karla Ferreira Nunes (Universidade Tiradentes) e Vinícius Silva Santos (Universidade Federal de Sergipe) sobre o processo de ampliação da rede de educação profissional IF, e os desafios para a consolidação das unidades no interior do país, previstos no plano de expansão da educação profissional, sancionado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, trazendo como recorte um estudo de campo ambientado nos processos de

⁵³ Conforme dados do censo nacional da educação de 2018 – Setec-MEC.

instalação dos *campi* das cidades de Piranhas, Santana do Ipanema e Batalha, em Alagoas, e na cidade de Paulo Afonso, na Bahia. Estes estudos foram desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa de Educação, Tecnologias e Contemporaneidade (GPETEC / UNIT-CNPq) e do Núcleo de Estudos sobre Organizações, Gestão, Empreendedorismo, Tecnologia e Qualidade (NEOGETQ/IFAL-CNPq).

Enquanto metodologia, está aportado no campo das pesquisas qualitativas, sendo caracterizado como hipotético-dedutivo, que segundo Coutinho (2017) permite gerar conclusões e inferências acerca de um objeto estudado, com aporte da bibliografia em diálogo com o campo analisado. Utilizou-se da pesquisa de fontes secundárias, tida como adequada por Gamboa (2016) para estudos institucionais, como documentos do projeto de expansão da rede federal, disponíveis na internet no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC), além de documentos e matérias do registro da implantação dos *campi* utilizados como sujeitos no estudo.

A pesquisa bibliográfica se fez presente para embasar através de autores como Frigoto (2015), Magalhães (2016), Nunes (2014), Saviani (2017) e Araújo (2018) o recorte temporal sobre estudos no campo das políticas públicas de educação, em especial as políticas para educação profissional e políticas para inclusão digital através da rede federal de educação. Como meio de visualização *in-loco* das práticas investigadas pelas pesquisas documental e bibliográfica, optou-se por aplicar um estudo de campo, através de entrevistas realizadas com os diretores dos *campi*, sujeitos da pesquisa, em atuação no ano de 2019.

Por fim, utilizou-se do recurso da observação sistemática, aplicada nas visitas às unidades do estudo, apresentado por Volpato (2017) como adequado para estudos de campo onde o diálogo e a observação convergem em resultados significativos, permitiu a coleta de impressões finais e dados complementares que colaboram para a compreensão do *lócus*, onde é possível destacar os principais desafios da expansão da rede IF e seus desdobramentos.

O texto se divide em dois momentos: no primeiro, apresentamos uma análise da proposta de expansão da rede federal de educação profissional como meta institucional do governo para desenvolvimento micro e macro da economia nacional, com base no local, e os desafios encontrados pela relação político partidária em confronto com as demandas populares, e o

resultado dos estudos de alocação e visibilidade de desenvolvimento para cada região; no segundo momento, refletimos e debatemos sobre um dos compromissos herdados pela rede federal que foi a continuidade e propagação da política nacional de inclusão digital com o propósito ampliar a proximidade das atividades e modelos pedagógicos da rede com o desenho da nova sociedade, que viria a vivenciar o conceito de ciberdemocracia.

Expansão da educação profissional: demandas populares e questões políticas em confronto na educação profissional

É possível concordarmos que a educação profissional no Brasil, desde 1905, fez parte do conjunto de metas dos grandes acordos econômicos que, em resumo, buscaram aproximar a abertura do capital nacional a um grupo de industrializadores e investidores internacionais que precisavam encontrar aqui um ambiente social adequado para seus investimentos. A ampliação dos espaços de educação profissional está diretamente ligada à necessidade do desenvolvimento de técnicas próprias (o que podemos definir por tecnologia nacional) para redução de custos, manutenção da produção e garantia de diferenciação dos produtos nacionais no mercado internacional.

Assim, é necessário realizar uma breve reflexão sobre o caminho da política nacional e seus desdobramentos no tocante aos assuntos ligados à economia e industrialização para compreendermos, de maneira ampla, como chegamos ao estado atual do processo de expansão da educação profissional, pois estes atos servirão de “moldes” para o que chamaremos mais adiante de modelos políticos.

No século XX, um dos principais fatos que marcaram o processo de preparação para o desenvolvimento econômico do Brasil, sem dúvida, foi a retomada da abertura dos portos aos produtos de outros países. A retomada dos processos de importação e exportação, denominado como “abertura dos portos ao comércio internacional”, promovido pelo governo do ex-presidente Fernando Collor de Melo (PRN), em maio de 1990, obrigou, por assim dizer, a indústria nacional a se remodelar.

Naquela época, este processo foi considerado um dos mais importantes na história econômica, desde o decreto de abertura dos portos às nações amigas, que foi uma carta régia promulgada pelo príncipe-regente de Portugal, Dom João de Bragança, no dia 28 de janeiro de 1808, em Salvador, na Capitania da Baía de Todos os Santos, no contexto da guerra peninsular.

O contexto, naquele momento da economia, ainda não era o mais adequado para esta tática comercial, pois possuíamos uma indústria ainda fragilizada, carente do desenvolvimento de tecnologias de produção e com baixo nível da mão de obra especializada, fruto da estagnação do processo de desenvolvimento e expansão das redes públicas de educação profissional.

A abertura dos portos no governo de Collor provocou o fim de vários segmentos da indústria nacional que foram tomados por produtos tecnologicamente melhores, com menor custo de aquisição e melhor capacidade de venda. Este movimento, anos a frente, guiado pelos próprios investidores internacionais que aqui chegaram ajudou no fortalecimento modelos de formação em educação profissional, a exemplo do sistema “S”, no corpo das instituições SESI, SENAC, SEST, SESI, SENAC, entre outras.

Com o impeachment de Collor, no contexto de uma democracia ainda fragilizada e nova, marcada pela eleição direta e a formação de uma sociedade politicamente pouco instruída, com destaque para os frágeis e preocupantes índices de escolarização, fomos levados ao governo de transição com o presidente Itamar Franco (PMDB). Esse período ficou demarcado pela transição econômica e o agravamento por meio da abertura ao comércio internacional em busca de uma estabilidade e reestruturação que suscitou a mudança da moeda, culminando com a implantando o plano Real. Na sequência, concretiza-se a eleição do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) que consolida o plano Real e mantém a política de recuperação fiscal.

Neste recorte temporal, temos o período de maior penetração da indústria com tecnologia internacional no Brasil, o fim de tradicionais marcas e indústrias nacionais (inclusive no setor financeiro, com a chegada de grupos bancários internacionais). A conclusão deste período foi a aprendizagem de que não se pode promover a recuperação e o desenvolvimento econômico de forma milagrosa, incluindo nisso, uma reflexão sobre os erros da abertura do capital, bem como um plano de investimentos em formação de tecnologia nacional.

Fomos obrigados por organizações internacionais como o FMI⁵⁴ e o BID⁵⁵ a assinar uma série de protocolos e acordos para investimento no desenvol-

⁵⁴ Fundo Monetário Internacional é uma organização internacional criada em 1944 na Conferência de Bretton Woods com o objetivo, inicial, de ajudar na reconstrução do sistema monetário internacional no período pós-Segunda Guerra Mundial.

⁵⁵ O Banco Interamericano de Desenvolvimento ou é uma organização financeira

vimento de mão de obra especializada, capaz de atender às necessidades da crescente industrialização e recuperação econômica, pautada no capital internacional. Este movimento fortaleceu e devolveu o olhar governamental para instituições como o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET, e alguns poucos sistemas estaduais de educação técnica e tecnológica. Destacamos como uma falha cometida pelo governo, o ato da aprovação da lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005, que marca a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Diante do cenário desenhado, que indicava fortemente a necessidade do investimento público, em larga escala, na consolidação da educação tecnológica como eixo para o desenvolvimento econômico nacional, o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), eleito em 2002, priorizou os estudos da realidade da educação profissional, as demandas e possibilidades que culminam em 2008 com a convergência das entidades até então criadas para a rede de Institutos Federais de Educação. A rede IF já nasce com a perspectiva de integrar, qualificar e ampliar a oferta de vagas na educação profissional e se constituir como principal política de desenvolvimento tecnológico do Brasil, oferecendo suporte ao crescimento industrial e econômico.

Neste ínterim, até a estruturação do modelo atual para a rede de educação profissional, no Brasil, são quase vinte anos para o Estado brasileiro compreender o real papel do ensino técnico no desenvolvimento de tecnologias e meios produtivos eficazes. Autores como Saviani (2017) e Frigoto (2015) batizam este interstício como “a burrice tecnológica brasileira”, uma sátira a um longo tempo perdido com modelos ineficazes que buscavam tão somente atender a caprichos e desejos políticos, e carentes de ciência. Na continuidade, o ministério da educação implanta a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), criando no final de 2005 o plano de expansão da rede federal de educação profissional ampliando a presença destas instituições em todo o território nacional. O projeto buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, consequentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no país.

internacional, criada no ano de 1959 com o propósito de financiar projetos viáveis de desenvolvimento econômico, social e institucional e promover a integração comercial regional na área da América Latina e do Caribe.

Magalhães (2016) retrata o processo de expansão da rede IF atendeu a três etapas. Na primeira, a prioridade foi a construção de escolas em unidades da federação ainda desprovidas destas instituições, como Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, além da instalação de instituições federais de educação profissional nas periferias de grandes centros urbanos e municípios do interior. Nesta fase do plano de expansão foram criadas 5 (cinco) escolas técnicas federais e 4 (quatro) escolas agrotécnicas federais, bem como foi implantadas 33 novas unidades de ensino descentralizadas, contemplando 23 unidades da federação com a instalação de pelo menos uma instituição federal de educação tecnológica.

Em sua segunda fase, iniciada em 2007, a Setec/MEC estabelece como meta a criação, em quatro anos, de mais 150 novas instituições federais de educação tecnológica no marco do plano de expansão da rede federal de educação tecnológica. Este movimento provocou uma verdadeira disputa por parte de deputados federais e senadores em contemplarem suas bases políticas e eleitorais com unidades do IF. Uma novidade, neste cenário, foi a abertura de estudos de implantação e impacto, desenvolvidos pelo IBGE, sob encomenda do ministério da educação, através do cruzamento de dados econômicos dos municípios com indicadores de produtividade colhidos pelo instituto, no último censo. Alavancando este processo, foram considerados dados de potencial econômico das regiões, divulgado pelo instituto de pesquisa econômica aplicada, o IPEA, o que provocou, também, uma avalanche de pedidos e solicitações por parte de prefeituras municipais.

Este foi um retrato e também um recorte importante da segunda fase do plano de expansão da rede IF, uma vez que o governo esteve diante do desafio de ratificar sua linha de atuação, priorizando uma gestão focada no acesso das camadas mais pobres às políticas públicas, mas era preciso estabelecer critérios rígidos de escolha e implantação das escolas, que obedecessem a dados e índices de capacidade e potencial de produção. O choque de interesses entre manter a linha de universalização da política de educação federal e o atendimento a critérios legitimados pelo mercado, a uma lógica produtiva, renderam críticas ao governo Lula, onde por um lado, a oposição política aproveitou o ensejo para retratar que os objetivos sociais da gestão estavam sendo colocados de lado.

Araújo (2018) retrata em seus estudos sobre o movimento de expansão da rede IF, a grande quantidade de solicitações e projetos de viabilidade para

implantação de unidades do IF. Segundo ele, em apenas dois meses, foram mais de cinco mil projetos submetidos a Setec-MEC, algo nunca registrado na história da república. A rapidez na elaboração de estudos de viabilidade, açodadamente enviados pelos municípios, fez o MEC duvidar de muitas destas propostas e manter o perfil de priorizar os estudos do IPEA e IBGE, mas, o viés político estava posto.

A articulação política do governo entra em cena para apaziguar ânimos, fazendo um balanço entre os pedidos que atendiam aos critérios técnicos e aqueles que atendiam tão somente a critérios políticos, que diante de uma república social recém iniciada, precisava manter seu foco também na atenção aos espaços mais carentes do Brasil, em especial, aqueles onde as políticas públicas, sejam de saúde, educação, renda, emprego ou segurança pública não conseguem chegar. Por fim, entre pedidos e tensões, na busca da equidade entre o indicado e o desejado, nesta segunda fase do plano de expansão, as instituições foram distribuídas nos 26 estados e no Distrito Federal, contemplando 150 municípios diferentes escolhidos pelo próprio MEC e mediante manifestação de interesse por parte das prefeituras municipais.

Estes episódios marcaram como seria a implantação de outras unidades da rede IF e antecediam os desafios que seriam encarados pelas comissões locais de instauração do campus e cursos. O molde de atenção aos anseios políticos, em contradição criou diversos entraves na consolidação de escolas e cursos. Para melhor ilustrar este retrato, à frente, traremos alguns exemplos.

A terceira etapa do processo de expansão teve seu início em 2011, onde através da análise dos espaços e localidades contemplados pela segunda etapa foi estabelecido um projeto de criação de 208 novas unidades até 2014, permanecendo o propósito de superação das desigualdades regionais e na viabilização das condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica como ferramenta para melhoria de vida da população. Nesta etapa, surge um outro movimento que ganhou grande amplitude, onde vários municípios, desejosos pela oferta de ensino superior, buscavam maneiras de atropelar o processo de implantação da unidade do IF, ao compreender que estes também ofertavam cursos na modalidade superior.

Uma vez que o perfil e prioridade da rede é a formação para produção de bens locais, aproveitando a dotação e característica de cada região, o plano de expansão adotou critérios rígidos para implantação, desenvolvimento, orçamento e implantação de cursos nas unidades do IF, este processo gerou

o modelo institucional para os PDIs – plano de desenvolvimento institucional, adotados em cada campus da rede, que contempla prioriza a oferta da educação profissional, denominada como turmas subsequentes, da oferta combinada entre educação básica regular e cursos técnicos, denominada modalidade integrada, e de programas locais com verbas do governo federal para a modalidade educação de jovens e adultos – EJA.

Como resultado, a expansão e interiorização das instituições federais de EPT – Educação Profissional e Tecnológica, partiu, em 2006, de um total de 144 unidades e culminou em 2018, a 659 unidades em todo o país, das quais 655 já se encontram em funcionamento. Isto representou a construção de mais de 500 novas unidades, quantitativo maior do que o previsto nas três fases (que totalizava 400 novas unidades). Assim, em 2019 a rede federal é constituída por 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia; pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); por 2 centros federais de educação tecnológica (CEFET), por 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, e pelo Colégio Pedro II, e seus respectivos campus.

Tida no seu início como instrumento de política voltado para as classes desprovidas, a rede federal, a partir do seu plano de expansão, conseguiu se consolidar como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas. Tal processo de expansão não conseguiu passar ileso das questões políticas que sempre o nortearam. A ampliação da rede IF foi alvo de duras críticas por diversos segmentos da economia brasileira, em especial, pelo setor educacional privado. Estudos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos sobre Organizações, Gestão, Empreendedorismo, Tecnologia e Qualidade (NEOGETQ), em 2018, apontaram para uma migração em massa, nas cidades onde foram implantadas escolas da rede, dos estudantes da educação privada.

O alvo central da crítica esteve no cerne dos critérios e objetivos de atuação da rede IF, que tem seu direcionamento para o desenvolvimento local, atrelado ao modelo global (nacional) de desenvolvimento econômico, gerando tecnologia e mão de obra qualificada para os arranjos produtivos locais.

Analisando o artigo sétimo, da Lei nº 11.892/2008(MEC), os Institutos Federais têm por finalidades e características: a oferta de educação profissional em todos os níveis de ensino e modalidades, de forma a permitir o desenvolvimento socioeconômico do local ao nacional; o desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como um processo educativo e inves-

tigativo que corresponda às demandas sociais e regionais, principalmente orientando a oferta formativa para o fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; a otimização material das instituições por meio da integração e da verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; constituir-se como centros de excelência e referência às outras instituições públicas; o estímulo à pesquisa aplicada, à produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo, as atividades de extensão, bem como promover tecnologias sociais voltadas para a preservação do meio ambiente.

Tais finalidades revelam o papel modelar que os institutos federais passam a assumir no desenvolvimento da educação profissional, o que ratifica, na visão do ministério da educação, a condição de centros de excelência e referência para demais instituições de educação profissional do país, sendo estes, em seus respectivos municípios geradores não apenas de conhecimento, mas de tecnologia e inovação para todo o entorno no qual estejam situados.

Barroso (2016) verifica que a política pública representada pela expansão da rede federal de educação, vai além dos critérios produtivos e identidades regionais e ratifica a inserção destes municípios no plano nacional de difusão da cultura digital e desenvolvimento de novas tecnologias, sendo alvo por parte da sociedade, inclusive dos segmentos que criticaram a acelerada expansão da rede, por não compreenderem os vinte anos de atraso e retrocesso na expansão das redes de tecnologia pelo Brasil, conforme exposto no início deste trabalho.

Buscando trazer este processo de expansão relatado para a realidade da região Nordeste, decidimos por investigar *in-loco* o processo de implantação do IF em cidades específicas, que dialogam em estudos e vivências com os grupos de pesquisa nos quais os pesquisadores aqui imbricados estão inseridos, levando em consideração o processo de homologação e criação de novas unidades em municípios ao longo dos últimos dez anos. Assim, retratamos a seguir os contextos citados anteriormente, os desafios e processos, trazendo à luz os casos de implantação nas cidades de Piranhas, Santana do Ipanema e Batalha, em Alagoas, e na cidade de Paulo Afonso, na Bahia.

Na expansão da rede IF, as áreas com maior necessidade de exploração dos potenciais a serem desenvolvidos foram priorizadas, e desta forma, a região do sertão de Alagoas, composta pelas cidades de Piranhas, Santana do Ipanema e Batalha, foram as primeiras contempladas.

O campus Piranhas foi criado em 2010, sendo o primeiro de uma série

de onze campus do programa de expansão do IFAL, construídos em todas as regiões do Estado. Com uma área de aproximadamente 60 mil metros quadrados, no bairro de Xingó, a unidade de ensino do IFAL foi erguida, de acordo com os novos parâmetros arquitetônicos e com o objetivo de mudar a realidade socioeconômica do alto sertão alagoano, no que se refere à implantação de uma educação profissional voltada para geração de emprego e renda no município de Piranhas e nas cidades circunvizinhas.

Para oferecer os cursos técnicos de Agroindústria, Agroecologia, Pronatec, Mulheres Mil e outros programas, o Campus conta com uma estrutura de 14 blocos construídos, além de mais um de apoio pedagógico, um auditório com capacidade para 240 pessoas, biblioteca, cinco salas de empreendedorismo, seis laboratórios, sendo um do curso técnico de agroindústria e outro do curso de agroecologia, estacionamento com 70 vagas para veículos, quadra esportiva iluminada, piscina semiolímpica com vestiários e banheiros, sala de coordenação, elevador para deficientes e sistema de monitoramento.

Durante sua implantação, nas audiências públicas, foram priorizadas as áreas de agroecologia e agroindústria, apontadas pelos estudos, todavia, é de conhecimento público a vocação comercial para serviços e turismo da região de Piranhas. Sendo um dos maiores polos turísticos do estado de Alagoas, a região não dispõe de cursos para formação de guias de turismo, cursos técnicos em turismo e hotelaria, ou cursos de qualificação para o setor de serviço e turismo. Uma vez que o PIB da cidade está em 53% atrelado ao setor de serviços, e apenas 16,8% aos pilares de produção agrícola, a implantação do IF deixou de lado um clamor da sociedade e estruturas representativas locais para que a rede fosse um gerador de cursos e profissionais para o setor de serviços.

No seu plano de expansão, existe uma perspectiva de que cursos como Administração e Turismo possam ser implantados para atender a uma demanda regional. Ficou latente em sua implantação a prevalência de uma matriz geradora de conhecimento que priorizou apenas a vocação rural, descaracterizando a tradição, já em percurso, da exploração turística, uma vez que havia um maior interesse dos entes públicos em atender às expectativas das bases políticas da região, representada por prefeitos e vereadores.

Por sua vez, o Campus Santana do Ipanema está localizado às margens da Rodovia AL 130, Km 4. A cidade fica a 204,6 km de Maceió, e possui um território de 438 km² e uma população de aproximadamente 45 mil

habitantes. Integrante de um cenário típico do Nordeste, a economia está intimamente ligada à exploração agropecuária com forte influência da sazonalidade, ocasionada pelo longo período de estiagem que caracteriza o clima semiárido alagoano.

A vinda do IFAL para a região do médio sertão alagoano contempla o potencial regional baseado na sua economia de matérias primas do campo. Deste modo, em 13 de setembro de 2010 foi implantado o Curso de Técnico em Agropecuária, na forma Subsequente, com duas turmas de 40 alunos, divididas nos turnos matutino e vespertino. Em 2011, foi criada a forma do curso Integrado, ensino médio com o profissionalizante, sendo duas turmas matutinas (80 alunos) e uma vespertina (40 alunos). Para tanto, foi efetivado um maior quadro de professores devido às disciplinas da base comum, integrada e profissional.

Diferentemente da realidade de Piranhas, o campus Santana desde sua formação, levou em consideração os dados e fatores da arrecadação e produção local, atrelados à base agrária e também em serviços. No município, 43% do PIB está relacionado a serviços e 29% a produção agrícola, com dados do censo de 2016 (IBGE). Em 2017 iniciaram as atividades no Curso Técnico Integrado em Administração, o mais novo da casa, para atender a uma crescente demanda da área de serviços do comércio, e ampliação de vagas no setor empresarial.

As audiências públicas para implantação deste campus contaram com efetiva participação de recortes da sociedade local, com compreensão dos potenciais produtivos. Em seu plano de expansão, o campus implantará cursos superiores a partir de 2020, iniciando pelo curso de Administração, devido a alta procura e demanda por profissionais neste sentido. Mesmo não havendo uma suscitação política, que também priorizava a questão agrária, assertivamente foram implantadas as vocações da área de serviços, através do curso de Administração, que foram propulsoras de nova realidade do município que se encaminha para um grande polo de serviços para o sertão.

Já o campus Batalha foi implantado no município em 2014. Aproveitando as estruturas existentes do polo agroalimentar de Batalha, implantado em 2005 através de parceria estabelecida entre o governo do estado de Alagoas e o governo federal. O IFAL faz uso da estrutura física e laboratórios, arcando com os custos de manutenção, enquanto a sede definitiva do instituto não é construída. Batalha está localizada no centro da chamada Bacia Leiteira

de Alagoas. O campus funciona nos turnos matutino e vespertino com o Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio, e no turno noturno na forma Subsequente, ambos na área de Agroindústria.

Assim como no campus Santana do Ipanema, o campus Batalha potencializou estruturas existentes e a dedicação ao item de produtividade local, com destaque para a bacia leiteira, que corresponde por 47% do PIB, e tendo a área de serviços em 19%.

Nas três cidades alagoanas, a implantação do IF foi ponto de partida para uma ampliação no fluxo de pessoas e moedas correntes no município, gerando demandas por outros serviços como transporte e alimentação, além da capacitação do potencial humano local. Em todos os casos, ocorreu algum tipo de divergência entre as matrizes de produção e vocações para as áreas implantadas, sendo a mais notória em Piranhas.

O Instituto Federal da Bahia, campus de Paulo Afonso, cidade baiana a 485 km de Salvador, localizada na divisa entre Bahia, Alagoas e Sergipe, funciona nas antigas instalações do Colégio Paulo Afonso, que foi uma importante e histórica instituição de ensino da cidade, nos tempos de implantação das usinas hidroelétricas da Chesf. O prédio foi reformado para o início das atividades do Instituto. Em 2016, um novo prédio passou a fazer parte da estrutura do campus, ampliando o número de salas de aulas e laboratórios. O campus ainda conta com uma Usina de Biodiesel. Implantado pela Portaria Nº 105, de 29 de janeiro de 2010, publicada no DOU de 01/02/2010 o campus oferece os cursos técnicos de Biocombustíveis, Eletromecânica e Informática, nas formas Integrada e Subsequente. Além disso, na graduação, é ofertado o curso de Engenharia Elétrica, já reconhecido pelo MEC.

A implantação do campus de Paulo Afonso atendeu a critérios de indicadores, uma vez que o município, devido a presença do complexo hidroelétrico da Chesf-Eletróbrás, é considerado altamente industrializado. Na época de instalação do campus do IFBA, a produção de energia correspondia a mais de 55% do seu PIB. Todavia, este resultado se modificou tendo em vista a mudança de perspectiva econômica com o processo de automação das usinas. A cidade de Paulo Afonso é um importante pólo de serviços para a região nordeste da Bahia, atualmente este setor ocupa 49% do PIB, enquanto a geração de energia responde por 29%, segundo dados do IBGE em 2016.

Com base nesse contexto, a cidade busca por alternativas de novas fontes de recursos e geração de renda apostando no turismo, através de visitação ao complexo hidroelétrico e dos cânions do rio São Francisco como alterna-

tiva viável de manutenção da economia, gerando rendimentos e demandas para o comércio. Cabe destacar que, a exemplo do ocorrido em Piranhas, onde a rede IF também deve colaborar como propulsora para a atividade do turismo, em Paulo Afonso temos o mesmo cenário, com possibilidade de qualificações e formações para este setor, em especial, nas áreas de hospitalidade, empreendedorismo, serviços e hotelaria.

Ao analisar os municípios elencados, é possível antevê uma série de dualidades entre as vocações atuais do setor produtivo local e as vocações técnicas disponibilizadas pela rede federal. Com base nisto, Araújo (2018) afirma que é inegável a importância que o processo de expansão da rede teve, e tem, para o desenvolvimento das cidades de todo o interior do Brasil, pois, a exemplo das analisadas em campo, é perceptível a contribuição do modelo e qualidade de educação fornecidos pelo governo federal, elevando os índices de desenvolvimento humano, qualidade de vida, perspectiva de renda, resgate de situação de pobreza e transformação social, de maneira que, sem a presença e os investimentos feitos por estes, parte deste municípios teriam um impacto de queda em sua arrecadação e produtividade na ordem de 12%, conforme estudo divulgado em 2018 pelo IPEA sobre os dez anos da rede federal de educação e seus impactos sociais, econômicos e educacionais nos resultados da realidade brasileira.

Se desenha inegável, também, a constatação dos resultados obtidos pela rede federal nas mais variadas avaliações, nacionais e internacionais, tanto em nível institucional, naquelas desenvolvidas pelo ministério da educação, quanto aos projetos específicos e competições que destaca a rede federal de educação com um dos melhores índices e resultados, de maneira que, isolando os resultados dos estudantes da rede IF, poder-se-ia destacar o Brasil como terceiro lugar na maior avaliação internacional de indicadores do educação, o programa internacional de avaliação de estudantes (PISA)⁵⁶.

⁵⁶ *Programme for International Student Assessment* é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Educação profissional e sua integração com as políticas públicas de inclusão digital

Desde a criação, em 2008, do projeto que integra a educação técnica e tecnológica no Brasil, através dos Institutos, outro campo da educação passa a contar com o sucesso deste projeto para garantir sua sustentabilidade: as políticas públicas de inclusão digital.

As ações governamentais brasileiras que vislumbram a atenção do governo quanto a inserção da tecnologia e seu viés com a educação, podem ser divididas em duas fases: a primeira num recorte entre 1979 até o ano 2005, a segunda após a criação da rede IF, em 2008, até o momento. Doravante, coube à rede IF um papel fundamental em ser a propulsora das ações da nova política nacional de inclusão digital, tendo, além do papel formativo de base tecnológica e de inovação, a função de se estabelecer como centro de acessibilidade e difusão de culturas digitais.

Oliveira (2019) acredita que o diálogo acerca dos processos desencadeados no Brasil para a inclusão digital retornou a figurar enfaticamente em 2018 nos meios sociais e discursos acadêmicos diante do cenário eleitoral. No mesmo ano, o país voltou seu olhar para o debate em torno do fenômeno das *fake-news*, patrocinadas pela corrida publicitária entre os beligerantes nesta disputa presidencial. Este momento revelou a fragilidade da sociedade brasileira no tocante ao preparo e capacidade crítica diante dos recursos comunicacionais pós-massivos, e revelou a falha da política pública voltada para a inserção das tecnologias de informação e comunicação (TIC), no sistema educacional, também reconhecidas como políticas de infoinclusão, sobretudo, no aspecto formativo de uma sociedade crítica e apta para a convivência no ciberespaço.

Foram empreendidos, entre os anos de 1979 e 2000, vários esforços no sentido de consolidar a inserção das TIC nos processos educacionais, e também, promover a aproximação e inclusão da parte mais pobre da sociedade com esta realidade. O retrato atual do país está marcado pelas diversas mudanças tecnológicas e transformações culturais, onde vivemos diante de um paradoxo entre acesso as novas tecnologias e as dificuldades impostas pela exclusão de renda.

No documento oficial da Política de Ciência, Inovação e Tecnologia, do Governo do Federal, publicado pelo Ministério da Educação, em 2018,

encontramos notavelmente a associação entre exclusão social e digital, quando o mesmo reconhece que os elevados índices de pobreza e desigualdade, indicam que uma parte significativa da população Brasileira não tem condições de acessar as tecnologias, e, para além deste aspecto, não possuem interações que possam estimulá-la a desenvolver uma cibercultura crítica, reflexiva e ampliada, onde a exclusão digital e a exclusão social são fenômenos estreitamente associados.

Castells (2016) através de seus estudos sobre a inclusão e exclusão digital, aborda que esta nova situação tem reflexos no sistema econômico e político no qual acabamos presenciando uma guerra comercial entre Estados Unidos e China, que em seu plano de fundo, figura a disputa pelo domínio da informação e das tecnologias de transmissão de dados. A soberania e a autonomia dos países passam mundialmente por uma nova leitura, e sua manutenção depende nitidamente do conhecimento, da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico.

O Brasil se divide em duas realidades, onde de um lado estão as políticas públicas que buscam acertar no desenvolvimento de um caminho viável para a transformação digital, e de outro nossas dificuldades em consolidarmos os estudos e pesquisas sociais, desenvolvidas para dar suporte às políticas públicas e torná-las efetivas. Uma das críticas está no fato dos programas de inclusão digital implantados no país, antes da rede IF, se basearem na avaliação numérica e estatística de indivíduos incluídos/excluídos digitalmente, tendo como critério principal a inserção dos indivíduos na relação com os computadores. Não se avalia, portanto, como o computador conectado está sendo utilizado. Este tipo de avaliação determinou, e ainda determina, diversos modelos de políticas públicas que estão em execução.

Trivinho (2015) acredita que a infoinclusão não está baseada na distribuição de dispositivos para comunidade, sem assegurar que os mesmos desfrutem desses aparatos de forma eficiente, esta é apenas uma das prioridades deste processo, implantado no Brasil a partir do ano de 2005. O processo consiste não só na melhoria e acentuação da qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho, para o viés tecnicista da tecnologia, mas foca e direciona suas ações para proporcionar melhores condições de acesso à própria cultura, valorizando as competências, os recursos e os projetos locais, ajudando as pessoas a participar de coletivos de ajuda mútua, de grupos de aprendizagem cooperativa. Esta linha de atuação está expressa no terceiro pilar da política nacional de democratização e universalização da tecnologia.

A efetiva política pública de infoinclusão considera os processos formativos como fundamentais ao desenvolvimento de uma sociedade digital, partindo da possibilidade que emitir e receber informações para, e de, diversos agentes sociais potencializa a característica individual de todos os cidadãos de serem, mutuamente, novos atores sociais ciberdemocrático, abrindo a possibilidade de troca de experiências entre comunidades diversas, colocando-se a Internet como um campo de discussão social, que de fato inclui as comunidades, cidadãos e grupos sociais. Este potencial atribuído a Internet na contemporaneidade, exigiu do governo e seus articuladores uma postura profissional e educacional, quanto forma como as políticas públicas direcionam os projetos, garantindo que sejam exploradas todas as possibilidades que o meio digital e o cidadão possuem de se transformar em agregadores de conhecimento.

A forma de “como” incluir é essencial para o sucesso de políticas públicas de inclusão digital, para que estas se consolidem em práticas de infoinclusão. O processo de inclusão deve estar baseado em projetos que visam não apenas disponibilizar o acesso ou formar tecnicamente os cidadãos, mas também ser pensado como um meio de empoderamento social, onde ter acesso aos dispositivos contemporâneos como smartphones, tablets, etc., permite a redução da barreira de desigualdades econômicas, sociais, culturais e intelectuais.

Neste interstício, os Institutos Federais de Educação surgem na sociedade brasileira como expoente e ícone da consolidação de uma política pública, que serve de escopo para fomentar, inspirar e refletir a proliferação de outras ações de constituição de espaços públicos de formação e convívio com a tecnologia, o saber e a produção do conhecimento. Estudar este espaço, compreendendo sua formação pedagógica e caminhos para intersecção entre cultura e tecnologia, permitirá desenvolver modelos de ações que possam ser aplicadas em outros espaços e equipamentos públicos, em outras localidades do Brasil, que possam multiplicar o conceito e finalidade de um espaço que inspire a inclusão sociodigital.

No momento em que a inserção efetiva da sociedade no aspecto de acesso, uso, posse e educação para as tecnologias foi desconsiderada, provocou no Brasil o distanciamento entre ações de desenvolvimento tecnológico e social que pudessem contribuir para a melhoria das condições de vida da população.

Lévy (2016) acredita que a celeridade no uso dos recursos e sua ampliação nos espaços sociais não se tornou condizente com o passo das políticas para permitir a formação, familiaridade e conhecimento destes pela parcela mais pobre da sociedade. Houve uma nova ruptura entre ricos e pobres, provocando a urgência de ações que promovessem a inclusão digital por meio de programas sociais para a população.

Pretto (2015) relata um tipo de “atropelamento digital” ao qual foi submetida parte da população que não estava economicamente apta a adquirir meios e serviços que permitissem uma convivência digital, e tampouco tecnicamente pronta para a celeridade e criticidade do volume de informações produzidas e disponibilizadas pela mídia pós-massiva que estaria por vir, refletindo-se em novas ondas de violência na contemporaneidade.

Castells (2016) apresenta uma visão adequada das ondas de violência da geração digital, onde a nova sociedade da informação cria uma maneira própria de qualificar e quantificar seus status sociais em rede: a posse de dispositivos exclusivos, o uso de tecnologia de ponta, a necessidade de comunicação através de equipamentos mais atuais, rápidos e prontos para a tecnologia vindoura. Esse paradigma traz a antiga questão da divisão social entre ricos e pobres, e acentua o distanciamento e caracterização entre aqueles que têm posse dos dispositivos, daqueles que não medem esforços em obtê-los por outras maneiras.

No contexto do Brasil nota-se o surgimento de programas de inclusão sociodigital tardiamente, quando comparado com a realidade de outros países do Mercosul. Somente nos anos 2000 tem-se a efetiva construção de uma agenda pública com o objetivo de pensar a criação e gestão de programas com a finalidade de promover a inclusão digital. Por outro lado, nos dez anos seguintes nota-se um proeminente crescimento de demandas e projetos de variadas realidades que atendem às demandas de diferentes localidades e realidades.

Nunes (2015) e Barroso (2016) trazem em seus estudos uma análise profunda do cenário da trajetória do desenvolvimento e firmação de políticas públicas para inclusão digital no Brasil, desde 1979 até os anos 2000. Neste recorte, vários programas a exemplo do Educom, Formar, ProNinfo, ProInfo, Socinfo, UCA, Telecentros BR, Gesac, e o Estação Juventude foram implantados para atender aos pilares delimitados no ano de 2005, quando o governo federal lança o plano nacional de desenvolvimento e inclusão digital,

em conjunto com as medidas da política nacional da juventude, apoiados em três pilares fundamentais: 1) ampliar e permitir o acesso aos dispositivos tecnológicos; 2) ampliar e permitir o acesso ao ambiente virtual (internet); 3) promover educação para inserção e convivência no ciberespaço.

Notadamente, no interstício de dez anos, o terceiro pilar foi o que encontrou menor atenção e cuidado no desenvolvimento de ações para garantir processos educacionais seguros, que desenhassem o perfil social da sociedade digital brasileira. Com o insucesso de programas educacionais isolados para convivência no ciberespaço, a exemplo do Estação Juventude, o governo voltou seu olhar para o Ministério da Educação, buscando o norteamento de políticas eficazes, no tocante à infoinclusão.

A rede IF surge com uma proposta ousada e abrangente de não apenas promover educação para o trabalho, mas também, assumir prerrogativas da formação cidadã para a vida, que incluem a inserção na era digital, com uma base pedagógica inovadora, integrando a educação formal curricular às matrizes de educação técnica e tecnológica, trazendo para a formação básica projetos de pesquisa e extensão. Desta forma, se transforma na principal plataforma de integração entre as políticas públicas de educação e inclusão sociodigital, com instrumentos e recursos capazes de promover uma educação para o ciberespaço.

Dez anos após a criação, os dados coletados pela Setec-MEC reúne resultados e avalia a projeção do escopo de infoinclusão não apenas baseando-se em dados numéricos, a exemplo da expansão de escolas, mas no mapeamento da percepção e constituição do novo jovem brasileiro, suas implicações e articulações na sociedade, e na compreensão dos impactos provocados por estes na sociedade, instruídos a um comportamento ciberdemocrático, onde, em 75% dos municípios do interior do Brasil com uma unidade da rede IF, a escola é o único lugar com internet de boa qualidade e estabilidade necessárias ao desenvolvimento de práticas curriculares para desenvolvimento de cidadãos ciberdemocráticos. (BRASIL,2018)

A chamada inclusão digital passa por diversos questionamentos, tendo como fator crucial a desigualdade do poder aquisitivo da população. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia configuram-se como estruturas públicas de importância substantiva no atual cenário da educação brasileira, com potencial de demarcar seu modelo de institucionalidade e, a partir da educação profissional e tecnológica, influenciar positivamente o desenvolvimento socioeconômico das regiões onde atuam.

No tocante à inovação educacional necessária para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem que estejam conectadas às necessidades da sociedade digital, Bonilla & Pretto (2014) apresentam e discutem os desafios impostos nos aspectos sociais e educacionais, que se colocam como barreiras para o desenvolvimento de práticas inclusivas, que reflitam em uma melhor integração entre escola e ciberespaço, impactando na qualidade do desenvolvimento de estratégias para o desenvolvimento do conhecimento multidisciplinar do século XXI, que encontre a união adequada entre dispositivos e práticas docentes.

Com base nessa compreensão, os Institutos Federais passam a ser considerados uma política inovadora e colaborativa para a infoinclusão, potencializando-se a tratativa de que seu modelo teórico/didático reflete essa inovação, e permite seu teste empírico e consequente avaliação futura dos impactos sobre a popularização de recursos e tecnologias da educação nos mais variados cantos do Brasil.

Considerações finais

O levantamento de dados e estudo de campo desenvolvidos e aplicados neste estudo permitiram inferir sobre a origem e desdobramentos dos desafios apresentados a rede federal de educação, de cunho histórico, a partir da falta de direcionamento estratégico do país, sem um plano efetivo de desenvolvimento econômico que pudesse endossar um sistema de desenvolvimento de tecnologia e mão de obra qualificada. Os acontecimentos que marcaram a nova república, caracterizada pelo sistema de eleições diretas, através de uma sociedade ainda em maturação, compuseram governos limitados e de pouca capacidade dialógica entre política e educação, que culminaram e diversos deslizes no direcionamento e formação da política nacional de educação profissional.

Com a composição do sistema IF, em 2008, foi dado início a uma sólida transformação no escopo desta política, que culmina após dez anos com a consolidação da rede federal de educação profissional como um modelo de qualidade e referência no ensino público.

A expansão em todo o território nacional da rede, foi responsável por levantar o debate acerca do desenvolvimento econômico sustentável, em nível local, de cidades em suas zona urbanas e rurais, e levou a execução do maior levantamento sobre produtividade e efetividade para os arranjos

produtivos no Brasil, realizados pelo IPEA e IBGE, que balizaram os projetos de implantação das unidades do IF em cada cidade, acompanhado das audiências públicas e estudos locais.

Este processo, doravante, não esteve imune aos modelos de práticas políticas consolidadas no Brasil, como o jogo de interesses em nível local, de bases políticas e diretórios partidários, que tentaram a grosso modo, transformar a expansão da rede IF em distribuição de verba pública, suscitando parcerias para aproveitamento e adaptações de prédios públicos que em outrem foram braços para projetos públicos, buscando garantir um braço da união em seus municípios. Mesmo assim, este processo trouxe sequelas em algumas unidades implantadas, a exemplo de campus instalados que devem realizar alinhamentos estratégicos na oferta de cursos profissionalizantes, verticalizando de maneira mais efetiva sua contribuição para os arranjos e predisposições econômicas locais dos municípios.

Por fim, o estudo permitiu reconhecer que para além de sua função estratégica para o desenvolvimento nacional, a educação profissional permitiu a continuidade e consolidação das políticas voltadas para a inclusão digital, onde as escolas da rede IF se transformaram em única ação efetiva do governo federal, na contemporaneidade, para levar educação para o ciberespaço, com profissionais qualificados para a atuação na formação de cidadãos, que possam, na atualidade, compor o retrato de uma ciberdemocracia brasileira.

Referências

ARAÚJO, Jair Jonko. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Inovações e Continuidades. Rio de Janeiro: ANPED, 2018.

BARROSO, Rita de Cássia Amorim. Estado, políticas públicas e tecnologias. In: IV Colóquio internacional de educação e contemporaneidade – EDUCON. Universidade Federal de Sergipe. 2016.

BONILLA, Maria Helena Silveira. PRETTO, Nelson de Lucca. (Organizadores). Inclusão Digital: polêmica contemporânea. Volume II. Salvador: Edufba, 2014.

BRASIL. Comitê Gestor da Internet. Estudo de redes e acessos no Brasil. Brasília: CGI, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Dez anos da Rede Federal de Educação. Brasília: SETEC - MEC, 2018.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede: a era da informação – economia/sociedade/cultura. Tradução: Roneide Venâncio Majer. 6ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

COUTINHO, Clara Pereira. Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Volume 2. Coimbra-Portugal: Editora Almedina, 2012.

FRIGOTTO, G. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: gênese e indeterminação da identidade e campo de disputas. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPERJ em julho de 2015.

GAMBOA: Silvio Sánchez. Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. 7ª Edição. São Paulo: CORTEZ, 2016.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Makron Books, 2016.

MAGALHÃES, G. Para que servem os institutos federais? Rio de Janeiro: ANPED, 2016.

NUNES, Andréa Karla F. Políticas Públicas e TIC na Educação: dote Sergipe 1994 a 2007. Aracaju: EdUnit, 2015.

OLIVEIRA, Paulo César. Inclusão Digital: Concepções e Ações em jogo. São Paulo: Atlas, 2019.

PRETTO, N. D. L. (Org.). Inclusão digital: polêmica contemporânea. Volume I. Salvador: EDUFBA, 2015.

SAVIANI, D. O lugar da educação no desenvolvimento nacional: concepções de Desenvolvimento e de Educação e o Papel do Estado no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2017.

TRIVINHO, E. A Dromocracia Cibercultural: Lógica da Vida Humana na Civilização Mediática Avançada. São Paulo: Paulus, 2015.

VOLPATO, Gilson L. Redação Científica. Botucatu-São Paulo: Best Writing, 2017.

GERAÇÃO DIGITAL: os alunos do curso de Manutenção e suporte em Informática do Instituto Federal de Sergipe, Campus São Cristóvão, estão inseridos nesse contexto?

Rafael S. Jacaúna
Sheilla Costa
Ronaldo Nunes Linhares

1 Introdução

Os espaços escolares na atualidade, de modo geral, têm sido ocupados por estudantes com seus dispositivos eletrônicos móveis, com acesso à Internet às diversas mídias sociais, e em sítios de conteúdo. Estes, presentes nas salas de aulas, criam um certo clima de tensão entre professores e alunos, por dividir a atenção deles entre as aulas expositivas em quadro-branco ou apresentação de slides, e os conteúdos acessíveis, via internet, pelos dispositivos móveis. A quantidade de informações disponíveis na grande rede de computadores, e a flexibilidade/facilidade de compartilhamento dos conteúdos recebidos/obtidos/produzidos/disponibilizados, faz com que se tenha a sensação de domínio no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

A palavra *domínio*, um substantivo masculino, nos remete a autoridade, e essa, conceitualmente, significa “quem possui muito conhecimento em determinada área/assunto” (7GRAUS, 2009). Ou seja, em se tratando do uso das TDIC (dispositivos, *softwares* aplicativos, ferramentas para prevenção de ataques cibernéticos etc.), esses jovens estudantes, num primeiro olhar, aparentam conhecimentos adequados no manuseio dessas tecnologias, a ponto de poderem ser enquadrados no conceito de Nativo Digital, sujeitos “falantes nativos da linguagem digital de computadores, videogames e Internet⁵⁷” (PRENSKY, 2001, p. 1).

Ampliando o conceito de Nativo Digital, a UNESCO (2013) redigiu um documento na qual propõe as Diretrizes de Políticas para a Aprendizagem

⁵⁷Tradução nossa.

Móvel. Nesse documento, ao explicar a aprendizagem móvel a partir das tecnologias móveis,

[...] a UNESCO opta por adotar uma definição ampla de aparelhos móveis, reconhecendo simplesmente que são digitais, facilmente portáteis, de propriedade e controle de um indivíduo e não de uma instituição, com capacidade de acesso à internet e aspectos multimídia, e podem facilitar um grande número de tarefas, particularmente aquelas relacionadas à comunicação (WEST e VOSLOO, 2013, p. 7).

Mergulhando mais nessa definição, citando dados concretos da realidade sergipana, na pesquisa do IBGE, Tabela 1.6.5.1, Domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet por utilização de microcomputador ou tablet para acessar a Internet, em Sergipe, dos 552 domicílios pesquisados, 354 não utilizavam microcomputador ou tablet para acesso à Internet (IBGE, 2017). Na mesma amostra, porém verifica que em relação a utilização da Internet através de telefone móvel celular (leia-se *smartphones*), esse número cai para dois, um dado altamente relacionado com o conceito que a UNESCO definiu para explicar a aprendizagem móvel.

Nesse sentido, há uma hipótese de que os estudantes, portadores de *smartphones* (por exemplo), tornem-se sujeitos aptos a serem qualificados como Nativos Digitais, uma vez que esse tipo de dispositivo eletrônico tem muitas das características existentes em computadores de mesa e notebooks. Porém, a posse de um aparelho que permite acesso à Internet poderá, ou não, dar condições a esse estudante para obtenção/criação/compartilhamento de conteúdo. As escolas, por outro lado, ainda investem em laboratórios de informática para alfabetizar/letrar seus estudantes tanto no uso das TDIC, quanto na apreensão de conhecimento das disciplinas propedêuticas.

A partir desse contexto, pretende-se, como objetivo geral, identificar se os estudantes do IFS, campus São Cristóvão, do 3º ano do curso de Manutenção e Suporte em Informática, estão, ou não, enquadrados como Nativos Digitais. Essa identificação se dará a partir da aplicação de um questionário utilizando a escala LIKERT para medir o nível de competência quanto ao uso das TDIC.

Outro ponto interessante é: se a ausência de um computador num domicílio (apontado na pesquisa do IBGE com alto número que não acessa a

Internet, em Sergipe) corresponde à realidade dos estudantes do IFS, campus São Cristóvão, e se os computadores dos laboratórios de informática, de fato, ajudam aos estudantes a serem eficazes na resolução de tarefas computacionais. Como exemplo de tarefas computacionais, na disciplina Redes de Computadores, os estudantes utilizam a *software* de simulação de redes chamado *Packet Tracer*, da fabricante Cisco, de produtos para redes de computadores. Essa ferramenta simula, na íntegra, todas as funcionalidades dos dispositivos físicos (*switches*, roteadores, pontos de acesso à rede sem fio, *firewall*), além de permitir que se faça a comunicação entre os dispositivos simulados nos computadores dos laboratórios de informática. Apesar de esse ambiente representar a realidade de uma rede de computadores, os estudantes, de modo geral, não enxergam como atividade prática. Ou seja, por não tocarem no equipamento físico, ficam com a sensação de faltar algo nesse tipo de prática.

Justifica-se a pesquisa pelo fato de os estudantes, de maneira geral, utilizarem amplamente os smartphones para acesso às mídias sociais, tais como Facebook e Instagram; mas, em sala de aula, particularmente nas aulas das disciplinas de Informática, utilizam o computador como ferramenta de aprendizagem. Esse paradigma (o uso massivo versus recurso convencional) é objeto para outro estudo, não abordado nesse artigo.

Os procedimentos metodológicos foram: pesquisa de campo, do tipo quantitativo, utilizando a escala tipo LIKERT e o coeficiente alfa de CRONBACH como validador dos dados coletados entre os estudantes. Como recurso para coleta de dados, utilizou-se o aplicativo Google Formulários, disponível na Internet, gratuitamente. Os dados coletados foram transferidos para uma planilha eletrônica, que permitirá a realização de cálculos estatísticos. Após a análise quantitativa, foi realizada uma análise qualitativa dos dados, e se as respostas do questionário em avaliar o uso de computadores comprova, ou não, a sua eficácia

Revisão de literatura

Estudos no campo da Educação têm integrado as tecnologias digitais em seus múltiplos aspectos, tal como evidencia o nosso estudo. A análise entre as produções científicas online nos permitiu o acesso aos repositórios RCAAP, CAPES, Google Acadêmico, no período de 2015 a 2019, na categoria de

artigos científicos sobre Educação Tecnológica. Para as buscas, seguiu-se o critério orientado por Bardin (2016), elencamos alguns descritores para realizar as consultas online nos repositórios e, dessa forma, possibilitar a (re)construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção da nossa investigação (Tabela 1).

Tabela 1 - Resultado das pesquisas nas bases de dados RCAAP, SciElo, CAPES e Google Acadêmico.

	Google acadêmico	RCAAP	SciElo	CAPES
“Era digital” + “educação tecnológica”	747	17	0	5
“ensino digital” + “educação tecnológica”	6	0	0	0
“computador” + “escola”	2.110	18	84	1.918
“ensino digital”	107	6	2	3

Fonte: Autores (2019).

O roteiro sistematizado visa atender o objetivo da pesquisa investigada, sendo nosso objeto, identificar e analisar os trabalhos que tratam sobre o uso das tecnologias, sejam elas software de apoio à investigação qualitativa, sejam revistas online, periódicos ou portais online. Abaixo o quadro apresenta os critérios de “inclusão e exclusão” da investigação, como forma de delimitar o objeto busca e de estudado (SAMPAIO e MANCINI, 2007).

Quadro 1 – Critérios de Inclusão e Exclusão

Inclusão	Exclusão
Ensino Profissionalizante	Estudo experimental
Revistas	Ensino Superior Presencial e a Distância
Artigos Científicos	Teses de Doutorados
Produções científicas avaliadas por pares	Dissertações de Mestrados
Publicações dos últimos 5 anos	Trabalhos de Conclusão de Cursos
-----	Publicações fora do período

Fonte: Autores a partir de (SAMPAIO e MANCINI 2007).

No quadro acima, justifica-se a exclusão de estudo experimental por estabelecer uma relação de causa e efeito entre variáveis; Ensino Superior Presencial e a Distância, por não se tratar de produção científica de pesquisa; TCC, Dissertações e Teses, por não haver poucas ocorrência nos critérios da pesquisa e sem relevância para esse artigo.

A fase da internet mais colaborativa é conhecida como Web 2.0. Esta fase é marcada não apenas pelos novos programas e interfaces disponíveis na internet, mas principalmente por uma nova forma de pensar e de interagir entre os praticantes culturais, que estão cada vez mais voltados para produzir e publicar do que apenas para consumir informações. Atualmente, além da cultura digital e da cibercultura, vivenciamos a cultura da mobilidade, que utiliza redes móveis do tipo Wi-fi, WiMax, 3G/4G e peer-to-peer.

Tecnologias digitais, tais como: tablets, smartphones, netbooks e demais dispositivos, cabem na palma da mão e podem ser carregados para qualquer lugar, criando redes móveis de pessoas e tecnologias nômades, localizadas em diferentes espaços geográficos do planeta. Esta mistura de espaços físicos e ciberespaço cria o que Santaella (2010) chamou de “espaços intersticiais” potencializados pelo uso dos dispositivos móveis conectados em redes.

Além disso, uma nova geração que tem chegado as escolas recentemente. Uma geração que realiza multitarefa, denominada como a "Geração Z". O Z vem do inglês “zapping” e se refere a mudar canais denominada quando assistimos à TV, ignorando os que não nos interessam. Essa troca constante de “canais” – de informação – é normalmente observada nessa geração (TOLEDO; ALBUQUERQUE; MAGALHÃES, 2012). A Geração Z também é definida como “nativos digitais”, “Geração Net”, “e-generation”, “Homo sapiens digitalis”, “iGen”, “Post-Millennials” entre outros nomes. Os nativos digitais são aqueles nascidos após 1995, quando o uso da internet se intensificou no globo e começaram a fazer parte do meio infantil tecnologias como Wi-Fi, smartphones, tablets, jogos on-line e serviços virtuais de comunicação e socialização (MEIRINHOS, 2015).

O advento da Era Digital trouxe mudanças tão significativas para o ser humano que às vezes é comparado a outros grandes marcos da história, como o surgimento da linguagem e o da imprensa. As tecnologias são extensões das capacidades humanas e assim como o homem transforma seu ambiente, o ambiente transforma o homem. As tecnologias digitais estão alterando o funcionamento do homem e criando uma relação de dependência (MEIRINHOS, 2015; SANTAELLA, 2010).

São vários os desafios dos professores para tentar equilibrar o uso da tecnologia com o desenvolvimento educacional. Portanto, é necessário que o educador aja de forma criativa e analítica, e leve para a sala de aula as ferramentas como aliadas de forma a engajar e estimular o interesse, levan-

do em consideração todas as características dessas novas gerações. Pretto (1996) já nos advertia em 1996, ressaltando que é importante pensar no uso das TDIC na educação, não como ferramentas e/ou recursos didáticos, mas como elementos estruturantes de novas formas de ser, pensar, relacionar-se e agir, contribuindo, de forma crítica, para a formação de cidadãos.

2 Metodologia

A utilização da escala tipo LIKERT se deu por ser um modelo estatístico que gradua a resposta do respondente entre *Discordo Totalmente* a *Concordo Totalmente*, com uma escala de seis pontos. O número dessa pontuação se deu pelo fato de ter sido utilizado um questionário como referência de (CASSIDY e EACHUS, 2002). Essa pontuação ocorre da seguinte forma: os valores assinalados nas asserções são considerados como fator de auto-eficácia do usuário no uso do computador. Como exemplo, a asserção 1, Quadro 2, é atribuído o valor positivo da pontuação da escala. Porém, ao responder a asserção 3, esta será subtraída de 7 por denotar discordância quanto a auto-eficácia no uso do computador.

Para validar os dados obtidos através de questionário, utilizou-se o coeficiente alfa de CRONBACH, amplamente utilizado nas Ciências Sociais. Esse coeficiente, segundo Lee. J. Cronbach (1951), “é a média de todos os possíveis coeficientes da metade da divisão para um dado teste”. Esse coeficiente servirá para demonstrar que um reteste, em um mesmo grupo avaliado, não será necessário, uma vez que os experimentos, para demonstração dos resultados, implicam em variáveis subjetivas que costumam impactar na reunião dos sujeitos testados outrora.

A função utilizada para cálculo do coeficiente foi extraída do artigo original na qual k representa o total de questões; $\sum_i V_i$, o somatório das variâncias de cada item respondido pelos estudantes; e V_t , a variância do total apurado de todas as respostas de cada participante.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum_i V_i}{V_t} \right]$$

Cabe ressaltar que há um estudo que utilizou pequenas alterações na função, mas que gerou resultados não próximos da proposta de Cronbach

(ver (ALMEIDA, SANTOS e COSTA, 2010)), além de não ter sido possível reproduzir o experimento.

Para o cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, na planilha eletrônica Excel, foi necessário calcular a variância através da função VARP (num1:numx). Essa função calcula a variação da população; mas, a função VAR.A, por exemplo, calcula uma amostra da população, que, se utilizada, apresenta diferença no resultado, além de não corresponder com o proposto por Cronbach.

Para a coleta dos dados, utilizou-se a plataforma Google Formulários⁵⁸, disponível gratuitamente. Esse recurso dispõe, ainda, a exportação dos dados para uma planilha eletrônica, que permite o uso de funções estatísticas ou a criação de fórmulas para a análise dos dados.

Quadro 2 – Categorização quanto ao uso do computador

Indicadores	Asserções	Peso
Habilidade	1. A maioria das dificuldades que encontro ao usar computadores, geralmente, consigo lidar. 2. Acho que trabalhar com computadores é muito fácil. 3. Estou muito inseguro de minhas habilidades para usar computadores. 4. Eu pareço ter dificuldades com a maioria dos pacotes que eu tentei usar. 10. Muitas vezes, tenho dificuldades ao tentar aprender como usar um novo pacote de computador. 12. Estou muito confiante em minhas habilidades para usar computadores. 16. Geralmente, acho fácil aprender como usar um novo pacote de software. 19. Eu sempre pareço ter problemas ao tentar usar computadores. 22. Computadores são complicados demais para mim. 25. Às vezes, ao usar um computador, as coisas parecem acontecer e eu não sei por quê. 26. No que diz respeito aos computadores, não me considero muito competente. 29. Eu me considero um usuário de computador habilidoso. 30. Ao usar computadores, tenho medo de pressionar o botão errado e danificá-lo.	Positivo (valor) Positivo (valor) Negativo (7 – valor) Negativo (7 – valor) Positivo (valor) Positivo (valor) Negativo (7 – valor) Negativo (7 – valor) Negativo (7 – valor) Negativo (7 – valor) Positivo (valor) Negativo (7 – valor)
Afinidade	5. Computadores me assustam. 6. Eu gosto de trabalhar com computadores. 7. Acho que os computadores interferem no aprendizado. 15. Eu preferiria que não precisássemos aprender a usar computadores. 21. O jargão do computador me confunde. 23. Usar computadores é algo que raramente gosto. 28. Acho que trabalhar com computadores é muito frustrante.	Negativo (7 – valor) Positivo (valor) Negativo (7 – valor) Negativo (7 – valor) Negativo (7 – valor) Negativo (7 – valor) Negativo (7 – valor)
Produtividade	8. Pacotes de computador baseados em DOS não causam muitos problemas para mim.	Positivo (valor) Positivo (valor)

⁵⁸Acesso em <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>.

9. Computadores me tornam muito mais produtivo.	Positivo (valor)
11. A maioria dos pacotes de computador com os quais tenho experiência tem sido fácil de usar.	Negativo (7 – valor)
13. Acho difícil fazer com que os computadores façam o que eu quero.	Negativo (7 – valor)
14. Às vezes, acho que trabalhar com computadores é muito confuso.	Positivo (valor)
17. Eu pareço perder muito tempo me esforçando com computadores.	Positivo (valor)
18. Usar computadores torna o aprendizado mais interessante.	Positivo (valor)
20. Alguns pacotes de computador definitivamente tomam o aprendizado mais fácil.	Positivo (valor)
24. Computadores são bons auxiliares para aprender.	
27. Computadores me ajudam a economizar muito tempo.	

Fonte: Os Autores. *Escala LIKERT: Discordo Totalmente 1 2 3 4 5 6*
Concordo Plenamente

Como a pontuação, demonstrada no Quadro 2, fez com que algumas questões tivessem valores invertidos para que se evitasse interferir no raciocínio dos respondentes, foi necessário fazer ajustes na obtenção das variâncias dos itens, bem como na soma de todas as questões por estudante. À função VARP, foi necessário adicionar uma fórmula para corrigir a distorção, dada por

$$= \text{VARP}(7 - E2; 7 - E3; 7 - E4; 7 - E5; 7 - E6; 7 - E7; 7 - E8; 7 - E9; 7 - E10; 7 - E11; 7 - E12; 7 - E13; 7 - E14; 7 - E15; 7 - E16; 7 - E17; 7 - E18; 7 - E19; 7 - E20; 7 - E21; 7 - E22; 7 - E23; 7 - E24; 7 - E25; 7 - E26; 7 - E27; 7 - E28; 7 - E29; 7 - E30; 7 - E31)$$

Essa fórmula foi aplicada às questões, assinaladas no Quadro 2, com peso negativo. Para a soma dos valores do questionário de cada estudantes, utilizou-se a fórmula

$$= \text{SOMA}(B2; C2; D2; (7 - E2); (7 - F2); (7 - G2); H2; I2; J2; K2)$$

E, para o cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, a fórmula utilizada foi

$$= 7/(7 - 1) * (1 - (\text{SOMA}(B32; H32)/I32))$$

A ferramenta de coleta dos dados permite configurações, sendo que a ocultação de informações dos sujeitos foi preservada como pré-requisito obrigatório. O formulário poderá ser acessado a partir do link, na nota de rodapé⁵⁹

⁵⁹<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe5OEn1DJV1q409OnRQZphkQXnMic7L-0f6L1iVh4MPOcOcvA/viewform>.

Apesar de haver trinta asserções, a soma dos pesos ficou elevada, o que gerou um resultado, até certo ponto, inesperado quanto a variância: um alfa de Cronbach de 0,92, cujos valores acima de 0,7 são considerados fiáveis, e que, para investigação aplicada, os valores devem estar entre 0,9 e 0,95 (Tabela 2).

Tabela 2 - Critérios de recomendação de Fiabilidade estimada pelo α de Cronbach (adaptado de Peterson, 1994).

Autor	Condição	α considerado aceitável
Davis, 1964, p. 24	Previsão individual	Acima de 0.75
	Previsão para grupos de 25-50 indivíduos	Acima de 0.5
Kaplan & Sacuzzo, 1982, p. 106	Investigação fundamental	0.7-0.8
	Investigação aplicada	0.95
Murphy & Davidsholder, 1988, p. 89	Fiabilidade inaceitável	<0.6
	Fiabilidade baixa	0.7
	Fiabilidade moderada a elevada	0.8-0.9
	Fiabilidade Elevada	>0.9
Nunnally, 1978, p. 245-246	Investigação preliminar	0.7
	Investigação fundamental	0.8
	Investigação aplicada	0.9-0.95

Fonte: Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? (MAROCO, 2006, p. 73)

Porém, para efeito de melhor visualização e compreensão da análise dos resultados, optou-se por dividir o questionário em três categorias, conforme Quadro 2. A partir dessa perspectiva, os cálculos foram refeitos, com resultados a serem analisados a seguir.

3 Apropriação e discussão dos resultados

Uma vez definidos os critérios para a coleta dos dados, a análise será realizada por categoria, apresentada nas subseções a seguir.

3.1 Análise de uso do computador quanto à Habilidade

A tabela 3 apresentou um coeficiente alfa de Cronbach de 0,82, demonstrando alto grau de fiabilidade. O cálculo foi executado a partir da seguinte fórmula no Excel:

$$\begin{aligned}
 &= 13 / (13 - 1) * (1 - (SOMA(B32: N32) / O32)) \\
 &= 1,084 * (1 - (22,64 \div 94,12))
 \end{aligned}$$

onde o valor numérico 13 representa o total de questões que indicam asserções voltadas para as habilidades dos estudantes; o valor 22,64 representa a soma aritmética de cada variância, de cada questão, de todos os estudantes; e o valor 94,12, representa a variância total dos questionários respondidos.

Tabela 3 - Habilidades quanto ao uso do computador

Respondentes	Q.01	Q.02	Q.03	Q.04	Q.10	Q.12	Q.16	Q.19	Q.22	Q.25	Q.26	Q.29	Q.30	Total de escores de cada respondente
01	5	4	2	2	4	5	4	1	1	1	1	5	1	61
02	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	2	2	47
03	4	4	4	3	3	3	4	1	1	1	4	4	1	52
04	6	4	2	1	1	6	6	1	1	1	1	6	1	78
05	6	4	1	1	3	5	5	1	1	2	1	6	1	66
06	3	3	3	2	4	3	5	3	1	1	2	3	1	51
07	5	5	2	2	4	6	2	1	1	2	4	2	63	
08	5	5	1	3	4	4	4	1	2	2	2	3	1	56
09	5	5	1	1	1	6	6	1	1	1	1	6	1	71
10	6	5	1	1	5	5	5	1	1	3	5	6	1	60
11	4	3	6	4	4	3	5	4	4	5	5	2	4	38
12	5	4	3	4	4	4	4	2	2	2	5	3	1	48
13	3	6	5	3	4	5	4	1	1	2	5	5	5	56
14	1	5	1	1	1	5	5	1	1	1	1	3	1	35
15	4	4	5	6	4	4	4	1	2	6	4	4	4	45
16	4	4	4	3	5	4	3	1	2	5	5	5	5	49
17	5	3	4	5	4	6	6	1	1	4	4	4	1	51
18	5	4	1	4	2	6	5	1	1	3	1	4	1	61
19	3	5	5	2	4	5	3	3	1	3	3	5	3	52
20	5	3	4	2	2	5	4	1	1	2	2	5	1	58
21	3	5	3	3	5	4	4	1	1	3	4	4	1	50
22	4	3	3	3	4	3	2	1	2	3	2	3	1	47
23	5	6	2	3	1	6	5	1	1	1	2	6	1	67
24	3	3	5	5	5	6	3	6	4	6	6	1	5	33
25	3	2	4	5	3	4	3	1	1	3	3	3	3	47
26	6	6	1	3	3	6	6	1	1	1	1	6	1	69
27	6	3	4	5	3	3	3	4	1	5	2	3	1	44
28	6	5	1	1	2	6	5	1	1	3	1	3	1	58
29	2	3	2	3	3	3	6	1	1	1	2	3	1	54
30	4	3	3	2	3	5	4	1	1	6	1	5	1	54
Total de escores de cada item	1,73	1,13	2,33	1,95	1,54	1,28	1,41	1,48	0,85	2,45	2,46	2,05	2,19	94,12

Fonte: Os autores.

Como a aplicação do questionário se deu com alunos do último ano de informática, é de se esperar esse resultado, apesar de que, alguns alunos responderam, por exemplo na pergunta 3 (Figura 1), que tendem a estarem inseguros quanto ao uso do computador, um percentual de 36,6%, algo significativo.

3.2 Análise de uso do computador quanto à Afinidade

Na tabela 4, e seguindo a mesma lógica para o cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, obteve-se o resultado igual à 0,32, a partir da planilha do Excel.

$$\begin{aligned}
 &= 7/(7 - 1) * (1 - (SOMA(B32:H32)/I32)) \\
 &= 1,167 * (1 - (14,04 \div 19,37))
 \end{aligned}$$

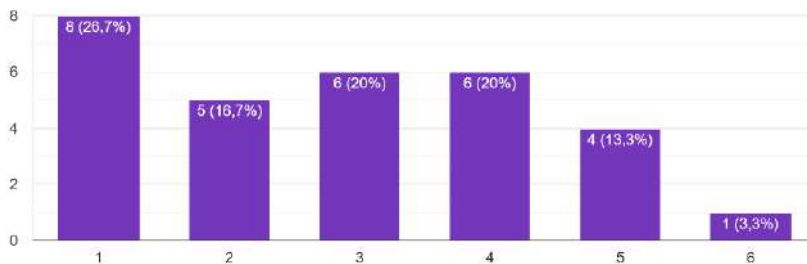
É aqui que há discrepância quanto ao resultado obtido ao calcular o alfa de Cronbach a partir de toda a planilha (havia apresentado um $\alpha = 0,92$).

A asserção 15 apontou que 36,6% dos estudantes prefeririam não precisar aprender a usar computadores (Figura 4). Esse resultado é

Figura 1 – Gráfico referente à planilha Habilidade

3. Estou muito inseguro de minhas habilidades para usar computadores.

30 respostas



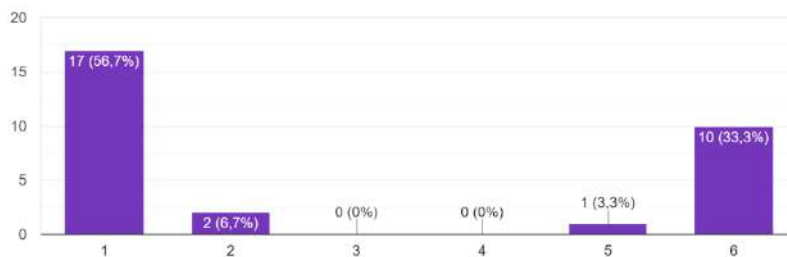
Fonte: Questionário Escala de Auto-eficácia do Usuário de Computador

um tanto surpreendente, visto que a maioria dos estudantes demonstrou auto-eficácia a partir da avaliação do coeficiente em questão, mas que há subjetividade a ser discutida nas considerações finais.

Figura 2 – Gráfico referente à planilha Afinidade

15. Eu preferiria que não precisássemos aprender a usar computadores.

30 respostas



Fonte: Questionário Escala de Auto-eficácia do Usuário de Computador

3.3 Análise de uso do computador quanto à Produtividade

Na tabela 5, o resultado foi igual à 0,78, a partir da planilha do Excel.

$$= 10 / (10 - 1) * (1 - (SOMA(B32:H32)/I32))$$

$$= 1,11 * (1 - (13,87 \div 40,70))$$

Para essa categoria, o resultado do coeficiente alfa de Cronbach seguiu a tendência do cálculo da planilha completa. Mas, ainda há uma pequena distorção quanto ao domínio da tecnologia, conforme a asserção 13 (Figura 3). Nela, 23,4% respondeu ter certa dificuldade em usar um computador em benefício próprio. Dos 76,6% restantes, somente 40% dos respondentes assinalaram como não tendo quaisquer dificuldades.

Tabela 4 - Afinidade quanto ao uso do computador

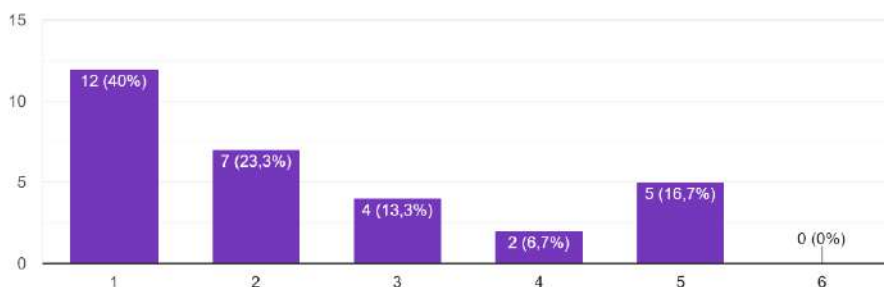
Respondentes	Q.05	Q.06	Q.07	Q.15	Q.21	Q.23	Q.28	Total de escores de cada respondente
01	1	5	3	6	1	1	1	29
02	2	4	1	1	2	1	1	33
03	1	6	1	1	3	1	1	35
04	1	6	1	6	1	1	1	32
05	1	6	1	1	3	1	2	36
06	1	6	1	6	1	1	1	32
07	1	5	1	1	1	1	2	37
08	1	6	3	1	4	1	1	32
09	1	6	1	1	1	1	1	37
10	1	6	1	1	1	1	1	37
11	3	3	4	6	4	4	5	22
12	2	4	1	1	2	2	1	32
13	6	6	1	6	3	1	1	25
14	1	6	1	6	6	1	1	27
15	2	5	1	6	3	1	2	29
16	2	6	1	1	3	1	1	34
17	6	6	1	1	4	1	1	29
18	1	6	1	1	2	1	1	36
19	1	6	3	1	3	1	1	33
20	1	6	1	6	2	2	1	30
21	2	4	2	6	4	3	1	23
22	2	4	2	1	3	1	2	32
23	1	6	1	1	3	1	2	36
24	6	3	3	5	4	1	3	22
25	1	3	1	2	2	1	4	35
26	1	6	1	6	3	1	1	30
27	3	4	2	2	6	3	3	26
28	1	6	1	1	2	6	1	31
29	1	6	1	1	3	1	1	35
30	1	6	1	1	3	1	1	35
Total de escores de cada item	2,80	1,13	0,72	5,45	1,71	1,25	0,98	19,37

Fonte: Os Autores.

Figura 3 – Gráfico referente à planilha Produtividade.

13. Acho difícil fazer com que os computadores façam o que eu quero.

30 respostas



Fonte: Questionário Escala de Auto-eficácia do Usuário de Computador

Tabela 5 – Produtividade quanto ao uso do computador

Respondentes	Q.08	Q.09	Q.11	Q.13	Q.14	Q.17	Q.18	Q.20	Q.24	Q.27	Total de escores de cada respondente
01	2	4	5	3	2	1	4	4	3	4	41
02	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	36
03	3	5	5	4	1	1	5	5	5	5	48
04	4	6	6	1	1	1	6	6	6	6	58
05	6	6	4	2	1	1	6	6	6	6	57
06	3	6	3	1	2	3	4	6	6	6	49
07	5	6	6	1	1	1	5	6	6	6	58
08	3	4	2	2	1	2	5	4	5	5	44
09	4	6	6	1	1	1	6	6	6	6	58
10	3	5	6	1	1	1	6	6	6	5	55
11	3	3	3	4	3	3	5	4	4	3	36
12	3	2	5	1	3	3	6	5	6	4	45
13	3	6	3	5	1	4	6	6	6	4	45
14	4	6	5	1	1	1	5	6	6	6	56
15	3	5	5	2	3	3	6	6	6	6	50
16	6	5	5	3	4	1	5	6	6	6	52
17	2	6	5	5	4	1	6	6	6	6	48
18	3	6	5	1	1	1	6	6	6	6	56
19	6	6	6	1	3	3	6	6	6	4	54
20	3	6	5	3	5	1	6	6	1	6	45
21	3	4	6	2	2	1	6	4	6	2	47
22	3	4	4	3	3	1	6	5	5	6	47
23	3	6	6	2	2	3	6	6	6	6	53
24	3	2	3	5	5	2	3	5	6	3	34
25	4	5	4	2	3	4	5	5	6	3	44
26	1	6	6	1	1	1	6	6	6	6	55
27	3	3	6	5	3	2	3	6	5	3	40
28	5	6	5	5	1	2	6	6	6	6	53
29	3	6	5	1	1	1	6	3	6	6	53
30	4	5	4	1	1	1	6	5	6	6	54
Total de escores de cada item	1,32	1,63	1,33	2,17	1,56	0,98	0,96	0,89	1,38	1,67	46,70

Fonte: Os Autores.

4 Considerações finais

Os resultados obtidos apontaram que os estudantes possuem boa habilidade e conseguem ser produtivos no uso do computador. Mas, na ca-

tegoria AFINIDADE, os 36,6% dos estudantes indicaram preferirem não precisar aprender a partir de um computador. Como o presente trabalho não intencionou esmiuçar discrepância nos resultados, a possibilidade de avaliar subjetivamente partirá somente do olhar dos pesquisadores, o que tem probabilidade de distorção na conclusão.

Mesmo assim, cabem algumas considerações. Será que as asserções estavam inteligíveis para os estudantes? A escala LIKERT, com seis valores, provocou algum tipo de interpretação dúbia? Apesar de entenderem, segundo as respostas, que o computador os tornam mais produtivos, pode significar que o uso de dispositivos móveis é mais atrativo? Se sim, as pesquisas do IBGE validam o uso massivo desses dispositivos.

Quanto a categoria HABILIDADE, a asserção sobre insegurança no uso do computador detectou 36,6% de estudantes inseguros. Como a maioria dos respondentes é maior de 18 anos, pode haver, dentre eles, imigrantes digitais, ou seja, pessoas que tiveram que inserir essa tecnologia em seu modo de ser e agir, e, a depender da sua experiência inicial, algum tipo de resistência pode ter ocorrido durante o processo de migração.

No quesito PRODUTIVIDADE, os 23,4% de respondentes que acham o computador um dispositivo difícil de fazer o que desejam, talvez uma justificativa para esse índice considerável é a dificuldade de entendimento no uso da linguagem de programação. Como há uma disciplina que trata da lógica de programação, muitos estudantes sentem grande dificuldade em pensar nos detalhes da resolução de um problema, principalmente (creio) os imigrantes digitais, mas há aqueles que estão no curso somente porque pretendem fazer um bom ENEM (esse é um outro tema a ser discutido, mas que é uma realidade no campus em questão).

Outro ponto a ser destacado é o uso de *smartphones* durante as aulas. Para alguns, trata-se de um grande adversário, uma vez que as mídias sociais são altamente dispersoras de atenção. Porém, há docentes que conseguem fazer bom uso desses, e nesse aspecto, a motivação/interesse dos estudantes aumenta.

REFERÊNCIAS

7GRAUS. Dicio. **Dicionário Online de Português**, 2009. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

ALMEIDA, D.; SANTOS, M. A. R. D.; COSTA, A. F. B. **APLICAÇÃO DO COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH NOS RESULTADOS DE UM QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DA SAÚDE PÚBLICA**. ABEPRO, 2010. Disponível em: <<http://www.abepro.org.br>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. São Paulo: Almedina, 2016. 280 p. ISBN 978-8562938047.

CASSIDY, S.; EACHUS, P. **DEVELOPING THE COMPUTER USER SELF-EFFICACY (CUSE) SCALE: INVESTIGATING THE RELATIONSHIP BETWEEN COMPUTER SELF-EFFICACY, GENDER AND EXPERIENCE WITH COMPUTERS**. Journal of Educational Computing Research, 2002. 133-153.

CRONBACH, L. J. **Coefficient alpha and the internal structure of tests**. Psychometrika, Illinois, 16, n. 3, 1951. 297-334. Disponível em: <http://cda.psych.uiuc.edu/psychometrika_highly_cited_articles/cronbach_1951.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MAROCO, J. E. G.-M. T. **Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?**, 2006. Disponível em: <[http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2065-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2065-90.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MEIRINHOS, Manuel. **Os desafios educativos da geração Net**. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, n. 13, p. 125-129, 2015. OECD. Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris: OECD, 2015.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon (MCB University Press), v. 9, 2001.

PRETTO, N. **Uma Escola sem/com Futuro: Educação e Multimídia**. Campinas: Papirus, 1996.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. **ESTUDOS DE REVISÃO SISTEMÁTICA: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos/SP, v. 11, p. 83-89, 2007. ISSN 3 - 23050557.

SANTAELLA, L. **A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade**. São Paulo: Paulus, 2010.

TOLEDO, Priscilla B. F.; ALBUQUERQUE, Rosa A. F.; MAGALHÃES, Ávilo R. **O Comportamento da Geração Z e a Influência nas Atitudes dos Professores**. In: IX

SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA - SEGeT, 2012, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: AEDB, 2012.

WEST, M.; VOSLOO, S. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**, 2013. ISSN ISBN: 978-85-7652-190-7. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 23 jun. 2019. Tradução Rita Brossard.

SOBRE OS AUTORES:

Organizadoras:

Vera Maria dos Santos

Graduada em Geografia (1985) e pós-graduada em Geografia da agricultura, (1988), Mestre em Educação (2004) e Doutorado em Educação (2011) todos realizados na Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas:

Colonização, Cultura e Educação UNIT/CNPQ. Associada à Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), desenvolve as suas pesquisas na área de educação, sob o patamar da História da Educação, sobre os seguintes temas: disciplinas e impressos escolares, intelectuais, e sobre o Período Colonial, considerando a relação Sergipe/ Brasil e o Império Atlântico Português. Em 2018 iniciou o projeto de pesquisa "A Ordem Civilizatória Portuguesa: Capitania de Sergipe Del Rey XVIII ao XIX?", financiado pelo Edital MCTIC/CNPq Nº 28/2018. É autora dos seguintes livros: A Geografia e os livros didáticos sobre Sergipe, do século XIX ao XX publicado pela SEGRASE/Se em 2017 e As mulheres de posses: a instrução dos órfãos menores na Capitania de Sergipe Del Rey, no século XVIII, publicado pela Imprece em 2016. E-mail: veramstos@yahoo.com.br



Sônia Pinto de Albuquerque Melo

Graduada em Letras Portugêses pela Universidade Federal de Sergipe (2003), Mestre e Doutora em Educação também pela Universidade Federal de Sergipe (2009 e 2015, respectivamente). É professora efetiva do Instituto Federal de Sergipe (IFS), onde lidera o Grupo de Pesquisa em Estudos de texto, leitura e linguagem (GETELL). Professora permanente do quadro de docentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atua principalmente nos seguintes temas: Formação de leitores; História da Leitura; Educação Feminina; Educação Profissional e Estudos da linguagem e ensino. Email: sonia.melo@ifs.edu.br



Simone Silveira Amorim

Doutora em Educação (UFS), com Pós-doutoramento no College of Education and Human Development (UMass Boston). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIT/SE). Pesquisadora do ITP/SE e do Tiradentes Institute Boston. Integrante do Observatório de Educação Tiradentes (OBET). Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GEPES) <https://sites.google.com/view/gepes/quem-somos?authuser=0>. E-mail: simone.silveira@souunit.com.br/amorim_simone@hotmail.com.



Adson Cavalcanti Santos

Graduado em Educação Física pela Universidade Tiradentes (2017). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Futsal. E-mail: adson_cavalcanti@hotmail.com.

Alessandra Acioli Palmeira

Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Sergipe (2000); pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Faculdade Pio Décimo (2007) e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Sergipe. E-mail: alessandraacioli2@hotmail.com

Ana Lúcia Silva Santos

Formação acadêmica: Pedagogia, pela Faculdade Pio Décimo, Especialização em Projeja pelo Instituto Federal de Sergipe campus Aracaju e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe Campus Aracaju, Cargo: Assistente em Administração no Campus São Cristóvão. E-mail: ana.lucia@ifs.edu.br

Andrea Karla Ferreira Nunes

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Email: andreaknunes@gmail.com

Angilene Santos Nascimento

Bibliotecária do Instituto Federal de Sergipe - IFS, formada pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Coordenadora do Núcleo de Processamento Técnico do Instituto Federal de Sergipe - CPT. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe. E-mail: angilene.santos@ifs.edu.br

Camila Pureza Guimarães da Silva

Enfermeira. Doutora e mestre em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ. Membro do Núcleo de Pesquisa de História da Enfermagem Brasileira (Nuphebras/EEAN/UFRJ). Coordenadora do Departamento de Pesquisa do Hospital Federal de Bonsucesso/MS. Professora de Metodologia da Pesquisa Universidade Estácio de Sá. Especialista em Terapia Intensiva pela EEAN/UFRJ. E-mail: camilapureza37@gmail.com

Carla Cristina Valois Lins Xavier

Assistente em Administração no Instituto Federal de Sergipe - IFS, formada em Engenharia Agrônoma pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Coordenadora de Planejamento no campus Itabaiana do Instituto Federal de Sergipe. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe. E-mail: carla.lins@ifs.edu.br

Diana Amado de Menezes

Professora com graduação em Administração de Empresas (1997), Pós-graduada em Comunicação Social pela UNEB (2002), Mestra em Análise Regional pela UNIFACS (2007) e Doutoranda em Educação pela UNIT (2018-2021). Possui 25 anos de experiência prática na administração. No Estado da Bahia, foi pesquisadora da FAPESB, lecionou em cinco Instituições de Ensino Superior (dentre elas, a Universidade Salvador) e foi coordenadora no curso de Administração de Empresas. No Estado do Rio de Janeiro, em 2008, atuava no Instituto Federal Fluminense - campus Cabo Frio e Macaé (Administradora e Professora). De 2010 até 2014 foi docente efetiva no campus Quissamã/RJ, onde já foi coordenadora do projeto para inclusão social de jovens (Qualificar, Trabalhar & Vencer), financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - nos anos de 2010/12. Atuou como Conselheira do Campus Quissamã (2012/14), como Coordenadora de Comunicação, como Coordenadora do

Projeto Premiado de Extensão (PEEAd), como professora na Educação a Distância (EaD) e no PRONATEC. HOJE, está colaborando no IFS - Instituto Federal de Sergipe - campus Itabaiana. Possui obras publicadas: Administrar para Desenvolver (ADes) - Experiência de Gestão Sistêmica e Comunitária; Um ano com LAPATTra - Ensino Aprendizagem para o Trabalho; Competência Socioemocional para o Trabalho. Áreas de Pesquisa: Habilidades Socioafetivas, Comunicação Organizacional, Educação e Trabalho, Administração Comunitária, Desenvolvimento Local Sustentável, Tecnologias Sociais. E-mail: lapattraifs@gmail.com

Gilvania Andrade do Nascimento

Mestre em Educação. Professora e Coordenadora do curso de Ciências Contábeis da Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe-FANESE. E-mail: gilvania.consultoria@gmail.com

Jacques Fernandes Santos

Mestre em Gestão e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Pernambuco (UPE) e Doutor em Educação pela Universidade Tiradentes. Email: jacquesfs@hotmail.com

Jocelaine Oliveira dos Santos

Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/ 2016). Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/ 2010). Pós-graduação em Teorias do Texto pela Universidade Federal de Sergipe (UFS/2008). Graduação em Letras Português pela Universidade Tiradentes (UNIT/2005). Professora da área de Letras do quadro efetivo do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Sergipe - Campus Estância. Membro e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos de Texto, Leitura e Linguagem - GETELL (IFS). Também é Membro Correspondente em Formação da Associação Psicanalítica de Aracaju (APA). Áreas de atuação e pesquisa: Literatura, Gênero e Psicanálise. Literatura Brasileira Contemporânea. Formação de professores, identidade e sociabilidade docente, Educação Profissional; Práticas discursivas e Análise do Discurso. Email: jocelaine.santos@ifs.edu.br

José Nazareno Gonçalves

Paraense, formado em Inglês pela American School of languages (1979), professor de inglês de pré-vestibular por duas décadas em Sergipe, funcionário

do IFS desde 1995. Graduado em Letras Português-Inglês licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (1988). Especialização em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras-SP (1997), Especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes Aracaju-SE (2010), Mestre em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa- Portugal (2012). E-mail: nazarenoprofessor@gmail.com

Lucas Felipe dos Santos Ramos

Mestrando em Educação no PPED da Universidade Tiradentes. Colaborador do grupo LABIMH (Laboratório de Biociências e Motricidade Humana). Pesquisa e Extensão a partir do LEPEF (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física). E-mail: lucasfelipesantosramos@gmail.com

Maria Lelita Xavier

Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ. Mestre e Graduada em Enfermagem Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da UNIRIO. Professora Adjunta do Departamento de Fundamentos de Enfermagem da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nas disciplinas de Administração e História de Enfermagem. Responsável e Membro do Grupo de Pesquisa em Enfermagem e Saúde - GEPHENS da ENF/ UERJ. Membro do Núcleo de Pesquisa de História da Enfermagem Brasileira (Nuphebras/EEAN/UFRJ). Email: lely108@hotmail.com

Maria Verônica Barbosa dos Santos

Graduada em história e administração pública pela UFS, possui mestrado em Educação Profissional e Tecnológica Profep/IFS, atualmente é administradora no Instituto Federal de Sergipe/ Campus São Cristóvão. Email: veronica.barbosa@ifs.edu.br

Maurício dos Santos Júnior

Servidor do Instituto Federal de Sergipe (IFS), mestrando no Programa de Pós-graduação em Ciências da informação (PPGCI/IFS). Especialista em Documentação e gestão de arquivos empresariais e Culturais pela Faculdade Maurício de Nassau. IFS Campus Socorro, rua profª Jânia Reis, n. 94, Marcos Freire II - Nossa Senhora do Socorro – mauricio.santos.doc@hotmail.com

Michael Douglas Celestino Bispo

Licenciado em Educação Física pela Universidade Tiradentes - 2017, Mestre (bolsista CAPES - 001) em Saúde e Ambiente pela Universidade Tiradentes - 2020; Doutorando (bolsista CAPES - 001) em Saúde e Ambiente pela Universidade Tiradentes, com a tese: Criação e Validação de uma Bateria de Detecção do Talentos Motor Esportivo, que conta com o apoio institucional do Comitê Olímpico Brasileiro - COB, sob a orientação dos Professores Doutores: Estélio Henrique Martin Dantas; Marcos Antonio Almeida Santos e Antonio Carlos Gomes. Também Pesquisador no Laboratório de Biociências da Motricidade Humana - LABIMH, desde 2016; Atualmente Coordenador do Grupo de Pesquisa e Trabalho em Políticas Públicas em Orientação de Vocação, Detecção e Desenvolvimento de Talento Esportivo do LABIMH/UNIT; Certificado pelo Curso de Formação em Dermatoglifia - SALUS, e com trabalhos publicados em Havard, e em outros eventos que atendem aos temas: Orientação Vocacional; Detecção de Talentos Esportivos; e Dermatoglifia. E-mail: michaeldouglasc@hotmail.com

Odailde Ferreira Campos dos Santos

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo PROFEPT/IFS, especialista em Serviço Social pela Universidade de Brasília, Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é Assistente Social concursada do Instituto Federal de Sergipe, Campus Tobias Barreto lotada na Coordenação de Assuntos Estudantis. E-mail: odailde@gmail.com

Pablo Boaventura Sales Paixão

Servidor do Instituto Federal de Sergipe (IFS) e Professor Permanente Voluntário do Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação (PPGCI/ UFS). Doutor em Ciência da Informação pela Universidade Complutense de Madri. IFS Campus Socorro, rua profª Jânia Reis, n. 94, Marcos Freire II - Nossa Senhora do Socorro. E-mail: pabloboaventura1@hotmail.com

Pacita Geovana Gama de Sousa Aperibense

Enfermeira. Doutora e mestre em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ. Professora Adjunta do Curso de Enfermagem e Obstetrícia da Universidade Federal do Rio de Janeiro Campus Macaé Professor Aloísio Teixeira. Coordenadora do Centro Integrado de Memória e

Documentação da UFRJ-Macaé. Membro do Núcleo de Pesquisa de História da Enfermagem Brasileira (Nuphebras/EEAN/UFRJ). Membro do Grupo de Pesquisa Tecnologias e Concepções para a Sistematização da Assistência de Enfermagem (TECCONSAE). Membro do Laboratório de Pesquisa em História da Enfermagem e de Saúde Mental (Laphism). Membro do Grupo de Pesquisa História da Enfermagem nas Instituições Brasileiras do Século XX. Membro do Departamento Científico de História da Enfermagem da ABEn-RJ. Presidente da Associação de Ex-alunos da Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ. Email: pacitageovana@yahoo.com.br

Paula Danyelle Santana de Andrade

Graduada em Administração pela Universidade Tiradentes (UNIT). Especialista em MBA em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade Estácio de Sá. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe. Atualmente, é Assistente em Administração no Instituto Federal de Sergipe (IFS). Email: pauladanyeli@hotmail.com

Rafael S. Jacaúna

Doutorando do programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Tiradentes. Email: rafael.jacauna@academico.ifs.edu.br

Ronaldo Nunes Linhares

Professor Doutor do programa de pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Email: nuneslinhares.ronaldo8@gmail.com

Rosimeri Ferraz Sabino

Doutora em Educação (Universidade Federal de Sergipe). E-mail: rf.sabino@gmail.com

Sheilla Costa

Doutoranda do programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Tiradentes. Email: sheillacosta.ifs@gmail.com

Solange Patrício

Pedagoga e Mestre em Educação/UFS, professora das Redes Municipal de Aracaju (SE). Email: solymar.sp@gmail.com

Solyane Silveira Lima

Docente Adjunto do Centro de Artes, Humanidades e Letras - CAHL da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Professora/Pesquisadora permanente do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos indígenas - UFRB e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal da Bahia - UFBA. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG com Estágio Sanduíche na Universidade de Lisboa - UL. Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Realizou Pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Memória, Instituições, Infância e Práticas Educativas. Líder do Grupo de Pesquisa HIMEB (História e Memória da Educação Brasileira/UFRB). Membro da SBHE (Sociedade Brasileira de História da Educação) e da Associação Nacional de História (ANPUH). E-mail: solyanesl@gmail.com

Thadeu Vinícius Souza Teles

Possui Graduação em Letras Inglês Licenciatura (2007), Mestrado em Letras (2012) e Doutorado em Educação (2019) pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), além de especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa. Atualmente é membro pesquisador do Núcleo de Estudos de Cultura (NEC), liderado pelo Prof^o Dr. Luiz Eduardo Oliveira, bem como do Grupo de Estudos e Pesquisas: Colonização, Cultura e Educação, liderado pela prof^a Dr^a Vera Maria dos Santos (UNIT). Suas pesquisas se concentram em História do Ensino de Língua Inglesa, Linguística Histórica, Materiais Didáticos, Estudos Culturais e Ensino de Língua Inglesa. Na UFS, leciona como Professor Adjunto I no Departamento de Secretariado Executivo. E-mail: thadeuvinicius@hotmail.com

Verônica Caé da Silva

Enfermeira. Doutora e mestre em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Saúde e Enfermagem (Nupesenf/EEAN/UFRJ). Especialista em Cuidados Pré-Natal pela UNIFESP. Especialista em Saúde da Família pela UERJ. Especialista em Ativadores de Processos de Mudança na Formação Superior de Profissionais de Saúde pela FIOCRUZ. Enfermeira do Hospital Federal

de Bonsucesso/Ministério da Saúde e da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. Email: vcaesilva@gmail.com

Vinícius Silva Santos

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, doutorando em Educação pela Universidade Federal de Sergipe e docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Email: vinnymil@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: história, trajetória e proposições

É sem dúvida uma publicação fundamental. Estudiosos da educação profissional ou curiosos encontrarão neste livro uma envolvente seleção de artigos que cuidam da temática com zelo e paixão.

A linguagem acadêmica é entremeada pelas narrativas que recuperam o passado das escolas de comércio, das escolas de artífices, da chegada das técnicas navais, dos documentos primários, pelas análises que explicam a formação dos pressupostos que nortearam a Educação Profissional no Brasil, especialmente em Sergipe e Alagoas, e pelos indícios de como se estruturam a prática docente, a atuação do bibliotecário e o currículo dos cursos superiores. Enfim, a linguagem dá conta de um universo dinâmico que todos os dias se inventa e reinventa para permanecer fincado no solo da educação brasileira.

O livro se compõe de artigos escritos por pesquisadores e pesquisadoras que conhecem de muito perto a realidade da Formação Educativa Profissionalizante. Muitos a vivenciam em seus estudos há muito tempo. Outros abraçaram suas vidas profissionais a instituições que ofertam o ensino profissional. E alguns estão descobrindo o quão fundamental é conhecer a história e proposições que fundaram e desenvolveram a concepção de ensino profissionalizante em nosso país. Atualmente, no Brasil, chega, fortemente, aos mais jovens a idéia de inserir no Novo Ensino Médio o eixo (ou itinerário) Formação Técnica e Profissional. Nesse sentido, penso que o livro que vos apresento é uma oportunidade ímpar de ajudar a nos posicionarmos criticamente diante dessa construção de currículo que se impõe nas escolas brasileiras.

Este livro nos permite conhecer a história, as raízes, as companhias que se fixaram aqui. Acompanhar a trajetória dos decretos que se confrontavam ora acentuando o assistencialismo ora a profissionalização na criação e implantação das escolas. Entender as proposições presentes nas conexões entre ensino e futebol, ensino e arte, ensino e indústria, ensino e comércio, ensino e desafios de ordem tecnológica e econômica que os tempos hodiernos exigem. Tudo isso nos leva à certeza de que a composição da Educação Profissional, tanto na educação básica quanto na educação superior, é a luta em prol da democratização do saber. Os artigos que recuperam o passado se encontram com os que nos contam os avanços e desafios atuais a fim de dizerem ao leitor: os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil continuam lutando por uma educação de qualidade.

Elza Ferreira Santos



PROPEX
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão