

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Gilneide de Oliveira Padre Lima

**Memória(s) do processo de expansão da Escola Técnica
Federal da Bahia: a Unidade de Ensino
Descentralizada de Vitória da Conquista**

Vitória da Conquista

Janeiro de 2014

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Gilneide de Oliveira Padre Lima

**Memória(s) do processo de expansão da Escola Técnica
Federal da Bahia: a Unidade de Ensino Descentralizada de
Vitória da Conquista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre Em Memória: Linguagem e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Eduardo de Montes Castanho

Co-orientador(a): Prof^a Dr^a Livia Diana Rocha Magalhães

Vitória da Conquista

Janeiro de 2014

L6286m Lima, Gilneide de Oliveira Padre

Memória(s) do processo de expansão da Escola Técnica Federal da Bahia: a unidade de ensino descentralizada de Vitória da Conquista orientador Sérgio Eduardo Montes Castanho, co-orientador Livia Diana Rocha Magalhães - Vitória da Conquista, 2014.
165 f.

Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade).
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2014.

1. UNED de Vitória da Conquista. 2. Escola Técnica Federal da Bahia. 3. IFBA. 4. Memória Coletiva. I. Castanho, Sérgio Eduardo Montes. II. Magalhães, Livia Diana Rocha. III. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. IV. Título.

Título em inglês: Memories of Escola Técnica da Bahia expansion process: The Unidade de ensino descentralizada of Vitória da Conquista

Palavras-chaves em inglês: UNED de Vitória da Conquista. IFBA. Professional Education. Educational Institution. Colective memories

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade

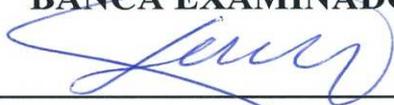
Banca Examinadora: Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montes Castanho (orientador); Profa. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (co-orientadora); Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento (membro titular), Profa. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (membro titular), Prof. Dr. José Alves Dias (suplente), Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (suplente)

Data da Defesa: 30 de janeiro de 2014

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Sérgio Eduardo Montês Castanho (UNICAMP)
(Orientador)



Prof. Dra. Livia Diana Rocha Magalhães (UESB)
(Co-orientadora)



Prof. Dra. Ana Elizabeth Santos Alves (UESB)



Prof. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento (UEPG)

SUPLENTES

Prof. Dr. José Alves Dias (UESB)

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (UNICAMP)

Local e Data: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 30 de Janeiro de 2014.

Resultado: _____



Aos meus pais, Gilberto e Neide, que na sua simplicidade e sabedoria sempre acreditaram que somente a formação integral poderia propiciar a emancipação humana e fizeram dessa a sua causa.

A Maria Luiza e Pedro César, meus filhos, razão do meu viver.

A Anselmo, meu esposo, companheiro de todas as horas na aventura da vida.

AGRADECIMENTOS

Acredito que toda trajetória percorrida numa pesquisa deva ser compreendida como resultante de um processo coletivo, de um trabalho construído com diversas cabeças e mãos. Apesar de a autoria ser de apenas um indivíduo, muitos se fazem presentes com as suas contribuições. Desse modo, agradeço a todos e todas que participaram dessa construção:

Ao meu orientador, professor Dr. Sérgio Castanho, pela orientação segura, pela cumplicidade na realização da pesquisa, pelos conhecimentos e experiências partilhados.

À professora Dra. Livia Diana, minha co orientadora e coordenadora do Programa, a minha gratidão pela presença constante em todos os momentos dessa trajetória acadêmica; e sobretudo pela compreensão dispensada. Sem essa compreensão não sei se teria sido possível a conclusão desse trabalho.

Aos professores Maria Ciavatta Franco e José Dias pela leitura apurada que fizeram do texto e pelas orientações e críticas construtivas apresentadas no Exame de Qualificação e que muito contribuíram com o resultado final dessa dissertação.

Às professoras Maria Izabel Moura Nascimento e Ana Elizabeth Santos Alves, pela presteza com que aceitaram o convite para participar da banca de defesa e pelas contribuições apresentadas não só para esse trabalho, mas para possíveis trabalhos futuros.

Aos professores do PPGMLS pelos ensinamentos, apoio, e amizade.

Às secretárias do programa pelo pronto atendimento às demandas burocráticas, pela simpatia e gentileza

Aos meus colegas pós graduandos que, comigo dividiram os seus conhecimentos, suas dúvidas, os seus anseios e realizações. Especialmente à Camila, Cristina, Girlane e Luciana, companheiras de muitas horas de trabalho.

Aos funcionários do Arquivo Público Municipal, especialmente à Jailson Ribeiro Barbosa, incansável na “arqueológica” tarefa de encontrar documentos que pudessem acrescentar à pesquisa. Igualmente agradeço a Elisângela e Taís que cordialmente me abriram o arquivo da DIREH/IFBA Campus de Vitória da Conquista.

Ao professor Ruy Medeiros que gentilmente me concedeu o acesso ao seu acervo particular onde guarda importantes documentos históricos. Particularmente, os documentos de Ubirajara Brito, ex-secretário geral do MEC e ex-ministro da educação. Também agradeço as secretárias do seu escritório que sempre me receberam muito bem.

Aos queridos entrevistados pela partilha das experiências vividas, pela emoção compartilhada em cada entrevista: Rui Santana, Bráulio, Lucas, Lúcia, Margarida, Mark, Roberto, Pedral, Ubirajara, Durval, Humberto e Iracy. Obrigada por tudo!

Também agradeço àqueles que se dispuseram à participar das entrevistas, mas que, por motivos de força maior não foram entrevistados. Minha gratidão à Tamara, Marta, Maribaldo, Tânia, Max, Wilton, Anely, Durval.

Sou muito grata a todo equipe de pesquisadores, bolsistas e secretárias do Museu Pedagógico pela oportunidade de fazer parte desse grupo. Especialmente à professora Dra. Ana Elizabeth e demais participantes do Grupo de Estudos Trabalho História e Educação, onde, durante nove anos, tive a possibilidade de muitas realizações acadêmicas e pessoais. À professora Dra. Ana Palmira, pelo carinho e generosidade.

Finalmente às amigas Dany, Ziza e Camila pelas inúmeras revisões dos textos, críticas, sugestões e horas de conversa.

Como parte das atividades acadêmicas, realizamos um estágio de pesquisa orientado no Programa de Pós Graduação em Educação da Unicamp, que se constituiu não apenas numa rica experiência acadêmica, mas, sobretudo, numa preciosa experiência de vida. Nessa etapa, muitos compareceram com contribuições inestimáveis. Agradeço:

A Ziza e Dany que me receberam em sua casa, abrindo-me as portas do seu coração e concedendo-me a honra da sua amizade.

Aos professores Dr. Sérgio Castanho e Dra. Maria Eugênia Castanho que nos receberam, orientaram e acompanharam todo o percurso do estágio.

Ao professor José Claudinei Lombardi que nos acompanhou nas atividades do PROCAD UES/Unicamp.

Ao professor Dario Fiorentini que nos permitiu o curso de duas disciplinas do Programa de Pós Graduação da Unicamp, junto com os colegas do DINTER da UFOPA, a quem também agradeço a parceria intelectual.

Aos funcionários da Unicamp: Leandro, Gilberto e Nadir pela cordialidade, e pelo atendimento das solicitações realizadas.

Enfim, não poderia deixar de lembrar que, no momento de escrita desse trabalho passei por um momento difícil da minha vida. Tive problemas de saúde, que enfrentei juntamente com a produção desse material. E por isso, agradeço:

Aos médicos Carlos Eduardo da Silva Nery e Renata Melo Python que, junto com as suas atendentes Diana e Lindinalva que me dispensaram os cuidados na busca de soluções

para o meu restabelecimento. Também agradeço aos profissionais da Oncomed pelo cuidado e atenção.

Às minhas amigas de muito tempo: Beth, Gracileide, Tamara, Laura, Joanne, Rose, Marta, Rossana e também àquelas que ganhei agora, como presentes do Mestrado: Cris, Camila, Zizelda, Dany, Luciana, Cristina por toda atenção dispensada e, todas as outras que, nesse momento corro o risco de ter omitido, obrigada pelas mensagens, telefonemas, visitas e mimos.

Também aos colegas que se tornaram mais amigos no IFBA: Lucas, Durval e Manoel por tudo o que fizeram por mim. Não posso esquecer dos meus colegas de área, que me liberaram para realizar o Mestrado, a partir de novembro 2012, especialmente a Rose, e a Roberto; tampouco me esquecerei da direção que, na pessoa de Paulo Marinho, me concedeu o apoio necessário para a realização desse trabalho nem dos meus alunos. Por eles a responsabilidade em dedicar-me à minha formação acadêmica e pessoal.

Agradeço profundamente à minha família, por tudo que são e sempre foram para mim: fonte e destino do mais puro amor. E também por me acompanharem nessa etapa, sofreram junto comigo. Alguns tendo plena ciência daquilo que se passava, outros nem tanto. Assim o meu muito obrigado à Carla, minha irmã, que esteve comigo durante todo o internamento hospitalar; a minha mãe, pelos cuidados pós-cirúrgicos; ao meu esposo, Anselmo e aos meus filhos, Maria Luiza e Pedro César por todo o zelo, carinho e cuidados dispensados. A Mira, que cuidou deles nesse momento atribulado da minha vida.

O meu maior agradecimento: A Deus, Supremo Criador do Universo, doador da vida. Por não me desamparar jamais. A Ele todo o Reino, toda Honra e toda Glória, agora e para sempre. Amém!!!!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 HISTÓRIA DA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL REPUBLICANO	27
2.1 DE ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES A ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS	
2.2 PRIMEIRA REPÚBLICA: ASSISTENCIALISMO OU FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO?	29
2.3 ERA VARGAS: REORDENAMENTO DO ENSINO INDUSTRIAL	
2.4 A MODERNIZAÇÃO DO BRASIL NO GOVERNO DE JUSCELINO KUBITSCHEK: IMPLICAÇÕES PARA A REFORMA DO ENSINO INDUSTRIAL	29
2.5 DITADURA MILITAR: O TECNICISMO E OS SEUS IMPACTOS SOBRE A EDUCAÇÃO	44
2.6 REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	50
3 A EXPANSÃO DA ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS	65
3.1 DE ESCOLAS TÉCNICAS FERDERAIS À CENTROS FERDERAIS DE EDUCAÇÃO	65
3.2 O PROTEC: A EXPANSÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS	76
3.3 A EXPANSÃO DA ETFBA	84
4 MEMÓRIA DA UNED DE VITÓRIA DA CONQUISTA: DA SUA CRIAÇÃO AOS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO	
4.1 MAURICE HALBWACHS: MEMÓRIA INDIVIDUAL, MEMÓRIA COLETIVA, TEMPO E ESPAÇO	91 94
4.2 O PROCESSO DE INSTITUIÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE VITÓRIA DA CONQUISTA: REVELAÇÕES DAS FONTES ESCRITAS E ICONOGRÁFICAS	99
4.3 A UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE VITÓRIA DA CONQUISTA: A MEMÓRIA INTITUIDORA DA ESCOLA	99
4.3.1 A implantação da escola: a memória dos gestores políticos	
4.3.2. A implantação da escola: memória dos seus gestores Institucionais	110
4.4 A MEMÓRIA CONSTITUIDORA DA ESCOLA: UMA CERTA MEMÓRIA CONSENSUAL ENTRE GESTORES, PROFESSORES, ALUNO	119
4.5 TECENDO OS FIOS: POR ENTRE AS MEMÓRIAS - A UNED DE VITÓRIA DA CONQUISTA	122
4.6 CONHECIMENTO E MEMÓRIA	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	140

REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE	160
ANEXOS	163

LISTA DE QUADROS, FOTOGRAFIAS E FIGURAS

QUADROS	Página
Quadro 1: Quadro comparativo número alunos matriculados X alunos freqüentes das EAA (1910)	p.34
Quadro 2: Quadro comparativo do número de escolas da rede federal de tecnológica em 1986 e 1993	p. 84
Quadro 3: Disciplinas por número de vagas no primeiro concurso de provimento de cargos de docentes da UNED de Vitória da Conquista.	p. 122
FOTOGRAFIAS	Página
Fotografia n. 1: Fachada da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia	p. 40
Fotografia n. 2: Fachada da Escola Técnica Federal de Salvador	p. 52
Fotografia n. 3: Lançamento da pedra fundamental da UNED de Vitória da Conquista	p. 100
Fotografia n. 4: Recepção das autoridades federais e estaduais pelas autoridades municipais no aeroporto Pedro Otacílio de Figueiredo	p. 105
Fotografia n. 5: Hasteamento das bandeiras	p. 106
Fotografia n. 6: Corte da fita simbólica pelo ministro Murilo Hingel	p. 107
Fotografia n. 7: Descerramento da placa – Ministro Murilo Hingel e José Pedral	p. 107
Fotografia n. 8: Visão panorâmica do auditório e mesa solene	p. 108
Fotografia n. 9: Celebração religiosa	p. 108

FIGURAS

Página

Figura1: Jornal Tribuna da Bahia de 14/04/1992 – Arquivo público Municipal de Vitória da Conquista

p. 102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BNB	Banco do Nordeste do Brasil
BM	Banco Mundial
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CEFET MA	Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão
CEO	Centro de Engenharia de Operação
CIA	Centro Industrial de Aratu
CONFEA	Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura
COPEC	Complexo Industrial de Camaçari
CREA	Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura
DEPAD	Departamento de Administração
DEPEN	Departamento de Ensino
DIREC 20	20ª Diretoria Regional de Educação
DIREH	Divisão de Recursos Humanos
EAA	Escola de Aprendizes Artífices
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETS	Escola Técnica de Salvador
ETF	Escola Técnica Federal
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
ETFMA	Escola Técnica Federal do Maranhão

FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTb	Ministério do Trabalho
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Engenharia de Operação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEFOR	Secretaria de Educação e Desenvolvimento Profissional
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESG	Secretaria de Ensino de 2º grau
SUDENE	Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	United States Agency for International Development

RESUMO

Analisar o processo de expansão da ETFBA, destacando os antecedentes, a implantação propriamente dita e os primeiros anos de funcionamento da Unidade Descentralizada de Ensino de Vitória da Conquista, por meio das memórias construídas pelo grupo de fundadores dessa instituição, foi o objetivo da pesquisa de Mestrado que resultou nessa dissertação. A instituição escolar, objeto desse estudo, é fruto do processo de expansão vivido pela ETFBA na década de 1990. O desafio que se impôs foi estudar o movimento de implantação dessa escola, observando o seu contexto sócio-histórico e econômico e as múltiplas relações que ocorreram em seu processo de instauração. Avaliamos como memórias coletivas os grupos que participaram desse processo e que foram singulares, pois entrecruzaram-se ou efetivaram-se de forma distinta e comum durante a vivência de instalação da escola. Partindo dessa compreensão, no desenvolvimento da nossa investigação, lançamos mão de fontes orais, escritas e iconográficas. Tomamos como recurso analítico a teoria da memória aportada por Maurice Halbwachs, particularmente seus conceitos a respeito da: memória coletiva, memória individual, memória autobiográfica, tempo e espaço; buscando a sua articulação com os discursos produzidos e producentes pelos atores, protagonistas e coadjuvantes, que experienciaram o percurso histórico descrito pela UNED de Vitória da Conquista desde a sua concepção até os seus primeiros anos de funcionamento. Como resultado das análises, verificamos que ao longo do processo de instituição da escola se formam memórias pessoais e coletivas que se constituem em conformidade com os lugares que os sujeitos ocupam, configurando assim a história e memória social da UNED de Vitória da Conquista, evidenciando, desse modo, a relação dialógica existente entre memória coletiva e memória social.

PALAVRAS-CHAVE

UNED de Vitória da Conquista. IFBA. Educação Profissional. Instituição Escolar. Memória Coletiva.

ABSTRACT

This study is seeking to analyze the process of expansion of ETFBA, highlighting the background, actual deployment and the first years of operation of the Decentralized teaching Unit of Vitória da Conquista. The goal of the master's research, which resulted in this dissertation, was to present the memories built by the founders of this institution. The school institution, object of this study, is the result of the expansion process experienced by the ETFBA in the Decade of 1990. The challenge imposed was to study the deployment movement of this school, observing its socio-economic, historical and the multiple relationships that occurred in its process of creation. The research team evaluated how collective memories were natural to the groups that participated in this process as they crisscrossed in a distinct and common process during the setting up of the school. From this understanding we launched oral, written and iconographic sources in the development of our investigation. We took the analytical theory of memory resource employed by Maurice Halbwachs. Particularly his concepts about: collective memory, personal memory, autobiographical memory, time and space; seeking his articulation with the discourses produced by the actors, protagonists and secondary characters, that have experienced the history described by UNED of Vitória da Conquista from its conception until its first years of operation. As a result of the analyses, we find that throughout the process of establishing the school, forming personal and collective memories that are in accordance with the places that the subjects inhabit, configuring the history and social memory of the UNED of Vitória da Conquista, showing the relationship that exist between dialogical collective memory and social memory.

KEYWORDS

UNED of Vitória da Conquista. IFBA. Professional Education. Educational Institution. Collective Memory

1 INTRODUÇÃO

Desde 1996 desenvolvemos o nosso trabalho docente no atualmente denominado Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA. Durante esse tempo, além de reformas na educação profissional brasileira, também vivenciamos transformações nessa instituição escolar. Logo que lá ingressamos a então denominada Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA – se transformou em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, ampliando o seu raio de ação para o oferecimento de cursos superiores, além da manutenção daqueles que já oferecia. Nessa mesma época, a ETFBA sofria outra ampliação, pois recebia quatro Unidades de Ensino Descentralizadas – UNED – que, localizadas em cidades no interior do estado, estariam sob a sua tutela nos aspectos administrativos e pedagógicos.

Tendo vivenciado o movimento de transformação, podemos testemunhar que esse foi um momento ímpar: dificuldades e desafios de toda ordem se colocavam para professores, alunos e técnicos administrativos da recém-inaugurada UNED de Vitória da Conquista, local onde desenvolvemos nossas atividades profissionais até os dias atuais.

Simultaneamente ao ensino, também desenvolvemos atividades de pesquisa e extensão junto ao grupo de pesquisa História, Trabalho e Educação do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. As discussões teóricas e a prática de pesquisa exercitada no grupo nos levaram a refletir sobre esse contexto de mudanças e transformações presentes no IFBA. Essa inquietação nos levou a leituras e primeiros estudos exploratórios que empreendemos com o intuito de melhor compreender a realidade em questão. Desse modo, constatamos que existem importantes lacunas a serem preenchidas. E assim, nos propusemos o desafio de investigar esse momento histórico vivenciado pela comunidade institucional supracitada.

As mudanças e reformas nas escolas de educação profissional da Rede Federal ocorrem em caráter nacional. Cada instituição, porém, materializa essa transformação de modo diferente. Evidentemente, em cada escola há uma memória construída pelos grupos de indivíduos que ali vivenciam experiências comuns. Essa memória coletiva será determinante para as rupturas e continuidades que, dialeticamente, constituirão a nova identidade institucional.

Nessa perspectiva, pretendemos, nesse trabalho, discutir singularmente a criação, implantação e primeiros anos de funcionamento da UNED de Vitória da Conquista, dentro da política de expansão das escolas técnicas federais no Brasil, particularizando o caso da Bahia. Processo esse que ocorre na década de 1980 e se materializa na década de 1990.

O nosso trabalho foi pensado, inicialmente, partindo de uma compreensão da escola por dentro, observando como aconteceu, cotidianamente, esse processo de implantação de uma escola técnica federal numa unidade descentralizada. À medida que avançamos com a pesquisa, fomos observando que nesse processo, memória e história se cruzam criando conflitos importantes para o entendimento desse processo em Vitória da Conquista e que, apenas a compreensão do interior da escola seria insuficiente para dar conta dos nossos objetivos, passamos então a vislumbrar essa particularidade dentro de um contexto histórico e socioeconômico mais amplo.

O desafio que se impôs foi buscar no fenômeno estudado os vários vieses que o constituem, procurando apreender os vínculos estabelecidos com o contexto sócio histórico e econômico no qual está inserido. Isso porque, a história da criação das Escolas Técnicas Federais no Brasil não é nova. Data de 1909. Contudo, o processo de interiorização de certo modo é recente. Diante de uma política educacional historicamente voltada para a instalação dessas escolas nas capitais do país e de uma valorização social dessa escola, a sua interiorização, ou melhor, a sua expansão guarda consigo muitos elementos contraditórios e disputas claras ou veladas, como o envolvimento e a construção de uma memória coletiva dos grupos que participaram desse processo, ao que tudo indica, pode revelar muitas das suas faces.

Partindo dessa compreensão, estabelecemos o nosso objetivo geral: Analisar o processo de expansão da ETFBA, destacando os antecedentes, a implantação propriamente dita e os primeiros anos de funcionamento da Unidade Descentralizada de Ensino de Vitória da Conquista, por meio das memórias construídas pelo grupo de fundadores dessa instituição.

Delineamos como objetivos específicos da nossa pesquisa: (i) Situar historicamente o contexto da Educação Profissional no Brasil, enfatizando o processo de expansão das Escolas Técnicas Federais. (ii) Analisar o processo de expansão das escolas técnicas federais ocorrido no período compreendido entre as décadas de 1980 e 1990. (iii) Recorrer às memórias dos gestores, professores, técnico-administrativos e alunos evidenciando como ocorreu a criação, implantação e os primeiros anos de funcionamento da Unidade Descentralizada de Ensino de Vitória da Conquista.

Entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990 assistimos ao desencadeamento do processo de expansão da rede federal de ensino profissional. Interessamos particularmente a expansão da ETFBA que se deu em duas direções, conforme mostrou a nossa pesquisa: primeiro pela ampliação do número de unidades escolares com criação e implantação de quatro Unidades de Ensino Descentralizadas no interior do estado e, também, pela ampliação do nível de atuação, quando em 1993, essa escola é transformada em CEFET-BA.

Inserida nesse processo de expansão, nasceu a Unidade de Ensino Descentralizada de Vitória da Conquista - UNED de Vitória da Conquista, uma das quatro UNED que, juntamente com a Unidade Sede, constituem o CEFET BA, na década de 1990. Diante disso, elegemos para o nosso recorte temporal o período situado entre os anos de 1986 e 2000. Isso porque o programa do Governo Federal que previa a expansão do número de escolas da sua rede (PROTEC) foi lançado em 1986. A Unidade Descentralizada de Ensino de Vitória da Conquista foi inaugurada em 1994 tendo entrado em efetivo exercício a partir de 1996. Obviamente, em alguns momentos, foram necessárias algumas incursões fora desse período a fim de nos possibilitar uma melhor compreensão do objeto de estudo.

Diante do exposto, levantamos a nossa hipótese: Os discursos produzidos e produtores pelas fontes primárias e secundárias (escritas, orais e iconográficas) podem se constituir num importante aporte sobre o percurso mutativo dessa instituição, proporcionando o entendimento da materialização dessa transformação no interior dessa escola.

Obviamente, que não poderíamos realizar um trabalho dessa natureza sem a verificação de uma ampla revisão bibliográfica. Assim, nos debruçamos sobre a temática da Educação Profissional, particularmente sobre as escolas técnicas industriais da rede federal que têm o seu embrião nas Escolas de Aprendizes e Artífices. Partindo do seu percurso histórico, examinamos as suas transformações ao longo dos seus mais de cem anos, procurando não perder de vista o contexto socioeconômico vigente em cada período em âmbito nacional e internacional. Também buscamos, no nível contextual, enfocar a Escola Técnica Federal da Bahia, o nosso objeto de estudo. Além de todo o cabedal legislativo de nível federal (leis, decretos, pareceres, portarias, resoluções entre outros), também nos apoiamos num amplo referencial teórico, conforme pode ser constatado no primeiro capítulo desta dissertação.

Ainda na revisão de literatura verificamos que uma das transformações, por se constituir em uma das faces do nosso objeto, exigia uma leitura mais específica: a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Desse modo nos dedicamos ao levantamento e à busca de trabalhos já realizados sobre a temática. Nessa etapa nos foi de fundamental importância os trabalhos de Domingos Leite Lima Filho (2002), Marise Nogueira Ramos (1995), Gilda Guimarães (1995), Ana Margarida de M. Barreto Campello (2005), Marisa Brandão (2007) Carmem Sylvia Vidigal Moraes (1994), Iraneide Albuquerque Silva (2010), Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (2003) e Rose Mary Dore Soares (1983).

No desenvolvimento da nossa investigação lançamos mão de fontes orais, escritas e iconográficas e tomamos como recurso analítico a teoria da memória aportada por Maurice Halbwachs, particularmente seus conceitos a respeito da: memória coletiva, memória individual, memória autobiográfica, tempo e espaço; buscando a sua articulação com os discursos produzidos e produtores pelos atores, protagonistas e coadjuvantes, que experienciaram o percurso histórico descrito pela UNED de Vitória da Conquista desde a sua concepção até os seus primeiros anos de funcionamento.

Também, as contribuições de Magalhães, Souza e Santos (2009), nos permitiu vislumbrar a existência de uma relação dialógica entre a memória coletiva e a memória social uma vez que, as memórias coletivas se relacionam com os diversos grupos sociais, que, por sua vez, integram as relações entre o todo e as partes na sociedade concreta.

Naturalmente que nesse processo há muitas memórias construídas por seus principais atores: trabalhadores e estudantes que vivenciaram e erigiram o dia a dia da instituição, mas também daqueles interlocutores que conduziram o movimento de criação e implantação da escola, facultaram a discussão e instalação das novas escolas: lideranças políticas nacionais e regionais que, seja no ministério da Educação, na Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista ou na Câmara de Vereadores do Município, deram a sua contribuição para a instalação dessa escola na referida cidade. É importante perceber quais as memórias que estavam constituídas dentro e ao redor desse espaço.

Sendo assim, tornou-se imprescindível entrevistar os sujeitos que estiveram presentes nesse processo, não só na UNED Vitória da Conquista, mas na Instituição como um todo e no Ministério da Educação, buscando verificar os impasses e possibilidades presentes no processo de criação, implantação e evolução da Unidade Descentralizada de Ensino de Vitória da Conquista.

Nessa perspectiva, utilizamos entrevistas semiabertas, para o acesso às informações possibilitadas pelos “testemunhos vivos”, que vivenciaram o processo de expansão da ETFBA. A seleção dos entrevistados ficou por conta não só do papel assumido por cada um durante o processo em estudo, mas também foi essencial a possibilidade de acesso e a

disponibilidade de cada um deles. As entrevistas foram realizadas nos meses de abril, maio e agosto do ano de 2013.

Na execução das entrevistas, apesar de fazer uso de um roteiro¹, com questões por nós elaboradas, deixamos o entrevistado livre, partindo da questão: Quais são suas memórias sobre o processo de implantação da Unidade Descentralizada de Ensino de Vitória da Conquista? As entrevistas foram gravadas e transcritas. Aos sujeitos foi explicitado o propósito da pesquisa com a qual eles concordaram em participar².

Vale ressaltar que não houve nenhuma negativa em participar da entrevista. As pessoas querem ser ouvidas e contar as suas memórias, fazer ouvir a sua voz. Nós não poderíamos deixar de registrar quão prazerosa foi para nós essa tarefa: como as pessoas se abriram e como têm o que falar! Mesmo depois das entrevistas, a conversa continuou e as pessoas nos enriqueceram com as suas experiências.

Participaram da pesquisa pessoas que fazem parte do grupo que vivenciou o momento de implantação da UNED e os seus primeiros anos de funcionamento, foram entrevistados: o diretor da UNED, Rui Santana; o chefe do Departamento de Ensino, Bráulio Lima Mota; uma servidora técnico-administrativa, Maria Margarida Flores Prates; um aluno, Mark Renner e dois professores Lúcia Lopes de Oliveira e Everard Lucas Silva Cardoso. Essas pessoas vivenciaram um momento singular de expansão da rede de escolas federais no interior dessa instituição, lhes denominamos como o grupo de instituidores³.

Também nos foi imprescindível a memória daqueles que articularam politicamente a criação da escola, ou seja, vislumbraram a escola do seu exterior, pois à medida que fomos avançando com a nossa pesquisa, verificamos que a criação de uma escola federal faz parte de um complexo maior que requer acirradas discussões políticas nas esferas governamentais. Entrevistamos o então secretário geral do MEC, no período de janeiro 1988 a março de 1989, Ubirajara Brito; e lideranças políticas da região de Vitória da Conquista, José Pedral Sampaio e Humberto Flores.

Contamos ainda com outros interlocutores que acompanharam o processo como Durval Menezes, cientista social conquistense com efetiva participação política na cidade e particularmente no âmbito educacional, no período em estudo; e finalmente entrevistamos ainda a professora Iracy Pincanço, estudiosa da área Trabalho e Educação que acompanhou o

¹ Ver apêndice A.

² Conforme termo de autorização apêndice B

³ Entendemos por instituidores, aquelas pessoas que instituíram a nova escola: seus primeiros gestores, técnico-administrativos e alunos. Compreendemos que as suas ações são decisivas no rumo tomado pela instituição.

desenrolar do processo enquanto importante intelectual baiana que se dedica aos estudos da temática.

Do ponto de vista metodológico também buscamos nos documentos escritos registros de memória que favorecessem a compreensão do nosso objeto. Com esse intuito, realizamos buscas no Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista, no Arquivo particular do Prof. Ruy Hermann de Araújo Medeiros que guarda o acervo particular do ex Secretário Geral do MEC, Ubirajara Brito. Contamos também com os arquivos institucionais e com o portal *e-sic* (Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão)⁴, disponibilizado pelo Governo Federal, que nos enviou importantes documentos digitalizados.

No Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista selecionamos: atas da Câmara de Vereadores, correspondências oficiais da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, Leis, Decretos, notas jornalísticas e fotografias. Dentre os quais destacamos o Decreto legislativo n. 64/89 que referenda o convênio que, entre si, celebram o Ministério da Educação, o Município de Vitória da Conquista e a Escola Técnica Federal da Bahia para a construção da UNED de Vitória da Conquista.

O Convênio n. 025/89 que também, entre si, celebram o Ministério da Educação, o Município de Vitória da Conquista e a Escola Técnica Federal da Bahia para a construção da UNED de Vitória da Conquista, consoante o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico. Igualmente nos deparamos com documentos da Câmara Municipal, como a Lei n. 510/89 de 04 de dezembro de 1989, que autoriza o Executivo Municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura no valor de NCz\$31.033.900,00 (trinta e um milhões, trinta e três mil e novecentos cruzados novos); o Projeto de lei n. 492/89, de 17 de outubro de 1989, autorizando o Executivo Municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura no valor de NCz\$31.033.900,00 (trinta e um milhões, trinta e três mil e novecentos cruzados novos); o Parecer da Comissão de justiça, legislação e redação final ao projeto de lei n. 492/89 de 24 de outubro de 1989 e o Parecer da Comissão de orçamento e finanças ao projeto de lei n. 492/89, que autoriza o Executivo Municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura no valor de NCz\$31.033.900,00 (trinta e um milhões, trinta e três mil e novecentos cruzados novos). Utilizamos também um documento contendo a proposta para execução da Unidade de Ensino Descentralizada de Vitória da Conquista da Construtora OAS em Salvador datado de 05 de setembro de 1989. E

⁴ <Disponível em: <http://www.acessoinformacao.gov.br/sistema>>

documentos outros do gabinete oficial do município, Diário oficial e alguns jornais que noticiaram informações, sobre a referida escola técnica.

No arquivo da Instituição buscamos, tanto em Vitória da Conquista como em Salvador, documentos institucionais, como: atas de reuniões, portarias, fontes iconográficas (fotografias e vídeos), e outros. Entretanto houve grande dificuldade para a localização de documentos das décadas anteriores a de 1990. Vale ressaltar que, os documentos que dizem respeito à ETFBA e ao CEFET BA, o quais tentamos localizar em Salvador, não foram encontrados. Buscamos também através do portal de acesso à informação do Governo Federal, *e-sic*, entretanto em alguns casos, foi alegado que, em virtude da recente mudança da reitoria do IFBA do prédio, atualmente denominado, *Campus* de Salvador, localizado no bairro do Barbalho para o bairro do Canela, não foi possível a localização das fontes em tempo hábil para que as consultássemos. Em alguns casos, se fez necessário que algumas informações fossem colocadas a partir de fontes secundárias.

Em Vitória da Conquista, no momento de produção desse trabalho a escola passa por uma ampliação da sua área construída. Em virtude das obras no local, não foi possível localizar algumas fontes primárias, segundo informações recebidas pela direção da escola os arquivos encontravam-se numa dependência de difícil acesso e em condições ambientais ruins. Entretanto, contamos com o arquivo da Diretoria de Recursos Humanos e com parte do acervo fotográfico da instituição que já estava sob os nossos cuidados.

Esses fatos nos levaram a inferir que é possível que essas fontes estejam armazenadas em condições precárias tal qual grande parte das instituições escolares brasileiras, onde os acervos das fontes primárias materiais das instituições escolares encontram-se em precárias condições de conservação, armazenamento e manutenção. Isso sem falar nas fontes eletrônicas, disquetes, CD-ROM que não mais podem ser executados nas máquinas atuais, conforme nos adverte Saviani (2004, p.7). Esse fato poderá acarretar prejuízos futuros para a memória e história institucional.

Os professores Rui Santana e Roberto Tripodi nos disponibilizaram os seus acervos particulares com documentos institucionais. O Prof. Rui nos passou uma cópia do *Planejamento estratégico 1998-2001* do CEFET BA. Esse documento, em seis volumes, nos foi imprescindível a fim de compreendermos o perfil institucional vislumbrado para a instituição. Enquanto o Prof. Tripodi possibilitou que conhecêssemos documentos do MEC/SESU/SEMTEC de Brasília, tais como: *os CEFETs no eixo das Instituições Federais de Ensino Superior*; *a Educação Tecnológica: legislação básica*. *a Educação média e tecnológica: fundamentos diretrizes e linhas de ação*; a reforma do Ensino Técnico;

Educação Profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado e também o estudo da importância das escolas técnicas federais no contexto da educação brasileira de João Manoel Peil.

No acervo particular do Prof. Dr. Ubirajara Brito que está sob a guarda do Prof. Ruy Medeiros localizamos muitos documentos oficiais do Ministério da Educação referente ao período estudado: planos, projeto e relatórios ministeriais, etc. Entretanto não foi possível, em virtude do tempo, consultar todos. Quatro dos documentos, porém, nos permitiram verificar importantes informações e reflexões sobre o nosso objeto de estudo, foram eles: *O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC: criação, implantação e desenvolvimento* do Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino do 2º grau publicado no Rio de Janeiro em 1990; outros dois intitulados *As ações 85/90 do Governo de José Sarney*, publicados pelo Ministério da Educação em setembro de 1989 e janeiro de 1990 e ainda *Realizações do Ministério da Educação 85/90*, também publicado pelo MEC em 1990.

Ressaltamos que boa parte da legislação foi obtida através da rede mundial de computadores principalmente nos *sites* oficiais do Governo Federal. Além disso, o portal de acesso à informação do governo do Governo Federal nos enviou, após a nossa solicitação, cópia da exposição de motivos nº 56 de 24 de fevereiro de 1986 na qual o então Ministro da Educação, Jorge Bornhausen, apresenta a proposta de deflagração do PROTEC ao Presidente José Sarney; cópias das portarias do Ministério da Educação autorizando o funcionamento das quatro UNED's do interior da Bahia⁵. E ainda uma listagem completa de todas as Escolas implantadas pelo Governo Federal de 1909 a 2002, por estado da federação e com a atual denominação.

Contamos também com o acervo fotográfico da professora Tamara Rita Carpes que gentilmente nos cedeu as fotografias da posse dos primeiros professores da UNED de Vitória da Conquista para compor o nosso trabalho e do nosso próprio acervo de onde consultamos o vídeo comemorativo dos 100 anos do IFBA.

É muito importante observar, conforme assinala Nascimento (2012), que a coleta de documentos nos arquivos e acervos públicos e particulares é indispensável para auxiliar a análise em colaboração com o instrumento teórico e metodológico da pesquisa. Todavia, é mister lembrar que “o pesquisador vai ao passado com questões pensadas no tempo presente”. Sendo assim, o documento é “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (NASCIMENTO, 2012, p. 78). Evidentemente que essa

⁵ Portaria nº 1135 de 01 de agosto de 1994 que autoriza a UNED de Barreiras e as Portarias nº 1718, 1719, 1720 que autorizam, respectivamente a UNED de Vitória da Conquista, Eunápolis e Valença.

assertiva é válida para todo o material pesquisado, incluindo o referencial bibliográfico, as fontes primárias e secundárias, as fontes iconográficas e os depoimentos coletados.

Pensar a instalação da Unidade Descentralizada de Vitória da Conquista, por meio do seu processo histórico e político e da memória dos envolvidos com a escola em seus diversos níveis, possivelmente nos permite articular a singularidade da sua temporalidade com as tramas das relações sociais que a sustentou e a sustenta. Deste modo, a pesquisa focaliza os documentos e as narrativas de memória(s) construídas sobre essa escola, tendo em conta os registros dos discursos dos seus sujeitos vivos e dos materiais escritos e iconográficos; tentando não perder suas múltiplas dimensões em função de nos aproximar ao máximo possível de uma das principais articulações educacionais dentro do estado da Bahia, ocasionando a noção de que a educação de base tecnológica é uma grande conquista para um município, seus sujeitos e, conseqüentemente, para a sociedade como um todo.

Convém notar que a pesquisa nos mostrou que não se trata apenas da implantação de centros como lugares da ciência, mas como lugares de disputas de poder, do ponto de vista do poder regional. Percebemos que, a educação num país de dimensões continentais como o Brasil, sofre influência direta dos regionalismos. Aqueles que assumem o poder se comprometem com o país como um todo, mas privilegiam a atenção às regiões com as quais mantêm os seus vínculos.

A seleção dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa nos propiciou a compreensão do “movimento do real na região objeto do estudo, com as relações contraditórias que mantém com o contexto nacional, bem como, nas suas relações com os países centrais”, ainda que a história regional (e memória) guarde as suas singularidades e particularidades (NASCIMENTO, 2012, p. 77).

Nessa perspectiva o trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, procuramos realizar uma abordagem do plano contextual no qual se insere o nosso objeto. Tratando do percurso histórico percorrido pela formação para o trabalho no Brasil republicano, partindo da constituição em 1909 das Escolas de Aprendizes e Artífice, até os dias atuais. Destacando, particularmente, a história da ETFBA.

No decorrer do trabalho verificamos que o processo de expansão das ETF se dá tanto pelo processo de transformação dessas escolas em CEFET (“cefetização”), quanto pela ampliação do número de unidades escolares difundidas no interior dos estados, passamos no segundo capítulo, a discorrer sobre essa expansão.

Mais adiante, no terceiro capítulo, trazemos a(s) memória(s) da UNED de Vitória da Conquista: da criação aos primeiros anos de funcionamento. Partindo de pressupostos

teórico-metodológicos, destacamos a memória dos atores – protagonistas ou coadjuvantes – abordando o processo de instituição da UNED de Vitória da Conquista. Completamos o nosso trabalho esboçando algumas considerações gerais que, longe de serem conclusivas, pretendem fazer comentários resultantes das análises realizadas e levantar pistas para a continuidade da investigação realizada.

2 A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NO BRASIL REPUBLICANO: O CONTEXTO DAS ESCOLAS DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como seria possível a uma parte conhecer o todo? Mas talvez o homem aspire a conhecer pelo menos as partes que lhe estão em proporção. Contudo, as partes do mundo têm todas tal relação e tal encadeamento entre si que creio ser impossível conhecer uma sem conhecer as outras e sem conhecer o todo (GOLDMANN, 1967, p.6).

A citação acima, apoiada nas análises de Goldmann (1967), reflete o que o nosso trabalho pretende discutir com a singularidade da criação, implantação e primeiros anos de funcionamento da UNED de Vitória da Conquista, dentro da política de expansão das escolas técnicas federais no Brasil, particularizando o caso da Bahia. Compreendemos que, no empreendimento dessa análise, faz-se necessário partirmos de uma visão do percurso histórico percorrido não apenas por essa instituição, mas também pelas instituições congêneres em território nacional.

A UNED de Vitória da Conquista foi criada a partir de um programa do governo federal: PROTEC - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico. Esse programa, de abrangência nacional, previa a expansão e interiorização do ensino profissional no país, a partir da instalação de unidades escolares em cidades do interior ligadas a uma escola técnica federal já existente na capital de cada estado. Como se vê, tratamos, na nossa pesquisa, de uma instituição federal de educação profissional.

Abordamos então uma educação escolar voltada para a formação da classe trabalhadora, para aqueles que utilizam as suas mãos desenvolvendo o trabalho necessário à produção de objetos materiais. Trata-se, conforme Cunha (2000a, p. 2), “do ensino de ofícios, ministrado para o artesanato, a manufatura e a indústria”. Afinal é esse o propósito das escolas de educação profissional da rede federal. É, pois, uma instituição escolar voltada à formação para o trabalho.

Trabalho e educação são atividades eminentemente humanas. Para a sua sobrevivência, o homem extrai da natureza, por meio de uma ação intencional, os meios necessários para a sua subsistência. Segundo Saviani (2003 p. 11), “ao fazer isso, ele inicia o

processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)”. Logo, o trabalho é o processo de produção da existência humana. A educação, por sua vez, enquanto um fenômeno próprio dos seres humanos, é uma exigência do e para o processo de trabalho. Na sociedade capitalista, o trabalho deixou de ter a sua centralidade na subsistência humana (valor de uso) e transformou-se em valor de troca. Assim sendo, a força de trabalho adquiriu para o trabalhador a forma de uma mercadoria e o trabalho passou a ser subordinado ao capital. Evidentemente, o trabalho nessa sociedade muda de características, flexibiliza-se, precariza-se, mas não perde a sua centralidade.

A contraditória relação entre capital e trabalho no sistema capitalista é marcada por um movimento de renovação cíclica constante, promovendo reestruturações sociais, políticas e econômicas em todo o mundo. De acordo com Alves (2005),

à medida que um conjunto de métodos de produção vai-se exaurindo, iniciam-se outras formas de acumulação social, constituindo-se elementos transformadores da realidade, ou, ao mesmo tempo, articulando-se com as práticas já existentes, formando o modo de regulação da vida social. (ALVES, 2005, p. 35).

Buscando compreender o conjunto de relações que remontam à totalidade do sistema capitalista desde o liberalismo clássico, em que a economia adquiriu caráter autônomo com a produção mercantil, é visível que a força de trabalho se insere no mundo capitalista como mercadoria e um dos carros-chefe do sistema. Castanho (2013, p. 187) assegura que “é importante não perdermos de vista que o significado essencial do trabalho face ao capital não muda; é ele a fonte de que se origina o valor e, portanto, em última análise, o próprio capital”.

Com o fim da escravidão no Brasil, os donos do capital sentiram a necessidade de garantir o suprimento da mão de obra necessária à manutenção dos seus interesses. Para isso era preciso que o conceito de trabalho ganhasse uma valoração positiva. Assim, o conceito de trabalho passou a contar com uma roupagem dignificadora e civilizadora, articulada com os conceitos de “ordem e progresso” capaz, inclusive, de despertar o sentimento de nacionalidade e superar a preguiça, abrindo as portas do país não só para o “novo”, “civilizado”, mas, sobretudo, para o capital internacional advindo dos países europeus mais avançados (CHALHOU, 1986).

Ao longo do tempo, as transformações ocorridas no sistema capitalista, com consequências nos processos de trabalho, causaram impactos também na educação, mais ainda, na educação profissional, que tem por finalidade a formação de profissionais, ou seja, de trabalhadores. É imprescindível adaptar a força de trabalho às necessidades do capital. Por

isso, a cada dia, novas exigências são feitas a essa modalidade educacional e, particularmente, às escolas voltadas para essa finalidade na rede federal. São essas escolas que “têm a tarefa de moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo do ensino, aquele profissional que melhor se ajuste às necessidades empresariais” (MACHADO, 1982, p. 67), ou seja, do capital.

2.1 DE ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES A ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Neste tópico trataremos, ainda que sucintamente, do percurso histórico percorrido pela formação para o trabalho no Brasil republicano, particularmente das escolas da rede federal, enfocando a escola do Estado da Bahia. Partindo do princípio de que

[...] a escola pública e o tipo de aprendizado oferecido no interior da mesma são entendidos como construção humana e social, fruto do processo histórico, buscando responder aos interesses da sociedade dominante (NASCIMENTO, 2009, p. 228).

Ao trazermos essas informações sobre as escolas de formação para o trabalho da rede federal, pretendemos evidenciar que a sua trajetória histórica é permanentemente marcada por mudanças e transformações que implicam rupturas e permanências que vão construindo uma memória coletiva daqueles que ocupam o espaço institucional. Todas as mudanças ocorridas nessas escolas e também no campo educacional como um todo estão diretamente relacionadas às transformações sofridas no contexto social mais amplo, atendendo certamente aos interesses do capital.

2.2 PRIMEIRA REPÚBLICA: ASSISTENCIALISMO OU FORMAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO?

Assumindo um viés assistencialista, foram criadas em 1909 as Escolas de Aprendizes e Artífices, destinadas a oferecer ensino profissional primário gratuito “aos filhos dos desfavorecidos da fortuna”. Tinham como finalidade a formação de “operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos *tecnicos* necessários aos menores que pretendem aprender um *officio*” (BRASIL, 1909).

O que não é de se estranhar visto que, no Brasil, a formação profissional, desde as suas origens, sempre foi reservada às classes populares, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que

executavam tarefas manuais (ensino profissional). A escravidão, que persistiu no país por mais de trezentos anos, realçou essa distinção deixando marcas profundas e preconceituosas relacionadas à categoria social de quem executava o trabalho manual. As conseqüências dessa herança colonial escravista, presente ainda nos dias atuais, influenciaram as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação para o trabalho em toda a história do Brasil.

Sendo assim, coube a Nilo Peçanha, nos primeiros anos da República, assinar o decreto de criação das Escolas de Aprendizes e Artífices - EAA. Por essa razão, Fonseca (1986a) considera o decreto n. 7.566 como o marco inicial das atividades do governo federal no campo do ensino de ofícios e Nilo Peçanha “o fundador do ensino profissional no Brasil”. Questionamos essa última assertiva, pois o ensino profissional no Brasil já existia desde os tempos da Colônia, como bem asseguram Fonseca (1986a), Cunha (2000 a) e Castanho (2006), tanto fora da instituição escolar como dentro dela. Nossa afirmativa, todavia, não pretende tirar o mérito do então presidente, mas apenas fazer uma ressalva que, no nosso entendimento, faz-se necessária.

Fonseca (1986a) salienta que, em 1906, Afonso Pena já mencionava em seu Manifesto: “a criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis”. Ele ainda afirma que, “era a primeira vez que um Presidente da República fazia referência ao assunto em sua Plataforma de governo” (p. 172).

Outrossim, desde 1906, a Câmara dos Deputados teria enviado ao Senado a proposição n. 195 que dispunha sobre uma autorização para que o Presidente da República se entendesse com os governos estaduais, a fim de serem instituídas escolas técnicas e profissionais, abrindo para isso crédito no valor de até 100:000\$000. A Comissão de Finanças do Senado aprovou a proposta e acrescentou-lhe uma emenda que alterava o valor de até 100:000\$000 para 500:000\$000. Nesse momento a discussão sobre o ensino profissional “começava a tomar corpo e a se fixar, nítida, a ideia da necessidade de intervenção do governo federal no problema, a fim de transformar em realidade aquilo que já se tornara uma exigência do meio ambiente”. Esse teria sido “o primeiro documento oficial habilitando, com recursos financeiros, o poder público a iniciar, entre nós, as escolas profissionais de âmbito federal” (FONSECA, 1986a, p. 170).

É interessante observar que a proposição autoriza ao presidente o entendimento com os governos estaduais. Não se trata de uma autorização para a criação ou instalação de escolas, mas de um entendimento com os governos estaduais que são responsáveis pelo

ensino elementar, no qual estava situado o ensino profissional. Há um cuidado dos legisladores com a constitucionalidade da sua proposição.

Nesse mesmo ano, foi realizado um congresso de instrução que, a partir das discussões realizadas, elaborou um projeto e o encaminhou ao Senado Federal. Sobre ele Fonseca (1986a, p. 173) relata:

O projeto propunha a promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, por parte do governo da União, nos Estados e na Capital do País, mediante um entendimento pelo qual os governos estaduais se obrigariam a pagar a terça parte das respectivas despesas.

Ainda em 1906 o engenheiro José Joaquim da Silva Freire criou na Estrada de Ferro Central do Brasil a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro. Nesse mesmo ano, o Presidente Afonso Pena sancionou o Decreto n. 1.606, em 29 de dezembro, criando o Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e incluindo entre as suas atribuições os assuntos relacionados ao ensino profissional.

Nesse momento, com o processo de industrialização ainda incipiente, os setores da economia já exerciam pressões reivindicando mão de obra qualificada. Segundo Fonseca (1986a), na ocasião da proclamação da República eram 636 estabelecimentos industriais, sendo esse número ampliado para 3.362 em 1909. Enquanto isso, o número de operários passava de 24.369 em 1889 para 34.362 dez anos depois. Um aumento bastante considerável que consistia não apenas em quantidade, mas também em qualidade, pois esse mercado passava a exigir trabalhadores mais qualificados.

Esse contexto já indicava uma tendência à adoção de medidas, por parte do governo federal, para resolver o problema da educação profissional. Com o falecimento de Afonso Pena, Nilo Peçanha assumiu a Presidência da República em 14 de junho de 1909. Entretanto, “o novo Chefe do Governo já trazia o espírito preparado para solução do problema do ensino próprio à formação do operariado nacional” (FONSECA, 1986a, p. 174). Afinal, ele mesmo, quando governador do Rio de Janeiro, já havia criado quatro escolas com essa finalidade.

Sendo assim, foram criadas, pelo Decreto n. 7566 de 23 de setembro de 1909, dezenove escolas nas capitais dos estados⁶ da federação, à exceção do Rio de Janeiro que teve

⁶O decreto n. 7.763, de 23 de dezembro de 1909, modifica o Decreto n. 7.566. Nele fica definido que, caso já exista no estado um estabelecimento com essas características, a União poderá deixar de instalar a Escola de Aprendizes Artífices, como era o caso Rio Grande do Sul onde já funcionava o Instituto Técnico Profissional, que posteriormente passou a ser denominado Instituto Parobé.

a sua escola localizada em Campos⁷. A EAA estava sob a tutela do Ministério da Indústria e Comércio que era responsável pelo ensino profissional não superior. Os motivos apresentados para a sua criação estão presentes no próprio decreto. Vejamos:

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 afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos⁸ úteis à Nação (BRASIL, 1909).

A partir desses *consideranda* o presidente decretou a criação das EAA. Observamos a clara intenção de formação de força de trabalho. Assim, no discurso governista, as “classes proletárias” venceriam as dificuldades da luta pela existência. A destinação das escolas criadas é bastante explícita: os filhos dos desfavorecidos da fortuna, a quem estaria reservada a ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. Para solucionar esse problema a escola os faria adquirir hábitos de trabalho profícuo. Fica evidente a visão que se tem do trabalho como elemento regenerador da personalidade de crianças e adolescentes. Porém, no decreto não fica explícita a pretensão de formação de trabalhadores qualificados para atender as demandas do processo de industrialização, contudo Cunha (2000b) assegura que esse discurso esteve presente na oratória de Nilo Peçanha e sua burocracia ministerial.

É importante salientar que a criação desses estabelecimentos de ensino profissional não foi caracterizada por um ato isolado, mas por uma ação que estava inserida no bojo de muitas outras questões que seriam enfrentadas pela jovem República. Segundo Moreira (2009) duas preocupações sempre estiveram presentes não só no momento da elaboração do texto de criação das EAA, mas durante toda a sua trajetória. Uma delas refere-se ao desenvolvimento social da sociedade brasileira. A outra, ao desenvolvimento econômico, que, segundo a autora, “apesar de ter sido constante e nas medidas reformadoras institucionais, não chegou a se concretizar, prevalecendo assim o viés de controle social do empreendimento” (MOREIRA, 2009, p. 31).

Na letra da lei as EAA eram destinadas a pessoas de, no mínimo, 10 e máximo de 13 anos, que não sofressem de moléstia infectocontagiosa nem possuíssem defeitos que as

⁷ No Rio de Janeiro a escola ficou situada fora da capital porque, segundo Fonseca (1986), o presidente do estado negou o auxílio necessário para a instalação do estabelecimento, enquanto a Câmara Municipal da Campos, cidade natal de Nilo Peçanha, teria oferecido o prédio para o funcionamento da escola.

⁸ Utilizamos a mesma grafia que consta no site do MEC.

impossibilitassem para o aprendizado do ofício e, preferencialmente, para desfavorecidos da fortuna. Todos esses requisitos deveriam ser atestados ou certificados por autoridades competentes, exceto a prova de o candidato ser destituído de recursos, sendo que esta seria feita por atestação de pessoa idônea a juízo do diretor que poderia dispensar a prova nos casos em que ele próprio conhecesse as condições do requerente à matrícula.

De acordo com o decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, cada requerente poderia matricular-se na aprendizagem de apenas um ofício e a escola deveria oferecer, no máximo, cinco oficinas. Os cursos de oficinas seriam ofertados em regime de externato no horário das 10h00 às 16h00. As escolas, porém, teriam que oferecer cursos noturnos: primário – para aqueles que não soubessem ler, escrever e contar; e desenho – para os que necessitassem desse pré-requisito a fim de obterem o desempenho satisfatório do seu ofício. Ambos os cursos eram obrigatórios para os alunos a eles destinados.

É interessante observar que o Decreto 7.566 não apenas criou as EAA, mas também estabeleceu as bases para o seu funcionamento abrangendo diversos aspectos, tais como os horários de funcionamento, quadro de pessoal para trabalhar na escola e os seus salários, a renda a ser obtida com a venda dos artefatos produzidos nas oficinas, até a distribuição de prêmios aos alunos mais adiantados. Muito embora deixasse em aberto o tempo de duração do curso de oficinas, que “durará o tempo que for marcado no respectivo programa” (BRASIL, 1909).

Novas ações governamentais foram empreendidas em 1910 com o intuito de materializar e operacionalizar a instalação das escolas. Entre essas medidas está à nomeação, em 23 de setembro de 1910, do Prof. Francisco Caymmi para diretor da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia. O prof. Francisco teve a tarefa de providenciar a instalação da escola que foi realizada em 2 de junho de 1910, em caráter provisório, no Edifício do Centro Operário da Bahia, com um total de 40 alunos. A “Escola do Mingau”, como era conhecida por servir alimentação aos seus alunos, teve como primeiros mestres: Anselmo José de Campos, Vicente de Paulo Alfredo, João Batista Ferreira dos Santos, Lúcio Ferreira de Aragão e Ladislau de Andrade Santos Silva (LESSA, 2002).

Nesse período, como em toda a Primeira República (1889-1930), a Bahia caracterizou-se pelo provincianismo e estagnação econômica. Desde a crise da economia açucareira, na segunda metade do século XIX, o estado não conseguiu se reerguer economicamente, diminuindo a cada ano a sua participação nas exportações brasileiras. Assim, com uma economia eminentemente agrícola, adentrou na era republicana tendo como base de sua

economia as culturas do cacau, do fumo e do açúcar, que permanecia na crise de oscilação que o acompanhava desde o Império (TAVARES, 2000).

A data de inauguração das Escolas de Aprendizes e Artífices, o número de alunos matriculados no primeiro ano de funcionamento e de alunos frequentes pode ser conferido no quadro a seguir:

Quadro 1: Quadro comparativo número alunos matriculados X alunos frequentes das EAA (1910)

Escola	Data	N. de alunos	
		Matriculados	Frequentes
Aprendizes Artífices do Piauí	01/01/1910	52	28
Aprendizes Artífices de Goiás	01/01/1910	71	29
Aprendizes Artífices de Mato Grosso	01/01/1910	108	57
Aprendizes Artífices do R. G. do Norte	03/01/1910	151	86
Aprendizes Artífices da Paraíba	06/01/1910	143	112
Aprendizes Artífices do Maranhão	16/01/1910	74	56
Aprendizes Artífices do Paraná	16/01/1910	219	153
Aprendizes Artífices de Alagoas	21/01/1910	93	60
Aprendizes Artífices de Campos (RJ)	23/01/1910	209	145
Aprendizes Artífices de Pernambuco	16/02/1910	70	46
Aprendizes Artífices do Esp. Santo	24/02/1910	180	52
Aprendizes Artífices de São Paulo	24/02/1910	135	95

Aprendizes Artífices de Sergipe	01/05/1910	120	69
Aprendizes Artífices do Ceará	24/05/1910	128	55
Aprendizes Artífices da Bahia	02/06/1910	40	30
Aprendizes Artífices do Pará	01/08/1910	160	74
Aprendizes Artífices de Sta Catarina	01/09/1910	100	59
Aprendizes Artífices de Minas Gerais	08/09/1910	32	24
Aprendizes Artífices do Amazonas	01/10/1910	33	18
TOTAL		2.118	1.248

Fonte: Elaboração própria, com base em Fonseca (1986a)

Observamos, pelos dados apresentados, que o percentual de alunos matriculados que frequentavam a escola é inferior a 78,5% em todos os estados da federação. O melhor índice de frequência é verificado na escola da Paraíba (78,3%), seguida pelas escolas do Maranhão (quase 76%), Bahia (75%) e Minas Gerais (75%). O índice mais baixo se verifica na escola do Espírito Santo, onde apenas 29% dos alunos matriculados frequentavam a escola. É possível, conforme argumenta Fonseca (1986a), que o alto índice de evasão, naquele primeiro ano de funcionamento, estivesse relacionado à falta de conhecimento das classes populares sobre a finalidade dessas escolas. Outras causas poderiam ser apontadas como às rígidas normas disciplinares ali existentes, ou talvez às dificuldades por elas encontradas, porém a literatura pesquisada não menciona as causas dessa evasão. Entretanto, para Fonseca (1986a, p. 182), a frequência de pouco mais da metade dos alunos “já apresentava um resultado animador” devido a pouca compreensão do ensino profissional naquela época.

Segundo Cunha (2000b) a maioria das escolas de aprendizes artífices oferecia oficinas mais voltadas para o artesanato de interesse local do que as de manufatura ou industriais. Basicamente, eram oferecidas oficinas de alfaiataria, sapataria e marcenaria, variando em algumas escolas. Segundo o autor poucas escolas ofereciam oficinas destinadas ao ofício industrial, como mecânica, tornearia e eletricidade, com exceção de São Paulo, onde o crescimento da produção industrial exigia oficinas que atendessem tal demanda. Como na maioria dos outros estados, na Bahia, a escola iniciou as suas atividades oferecendo as

oficinas de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. Esses cursos permaneceram os mesmos até a década de 1930 (LESSA, 2002).

Fonseca (1986a) destaca algumas dificuldades encontradas no período de instalação das EAA. Os prédios disponibilizados pelos Estados eram inadequados e ofereciam precárias condições de funcionamento para as oficinas. Além disso, faltavam professores e mestres especializados. De acordo com o autor:

Os professores saíram dos quadros do ensino primário, não trazendo, por essa razão, nenhuma ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional.

Os mestres viriam das fábricas ou oficinas e seriam homens sem a necessária base teórica, com capacidade, apenas, de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam. (FONSECA, 1986a, p. 182).

O corpo discente também foi alvo de avaliação de Fonseca (1986a), que assegura terem os alunos um nível cultural muito baixo e, por isso, não ter sido possível a formação de contramestres nas EAA, conforme previa o projeto de Nilo Peçanha. Como em todas as escolas, muitas foram às dificuldades materiais e financeiras enfrentadas pela EAA da Bahia no período de 1911 a 1925, assegura Lessa (2002).

Cunha (2000b) chama a atenção para a localização das EAA que, no seu entendimento, obedeceu muito mais a critérios político-representativos do que a critérios econômicos, pois, com exceção da escola de Campos, todas as outras foram situadas nas capitais dos estados que, nem sempre, eram as cidades mais populosas ou as que possuíam atividade manufatureira mais intensa. Para o autor,

mais do que supridoras de força de trabalho para a industrialização, as escolas de aprendizes artífices constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados. Os gastos federais na forma de salários e de compras no comércio local representavam importante aporte econômico, assim como os empregos para os indicados pelas elites locais – instrutores, secretário e, principalmente, diretor. As vagas oferecidas pelas escolas para os alunos poderiam ser, por sua vez, preenchidas mediante recomendações dos chefes políticos locais aos diretores, satisfazendo demandas de seus agregados e cabos eleitorais (CUNHA, 2000b, p. 72).

Assim, as EAA constituíam-se em eficiente mecanismo de barganha política entre o governo federal e os governos estaduais, aliando-se às oligarquias locais. Os estados tinham interesse em colaborar com a implantação da escola e assim, usufruir do prestígio político que ela lhes proporcionava.

Esse fato trouxe consequências para o funcionamento das escolas. Nem sempre os prédios oferecidos pelos estados eram adequados para o ensino de ofícios. Na Bahia, por exemplo, a escola foi instalada provisoriamente no Edifício do Centro Operário da Bahia, situado à Rua 11 de Junho, no distrito da Sé, em Salvador. Em seguida, transferiu-se para um prédio cedido pelo Ministério da Guerra no Largo dos Aflitos. Mesmo após algumas reformas, apesar das obras de adaptação, aquele ainda não era o local ideal para o funcionamento da escola. As obras de construção do prédio próprio, projetado para o seu funcionamento, só foram iniciadas em 1924, ainda que a pedra fundamental tivesse sido lançada desde 1923, em terreno doado pela intendência municipal desde 02 de julho de 1923 (LESSA, 2002).

As EAA se constituíam num conjunto de estabelecimentos de ensino, espalhados por todo o Brasil, com propósitos comuns, regulamentadas pela mesma legislação e submetidas à mesma autoridade administrativa e pedagógica. Por isso, a rede de EAA apresenta uma inovação em relação à estrutura de ensino, porque pode ser considerada o primeiro sistema de educação brasileiro de abrangência nacional (CUNHA, 2000b).

Em 1910 Nilo Peçanha foi substituído pelo presidente eleito, Marechal Hermes da Fonseca. O novo chefe de estado, em seu manifesto, esclarecia que não haveria alterações relacionadas às EAA. Nas palavras do novo presidente:

Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola, que a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione, também instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos (FONSECA, 1986a, p. 184).

No ano seguinte, Hermes da Fonseca assinou o decreto n. 9070, de 25 de outubro de 1911, que dava novo regulamento às EAA. O novo regulamento visava ampliar alguns pontos da legislação anterior.

O curso primário continuava obrigatório para aqueles que não sabiam ler, escrever e contar e o curso de desenho passou a ser obrigatório para todos os educandos. A duração do curso, que antes era variável, foi fixada em quatro anos. Também o tempo de trabalho nas oficinas foi regulamentado, não podendo exceder quatro horas diárias para o primeiro e segundo ano e de seis horas para o terceiro e quarto ano. A idade máxima para a matrícula foi ampliada de 13 para 16 anos de idade.

A partir desse regulamento, iniciava-se o pagamento de diárias aos alunos e também as caixas de mutualidade que tinham como finalidade, conforme Fonseca (1986a, p. 186), de

promover e auxiliar medidas tendentes a facilitar a produção das oficinas, aumentando-lhes a renda sem prejuízo do ensino, melhorar os trabalhos executados e socorrer os sócios nos casos de acidentes moléstias, até seis meses em cada ano.[...] desenvolver o sentimento de solidariedade humana entre os alunos e prover as despesas de enterro de sócios.

Fonseca (1986a) chama atenção para o fato de, apesar de ser pouco usual na época, esse regulamento apresentar exigências como: água potável, ventilação e iluminação solar, locais espaçosos, entre outros. Para o autor, daí é possível inferir que as condições das instalações escolares, até ali, seriam precárias.

Em 1914, assume a presidência do Brasil Venceslau Brás, que também se manifesta bastante favorável ao ensino profissional, como antídoto à criminalidade e à vagabundagem, nas palavras do presidente:

A criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa, cada vez mais, maior número de infelizes, porque, em regra, não tendo as pobres vítimas um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência, tornam-se vencidos em plena mocidade e se atiram à embriaguez e ao crime.

Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação, e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio, que os cursos se povoarão de alunos e uma outra era se abrirá para o nosso país (FONSECA, 1986a, p. 187).

Há também no discurso presidencial a intenção de conter a demanda para o ensino superior:

Conseqüiremos, assim, remediar em parte os males do presente e lançaremos as bases para um futuro melhor, bem como alcançaremos desviar a corrente impetuosa e exagerada que atualmente existe para a empregomania e para o bacharelismo (FONSECA, 1986a, p. 187-188).

Durante o governo de Venceslau Brás o mundo viveu a Primeira Guerra Mundial. Nesse contexto de Guerra, a economia brasileira sofreu impactos. Isso porque era sustentada pela exportação do café, que teve uma queda significativa nas vendas.

Se, por um lado, a Guerra reduziu a exportação dos produtos agrícolas, principalmente do café, por outro, impulsionou a industrialização do país que, impossibilitado de realizar importações, se viu obrigado a instalar indústrias internamente. Assim, a primeira grande guerra provocou transformações na economia brasileira que foi estimulada a produzir

internamente os produtos que, anteriormente, eram comprados de outros países. O resultado foi um forte crescimento do setor industrial, produzido a custo de empréstimos internacionais. A falta de produtos importados abriu não só o mercado interno para o seu consumo, mas também abriu a possibilidade de exportação desses produtos.

As pequenas oficinas e fábricas proliferaram. Segundo Fonseca (1986a), 5.936 novas empresas industriais surgiram entre 1915 e 1919. Para o autor “naqueles cinco anos fizera-se quase tanto quanto nos vinte e quatro primeiros anos da República, período em que se fundaram 6.946 estabelecimentos industriais” (p. 190).

O aumento do número de indústrias implicava o aumento do número de operários e, por sua vez, a exigência para o ensino profissional. Desse modo, verificamos que, se por um lado o desequilíbrio da balança comercial, causado pela guerra, impedia o governo de investir na educação profissional, por outro, o ensino profissional tornava-se uma exigência do desenvolvimento industrial que se instalava no país e requeria recursos.

Diante dessa nova realidade, em 1918, foi elaborado um novo regulamento para as EAA, através do Decreto n. 13.064 de 12 de junho de 1918. Algumas alterações foram inseridas, a saber: o curso primário passava a ser obrigatório para todos os alunos e a idade mínima, anteriormente fixada em 12 anos, foi reduzida para 10 anos. A principal alteração dizia respeito à nomeação de diretores e professores que passariam a ser realizada por meio de concursos. Outra mudança foi à extinção do pagamento de diárias aos alunos. Além disso, cada escola deveria oferecer dois cursos noturnos de aperfeiçoamento (primário e de desenho) abertos a todos os maiores de 16 anos que se interessassem em cursá-los.

Segundo Fonseca (1986a), apesar dos esforços empreendidos pelo governo, do empenho de alguns diretores e professores, o ensino ministrado nas EAA ainda prosseguia com dificuldades: prédios inadequados, mestres despreparados, oficinas mal aparelhadas, poucas máquinas e ferramentas, programas de ensino variados conforme a escola, alto índice de evasão. Tais questões levaram o ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Idelfonso Simões Lopes, a adotar estratégias a fim de solucionar os problemas. Simões Lopes nomeou uma comissão, em 1920, para estudar medidas que remodelassem o ensino profissional.

A comissão, denominada Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, foi composta por administradores e mestres do Instituto Parobé, único que funcionava bem e tinha bons resultados no Rio Grande do Sul. O chefe da comissão era o eng. João Luderitz. Baseado nos estudos dessa comissão em 1922 iniciaram-se as atividades que previam a melhoria dos prédios e instalações das escolas. Além disso, diante da falta de livros técnicos em português, o Serviço de Remodelação também decidiu assumir a tarefa de preparar

compêndios relativos à tecnologia de ofícios. Muitos dos trabalhos foram publicados e representaram importante contribuição para o desenvolvimento de ensino de ofícios no Brasil.

Exatamente nessa época foi construída a sede da EAA da Bahia, em terreno próximo ao largo do Barbalho, onde funciona até os dias atuais o *campus* de Salvador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. A escola foi transferida para a nova sede em 1º de maio de 1926. A sua inauguração, no entanto, ocorreu em 15 de novembro do mesmo ano.

Fotografia n. 1 – Fachada da Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia



Fonte: Álbum de fotos históricas da escola de aprendizes e artífices⁹

Nesse mesmo ano, em 13 de novembro, foi assinada uma portaria do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio que estabelecia a *Consolidação dos dispositivos concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices*, baseada no Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Essa consolidação regulamentava o ensino ministrado nas EAA.

A *Consolidação* estabelecia um currículo padronizado para todas as oficinas: nos dois primeiros anos se cursavam simultaneamente o curso primário e de desenho e a aprendizagem de trabalhos manuais como estágio pré-vocacional da prática dos ofícios. Nos anos posteriores

⁹Disponível em: <<http://www.portal.ifba.edu.br/albuns-de-fotos/fotos-historicas/escola-de-aprendizes-artificies/fachada-antiga-60.html>>, acesso em 04/10/2013.

foram estabelecidas oito seções destinadas ao ensino de ofícios e uma para o ensino de técnicas comerciais¹⁰ (CUNHA, 2000b).

A duração do curso continuava a ser de 4 anos, podendo o aprendiz ficar por mais dois anos, caso fosse necessário. O ano letivo tinha 10 meses e a jornada diária nas oficinas continuava de quatro horas, para o primeiro e o segundo ano, e de seis horas para o terceiro e quarto. O número de oficinas, que anteriormente era de no máximo cinco, poderia ser ampliado, desde que a escola tivesse condições para isso e houvesse, pelo menos, vinte candidatos interessados em aprender o ofício. A escola continuava destinada a aprendizes de 10 a 16 anos de idade e as condições para matrícula permaneciam como definidas anteriormente. A destinação da escola era a mesma: preferidos os desfavorecidos da fortuna (Ibid.).

Uma nova medida trazida pela regulamentação dizia respeito à industrialização das escolas, que consistia na autorização para os diretores aceitarem encomendas das repartições públicas ou particulares para serem executadas nas oficinas da escola. O principal requisito era que as repartições fornecessem a matéria-prima e arcassem com os custos de mão de obra e outras despesas necessárias. A ideia era fazer com que a própria escola gerasse uma renda para ajudar na sua manutenção. Para a execução desses trabalhos, tinham prioridade alunos e ex-alunos; porém a escola poderia contratar tarefeiros ou diaristas, caso a encomenda fosse urgente ou demasiadamente grande.

Quanto ao currículo padronizado, esse estabelecia que o ensino fosse ministrado em aulas teóricas e práticas, com duração de 50 minutos ou mais. Todo o conteúdo curricular foi distribuído pelos seis anos de duração do curso com um total de 36 a 48 horas-aula semanais¹¹.

Segundo Cunha (2000b, p. 80), não se dispõe de muitas informações a respeito dos padrões disciplinares das EAA. O autor assegura que os poucos registros encontrados indicam que a disciplina era bastante severa. Cabia ao diretor, ou ao escriturário na ausência daquele, o poder de punição que variava desde a admoestação até a exclusão da escola. Chamam a nossa atenção os castigos utilizados na escola do Pará: “o quarto escuro” onde o estudante era colocado por um período de até duas horas, e a exclusão, que, nesse caso, “se processava mediante uma cerimônia de estilo militar”, nela o aluno punido ia sendo despido do uniforme escolar no pátio da escola na presença dos professores e dos colegas e, ao som de uma banda marcial, era acompanhado por um professor para uma visita às dependências da escola

¹⁰ A esse respeito ver Cunha (2000b).

¹¹ Cunha (2000b, p. 77-78) traz toda a matriz curricular a ser desenvolvida nas EAA.

terminando no portão de saída. A população local tinha conhecimento do fato através de edital colocado na portaria da escola e em jornais locais e também se fazia presente.

Após ter sido alvo de críticas, o corpo docente das EAA passou a ser selecionado por concurso de provas práticas. O provimento dos cargos de mestre e contramestre de oficinas também seria por concurso que ainda era composto por uma prova prático-técnica de oficina.

Desde o final da década de 1920 a economia brasileira já tinha forte sustentação na produção de produtos manufaturados. Segundo Fonseca (1986a), em 1929 o país arrecadou um valor aproximado de £179.000.000 com produtos agrícolas e £185.000.000 em produtos industriais. O país deixava de ser essencialmente agrícola. A expansão do setor industrial propiciou o crescimento das camadas sociais urbanas, fazendo surgir na sociedade brasileira a burguesia, a classe média e o operariado. Essa nova configuração, cada vez mais complexa e instável, influenciaria os rumos do país.

Com o crescimento do operariado urbano brasileiro, a partir dos anos 1920, a sociedade brasileira passou a ser palco de fortes lutas sociais e políticas. Houve um crescimento da mobilização e da organização dos trabalhadores urbanos e dos movimentos militares. Nas palavras de Manfredi (2002, p. 82),

o desenvolvimento industrial capitalista, como modo de produção e de vida, tão cedo revelou o papel de protagonistas dos trabalhadores, os quais, mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais.

Nesse contexto, o ensino profissional era visto por uns como disciplinador dos trabalhadores capaz de ir de encontro às ideias anarquistas presentes no movimento sindical do operariado brasileiro que era basicamente formado de imigrantes estrangeiros. Outros o viam como “poderoso instrumento para fazer frente ao avanço do movimento operário”. Assim pensava o grupo dos industrialistas, que “defendia o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política” (Ibid., p. 82).

Com o surgimento de novas classes sociais, novos valores e ideias que se fizeram presentes na sociedade, tomaram corpo e entraram em choque com os interesses das oligarquias rurais. Esse choque de interesses contribuiu para a eclosão de intensa efervescência ideológica e inquietação social. Segundo Machado (1982, p. 32):

Alastram-se as incursões armadas e se fortalecem os movimentos reivindicatórios da classe operária. A burguesia industrial, também não se encontra satisfeita com a política do Estado, de socialização das perdas ocorridas no setor cafeeiro.

É nesse clima de insatisfação de amplos setores da sociedade que as classes sociais que se contrapunham à ordem vigente uniram-se e provocaram um movimento em outubro de 1930 que, além de acabar com a hegemonia fundiária, lançou as bases para o domínio da burguesia industrial no país. Assim, a chamada “revolução de 1930” também teve os seus reflexos na educação. Particularmente no ensino industrial que passaria a contar com as condições materiais para a sua realização.

Diante do exposto, verificamos que a Primeira República foi um período marcado por grandes transformações e efervescência social. Nesse período, a concepção de educação profissional assistencialista e compensatória continuou bastante presente, porém, ao seu lado, também esteve uma concepção que tinha no trabalho o antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias. Também conviveram nesse período a concepção anarco-sindicalista de educação integral e a visão de uma educação voltada para o mercado de trabalho, isto é, para o trabalho assalariado e para o emprego. Essas concepções emergentes, acopladas àquelas do período anterior, se tornariam as matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX (MANFREDI, 2002).

Nesse período as EAA sofreram grandes transformações. Mudaram os seus destinatários, que deixam de ser “os deserdados da fortuna” e passaram a ser os trabalhadores urbanos. Os métodos de ensino deixaram de ser empíricos, baseados na reprodução de práticas artesanais de aprendizagem, passando a adotar o *taylorismo* como modelo. Ali passaram a conviver várias concepções de ensino industrial. As EAA sofreram transformações de forma e de conteúdo.

Obviamente todas essas mudanças não se deram de maneira isolada ou independente de processos sociais mais amplos tanto no nível nacional quanto no internacional, pois são as circunstâncias que determinam a ocorrência dos fatos. Nesse momento, o capitalismo mundial entra em crise com a queda da Bolsa de Valores de Nova Iorque. A partir daí é impulsionada uma nova onda de internacionalização da economia denominada por Castanho (2009)¹² de “maré globalizante da fase associacionista”. Como consequência da nova fase da economia

¹² Segundo Castanho (2009, p. 15), a globalização é tão antiga quanto o capitalismo, tem cerca de 500 anos. Para o autor, a globalização “acompanha todo o capitalismo, desde os seus primórdios, fazendo parte constitutiva de sua lógica interna”. A globalização estaria, então, de acordo com o autor, sujeita a uma dinâmica que passa por diferentes momentos aos quais ele denomina de “marés da globalização”, a saber: a maré antifeudal, a maré da globalização mercantil, a maré globalizante da indústria, a maré globalizante do imperialismo, a maré globalizante da fase associacionista do capitalismo monopolista e a maré da globalização contemporânea.

mundial, ocorreu o fortalecimento dos estados nacionais que, também, passaram a contar com uma sólida base ideológica no nacionalismo.

Durante as primeiras décadas do século XX, tendo o seu ápice nas duas grandes guerras, a Guerra Fria, o imperialismo (nova faceta do capital), conforme assevera Hobsbawm (2008), promoveu profundas mudanças globais que só cimentaram o sistema capitalista no mundo ocidental. No decorrer do século XIX os japoneses tomavam a Europa como modelo e esta por sua vez, após a Segunda Grande Guerra, imitava a economia norte americana. Esse modelo de democracia e liberalismo clássico, de acordo com o autor, entrou em colapso em termos políticos e econômicos nas décadas da Grande Depressão (1920-30), obrigando os países ocidentais a se reorganizarem tendo, a partir da década de 1970, a implantação do modelo Reagan-Thatcher trazendo mais uma nova faceta do capital: o neoliberalismo que adquiriu no Brasil amplo desenvolvimento a partir de 1990.

2.3 ERA VARGAS: REORDENAMENTO DO ENSINO INDUSTRIAL

Uma nova fase na História do Brasil iniciou-se quando, após a “revolução de 1930”, Getúlio Vargas foi levado à chefia do poder. O processo iniciado e que se desenrolou a partir daquela década permitiu a instalação das condições necessárias à expansão do sistema capitalista de produção no Brasil. O padrão de acumulação passou a ser pautado na predominância da estrutura urbano-industrial, consolidando a expansão do capitalismo competitivo e gerando uma queda na hegemonia da estrutura agrário-exportadora. Como consequência das transformações ocorridas ao longo desse período a industrialização tomou impulso.

Getúlio Vargas, distanciando-se do liberalismo político e econômico, adotou políticas de proteção à indústria nacional e assumiu para si a direção do processo de crescimento industrial do país, com a instalação de agências governamentais de estudo e planejamento, elaborando políticas de incentivo à produção nacional e interferindo diretamente em setores estratégicos, como transportes, petróleo e produção de aço.

Cunha (2000c) destaca que o governo instituído pela revolução de 1930 não tinha um projeto educacional a ser desenvolvido e que as referências, no seu programa, à questão educacional e à força de trabalho eram poucas e fragmentadas. Entretanto, entre as primeiras medidas tomadas pelo governo Provisório estava a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública com a intenção de aumentar a eficiência do aparelho de Estado em matéria política e

ideológica. Nos primeiros seis anos da Era Vargas, para a formação escolar da força de trabalho, houve apenas uma medida significativa: a reorganização do ensino comercial (Decreto 20158, de 30 de junho de 1931). Pela primeira vez no Brasil, o termo técnico foi empregado na legislação educacional designando um nível intermediário na divisão do trabalho.

Em meio a esse contexto foi lançado em 1932, pelos educadores do movimento de “renovação educacional”, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A responsabilidade do Estado para com a educação pública e para todos, independentemente de classe, sexo, crenças, mais o apoio das instituições privadas, destacam-se como os principais objetivos contidos no Manifesto. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas em matéria de educação. Preconizava a organização de uma escola democrática, para proporcionar as mesmas oportunidades para todos e, sobre a base de uma cultura geral comum, de forma flexível, possibilitasse especializações para as atividades de preferência intelectuais (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico). Os educadores da Escola Nova queriam a expansão de escolas técnicas e profissionais dispostas a atender interesses envoltos em torno da nova mão de obra e do mundo do trabalho. Pode-se constatar que, nos primeiros anos da década de 1930, era presente a ideia de uma “educação prática” para atender aos interesses da classe dominante.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) a educação profissional foi marcada por forte protagonismo estatal. Esse protagonismo teve efeitos na organização da administração pública que passou a contar com departamentos e superintendências especializadas para esse fim. As Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser controladas pela Inspeção do Ensino Profissional e Técnico, criada em 1931 e transformada em Superintendência do Ensino Profissional em 1934, diretamente ligada ao ministro.

Lessa (2002) ressalta que essas medidas governamentais trouxeram melhoras significativas para a escola da Bahia, pois foram completadas obras que até então estavam inacabadas, além de terem sido montadas novas oficinas. Nesse ano, 1934, a EAA contava com 12 oficinas, 6 salas de aula amplas, gabinete de Física completo, 18 professores, 19 mestres e contra mestres, 8 funcionários administrativos e 450 alunos. E ainda dispunha das seguintes oficinas e seções correspondentes: Seção de Artes Gráficas com as oficinas de tipografia, de pautação, de encadernação e de fototécnica; Seção de Trabalhos em Madeira com as oficinas de marcenaria, carpintaria e vimaria; Seção de Trabalhos de Metais com as

oficinas de mecânica, de fundição e de serralheria e as Seções Independentes com as oficinas de sapataria, de artes decorativas e de alfaiataria.

De acordo com Müller (2009), em 1939, Getúlio Vargas, tentando tirar partido da situação de conflito internacional envolvendo as nações do Eixo e os países aliados, enviou duas missões - uma para os Estados Unidos e outra para a Alemanha – com o objetivo de viabilizar um financiamento para a construção da Usina Siderúrgica Nacional. O empréstimo no valor 20 milhões de dólares foi concedido pelos Estados Unidos, em 1942, que passaram a contar com o Brasil como aliado do seu grupo.

Desse modo, em 1942, o Presidente Roosevelt enviou ao Brasil uma missão, a Missão Cooke, composta por técnicos norte-americanos que, atuando em conjunto com brasileiros, objetivavam realizar um diagnóstico da economia nacional para averiguar em que o Brasil poderia ajudar aos Estados Unidos no esforço de guerra. O relatório do grupo constatou que o “baixo nível das instituições para treinamento técnico da mão-de-obra” (MÜLLER, 2009, p. 107) estava dentre os fatores que impediam o nosso desenvolvimento industrial.

No documento, ao lado de uma lista de vários problemas estruturais, figura a preocupação com o “treinamento técnico” de operários, confirmando a crença de que o modelo de desenvolvimento econômico, via industrialização, poderia ter na educação uma importante aliada. É nessa conjuntura que, em 1942, o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, instituiu uma reforma profunda na educação brasileira. Entre as medidas da Reforma de Capanema está a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Segundo Cunha (2000c, p. 27), é provável que, a preocupação do Estado Novo com a industrialização “tenha determinado (ou pelo menos reforçado) sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição de 1937”. A Constituição outorgada de 1937 (Art. 129), pela primeira vez, tratou das “escolas vocacionais e pré-vocacionais”, como um “dever do Estado” para com as “classes menos favorecidas”. Essa determinação constitucional possibilitou a definição da Lei Orgânica do Ensino Profissional, o Decreto-lei n. 4.078 de 30 de janeiro de 1942, e propiciou, ainda, a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946. A nova determinação legal transformou inteiramente o panorama do ensino profissional brasileiro. Até o final de 1941 a organização do ensino industrial era bastante diferenciada e confusa, havendo iniciativas públicas (federal e estadual), e iniciativas privadas; cada uma delas com sua própria diretriz e organização.

A Lei Orgânica do Ensino Profissional estabeleceu unidade de organização no ensino de ofícios. A principal inovação trazida por esse Decreto era o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio, assinala Cunha (2000c). Assim, o ensino industrial passava a ser um ensino de segundo grau e vinculava-se ao conjunto da organização escolar o que lhe propiciava articulação com as demais modalidades de ensino. Desse modo, os seus egressos passavam a ter a possibilidade de ingresso nos cursos superiores diretamente relacionados com os cursos concluídos. Segundo Fonseca (1986a), essa possibilidade constituiu-se em um grande avanço para a educação naquela época. Ele afirma ainda que o

ato de profundo alcance social, verdadeira democratização do ensino. Antes, só as classes mais abastadas, aquelas que geralmente se inscreviam nas escolas secundárias, tinham direito a aspirar aos estudos superiores. [...] Dava-se a mesma oportunidade a pobres e a ricos (FONSECA, 1986a, p. 12-13).

A transformação das antigas Escolas de Aprendizizes Artífices em Escolas Técnicas Federais ou em Escolas Industriais Federais também foi objeto das providências complementares da Lei Orgânica supracitada. Através do Decreto n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial foram asseguradas; instituindo as escolas técnicas e as industriais. Foram fundadas, no então estado da Guanabara, a Escola Técnica Nacional e a Escola Técnica de Química; além das Escolas Técnicas de Manaus, São Luís, Niterói, São Paulo, Curitiba, Belo Horizonte, Goiânia e Pelotas (inaugurada em 11 de outubro de 1943). Ainda foram instauradas as Escolas Industriais Federais de Belém, Teresina, Fortaleza, Natal, João Pessoa, Maceió, Aracaju, Salvador, Campos, São Paulo, Florianópolis, Belo Horizonte e Cuiabá (FONSECA, 1986b, p. 22-23). Ao que parece, essa foi uma tentativa do Governo Vargas de sanar os problemas mencionados no relatório da Missão Cooke.

Vale salientar que esse mesmo decreto extinguiu os antigos Liceus Industriais vinculados à administração do Ministério da Educação. Contudo, as novas escolas continuariam ocupando os seus prédios, com a manutenção dos seus docentes, discentes e pessoal administrativo e, inclusive utilizando a dotação orçamentária para o ano de 1942. Nas palavras de Fonseca (1986b, p. 23) “na realidade era, inicialmente, uma simples mudança de rótulo”. Com essas providências, o ensino profissional se consolidou no Brasil, embora ainda continuasse a ser preconceituosamente considerado como uma educação destinada aos mais pobres, pois às elites condutoras, era destinada a formação propedêutica.

No bojo das transformações vividas em todo o país, o Liceu Industrial da Bahia foi transformado em Escola Técnica Federal de Salvador, em 1942. De acordo com Lessa (2002) a escola foi ampliada, após receber por doação um terreno adjacente do interventor do Estado General Renato Onofre Pinto Aleixo. As mudanças, porém, mais significativas se deram no âmbito acadêmico: a escola passava a oferecer Cursos Técnicos, inicialmente, os cursos de Desenho de Arquitetura e Desenho de Máquinas e de Eletrotécnica.

Entretanto é importante ressaltar que, na Bahia, até os anos de 1940, existiam poucas fábricas. A maioria dos estabelecimentos da indústria baiana era constituída por unidades de artesanato e manufaturas. Em 1930, de acordo com Borba e Santos apud Almeida (2008, p. 20), das 2.204 empresas “industriais” do estado “[...] apenas 61 tinham mais de 12 operários, 158 tinham de 7 a 12, 600 tinham de 1 a 6 e nada menos que 1.325 (60,1%) tinham apenas um trabalhador [...]”. Esse quadro revela a fragilidade da atividade industrial no estado que naquele momento vivia um período em que a economia passava por um crescimento lento. Segundo Almeida (2008, p. 17), essa época foi

[...] marcada pelo débil dinamismo ou pela instabilidade de suas atividades agroexportadoras, pela dominação quase absoluta do capital comercial sobre o conjunto das atividades econômicas regionais e, ainda, por baixas taxas de expansão urbana e industrial (ALMEIDA, 2008, p. 17).

Se o objetivo dessas mudanças era o atendimento das demandas por mão de obra qualificada requerida pelo processo de industrialização, cabe-nos então um questionamento: nesse contexto econômico estadual haveria demanda para a mão de obra qualificada para indústria? Ou melhor, como ocorreria a inserção dos egressos dos cursos técnicos no mundo do trabalho?

Outra transformação se deu na Escola Técnica de Salvador – ETS – já no ano de 1943, através do Decreto n. 11.447/43 que fixava os limites da ação didática das escolas técnicas e das escolas industriais da união. No Capítulo VI esse decreto estabelecia os cursos a serem oferecidos pela Escola Técnica Federal de Salvador: Ensino Industrial Básico (13 cursos); Ensino de Maestria (os mesmos do Básico); e Ensino Técnico (Cursos de Edificações, Pontes e Estradas, Artes Aplicadas, Desenho Técnico e Decoração de Interiores). Destacamos o fato de, até mesmo os cursos oferecidos pela escola, serem estabelecidos por Decreto. Isso evidencia a forte característica de centralização do governo federal do período. Verificamos ainda que, apesar do empenho governamental em fomentar a formação mão de obra para o atendimento às demandas industriais, na Bahia, os cursos oferecidos ainda não parecem ter o perfil predominante de formação para a indústria.

Evidentemente, todas as transformações vivenciadas pela sociedade têm os seus reflexos na esfera educacional, mais ainda na educação profissional, que, como vimos, sempre esteve a serviço das classes dominantes da sociedade brasileira. Assim, é interessante transcrever aqui, uma comunicação enviada pelo então diretor da ETS, Ericsson Cavalcanti, em 22 de janeiro de 1946. Conforme publicação no jornal dos alunos da escola “O Aprendiz” apud Lessa (2002, p. 32 grifo nosso):

Aos Snrs industriais # Tenho o prazer de comunicar a criação, nesta Escola, de cursos noturnos, com a finalidade de preparar operários especializados para as indústrias. É evidente a necessidade de colaboração dos Snrs. Industriais, nessa obra de indiscutível alcance econômico e social: **as escolas técnicas existem para as indústrias**; para atender às necessidades de mão de obra especializada. Sem consultar suas necessidades a fim de orientar os cursos no sentido de atendê-las, o trabalho da escola é estéril e, conseqüentemente, a produção das indústrias é deficiente. A escola técnica e a indústria não devem viver divorciadas. É encarando o problema em sua plenitude, que faço um apelo aos Snrs Industriais para que orientem a ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR, em seu plano de trabalho, a fim de que os cursos noturnos a serem instalados sejam uma expressão dessas necessidades.

Nesse período (final da década de 1940) a conjuntura econômica da Bahia começou a modificar. Algumas iniciativas estatais contribuíram para essas transformações, entre elas, a construção da usina hidroelétrica de Paulo Afonso, a implantação das atividades de extração e refino do petróleo no Recôncavo, a construção da rodovia BR 116, também conhecida como Rio-Bahia, a criação do Banco do Nordeste do Brasil (BNB) e da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) (ALMEIDA, 2008).

Para a educação profissional baiana a criação da Petrobrás, em 1953, foi um marco muito importante. Isso porque tal empreendimento demandava a qualificação de um grande quantitativo de técnicos para o exercício de funções não só no interior daquela empresa, mas também nas empresas que ora se implantavam em função da Petrobrás, como as geradoras dos insumos, por exemplo. Nesse período a Escola Técnica Federal de Salvador foi, novamente, ampliada; os cursos técnicos de Desenho de Arquitetura e Desenho de Máquinas e de Eletrotécnica foram extintos; e foram criados os cursos de Estradas (1954) e Edificações (1957), conforme afirma Lessa (2002).

2.4 A MODERNIZAÇÃO DO BRASIL NO GOVERNO DE JUSCELINO KUBITSCHEK: IMPLICAÇÕES PARA A REFORMA DO ENSINO INDUSTRIAL

No Brasil, o período compreendido entre os anos de 1956 e 1960 foi marcado por uma profunda transformação no sistema econômico. Dessa vez, a industrialização deixava de apenas substituir importações para “alcançar um nível de diferenciação muito grande, conseguida a partir de um processo autopropulsor”. Esse processo resultou numa integração maior da economia brasileira com a economia internacional ocasionando a participação das empresas multinacionais no país. Desse modo, tal via de desenvolvimento implicou na expansão e consolidação do capitalismo dependente no país, isso fez com que esse processo fosse ao encontro das necessidades da reprodução capitalista internacional. O governo de Juscelino Kubitschek concedeu ampla liberdade à entrada do capital estrangeiro no país. Com isso, o setor industrial foi modernizado. Foram implantadas fábricas de automóveis, tratores, materiais elétricos e eletrônicos e produtos químicos (MACHADO, 1982, p. 51).

Nesse cenário, em 1959, realizou-se a Reforma do Ensino Industrial através da Lei 3.552 que definia as normas da organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do MEC. Essa nova legislação transformava as escolas técnicas em autarquias educacionais, o que propiciava maior autonomia didática, administrativa e financeira.

Para Machado (1982) a Lei 3552/59, que é regulamentada pelo Decreto n. 47.038 de 16 de outubro de 1959, marca uma nova fase para o ensino industrial. Maior autonomia, descentralização da organização administrativa e ampliação do conteúdo de cultura geral dos cursos técnicos constituem as principais inovações trazidas. Para a autora, esses avanços foram determinados pelos impulsos do desenvolvimento industrial, e não representavam, de modo algum, uma política educacional mais democrática.

Além disso, essa Lei instituiu o Conselho de Representantes, órgão composto por seis membros da comunidade, escolhidos pelo Presidente da República. Na Bahia, a instalação do primeiro Conselho de Representantes ocorreu em 06 de setembro de 1961, tendo sido eleito o prof. Dr. Arquimedes Pereira Guimarães (ETFBA, apud LESSA, 2002, p. 33).

O Conselho de Representantes era constituído de um representante dos professores da escola; um educador externo ao quadro da escola; pelo menos dois industriais e, sempre que possível, um membro do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura ou do Conselho Regional de Química e um professor de escola de engenharia ou técnico de educação do

Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1959a). É interessante notar que, o diretor da escola deveria participar de todas as reuniões, sem direito a voto e também era vedada a participação de qualquer outro servidor da escola que não fosse o representante dos professores. Observamos, nesse caso, o quanto é forte a presença dos industriais nessas escolas e, ainda, que apesar de estabelecer maior descentralização, as ETF ainda continuam muito centralizadas no poder federal, uma vez que, os conselheiros eram escolhidos pelo presidente da república mediante propostas elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura, depois de ouvida a Diretoria do Ensino Industrial; além disso, essa diretoria receberia cópias autenticadas de todas as resoluções dos conselhos das 23 escolas que, nesse momento compunham a rede federal¹³.

A referida Lei, entretanto, durou apenas dois anos. Em 20 de dezembro de 1961 entrou em vigor a Lei n. 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar de não estabelecer grandes mudanças na organização do ensino técnico, vale ressaltar algumas alterações, entre elas: a equivalência dos estudos técnicos ao secundário, para ingresso no ensino superior; a possibilidade das escolas oferecerem cursos pré-técnicos, com disciplinas de formação geral e duração de um ano; a obrigatoriedade do estágio que deixou de ser apenas uma recomendação.

Nesse mesmo período, entre 1961 e 1962, a Escola Técnica Federal de Salvador passou por uma ampliação da área construída. A fachada do antigo prédio foi substituída, possivelmente, refletindo os ideais de modernização presentes na economia baiana. Também houve uma reestruturação administrativa e foram criados os cursos de Química (1962), Eletrotécnica (1965) e Mecânica (1969). Além disso, “foram instalados Laboratórios e reequipadas a Escola com a ajuda do Ministério da Educação e Cultura em convênio com países do Leste Europeu” (ETFBA apud LESSA, 2002, p. 34). Obviamente essas mudanças visavam acompanhar as rápidas transformações pela quais passava a economia do estado desde o final da década de 1940.

¹³ Escola Técnica Nacional, na cidade do Rio de Janeiro; Escola Técnica de Manaus; Escola Industrial de Belém; Escola Técnica de São Luís; Escola Industrial de Teresina; Escola Industrial de Fortaleza; Escola Industrial de Natal; Escola Industrial Coriolano de Medeiros, na cidade de João Pessoa; Escola Técnica de Recife; Escola Industrial Deodoro da Fonseca, na cidade de Maceió; Escola Industrial de Aracajú; Escola Técnica de Salvador; Escola Técnica de Vitória; Escola Técnica de Campos; Escola Técnica de São Paulo, na cidade de São Paulo; Escola Técnica de Curitiba; Escola Industrial de Florianópolis; Escola Técnica de Pelotas; Escola Técnica de Belo Horizonte; Escola Técnica de Goiânia; Escola Industrial de Cuiabá; Escola Técnica de Química, na cidade do Rio de Janeiro; Escola Técnica de Mineração e Metalurgia de Ouro Preto, de acordo com o decreto 47.038/59.

Fotografia n. 2 — Fachada da Escola Técnica Federal de Salvador



Fonte: CEFET-BA¹⁴

Nesse momento, a economia da Bahia, após um período de baixo crescimento, começou a mudar. A construção da usina hidrelétrica de Paulo Afonso (1954) expandiu a oferta de energia elétrica para a indústria no estado, extinguindo um dos principais pontos de estrangulamento da economia regional. A rodovia Rio-Bahia, concluída em 1949, permitia a integração nacional e o comércio interestadual, conectando a Bahia ao centro industrial do país. A criação do BNB (1954) e da SUDENE (1959) permitiu a expansão de financiamentos públicos para o crescimento e modernização da indústria no estado. Todos esses fatores juntamente com a implantação da Petrobrás (1959) favoreceram o crescimento da indústria petroquímica e de metalurgia. Para Almeida (2008, p. 23), “o grande salto de qualidade na evolução da indústria baiana dar-se-ia, entretanto, com os investimentos nas fábricas do Centro Industrial de Aratu¹⁵ (CIA) e do Complexo Industrial de Camaçari (COPEC)”. Todos esses fatores contribuíram para o aquecimento da economia do Estado nas décadas seguintes.

2.5 DITADURA MILITAR: O TECNICISMO E OS SEUS IMPACTOS SOBRE A EDUCAÇÃO

Em decorrência do golpe militar de 1964, o Brasil passou a ter uma nova orientação política, econômica e ideológica. A partir de então, a política governamental sofreu três modificações básicas. A primeira foi a centralização do processo de decisão nas mãos do poder Executivo, obviamente sobre áreas consideradas vitais para a “segurança nacional”. A

¹⁴Disponível em

<http://www.google.com.br/imgres?sa=X&biw=1273&bih=410&tbm=isch&tbnid=HaDP69rrLSikgM:&imgrefurl=http://www.cefetba.br/instituicao/historico.htm&docid=eU7kQIKo1VQb8M&imgurl=http://www.cefetba.br/img/fach_antiga.jpg&w=350&h=236&ei=Z95eUoLVDSrVrQG7v4DYBg&zoom=1&iact=hc&vpx=2&vpy=85&dur=156&hovh=184&hovw=274&tx=104&ty=127&page=1&tbnh=145&tbnw=213&start=0&ndsp=15&ved=1t:429,r:0,s:0,i:79>. Acesso em: outubro de 2013.

¹⁵ O CIA foi criado em 1967.

outra foi a ampliação da estrutura tecnoburocrática de controle da economia sob a tutela do Estado. Por último foram criados mecanismos de repressão e reordenação políticas que garantiam a estabilidade social necessária para a implantação do regime ditatorial (MACHADO, 1982).

No período pós-64, as políticas educacionais, inclusive as políticas de formação da classe trabalhadora e do ensino técnico-profissional, contaram com intensa orientação conceitual das correntes identificadas com as formulações da Teoria do Capital Humano¹⁶, que por sua vez, tiveram forte contribuição de consultores norte-americanos, por meio dos convênios MEC-USAID.

Em consequência disso, em 1965, a instituição passou a ser denominada Escola Técnica Federal da Bahia por força da Lei 4.759 de 20 de agosto de 1965. Nesse mesmo ano, a Diretoria do Ensino Industrial e o Ministério da Educação iniciaram as negociações com países do Leste Europeu com vistas à celebração de um convênio que objetivava melhorias didático-pedagógicas nas Escolas Técnicas. No final da década o convênio foi firmado e a Escola Técnica Federal da Bahia ficou entre as 7 beneficiadas da rede federal. Desse modo, receberam equipamentos os cursos de Edificações e Estradas, Eletrotécnica, Química e Mecânica de Máquinas.

O início dos anos 1970, com empréstimos e investimentos estrangeiros, a economia entrou num período de grande crescimento, o chamado "milagre econômico" brasileiro, com a criação de empregos em massa e a manutenção da inflação sob controle. O governo da ditadura, através da exacerbação do nacionalismo e da repressão aos movimentos sociais, ampliou a exploração aos trabalhadores e conseguiu fazer a economia nacional crescer a olhos vistos. Esse período foi marcado pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações através da hegemonia do capital financeiro.

No decorrer dessa década, a reorganização da produção industrial, a partir das novas tecnologias de gestão e de produção, foi fundamental para a sociedade capitalista. A moderna tecnologia garantiu não só o aumento da produtividade e da competitividade no mercado interno e externo, mas também permitiu que houvesse um excedente estrutural da força de trabalho o que propiciou a manutenção dos salários em níveis rebaixados.

¹⁶ A Teoria do capital humano que tem o seu suporte e ideológico em Schultz (1961), é disseminada no Brasil após a mudança de regime imposta pelo golpe de 1964. Segundo Fartes (2009, p. 59) essa "teoria destaca-se por conferir um forte acento economicista e funcionalista em suas análises sobre a relação entre o sistema educacional e o sistema produtivo, conferindo a esta relação um caráter linear direto, ou seja, à maior elevação dos níveis de escolaridade da população corresponderia uma elevação nos salários dos trabalhadores e nos índices de desenvolvimento econômico e social do país".

Contraditoriamente, a implantação das multinacionais no país exigiu um mercado interno capaz de absorver os bens de consumo sofisticados. Esse problema requereu das empresas uma nova organização administrativa, tecnológica e financeira. Segundo Fartes (2009, p. 60) em diálogo com Cardoso e Faletto (1971):

[...] o impasse entre a necessidade de garantir o crescimento do poder de compra dos consumidores, por um lado, e o congelamento salarial dos trabalhadores, com o fim de tornar atraente para as multinacionais a produção no país, por outro lado, foi solucionado com a reorganização administrativa, tecnológica e financeira que, por sua vez, implica numa reordenação das formas de controle social e político.

Com fins a assegurar o controle social e político, todo sistema educacional seria utilizado e isso exigiu a necessária reordenação desse sistema. Para atender à expansão do capitalismo, o sistema educacional precisou ser moldado e, a fim de evitar resistências, tanto o Estado quanto a empresa tiveram intervenção na escola.

Nessa conjuntura de autoritarismo e cerceamento das manifestações populares em 1971 aconteceu mais uma dessas intervenções. Foi quando o Estado convocou um grupo de estudos para elaborar as novas diretrizes e bases da educação e, sem consultas prévias à sociedade, toda a estrutura do ensino foi modificada, novas denominações foram criadas e o sistema de ensino, baseado em ramos profissionais, foi eliminado.

Em 11 de agosto de 1971 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus – LDB, a Lei n. 5.692. Essa legislação trouxe como grande novidade a institucionalização da profissionalização universal e compulsória no 2º grau. Assim, a formação profissional passou a substituir os antigos ramos propedêuticos e profissionais. A profissionalização integrada pretendia eliminar o dualismo educacional existente no país.

Longe de significar a democratização da profissionalização, essa Lei instituiu uma educação excludente, pois tinha como um de seus objetivos, não manifestos, a contenção da demanda para o ensino superior. O caráter de terminalidade atribuído ao ensino de 2º grau visava atingir um grande número de alunos que pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Essa LDB, desde que foi promulgada, foi alvo de muitas críticas, resistências e debates.

A partir da Lei 5.692/71 o ensino técnico industrial deixava de existir enquanto sistema de ensino. Entretanto, continuava a cumprir a sua tarefa do mesmo jeito que já cumpria antes de 1971, pois continuava a ser a principal fonte de mão de obra especializada em nível médio. Isso porque as escolas convencionais se mostraram incapazes de ministrar

uma educação técnica coerente com a nova legislação, devido a diversos problemas, entre eles: dificuldades financeiras, de equipamento, inexistência de professores qualificados e outros (MACHADO, 1982).

Cunha (2000c) assegura que a falta de competência das administrações estaduais na implantação da reforma teve como uma das consequências imediatas a sobrecarga das escolas técnicas industriais que tiveram a sua clientela bastante aumentada, pois além de atender aos seus alunos, eram procuradas por escolas públicas e privadas para celebração de convênios, legitimados pela legislação em vigor, para o oferecimento da parte especial do currículo das habilitações próprias do setor industrial.

Grande insatisfação foi causada no interior das escolas técnicas industriais federais quando o governo Federal manifestou a disposição em transferir essas escolas para os sistemas estaduais. A comunidade interna temia a perda de prestígio e redução do orçamento. Além disso, os professores e diretores se preocupavam com um retrocesso na autonomia das escolas técnicas alcançada desde 1959 (Ibid.).

Na Bahia, a década de 1970 inaugurou uma nova fase na economia do Estado com a implantação do Centro Industrial de Aratu (CIA) juntamente com o Polo Petroquímico de Camaçari, na Região Metropolitana de Salvador. O surgimento do CIA esteve integrado a uma política de planejamento industrial regional, que envolvia o Banco do Nordeste, a SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste) e a Petrobrás que já estava instalada no estado desde a década de 1950¹⁷. A concentração de todo esse conjunto de empreendimentos na Região Metropolitana de Salvador fez com que a região passasse a responder por 70% da produção industrial do Estado.

Profundas transformações na estrutura econômica do Estado foram viabilizadas a partir da consolidação da industrialização na Bahia, fazendo com que houvesse uma redução do peso da agricultura e um aumento significativo da participação do setor secundário no PIB estadual, principalmente dos segmentos químico e petroquímico e extrativo mineral. O desenvolvimento desses setores fez da Bahia uma das principais fornecedoras nacionais de matérias-primas e bens intermediários (ALCOFORADO, 2003).

¹⁷ O processo de industrialização da Bahia baseado na indústria de bens intermediários começou com a implantação da Refinaria de Mataripe na década de 50, devido à existência de petróleo no Estado, com a formação de um complexo mínero-metalúrgico em Candeias na década de 1960, conforme assegura Alcoforado, (2003).

O projeto de industrialização da Bahia se inseria no projeto nacional de desenvolvimento posto em prática pelo governo federal. Conforme uma avaliação esboçada por Spinola (2001, p. 35),

A Bahia cresceu economicamente no período 1967/1999, mas não se desenvolveu. Isto porque, a despeito do aparente progresso material e dos avanços tecnológicos, o conjunto dos benefícios por eles gerados não está disponível para milhões de excluídos que constituem, preponderantemente, a população estadual [...] a Bahia viu agravada a sua dependência externa, tanto no plano nacional quanto no internacional, como decorrência de uma política desenvolvimentista equivocadamente traçada pela tecnoburocracia regional com a cumplicidade das elites agromercantis locais.

Esse cenário econômico no Estado, segundo Lessa (2002), trouxe mais expectativas para a formação de profissionais empreendida pela então ETFBA que começou a buscar o estreitamento de vínculos com a comunidade empresarial, passando, inclusive, a ampliar as possibilidades para o estágio curricular, a discussão sobre o currículo escolar. Além disso, essa proximidade promoveu o envolvimento direto da comunidade escolar com o desenvolvimento de novas tecnologias dos processos produtivos e favoreceu a compreensão dos perfis e tendências do mercado de trabalho para os seus egressos.

Diante do exposto, fica evidente que, até então, tanto o desenvolvimento econômico do Estado, quanto a preocupação com a formação de profissionais para atender à demanda da nova realidade ficam restritos à cidade de Salvador e a sua região metropolitana. O interior do estado não foi contemplado com tais iniciativas.

Entretanto, a partir década de 1970¹⁸ o governo federal passou a incentivar a criação de novos polos de desenvolvimento em cidades de médio porte no interior dos estados¹⁹, por meio de políticas públicas de ordenamento territorial, com a finalidade de diminuir a migração para as metrópoles e incentivar o desenvolvimento das cidades de porte médio. Na década de 1980 houve a implantação do projeto cidade de Porte Médio (FRANÇA; SOARES, 2009).

Os governos militares estavam determinados a fazer do Brasil uma “potência emergente”. Aproveitando a facilidade de capital internacional, fizeram pesados investimentos em infraestrutura com a criação de rodovias, ferrovias e portos; investiram em

¹⁸ Desde a década de 1950 já existia uma grande preocupação com a concentração populacional urbana nas metrópoles que já enfrentavam problemas devido ao acelerado crescimento.

¹⁹ O II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) do governo Geisel (1975-1979) contemplou a criação do Programa Nacional de Apoio às Capitais e Cidades de Porte Médio – PNCCPM do Ministério do Planejamento. O II PND visava dar continuidade ao “Milagre Econômico”.

telecomunicações e usinas hidrelétricas e nucleares. Também, ampliaram o parque industrial com a implantação de indústrias de base, de transformação, de equipamentos, de bens duráveis e da agroindústria de alimentos.

Além disso, tratou de dispersar parte dessas indústrias para outros estados, pois o parque industrial estava centralizado, basicamente nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. Era necessário descentralizar as indústrias não só para outras capitais, mas também para as cidades de médio porte situadas no interior dos estados. Essa descentralização, junto com a implementação de políticas públicas voltadas para o seu desenvolvimento, favoreceria a geração de um fluxo migratório daqueles que buscavam empregos e melhores condições de vida. Desse modo, as cidades médias passaram, a partir desse momento, a emergir como espaço de concentração e reprodução econômica e social.

Assim as cidades de médio porte foram criando o seu próprio círculo de trabalho, passando a participar mais intensamente do processo de circulação do capital. O novo panorama, todavia, começava a requerer a instalação de instituições de qualificação de mão-de-obra, pois para atuar nessas indústrias seria necessário um trabalhador qualificado.

Diante dessa conjuntura, o ministro da educação do Governo Sarney, Jorge Bornhausen, apresentou em 24 de fevereiro de 1986 uma exposição de motivos encaminhando “a proposta de deflagrar o programa de expansão e melhoria do ensino técnico, que terá como eixo principal a instalação de 200 (duzentas) novas escolas técnicas, industriais e agrotécnicas”. De acordo com o documento:

São poucas as escolas, hoje, que se encontram em situação de oferecer formação técnica e especializada de qualidade, capaz de enfrentar os desafios decorrentes da evolução científico-tecnológica. Esta formação se delinea cada vez mais importante à medida que nosso País avança na era da industrialização, demandando conhecimentos e habilidades cada vez mais complexos e diversificados, seja no atendimento a áreas tradicionais, seja na perspectiva de novas áreas que se apresentam como promissoras, como a da informática, da eletrônica, das tecnologias aplicadas ao desenvolvimento rural (BORNHAUSEN, 1986, p. 2).

Para implementação desse programa foi contraído um empréstimo junto ao banco mundial no valor de 74,5 milhões de dólares com a finalidade de expandir e interiorizar a rede federal de escolas técnicas para atendimento aos imperativos de ordem socioeconômica que se estabelecem na sociedade brasileira. Desde a década de 1970, com a expansão da inserção do Brasil no sistema capitalista mundial, enquanto país periférico, acentuou-se a sua subordinação aos países centrais através da dependência de empréstimos internacionais. Desse

modo, a essas escolas ficavam reservadas a tarefa de oferecer as bases técnicas e ideológicas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo dependente, dito de outra forma, caberia a essas escolas provê a indústria de capital humano, contribuindo com a acumulação do capital. No capítulo seguinte discutiremos como se deu a expansão das escolas técnicas da rede federal.

2.6 REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ainda sob a égide do regime militar o início da década de 1980 foi caracterizado pela luta da sociedade brasileira pela redemocratização do país. Esse período foi marcado pela difícil transição da ditadura à redemocratização. Para Lima Filho (2002),

os processos de distensão e de abertura política, que ocorreram a partir dos governos militares de Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1985), estão estreitamente ligados ao esgotamento econômico, social e político do regime. Do ponto de vista econômico, o país saíra do “milagre” econômico para a “década perdida” (LIMA FILHO, 2002, p. 123).

O movimento pelas *Diretas Já* ganhou as ruas do país trazendo à baila um absoluto clima de mobilização em toda a sociedade brasileira. Em Salvador, a participação dos estudantes da ETBA trajando o uniforme escolar numa caminhada em prol do movimento gerou conflito entre o movimento estudantil e a direção da escola. Segundo Lessa (2002),

O embate interno do “movimento” resultou em paralisações das atividades acadêmicas, por parte dos alunos e, em sequência, a Diretoria da Escola, considerando a atitude dos alunos como ofensiva às normas institucionais determinou atos punitivos aos estudantes, com suspensão de todos os integrantes do Centro Cívico Santos Dumont, entidade de representação estudantil da escola (LESSA, 2002, p. 48).

Esse episódio evidencia a presença de atitudes autoritárias próprias do regime vigente à época. Além disso, também realça a função até então requerida da escola técnica de “moldar, seja pela disciplina, seja pelo conteúdo de ensino” o profissional que melhor se ajustasse às necessidades das empresas (MACHADO, 1982, p. 67). Tendo em vista a grande importância atribuída ao papel do técnico na empresa que, devido à sua posição intermediária, era de grande relevância para a produção: ele quem administrava os trabalhadores diretamente ligados à produção, logo o seu papel político se tornaria tão importante quanto a sua competência técnica.

Com o parque industrial plenamente instalado à custa do capital estrangeiro, o ciclo da expansão vivido nos anos 1970 se esgotou, deixando para trás uma exorbitante dívida externa. Castanho (2009, p. 27) assim sintetiza a economia brasileira desde o período da ditadura, até a redemocratização:

O Estado nacional, condutor da industrialização associada, atinge seu apogeu entre 1964 e 1980. E entra em crise, nos anos 80 e 90, com o esgotamento desse modelo e sua substituição pela globalização contemporânea.

Em janeiro de 1985, após mais de duas décadas de ditadura militar, o país voltava a ter um civil como Presidente da República: Tancredo Neves. Entretanto essa ainda não seria a eleição esperada pela nação que requeria *Diretas Já*. O presidente foi eleito pelo Congresso Nacional, que era controlado pelo governo, através de uma eleição indireta. Apesar de tudo, o clima de mobilização da sociedade se matinha e envolvia os mais diversos setores. Com o falecimento de Tancredo Neves antes de ser empossado, assumiu a Presidência da República José Sarney, o seu companheiro de chapa como vice-presidente.

Em 1986, o clima de redemocratização instaurado no país impulsionou a convocação da Assembleia Nacional Constituinte e a nova Constituição Federal foi promulgada em 1988. Esse parece ter sido o que houve de mais importante no governo do Presidente José Sarney. Entretanto, apesar de apresentar alguns avanços, a Carta Constitucional de 1988 em muitos pontos foi conservadora e em outros retrocedeu. No que se refere à educação Lima Filho (2002, p. 125) com base em Neves (1994) assegura que “os seus resultados expressaram igualmente conquistas e retrocessos sociais, vitórias e derrotas pontuais, tanto de progressistas quanto de conservadores”.

Observamos, entretanto, a presença de elementos da agenda internacional orientados a partir dos governos conservadores de Thatcher e Reagan e da ação dos organismos internacionais, no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986-1989, lançado pelo governo Sarney, quando se aborda o tema da redefinição do papel do Estado:

Este governo parte da tese de que cabe ao setor privado o papel de destaque na retomada do crescimento. O Estado retoma, portanto, às suas funções tradicionais, que são a prestação dos serviços públicos essenciais e as atividades produtivas estratégicas para o desenvolvimento nacional de longo prazo e complementares à iniciativa privada. Estas prioridades exigem reformas profundas na organização e nos métodos do setor público, a fim de redefinir a participação do Estado nesta nova etapa de desenvolvimento. A reforma do setor público é, assim, meta estratégica deste plano e, ao mesmo tempo, condições de realização dos demais objetivos de retomada do crescimento e combate à pobreza (BRASIL apud LIMA FILHO, 2002).

Verificamos nesse texto oficial de 1986 a presença dos pressupostos neoliberais, como: estado mínimo e responsabilização do setor privado pelo crescimento nacional, defesa do crescimento do país e anúncio de combate à pobreza.

Esses pressupostos, sobretudo, no que corresponde a expansão do setor privado empresarial e multinacional foi cada vez mais se desenvolvendo a partir da década de 1990, que segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p.74), foi marcada pela “ideia de globalização, livre mercado, competitividade, produtividade, reestruturação produtiva, reengenharia e renovação tecnológica”, obviamente essas ideias têm o seu reflexo no campo educacional, que nessa década tornou-se alvo de reformas. Nas palavras dos autores (p. 85):

Os anos 1980 são marcados por três grandes questões: o esgotamento da profissionalização obrigatória, implantada pela Lei 5.692/71; a discussão da relação trabalho e educação *versus* educação e mercado de trabalho; a educação na Constituinte; e a nova lei da educação.

Do ponto de vista educacional Saviani (2008) apresenta que a visão que marcou a década de 1970, até o momento da transição democrática, foi a crítico-reprodutivista, constituindo em armas teóricas utilizadas para discutir as políticas educacionais durante o regime militar, que era uma política pautada no ajustamento da escola como meio de controle da sociedade. Segundo o autor uma particularidade da década de 1980, foi precisamente a busca de teorias que construíssem uma pedagogia contra hegemônica, organizando e mobilizando o campo educacional para a reorientação das práticas educativas. Foi um período marcado por amplos debates e discussões, permeado pelo processo de redemocratização.

Foi no contexto da reestruturação produtiva que o Brasil passou a integrar a sua economia no sistema econômico mundial. E no governo do presidente Fernando Collor de Mello, de 1990 a 1992, o país passou a adotar políticas liberalizantes, orientada pelos pressupostos neoliberais, com a sua inserção no movimento da economia mundial, a globalização.

Freitas (2002) avalia que a luta iniciada no final dos anos 1970 e durante a década de 1980, no quadro de movimento mais geral de democratização da sociedade, trouxe o debate para a educação na forma de olhar a escola e do trabalho pedagógico. Nesse contexto foram criadas a ANPED, a ANDE, CEDES e outras associações destinadas a congregar educadores, aglutinando professores de diferentes níveis de ensino e pesquisadores das diversas áreas para juntos pensarem a educação e formular políticas públicas destinadas a esse fim. Assim como foi significativa a ampliação da produção científica-acadêmica, com a criação de revistas de

educação e editoras especializadas na área que criaram coleções de educação e gerou um avanço no processo de organização e aumento de produção (SAVIANI, 2008).

O processo de abertura democrática, a organização e mobilização dos educadores, tal como as conferências brasileiras de educação, a produção científica crítica, desenvolvida nos programas de pós-graduação, e o incremento das ideias pedagógicas, propiciando novos veículos de informação e debates, marcaram o período da década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas contra hegemônicas ao Estado. Porém, é importante enfatizar que a transição democrática é marcada pela ambiguidade e heterogeneidade de produção considerando que as propostas perpassavam desde ideais de esquerda a ideais liberais, os quais defendiam o tipo de escola a ser pensada e os métodos de ensino mais adequados para a mesma, etc (Ibid., 2008, p.421).

No contexto de embates teóricos chegamos à década de 1990, como elucida Freitas (2002), com o aprofundamento das políticas neoliberais, já pensadas em termos mundiais desde a década de 1930 com Hayek, mas desenvolvida a partir da década de 1970 na Inglaterra por Margareth Thatcher, chegando ao Brasil de forma mais contundente, de fato na década de 1990, conforme já anunciamos antes. Nesse período surgiram debates e reformas educacionais culminando em projetos e programas tais como: Educação para todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Infantil, Básica e Superior, de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, avaliação do SAEB, Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM, FUNDEF, FUNDEB, atrelando a educação ao capital na tentativa de superar as crises e gerar números para o Banco Mundial e FMI.

A avaliação passa a ser a medida das políticas educacionais e a ideia de consenso e não mais de confronto vai ganhando terreno nas políticas sociais e educacionais construídas sobre o plano ideológico do neoliberalismo, sobretudo, de inspiração norte americana, na lógica do mercado calcada no desenvolvimento do capital externo.

De acordo com Shiroma et al (2002) o processo de descentralização, via mercado e ascensão do empresariado, inclusive na educação, implementou uma legislação que legitimou tal descentralização por meio das parcerias público e privado de forma que o Estado começa a se eximir das responsabilidades, transferindo para a sociedade civil, família, etc. Essa política passou a ser intensificada a partir do governo de Fernando Henrique, tendo como suporte teórico o relatório Delors²⁰ que traçou as diretrizes para a nossa política educacional. A

²⁰ Relatório que resultou dos trabalhos desenvolvidos pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI instituída pela UNESCO para refletir sobre os desafios impostos à Educação no século XXI, e que emitiu

prioridade das ementas do governo FHC foi com o ensino fundamental enquanto que a partir do governo de Lula, se estabeleceu a noção de sociedade e Estado na ideia do consenso, na tentativa de desmontar o enfrentamento das diferenças.

Evidenciamos que foi com a criação do Relatório Delors (1996) que o desmantelamento educacional foi cada vez mais corroborando, com um currículo pragmático e tecnicista, na lógica da meritocracia, individualista e a associação clara com o Banco Mundial, uma vez que o mesmo foi inspirado nesse e passou a traçar as diretrizes da formação humana. Todas as reformas educacionais que vemos culminar a partir do século XXI, foram inspiradas nesse relatório.

Com a instauração da Nova República, um clima de participação democrática invadiu o país, isso levou educadores, intelectuais, políticos e a sociedade organizada a pensar na elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Assim Dermeval Saviani foi encarregado de elaborar uma proposta de LDB contando com a participação da sociedade, sobretudo de educadores e legisladores. Assim foi feito e o resultado desse trabalho constituiu num documento denominado *Contribuições à elaboração da Nova Lei de Diretrizes e Bases: Um início de conversa*. A partir desse documento, novos debates foram travados e as novas contribuições foram acrescidas num novo texto também escrito por Saviani. A proposta elaborada por Saviani representou um acontecimento inédito na história da educação brasileira. Após receber várias emendas e versões, o texto de Saviani passou a ser denominado *Substitutivo Jorge Hage*.

Também transitava no Congresso Nacional um texto elaborado por Marco Maciel e Darcy Ribeiro, denominado *Substitutivo Darcy Ribeiro*. Esse substitutivo estava afinado com as políticas reducionistas e neoliberais do então presidente Fernando Henrique Cardoso e acabou sendo o vencedor na votação do Congresso Nacional que tinha maioria dos deputados governistas. E por isso, passou a se constituir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96. Segundo Frigotto e Ciavatta (2006, p. 74),

a reforma e as políticas educacionais da década de 90 caracterizaram-se por processos de privatização da educação e pela ampla regressão do pensamento educacional orientado pelo pragmatismo, tecnicismo e economicismo. O projeto educacional do capital, orientado interna e externamente pelos organismos internacionais, torna-se a política oficial do governo.

A Lei 9394/96 representa um marco na história da Educação Profissional brasileira por destinar um capítulo a essa modalidade de educação, embora o faça de maneira vaga. Devido a isso, assim que foi aprovada a possibilidade para a sua regulamentação, feita através do decreto 2208/97, do Poder Executivo Federal, isto é, do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que desconsidera as propostas construídas pela sociedade civil organizada e, por fazê-lo através de um decreto não oferece possibilidades de emendas, substitutivos nem outras formas de alteração do seu conteúdo.

A nova LDB, Lei 9394/96 e o decreto 2208/97, trouxeram mudanças para a Educação Profissional, e a principal delas foi à dissociação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, ficando o primeiro com a atribuição de “preparar para a vida”, vinculando-se ao mundo do trabalho e à prática social, com caráter de terminalidade e, o segundo, com caráter complementar, com a atribuição do desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva. A educação profissional ficou destinada aos alunos egressos do ensino fundamental, médio e superior, também ao trabalhador jovem e adulto independente da escolaridade.

A dissociação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional foi alvo de críticas de segmentos da sociedade organizada e de estudiosos brasileiros comprometidos com o pleno desenvolvimento social, a exemplo de Kuenzer e Ferretti (1999) que consideram essa separação:

1. Repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita por empresários, trabalhadores e governos;
2. Supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a idéia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista da produção (KUENZER; FERRETTI apud MANFREDI, 2002, p. 134).

Embora tal dicotomia tenha sido uma das principais mudanças na Educação Profissional Brasileira, ela não foi a única. Foi nesse contexto que lançou-se a Medida Provisória 1549/97, que em seu artigo 47, indica a transferência de responsabilidade de manutenção e gestão do ensino técnico para os Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo e/ ou organizações não governamentais, eximindo a União da responsabilidade de continuar participando da expansão da rede técnica federal.

Essa legislação da Educação Profissional, contestada pelas forças progressistas da sociedade brasileira e assimilada pelos segmentos conservadores, sempre de forma contraditória, não levaria a esperar que a política de democratização e de melhoria da qualidade da educação profissional se instituisse a partir da implementação dessas regulamentações. Ao contrário, de 1996 a 2003, lutou-se por sua revogação, apontando-se para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes com a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A privatização da esfera pública, segundo Dourado (2002), começou de fato a se expandir, e o incentivo a iniciativa privada, termos como indicadores, equidade (no lugar de desigualdade social), gestão, etc., vão cada vez mais ganhando terreno, sobretudo, a partir de meados de 2004, pautado na lógica do Estado mínimo e eficiente que atua em certos pontos fundamentais que o Estado “pode gerenciar” ficando o resto com a iniciativa privada e para a sociedade civil organizar.

Portanto, conforme apontamos acima, o Banco Mundial atuante desde a década de 1980, no âmbito educacional continua atuando por meio do binômio mercantilização e privatização e por consequência assistimos a redução da formação e priorização da formação continuada onde cada vez mais a educação é tida como mercadoria. Porém é importante destacar que o pensamento liberal apesar de ser hegemônico não é homogêneo, uma vez que possui facetas a depender da fração de classe que defende. É preciso compreender a realidade por meio da lógica da contradição cujos efeitos são imprecisos de notificar, uma vez que ainda estamos inseridos nesse processo.

3 A EXPANSÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Como pudemos observar a implantação das escolas técnicas federais tem uma história de mais de 100 anos, considerando que elas existem desde 1909. Contudo, acompanhando as necessidades econômicas, políticas e sociais, essas escolas foram cada vez mais reelaboradas a fim de atender as demandas da sociedade. Verificamos também que, no seu percurso histórico, as EAAs mudaram os seus quantitativos, os destinatários, os métodos de ensino, os prédios escolares, o seu raio de ação e o produto do ensino profissional no Brasil. Todavia, praticamente, continuaram centralizadas nas capitais dos estados brasileiros.

Neste capítulo trataremos do processo de expansão das escolas técnicas federais brasileiras. Compreendemos que essa expansão se deu, como assinalamos anteriormente, em duas direções. Houve uma ampliação dessas escolas no momento em que elas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, o que lhe trouxe mais uma atribuição: além de formar técnicos, essa instituição passou a ter o objetivo de ministrar ensino em grau superior; tratou-se, portanto, de uma expansão dos níveis de ensino a serem oferecidos. Com essa transformação ela passou a oferecer também cursos de graduação e pós-graduação.

Em outra direção à expansão das escolas técnicas federais consistiu na ampliação do número de unidades escolares. Desde a sua criação, em 1909, até o final da década de 1980, o número de escolas havia sofrido alterações mínimas. É o PROTEC, Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, que vai alavancar essa ampliação. Passaremos, então, a examinar cada um desses processos e, em seguida, trataremos da expansão da Escola Técnica Federal da Bahia.

3.1 DE ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS À CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

As Escolas Técnicas Federais foram inseridas na discussão do ensino superior no momento em que foram criados como parte da reforma universitária²¹, em 1968, os cursos

²¹ A reforma universitária promovida pela Lei 5.540/68 previa a realização de cursos superiores mais rápidos, mais práticos, dotados de currículos flexíveis e com oferta adaptáveis às demandas do desenvolvimento que se diferenciavam dos cursos de graduação plena oferecidos pelo sistema universitário e se constituíam numa alternativa em relação a eles. Apresentavam currículo menos denso, mais específico, mais prático e intensivo, com menor duração e com caráter terminal. Enquanto aos graduados pelos cursos superiores estariam destinadas

superiores de curta duração, mais especificamente, o curso de Engenharia de Operação (GUIMARÃES, 1995; LIMA FILHO, 2002; CAMPELLO, 2005). Todo esse processo, que teve o seu embrião na década de 1960, com a reforma universitária de 1968, desenvolveu-se até o final da década de 1990 e foi permeado de impasses, conflitos e contradições.

A criação dos cursos de Engenharia de Operação teria sido motivada, segundo Cunha (2000c), que se baseou num levantamento realizado por Goés Filho, em 1976, em consequência a uma preocupação existente, desde 1962, em reformular os cursos de engenharia. Isso porque, os cursos existentes eram demasiadamente longos, tinham um alto custo, além de encontrar dificuldades com pessoal qualificado para atender alguns setores. Além disso, também seria uma maneira de atender a crescente demanda por cursos superiores no país.

Todo o encaminhamento de implementação desses cursos, sempre esteve relacionado ao processo de “cefetização”, ou seja, de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Dado que, esses centros acabaram sendo criados com o intuito de abrigar o curso supracitado que, após um longo e tortuoso percurso, foi rejeitado pelas universidades públicas.

Inicialmente criado em instituições privadas de ensino superior²², a saber: PUC/RJ, PUC/SP, e PUC/MG e Instituto Nacional de Telecomunicações de Santa Rita do Sapucaí (MG) o Curso de Engenharia de Operação, começou a ser oferecido já em 1965²³ pela Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro com o apoio da Fundação Ford mediante o fornecimento de equipamentos e assistência técnica; com o apoio, inclusive de professores da Universidade Estadual de Oklahoma - EUA. Porém, como se tratava de uma escola de nível médio, foi necessária a celebração de um convênio com a Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro para o amparo legal. Nesse mesmo período, o MEC nomeou um Grupo de trabalho a fim de estudar a expansão do Curso de Engenharia de Operação para outras escolas.

A partir de 1969, quando foi promulgado o Decreto-Lei n. 547, o aval institucional das escolas de engenharia deixou de ser necessário porque esse decreto autorizava a organização e

as atividades de concepção, desenvolvimento da ciência e análise da crítica da sociedade, para os graduados dos cursos de curta duração, estariam reservadas funções ligadas à execução e gestão, isto é, funções de cunho mais prático, relacionadas ao fazer e além disso, atrelavam as sua ofertas às demandas do desenvolvimento (LIMA FILHO, 2002).

²² Observa-se aqui uma articulação com a orientação de expansão do ensino superior privado. Por isso mesmo, esses cursos tiveram uma rápida disseminação pelo país, chegando, ao final dos anos 70, a aproximadamente 150 cursos, ofertados por mais de 50 instituições.

²³ Para Lima Filho (2002) o curso se inicia em 1966.

o funcionamento de cursos profissionais de curta duração em escolas técnicas federais. Em seguida, o Decreto-Lei n. 796/69 autorizou a criação de cursos de Engenharia de Operação nas Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, sob o pretexto do possível aproveitamento da estrutura física de laboratórios e oficinas, além dos recursos humanos ali existentes.

Vale salientar, entretanto, que houve uma resistência dos CREAs (Conselhos Regionais de Engenharia e Arquitetura), apoiados pelo CONFEA (Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura) em relação aos Cursos de Engenharia de Operação. Esses conselhos se recusaram a regulamentar a profissão e a expedir o registro profissional daqueles engenheiros. Porém o governo federal da ditadura militar se empenhou em promover a sua aceitação. Uma das medidas se materializou através do Decreto n. 241/67 que incluía o Engenheiro de Operação entre as profissões de que trata a Lei 5194/66²⁴, equiparando o *status* do Engenheiro de Operação aos Engenheiros de graduação plena. Ao lado dessa medida, também assinou o Decreto n. 60.925/67 obrigando os CREAs, por interveniência do CONFEA, ao procedimento do registro de Engenheiro de Operação e também a reformar os atos e substituir todos os registros e carteiras profissionais que estivessem em desacordo com as suas normas.

Com a publicação de todo esse arsenal legislativo é possível verificar a existência de um empenho do governo federal em regulamentar a profissão de Engenheiro de Operação forçando os CREAs e CONFEA não só a “aceitá-lo”, mas também a emitir a documentação necessária para o Engenheiro de Operação, desse modo, tornando pública essa “aceitação” que se deu por força de Decreto presidencial não deixando dúvidas quanto à tensão existente nesse momento no qual o governo da ditadura visava eliminar os obstáculos que dificultavam a inserção da economia brasileira na esfera de controle do capital internacional.

O governo federal se justificava alegando a necessidade da formação de técnicos em curto prazo para atender às demandas da produção industrial nacional que estava em expansão. Entretanto, pode-se verificar que por trás da anunciada intenção de formação de técnicos havia também uma intenção não manifesta de resolver demandas imperativas à sustentação do regime político. Para Lima Filho (2002 p. 116), entre essas demandas estariam não só a “formação e composição de uma tecnocracia de sustentação do aparelho burocrático do regime”, mas também a de constituição de um importante instrumento de contenção da

²⁴ Lei que regula as profissões de engenheiro, arquiteto e engenheiro agrônomo.

crescente demanda por ensino superior, as quais eram exercidas por amplos setores da sociedade que reivindicavam mais vagas e mais investimentos no ensino superior público.

A fim de promover mudanças consideradas pelo governo militar como radicais para a articulação na educação e fornecimento de mão-de-obra qualificada para as indústrias tayloristas, que aqui se instalaram, o governo brasileiro firmou acordos entre o MEC-Usaid - Ministério da Educação e a Usaid - United States Agency for International Development. Esses acordos propiciaram a implementação de vários programas, inclusive ligados ao ensino médio. Entre eles, o PRODEM (Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio), que se desdobrava em PRODEM I, PRODEM II e PRODEM III, todos esses programas implicando convênio com agências financiadoras internacionais.

A política adotada pelo governo do regime militar, por meio do MEC, foi articular medidas visando à ampliação da oferta desses cursos em outras escolas técnicas federais, tendo a fundação Ford como parceira. O governo brasileiro recorreu a um empréstimo no Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento²⁵ - BIRD - a fim de desenvolver, especificamente, o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio – PRODEM. Esse programa teve como ações principais: desenvolvimento de metodologias para o ensino agrícola, baseado no modelo escola-fazenda dos Estados Unidos; reforma e ampliação de escolas agrícolas e técnicas industriais, bem como a construção de novas unidades; e a criação de Centros de Engenharia para a formação de Engenheiros de Operação nas escolas técnicas federais (LIMA FILHO, 2002, p. 130).

O PRODEM I era voltado, conforme veremos adiante, para a implantação de seis Centros de Engenharia de Operação – CEO, todos vinculados à Escolas Técnicas Federais, mas com o intuito de formar técnicos de nível superior em cursos de curta duração (3 anos).

O PRODEM II previa a implantação dos colégios integrados e os centros interescolares que ensejavam um amplo leque de variedades de habilitações. O programa abrangeu diversos tipos de unidades escolares que preparavam para os mais diversos setores econômicos, inclusive, estendendo-se ao SENAC e SENAI e correspondeu ao convênio assinado com o BIRD em 24 de fevereiro de 1974 (RAMOS, 1995).

²⁵ Contrato de empréstimo internacional n. 755/BR assinado em 21 de junho de 1971 com prazo de cumprimento até 30 de dezembro de 1975. O empréstimo no valor de vinte e um milhões de dólares previa a construção de prédios, instalações, equipamentos de oficinas e laboratórios, o quê, segundo Campello (2005 p. 70) “parece incoerente com o argumento de que os centros de engenharia de operação deveriam ser instalados nas escolas técnicas pela excelência das instalações”. O acordo também previa a preparação de recursos humanos, em nível de graduação e pós-graduação. Para isso, foi constituída uma delegação de 40 professores oriundos das seis escolas citadas e gestores do MEC para cursar o mestrado em ensino técnico na Universidade Estadual de Oklahoma – EUA.

O PRODEM III visava criar condições para implantação da Lei 5692/71 nas regiões Norte e Nordeste, especificamente nos estados do Amazonas, Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe. Esse programa, à exceção dos demais, envolveu, além do ensino de 2º grau, também o ensino de 1º grau em todos os estados, contemplando centros interescolares e colégios integrados de 1º grau. (Ibid.).

Algumas escolas técnicas federais de nível médio, conforme já ressaltamos acima, a partir do acordo MEC/BIRD, foram selecionadas pelo MEC para implementarem o Programa do Ensino Médio e Superior de Engenharia de Operação (PRODEM I) a fim de colocar em execução a implantação dos seis centros de Engenharia de Operação todos ligados às Escolas Técnicas Federais dos seguintes estados da federação: Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Bahia e Pernambuco. Desses, apenas três foram instalados, o do Rio de Janeiro, do Paraná e o de Minas Gerais (LIMA FILHO, 2002; CAMPELLO, 2005 e CUNHA, 2000c).

Os outros três centros deixaram de ser instalados por razões diversas. Na Bahia, a criação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC – em 1976, objetivando exclusivamente a formação de tecnólogos, acabou impossibilitando a criação de mais um Curso de Engenharia de Operação, haja vista que, se assim fosse, haveria uma duplicação de esforços nesse sentido. Segundo Lima Filho (2002), o mesmo ocorreu em São Paulo onde houve oferta de cursos de Engenharia de Operação e cursos superiores de tecnologia em outras instituições de ensino. Já em Pernambuco, foi alegado falta de condições físicas na Escola Técnica Federal daquele estado.

Os acordos MEC-USAID visavam à expansão dos Cursos de Engenharia de Operação e o MEC passou a considerar que o lugar ideal para o seu funcionamento seria as escolas técnicas federais argumentando a qualidade das instalações e a natureza prática característica desses cursos. Respondendo à pressão dos organismos internacionais o MEC então, através da Portaria n. 441/74, instituiu uma comissão para “estudar a transferência dos cursos de Engenharia de Operação das Escolas Técnicas Federais para as Universidades ou faculdades”. A comissão emitiu um parecer desfavorável à transferência alegando que as escolas de Engenharia de Operação deviam estabelecer-se em instituições isoladas, pois as “faculdades e universidades são instituições de ensino com características que devem marcar uma boa escola de engenharia²⁶” (NASCIMENTO, 1986, p. 49). Neste contexto, nasceu a ideia de

²⁶ É notável que haja por parte dos integrantes da comissão certa resistência ao referido curso. Evidenciando o dualismo estrutural presente no ensino superior brasileiro que prevê dois tipos de cursos superiores: o primeiro, curso de Engenharia de Operação, de curta duração, incumbido de formar profissionais para uma atuação prática.

transformar as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, em um modelo diferenciado de instituição, ou seja, uma instituição que oferecesse além dos cursos de nível médio, também um tipo diferenciado de ensino superior, os cursos de curta duração.

É importante considerar que, apesar do empenho governamental, tanto o Curso de Engenharia de Operação quanto os Engenheiros por ele formados enfrentaram dificuldades em se consolidar. O governo, buscando uma solução para o problema da Engenharia de Operação constituiu, em 1976, um Grupo de Trabalho através da portaria n. 83 para estudar a criação de Centros de Engenharia. E já não se falava em Engenharia de Operação, mas em Centro de Engenharia. Nesse mesmo ano, foi aprovada a Resolução 48 do CFE que “fixa os mínimos de conteúdos e de duração do curso de graduação em engenharia e define suas áreas e habilitações”, determinando a carga horária mínima de 3.600 horas a ser desenvolvida em um tempo médio de cinco anos. Desse modo, no final de 1976, o CFE, através do Parecer n. 4.434, o curso de Engenharia de Operação foi extinto e foi criado o curso de Engenharia Industrial²⁷.

Foi esse grupo de trabalho criado pela Portaria n. 83/76 que propôs a transformação das Escolas Técnicas Federal do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica. Assim, em 30 de junho de 1978, no governo do presidente Ernesto Geisel, a Lei n. 6.545 transformou essas escolas em CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica. Ao analisarmos a lei de criação desses centros é possível constatar que eles foram criados como instituições de ensino superior, tanto em termos administrativos quanto aos seus objetivos educacionais:

Art. 1º - As Escolas técnicas Federais de Minas Gerais, com sede na Cidade de Belo Horizonte; do Paraná, com sede na Cidade de Curitiba; e Celso

O segundo, o curso de graduação plena, com maior duração, que formaria profissionais para as funções anteriormente mencionadas e ainda, estaria apto a desenvolver pesquisa e projeto, tendo como principal característica de sua atuação a criatividade. Evidenciando assim uma clara distinção entre o ensino superior científico e o ensino superior tecnológico. Um ensino para quem pensa e outro para quem executa.

²⁷ Nas palavras de Ruy Camargo Vieira (1983), coordenador da Comissão de Especialistas do Ensino de engenharia: o Curso de Engenharia Industrial deveria oferecer uma formação “predominantemente prática, necessária à condução dos processos industriais, à gerência ou supervisão das indústrias, à direção da aplicação da mão-de-obra, às técnicas de utilização e manutenção de equipamentos, enfim, às atividades normais de rotina das indústrias” (VIEIRA apud SOARES, 1983, p. 291). É possível verificar que o perfil do curso de Engenharia industrial é semelhante ao do curso de Engenharia de Operação, havendo apenas uma mudança na sua duração que nesse caso é de cinco anos.

Segundo Soares (1993, p. 291) “a Engenharia Industrial foi a conversão em plena para impedir a continuidade e impor a terminalidade”. Esse mesmo Parecer define uma nova categoria de profissional: O tecnólogo – profissional formado em cursos de curta duração, voltado para área de engenharia. Eles seriam profissionais “responsáveis pela aplicação de métodos e conhecimentos científicos e tecnológicos, combinados com habilidade manual, para a solução dos problemas relacionados à sua área de atuação. Desse modo, o governo faz concessão à Engenharia Industrial, mas garante a continuação dos cursos de curta duração através dos cursos de tecnólogos.

Suckow da Fonseca, com sede na cidade do Rio de Janeiro, criadas pela Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, alterada pelo Decreto-lei n. 796, de 27 de agosto de 1969, ficam transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica.

Parágrafo único – Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo são autarquias de regime especial, nos termos do artigo 4º, da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, regendo-se por esta Lei, seus Estatutos e Regimentos.

Art. 2º - Os centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

- I- Ministar ensino em grau superior:
 - a. De graduação e pós-graduação, visando a formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
 - b. De licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;
- II- Ministar ensino de 2º grau com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais;
- III- Promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;
- IV- Realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1978).

Pode-se perceber, na análise da legislação, que há uma ampliação no nível de atuação dessas instituições as quais passam a incorporar, além do ensino médio-técnico, também o ensino superior²⁸. Embora os cursos de nível médio devessem continuar a ser oferecidos, segundo Campello (2005, p. 64), nesse momento, há uma “diferenciação para cima” no nível de atuação daquelas instituições²⁹ devido à possibilidade de oferta do ensino superior.

É curioso notar que aí se estabelece uma contradição: o curso de Engenharia de Operação, que é o motivador da criação dos CEFETs, acabou sendo extinto. Os recém-criados CEFETs foram concebidos para desenvolverem um tipo específico de ensino superior: cursos de curta duração e, no entanto, passaram a oferecer o curso de Engenharia Industrial, um curso de graduação plena.

Em síntese, é no contexto da reforma universitária de 1968, criação e expansão dos cursos de tecnólogos, que se articula a proposta de criação dos CEFETs, principalmente no que se refere “à racionalização dos custos, à centralização organizacional, à especialização ou

²⁸ É interessante a comparação com Lei 3552/59 que dispõe sobre a organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, define os objetivos das Escolas Técnicas Federais, basicamente, como escola de nível médio, que além de oferecer os cursos técnicos podem também continuar oferecendo os cursos de aprendizagem e os cursos básicos.

²⁹ Campello (2005) entende que esse movimento não é novo, ocorreu pela primeira vez na década de 1940 quando as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Escolas Técnicas, passando a oferecer cursos de nível médio e não mais, apenas do nível elementar.

departamentalização dos conteúdos curriculares e à aproximação da gestão ao setor empresarial, pelo intercâmbio da prestação de serviços e realização de pesquisas dirigidas” (LIMA FILHO, 2002, p. 123).

Portanto, os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs - passaram a oferecer o curso de graduação plena em Engenharia Industrial, além daqueles de nível médio que já ofereciam enquanto escolas técnicas. Como consequência, no interior desses centros, passaram a conviver duas escolas: uma faculdade de engenharia e uma escola técnica com cursos de nível médio, que inclusive passava a abrigar duas carreiras docentes: professores de 1º e 2º graus e professores de 3º grau.

Cunha (2000c) assegura que a “cefetização” é:

Vista por uns como valorização das escolas técnicas, que ganharam o *status* de instituições de ensino superior, a “cefetização” representou, na verdade, um desvalor dessas instituições pela manutenção de sua situação apartada da universidade (sem adjetivos), quer dizer, mais uma forma pela qual se processa a reprodução ampliada da dualidade da educação brasileira (CUNHA, 2000c, p. 211).

Entretanto, quanto ao desenvolvimento desses CEFETs, Campello (2005) afirma:

Os CEFET’s criados nos anos 1970 “esqueceram” sua origem de Centros de Engenharia de Operação e se transformaram, na prática, em uma alternativa de ampliação da oferta de cursos superiores de graduação plena e pós-graduação *stricto sensu*, atuando também na pesquisa e produção do conhecimento na área tecnológica. Os mais de 20 anos de funcionamento desses CEFET’s, consolidaram um tipo especial e complexo de instituição que conserva as características de escola técnica, ao mesmo tempo em que atua de pleno direito no ensino superior (CAMPELLO, 2005, p. 169, grifo da autora).

Diante dessas ponderações compreendemos que, nesse primeiro momento de “cefetização” das ETFs também se fez presente a marca que sempre distinguiu a educação profissional brasileira, o dualismo, colocando de um lado o ensino superior científico a ser oferecido pelas universidades e, do outro, o ensino superior tecnológico que teria lugar nos recém-criados CEFETs. Entretanto, como bem assinala Campello (2009), essas instituições resistiram e não aceitaram o papel de oferecer uma educação superior de segunda categoria. Com a extinção dos cursos de Engenharia de Operação, já nasceram oferecendo um curso de graduação plena – Engenharia Industrial. Ao longo dos anos, foram ampliando a oferta não só no nível de graduação, mas também de pós-graduação, primando sempre pela qualidade dos seus cursos o que lhes conferiu reconhecimento como uma instituição de excelência em toda a sociedade brasileira. Assim, a criação dos CEFETs apresenta duas consequências que vão de encontro aos pressupostos da política educacional da ditadura: além de ampliar o setor público

de ensino, o faz mediante o oferecimento de cursos de graduação plena e de excelente qualidade.

Obviamente, a implantação desses centros foi permeada por impasses, contradições e dificuldades. Lima Filho (2002, p. 122) ressalta dificuldades encontradas no processo de implantação dos CEFETs, dentre as quais:

- as necessidades de adaptações das estruturas físicas, da capacitação de recursos humanos, da elaboração de novos estatutos, composição e constituição dos órgãos diretivos;
- a introdução e extinção dos cursos de engenharia de operação;
- ausência de legislação regulamentadora e indefinição institucional quanto ao órgão supervisor dos CEFET;
- o processo de implantação da nova habilitação em engenharia industrial, implicando indefinições curriculares e de delimitação das atribuições profissionais (LIMA FILHO, 2002, p. 122).

Segundo o autor, essa conclusão foi fruto de uma avaliação institucional das quais originaram algumas recomendações que foram atendidas pelo MEC e, sistematizadas com a edição do decreto 87.310 de 21 de julho de 1982, que regulamentou a Lei 6545/78, e definiu as características básicas e objetivos dos CEFETs, vejamos:

- I- Integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;
- II - ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado do sistema de ensino universitário;
- III - acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendências do mercado de trabalho e do desenvolvimento;
- IV - atuação exclusiva na área tecnológica;
- V - formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico de 2º grau;
- VI - realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;
- VII - estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos (BRASIL, 1982).

Diante do exposto, podemos concluir que no ensino superior a ser desenvolvido nessas instituições residia em uma concepção diferenciada do modelo de ensino superior universitário, que aspirava constituir-se como um sistema alternativo, voltado para a formação específica na área tecnológica. Além disso, constatamos uma perspectiva de integração vertical do processo educacional nos CEFETs, em outras palavras, existe a pretensão de desenvolvimento do ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau. A educação superior a ser oferecida nesses centros objetivava a formação de tecnólogos, engenheiros industriais e professores para ministrar as disciplinas especializadas da área tecnológica no ensino de segundo grau.

Contrariando a política governamental de fomento aos cursos superiores de curta duração, os primeiros CEFETs iniciaram as suas atividades oferecendo o curso de graduação plena e aos poucos foram ampliando a sua área de atuação não só para outros cursos de graduação, mas também para cursos de pós-graduação, inicialmente *latu senso* e depois *stricto senso*, sem deixar de oferecer os cursos técnicos de nível médio que tradicionalmente ofereciam. Além disso, convém notar que a criação dos CEFETs, implicou numa ampliação da rede federal de ensino técnico, não uma ampliação do número de unidades escolares, mas na abrangência dos níveis de ensino oferecidos.

Essa nova realidade impõe alguns questionamentos sobre a identidade administrativo-didática dessa instituição: Seria CEFET é uma escola técnica que oferece ensino superior ou uma instituição de ensino superior que ministra ensino técnico? O papel até então assumido pelas escolas técnicas, desde os anos 1940, sempre foi muito claro: formar técnicos de nível médio. A pergunta já feita em outras palavras é: que tipo de verticalização entre o ensino médio e superior deveria ser implementada? Como deveria ocorrer o ingresso dos estudantes de nível superior?

Em 2006 a maioria dos CEFETs, entre eles o CEFET-BA, transformou-se em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia configurando sua verticalização para o ensino superior. Mas a indefinição de outrora permanece nos dias atuais. Ainda existem dificuldades de visualização da identidade administrativo-didática dessas instituições. A sua própria forma de organização, que envolve escola técnica de nível médio, e superior, agora com cursos de várias naturezas, como engenharias, licenciaturas, ensino médio integrado, ensino médio subsequente, PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos), além dos cursos de capacitação profissional, gera várias interpretações sobre o seu papel.

O processo de “cefetização” teve início, portanto em 1978, com a transformação das escolas técnicas federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais em Centro Federal de Educação Tecnológica. A nova condição adquirida pelos novos CEFETs despertou nas demais escolas da rede federal do território nacional o interesse em “cefetizar-se”, ou seja, incorporar o ensino superior. Desse modo, a discussão sobre a “cefetização” das escolas técnicas federais alcançou a década de 1980 e 1990, resultando em debates veementes e em disputas político-regionais.

Estados e municípios passaram a solicitar a criação de novas unidades escolares, ou a transformação das suas Escolas Técnicas Federais em CEFETs, possivelmente considerando

que a instalação desse centro representaria ou daria visibilidade política a sua região e município, reconhecimento da sua potencialidade e desenvolvimento social e econômico.

Talvez por isso, desde o final dos anos 1980 várias escolas técnicas federais reivindicaram ao MEC a sua transformação em CEFET³⁰. Outras requeriam, ao menos, autorização para oferecerem cursos de nível superior, conforme assinala Ramos (1995). Contudo, apenas foram atendidas as escolas do Maranhão e da Bahia³¹. Quanto a isso nos questionamos: Porque somente esses dois estados foram contemplados na sua solicitação? Chama-nos a atenção o fato de que essas escolas se transformaram em Centros Federais de Educação Tecnológica depois da criação dos CEFETs históricos³², ou seja, não foram contempladas na primeira etapa do chamado processo de “cefetização”, nem na segunda etapa visto que a transformação se deu antes da promulgação da Lei n. 8948/94 que institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica e que também envolve a transformação de todas as escolas técnicas federais em CEFETs.

Portanto, as escolas técnicas do Maranhão e da Bahia foram transformadas num momento atípico uma vez que, a primeira passou pela “cefetização” em 1989 e a segunda em 1993. O material pesquisado sobre o processo de “cefetização” no Brasil, como Cunha (2000c), Campello (2005), Ramos (1995), Guimarães (1995), Lima Filho (2002), não faz referências às causas dessas transformações temporãs. Isso nos instigou a buscar tais informações nas memórias daqueles que testemunharam o processo em questão.

A ocorrência dessas transformações, no final da década de 1980, início de 1990, deixa claro que o debate em torno da concepção de educação tecnológica dos CEFETs permanecia presente, ancorando uma discussão envolvendo a educação no âmbito das políticas de interesse governamental federal, estadual e municipal e, certamente, ganhando especificidades e outros embates na sua realização concreta no dia a dia de uma escola que desenvolvia um modelo de instituição que tem na verticalização dos diferentes graus de ensino a sua característica básica, oferecendo, ao mesmo tempo, cursos de ensino superior e de nível médio, além de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, sem deixar de realizar pesquisa e extensão na área técnica industrial. Um modelo complexo de instituição que por sua vez abarca professores, técnicos e alunos com finalidades comuns, mas distintas, sob o teto de uma gestão e um espaço físico que é único.

³⁰ Enviaram a solicitação as escolas de Pelotas, Campos, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, São Paulo, Maranhão e Bahia.

³¹Essas duas escolas são transformadas em CEFETs através de legislação própria: a da Bahia através da Lei 8711/93, e a do Maranhão pela Lei 7863/89.

³² Denominação dada aos primeiros CEFETs: Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Antes cabe-nos registrar que ao mesmo tempo em que a discussão sobre a manutenção do ensino técnico de nível médio e a criação dos CEFETs, também ocorre a partir da década de 1980, a discussão sobre a expansão das escolas técnicas federais. Debate que abarca reflexões sobre o sentido do ensino técnico e a sua valorização por meio de recursos advindos do exterior.

O debate sobre a educação e trabalho, que ocorria dentro do processo de redemocratização em prol da elaboração da constituição de 1988 e da LDB 9.394/96, principalmente estabelecido pela frente de educadores sobre politécnica (KUENZER, 1991) e o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA; MAGALHÃES, 2006), é incorporado nos debates, mas acaba sendo tragado pela expansão desordenada de escolas pelo país afora, como podemos ver a seguir.

3.2 O PROTEC: A EXPANSÃO DAS ESCOLAS TÉCNICAS FEDERAIS

Em 1986 o governo brasileiro contraiu, junto ao Banco Mundial, um novo empréstimo no valor de 74,5 milhões de dólares para a implementação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC. Esse programa foi deflagrado pelo Presidente José Sarney em 24 de julho de 1986 e, lançado em 05 de julho do mesmo ano, em sessão solene, no Palácio do Planalto pelo mesmo Presidente que também estabeleceu as bases que fundamentaram as ações para a sua implantação. De acordo com MEC (1990, p. 1), o Presidente José Sarney:

na oportunidade, manifestou, inclusive, a preocupação do Governo em promover não somente a expansão da rede física das escolas técnicas, mas também assegurar a adequada manutenção das existentes, no sentido de restabelecer e preservar a importância da escola técnica no cenário nacional.

De acordo com o documento citado, o PROTEC não estaria restrito às ações de ampliação e manutenção da rede federal, mas, sobretudo, na sua dimensão técnico-pedagógica, visaria à formação cidadã do jovem/adulto dando respostas aos requerimentos, às rápidas e contínuas transformações por que passaria a sociedade brasileira que requisitavam uma educação qualificada, moderna e universal, voltada para o homem. Nas palavras do MEC (1990, p. 1-2):

Nessa dimensão, o ensino técnico deve assumir um compromisso com as bases permanentes do conhecimento humanístico, que proporcione visão

abrangente do mundo técnico-científico e dos valores permanentes da humanidade.

O ensino técnico deverá, ainda, restabelecer a convivência indispensável à práxis educativa, relacionando os conteúdos específicos de qualificação com os de formação geral, em que teoria e prática constituem um todo harmônico em benefício da atuação consciente do cidadão no mundo em que vive.

Esse mesmo documento também definiu a função do ensino técnico: “Sua função será contribuir para o aprimoramento dos processos tecnológicos e para a valorização e dignificação do trabalho” (Ibid.).

Verifica-se na leitura do texto a existência de uma preocupação de caráter pedagógico no referido programa que também faz ressalvas quanto à organização e o papel da escola técnica no Brasil:

Nesse sentido, a escola técnica deve organizar-se de forma a constituir-se em espaço de instrumentalização técnica, de reflexão sobre o trabalho como princípio educativo e de criatividade; não se limitando ao exercício de mera reprodução de tecnologias, mas proporcionando meios para estimular inovações. Elas devem formar cidadãos empreendedores, capazes de gerar novas tecnologias, promover o desenvolvimento, extrapolando a simples função de agentes do processo econômico (Ibid., p. 2).

O Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico também faz menção a uma nova visão de ensino técnico que deveria fazer-se presente nas escolas técnicas brasileiras a partir daquele momento, revelando uma preocupação com a formação do técnico de nível médio:

A nova visão de ensino técnico deverá ir além das clássicas possibilidades do ensino industrial e agrícola e estar voltada para a contemporaneidade, contemplando tanto a oferta de ensino relacionado com os serviços que compreendem as áreas de saúde, comércio, segurança do trabalho, cultural, de formação de professores quanto a de serviços modernos, a exemplo da Informática e da Biotecnologia.

Só um ensino com essas características poderá desempenhar o papel fundamental que lhe cabe na formação integral dos que desejam participar como profissionais conscientes, em um mercado de trabalho cada vez mais exigente em termos de qualificação.

Desta forma, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, além de responder a uma nova diretriz governamental, lança novo significado à formação do técnico de nível médio e novas bases para o estabelecimento de uma política nacional de ensino técnico no país (Ibid., p.3).

O PROTEC pretendia a instalação de 200 escolas técnicas industriais e agrícolas de 1º e 2º graus em cidades do interior do país, visando à formação de 35.000 profissionais de nível

de 2º grau, e 17.760 alunos pré-qualificados na área agrícola, por ano. A seguir, os objetivos do Programa:

- Promover a expansão e melhoria do ensino de 2º grau.
- Ajustar a oferta desse nível de ensino às exigências de um mercado de trabalho em processo de expansão.
- Garantir novas alternativas de formação nesse nível de ensino, de forma a evitar estrangulamento no acesso ao ensino superior.
- Instalar 200 escolas técnicas industriais e agrícolas, permitindo, inclusive a terminalidade também a nível de 1º grau.
- Garantir novas alternativas de qualificação profissional para o setor de serviços (MEC, 1990).

Além de prever a diversificação das habilitações profissionais, o programa promoveria a interiorização do ensino profissional no país através das novas escolas localizadas em cidades do interior de cada estado da federação, haja vista já existirem nas capitais as Escolas Técnicas Federais. Para isso, estaria amparado nos princípios de descentralização, participação, regionalização, interiorização e gratuidade. Conforme afirma MEC (1990, p. 3-4), mirando:

- Atendimento ao pluralismo da realidade brasileira;
- Aproveitamento da rede instalada e a criação de novas unidades escolares, oferecendo reforço a iniciativas intergovernamentais, interinstitucionais ou autônomas;
- Interiorização do ensino profissionalizante;
- Diversificação das habilitações profissionais de acordo com as necessidades e ofertas do mercado de trabalho;
- Atendimento a todas as unidades da federação;
- Diversificação de estratégias e participação de comunidade na criação e organização de escolas;
- Integração de diferentes instituições, de modo a obter maior efetividade e alcance nos objetivos previstos;
- Instalação de escolas em centros urbanos que não sejam capitais e que ofereçam ao aluno maiores oportunidades de opção profissional;
- Criação de escolas agrícolas de 5ª a 8ª séries, com pré-qualificação, no meio rural, onde não é oferecido o 1º grau completo;
- Atendimento escolar gratuito à clientela que demande ao ensino técnico, e
- Criação de escolas com oferta de cursos multiprofissionais para o setor de serviços.

As cidades escolhidas para a implantação das escolas deveriam ser criteriosamente selecionadas observando-se variáveis demográficas, educacionais, socioeconômicas e político-administrativas. Esses critérios se desdobrariam em: demanda e oferta educacional do

município; disponibilidade de contrapartida por parte dos municípios; atividade econômica predominante no município³³; localização do município: se o município está localizado em áreas de projetos interministeriais que visem o desenvolvimento regional, (MEC, 1990).

Cunha (2009) analisa a educação no Brasil, no nível federal, no período de 1985 até 1990, quando, depois de mais de vinte anos de ditadura militar, um civil assumia a presidência da república e, assegura que, nos cinco anos de governo, o MEC foi ocupado por quatro ministros diferentes: todos eles políticos que, inclusive, ocupavam cargos eletivos, sendo três senadores e um deputado federal. Foram eles: Marco Maciel, Jorge Bornhausen, Hugo Napoleão e Carlos Sant'Anna³⁴.

Para o autor, houve forte presença, no governo, de acordos, alianças e manobras políticas realizadas em função de interesses político-partidários que viabilizou a eleição do Presidente Tancredo Neves. Entre essas manobras, estaria a manutenção das emissoras de rádio e televisão educativas no âmbito do MEC. Nas suas palavras,,

este primeiro evento deu o tom para a administração educacional federal, que utilizou a educação como meio de influência política de uma forma e com uma intensidade que não encontram paralelo na história (CUNHA, 2009, P. 265).

As ações do Ministério da Educação, nesse governo, de modo geral, estiveram voltadas principalmente, em pactuar alianças e sedimentar apoios dos diferentes grupos políticos. Cunha (2009, p. 266) assim define as principais características desse governo:

clientelismo, tutela e assistencialismo foram os três vetores da administração educacional da Nova República, que nesse aspecto só se distinguiu dos governos militares por juntar-lhes uma bombástica retórica ('tudo pelo social') e pela prática da cooptação dos dissidentes, bem como pela preocupação em não poupar recursos na troca de 'benefícios' governamentais por apoio político (grifo no original).

Assim, embora houvesse um aparente reformismo social, o governo da Nova República reeditou antigos mitos, entre eles, àquele que valoriza o ensino profissional como indutor do desenvolvimento social e da mobilidade individual. Foi, exatamente, nessa modalidade educacional que o governo Sarney fixou a sua mais ambiciosa realização: a construção de duzentas escolas técnicas. Um fato curioso, assinala Cunha (2009), é que a

³³ Esse critério possibilita definir a especificidade da escola, se agrotécnica ou técnico-industrial.

³⁴ Os três primeiros eram senadores e o último era deputado federal.

construção das 200 escolas não compunha o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República³⁵, embora o programa já estivesse em andamento durante a elaboração do plano.

Até esse período, a rede federal era constituída por vinte escolas técnicas, três centros federais de educação tecnológica, 35 escolas agrotécnicas e o Colégio Pedro II, além dos colégios técnicos (industriais e agrícolas) e as escolas de aplicação vinculadas às universidades federais. Nessas escolas estava circunscrita a presença do governo federal no 1º e 2º graus de ensino. Era em parte dessa rede onde o Ministério da Educação buscava efeitos espetaculares através da sua atuação no ensino técnico-profissional. Daí a meta da construção das duzentas escolas com recursos do PROTEC cuja necessidade fora comprovada pelos quase dois milhões de pedidos de escolas profissionais de prefeitos, vereadores, deputados, senadores e populares que chegaram ao MEC e assim comprovaram que “a política educacional estava no caminho certo”. (CUNHA, 2009, p. 279).

O PROTEC foi um elemento chave no Ministério da Educação no governo Sarney. No documento: *Realizações do Ministério da Educação 85/90*, é recorrente a menção a esse Programa que permanece como uma realização ministerial desde o ano de 1986, com o ministro Jorge Bornhausen, até o ano de 1990, com o ministro Carlos Sant’Anna.

Em 1985, ano que antecede a implementação do Programa, o documento registra no item ações e resultados referentes ao ensino médio:

Iniciaram-se as avaliações e debates sobre o ensino técnico industrial e agrícola, culminando com a criação do Comitê de Ensino Técnico no âmbito do Ministério. Isto porque, em coerência com a linha prioritária nacional/85 pretendeu-se enfrentar o desafio da oferta de terminalidade do ensino médio, conjugado com a sua função propedêutica, o que se efetiva nas escolas técnicas –industriais urbanas e agrícola rurais.

A aplicação de recursos concentrou-se na melhoria e manutenção do ensino técnico na rede federal (MEC, 1990, s/p).

Já em 1986, ano em que o PROTEC foi implantado, passou a figurar nas linhas prioritárias nacionais o item *Educação e Trabalho* que, segundo o documento, começou a ser atendida por meio do PROTEC. Nesse ano, o PROTEC fundamentalmente se fixou na recuperação das escolas técnicas federais existentes e celebrou convênios com municípios para a implantação de 72 unidades de ensino agrícola de 1º grau (MEC, 1990).

Em 1987 o item *Expansão e Melhoria do Ensino Técnico* passou a compor as linhas prioritárias nacionais. Nesse ano, segundo o MEC (1990), foram criadas 66,3 mil novas

³⁵ Mais detalhes sobre os programas e as ações que constituíam o I PND em Cunha (2009, p. 269-272)

vagas, decorrentes da recuperação e ampliação de unidades escolares já existentes. Além disso, foram adquiridos equipamentos para 20 escolas técnicas industriais, 33 escolas agrotécnicas federais, da rede estadual foram contempladas 15 escolas industriais e 20 escolas agrícolas; somando um total de 88 instituições beneficiadas pelo programa.

O item *Expansão e Melhoria do Ensino Técnico* continuava compondo as linhas prioritárias nacionais no ano de 1988. Nesse ano, teve início à construção de 21 escolas técnicas, 23 escolas agrícolas de 1º grau; além da reforma de 18 escolas agrotécnicas. Ainda em 1988, “foram transferidos recursos para revitalização dos cursos de formação de professores para esse grau de ensino e para o fundamental” (Ibid. s/p).

Em 1990 a *Formação para o Trabalho* constituiu uma das linhas prioritárias nacionais. Segundo o documento estariam sendo implantadas 72 escolas agrícolas de 1º grau (47 em funcionamento), 10 escolas industriais e 4 escolas agrotécnicas de 2º grau. O relatório assegurou que as demais obras se não estavam em fase final, teriam sua conclusão prevista para o mês de março de 1990 (Ibid.). Fato não comprovado: as UNEDs vinculadas à ETFBA só foram inauguradas entre 1994 e 1995.

Embora no programa ficasse clara a existência de critérios para a escolha das cidades onde fossem implantadas as escolas construídas por meio dele, é recorrente na literatura o fato de que existiram fatores de ordem política partidária que interferiram nas escolhas dessas cidades, quando os seus representantes usando a sua influência, reivindicavam esse benefício para uma determinada cidade ou região (CIAVATTA, 1988; GUIMARÃES, 1995; CUNHA, 2009; RAMOS, 1995; FRIGOTTO, CIAVATTA e MAGALHÃES, 2006).

Segundo Ciavatta (2007, p. 91) a notícia governamental da construção de duzentas escolas técnicas e agrotécnicas, no início de 1986, foi polêmica entre educadores, que se perguntavam por que a expansão do ensino técnico quando havia grande carência de ensino de 2º grau no país? Também era questionado “o viés utilitarista, tecnicista e produtivista do trabalho no ensino ligado aos setores produtivos, como previa o programa”. (Ibid.).

Para Cunha (2009) essa ambiciosa meta governamental foi estabelecida sem base objetiva que indicasse a necessidade da construção dessas escolas, embora no “Dia D da Educação”³⁶ a questão “escola e trabalho” tivesse sido mencionada, essa menção dizia respeito à reivindicação da criação de mais cursos noturnos de caráter geral para o jovem trabalhador, cursos que, além de garantir a permanência dos alunos, também lhes oferecessem apoio em termos de assistência. Para o autor,

³⁶ A esse respeito, conferir Cunha (2009, p. 273-275).

A ausência de fundamento para tão ambiciosa meta não a privava de objetivos políticos. Técnicos do MEC não escondiam a única justificativa para tal tipo de empreendimento: contrapor-se a política educacional do governador do Estado do Rio de Janeiro (1983-87), que prometia construir quinhentos grandes prédios para escolas de 1º grau para ensino em jornada única. Embora em número menor, as duzentas escolas técnicas eram mais caras, teriam necessidade de mais pessoal para ser nomeado, poderiam ser inauguradas com cerimônias mais aparatosas, além de encontrarem respaldo no senso comum, de que o ensino profissional é um bom antídoto contra a delinquência, e um caminho seguro para o progresso individual e social [...]. (CUNHA, 2009, 279).

A denúncia da falta de transparência do Ministério da Educação que, mesmo depois de mais de um ano da divulgação das 200 novas escolas ainda não havia discutido com a sociedade, nem mesmo com as entidades representativas dos educadores e estudantes, o programa em questão, é realizada por Ciavatta (1988, p. 38). A autora é enfática, quando questiona:

Que estudos fundamentaram essa decisão? Quais as bases do projeto? Quando e por que o ensino profissionalizante foi definido como prioridade? Que escolhas foram feitas? Quais seus beneficiários? E a pergunta que não se fez em 1971: o mercado precisa de técnicos na quantidade que as escolas se dispõem a formar?

Ciavatta (1988, p. 41) vai além e afirma, ainda:

os argumentos governamentais para a criação das duzentas escolas técnicas apresentavam-se eivados de boas intenções. E acreditamos que, num país tão carente de soluções para os problemas educacionais, alguns benefícios, uns mais, outros menos legítimos, deverão advir dessa iniciativa. Entretanto, a educação brasileira padece longamente de problemas crônicos, casuísmos e anacronismos que estão a exigir políticas integradas, coerentes, discutidas e assumidas por toda a sociedade. Decididamente, a educação não é apenas um assunto de gabinete, nem mesmo só de educadores, mas uma questão de projeto da sociedade como um todo.

Outra crítica que se faz ao PROTEC é relacionada à concepção de educação tecnológica que o orienta. Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p. 139. grifo no original) asseguram que, após a realização de um trabalho de pesquisa sobre o programa³⁷, concluíram que, apesar de trazer um “discurso humanista genérico”, esse programa era dotado de uma nítida visão produtivista da educação. Reduzindo “o papel das escolas técnicas a uma adaptabilidade ao *mercado de trabalho* e ao sistema produtivo”.

³⁷ Os autores desenvolveram a pesquisa *Acompanhamento, documentação e análise dos programas de melhoria e expansão do ensino técnico industrial, 1984-1990*. Niterói: INEP/UFF, 1990

Além disso, os autores ainda afirmam que o PROTEC

inscreve-se numa perspectiva neoliberal de organização econômica, política e social e, enquanto tal, funda-se em pressupostos falsos e de consequências profundas para a sociedade, no plano interno e em sua relação com o mundo desenvolvido (Ibid. p. 139-140).

Esses pressupostos são falsos porque supõe a absorção dos técnicos formados nas escolas técnicas federais pelo mercado. Entretanto, desde a primeira revolução industrial, ficou evidenciada a tendência de transformação do trabalho complexo em trabalho simples. Assim, o que antes exigia uma ampla qualificação do trabalhador, com a incorporação da ciência e da técnica no processo produtivo, passa a requerer apenas um trabalhador com uma qualificação mínima, pois o conhecimento, a tecnologia está na máquina que realiza o trabalho. O trabalhador, cada dia mais, é permutável, disponível e, portanto, uma ampla qualificação não lhe garante o emprego.

De acordo com Lima Filho (2002), apesar dos objetivos e critérios anunciados, o PROTEC foi desenvolvido basicamente através de convênios celebrados entre o Ministério da Educação, as escolas técnicas e as prefeituras. A principal ação do programa foi a ampliação e o reaparelhamento das escolas existentes. Isso porque o programa também previa o oferecimento de habilitações profissionais com terminalidade em nível de 1º grau o que exigiu adequação das escolas para essa demanda. O autor assegura que apenas 16 escolas foram instaladas até o final do governo Sarney.

Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p. 139) certificam que o Programa não cumpriu a meta da implantação das duzentas escolas. Para os autores “foram de fato construídas até 1990, não mais do que meia dúzia de escolas”.

Apesar das críticas pertinentes, foi o PROTEC que alavancou expansão da rede federal de educação profissionalizante de 1º e 2º graus e a criação das Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs). O quadro a seguir mostra o número de unidades escolares da rede federal de ensino profissionalizante de 1º e 2º graus antes e depois da vigência do PROTEC, em 1986 e 1993, respectivamente:

Quadro 2 – Quadro comparativo do número de escolas da rede federal de tecnológica em 1986 e 1993

	1986	1993	
		Escolas concluídas	Escolas em construção
ETF	20	20	
CEFET	03	05	
Agrotécnicas	36	41	05
UNED		11	36
Total	58	76	41

Fonte: Elaboração própria com base em Ramos (1995) e BRASIL (1969).

A implantação do PROTEC assegurou autorização para as Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica construírem e administrarem política, técnica e pedagogicamente as unidades de ensino descentralizadas nas cidades e regiões interioranas. Podemos verificar que, a partir de 1993, o total do número de escolas com as obras concluídas mais as escolas em construção era de 117 unidades, o que representa um aumento de pouco mais de 100% no número unidades escolares desde 1983. Vêm do PROTEC os recursos financeiros para a expansão da ETFBA, particularmente para a construção da UNED de Vitória da Conquista que ocorreu em 1994 e se inseriu dentro do processo de expansão das escolas técnicas federais.

3.3 A EXPANSÃO DA ETFBA

É na década de 1980 que assistimos ao grande debate do processo de expansão da rede federal de ensino profissional. Interessa-nos mais de perto a expansão da ETFBA que se deu tanto pela ampliação do número de unidades escolares com criação e implantação de quatro Unidades Descentralizadas de Ensino no interior do estado quanto pela ampliação do nível de atuação, quando em 1993, essa escola foi transformada em CEFET-BA passando, então, à condição de ofertar, além do ensino de nível médio, o ensino de nível superior.

No cenário das discussões sobre a “cefetização” das escolas técnicas federais, como destacamos anteriormente, foi requerimento de várias instituições a sua transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica. Entre as escolas que empreenderam tal solicitação, podemos citar: Pelotas, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Mato Grosso, São Paulo,

Maranhão e Bahia³⁸. Voltamos a destacar que apenas foram contempladas no seu requerimento as escolas técnicas federais da Bahia e do Maranhão (RAMOS, 1995).

É importante salientar, como observa Campello (2005) que, no Brasil, o processo de transformação das escolas técnicas federais ocorreu, basicamente, em dois momentos: o primeiro, em 1978 quando foram criados os CEFETs do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro. E o segundo na década de 1990 quando foi promulgada da Lei n. 8948/94 que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica que transformou todas as escolas técnicas federais em CEFETs³⁹. Entretanto, a Escola Técnica do Maranhão foi transformada em CEFET-MA em 31 de outubro de 1989 pela Lei 7.863 e, a Escola Técnica Federal da Bahia foi transformada em CEFET- BA em 1993.

O CEFET-BA foi criado através da Lei 8711 de 28 de setembro de 1993. Essa Lei transformou a Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, com a incorporação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC. Esse, porém, é o desfecho de um longo processo que se arrastou por mais de duas décadas.

Quando foram concebidos os Centros de Engenharia de Operação, em 1971, a partir do Acordo MEC-BIRD, no âmbito do PRODEM I, a Escola Técnica Federal da Bahia compôs a lista das escolas nas quais esses centros deveriam ser implantados.

Vale ressaltar que o Centro de Engenharia de Operações não se materializou na Bahia. Isso porque o governo Federal havia criado em 1976 no mesmo estado o CENTEC que se constituiu numa instituição específica para ministrar cursos de curta duração, também com recursos do PRODEM, único da esfera federal. Tratava-se na realidade de uma experiência para buscar a integração entre a Divisão de Assuntos Universitários (DAU) e o Departamento do Ensino Médio (DEM), haja vista existirem, no Ministério da Educação, duplicidade de políticas voltadas para os cursos de curta duração que ora eram tratados pelo DEM, ora pela DAU (RAMOS, 2005). Com a criação do CENTEC tornou-se desaconselhável a implantação de mais um Centro de Engenharia de Operação na ETFBA evitando duplicação de esforços nesse sentido.

Entretanto, assegura Lessa (2002), a ETFBA chegou a receber recursos do PRODEM com essa finalidade. Esse fato pode ser constatado pela publicação da portaria n. 1013/ETFBA

³⁸ Ainda havia escolas que requeriam , ao menos, autorização para ministrarem ensino de nível superior.

³⁹ Na letra da Lei, a implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica ocorrerá gradativamente, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo MEC.

de 10 de novembro de 1978 que determinou que as instalações, equipamentos, livros e mobiliários adquiridos, através de recursos do PRODEM, para o Centro de Engenharia de Operações fossem transferidos para o CENTEC.

A ETFBA chegou a construir um prédio para abrigar o Curso de Engenharia de Operações, com a não materialização do centro, coube à escola transferir os recursos recebidos com essa finalidade para o CENTEC.

Há registro em ata de reunião do conselho consultivo da escola, em 05 de novembro de 1976, um comunicado feito pelo então presidente do Conselho e diretor da escola, Ruy Santos Filho, com o propósito de “discutir o problema do prédio de Engenharia de Operações”. Segundo o diretor, nessa reunião, propuseram a criação de um ‘Centrão’ e para ele, isso acabaria com a escola. (LESSA, 2002). Esse posicionamento evidenciou a resistência da direção da ETFBA quanto à sua transformação nesse centro.

Certamente, a criação desse centro já expressava a concepção de CEFET que estaria por vir. Fato que pode ser constatado numa outra ata de reunião da diretoria da ETFBA, de 25 de novembro de 1976, na qual está registrado que:

o Professor Ruy Santos Filho fez um minucioso relato sobre os entendimentos levados a efeito nesta Capital, com a presença dos representantes do PRODEM, Cel. Arivaldo Fontes e do Sr. Guedes, Gerente de Engenharia; dos representantes do DAU e da Secretaria Geral do MEC, Dr. Ruy Vieira e do Centro Tecnológico da Bahia Dr. João Augusto, em relação ao Curso de Engenharia de Operações que pretendem modificar para Curso de Engenharia Industrial, acrescentando que a pretensão, agora, é de transformar toda a estrutura numa espécie de 'Centrão' que integraria a Escola Técnica Federal da Bahia, o Centro Tecnológico e o Curso de Engenharia Industrial (ETFBA apud LESSA, 2002, p. 45-46).

É curioso notar que, o CENTEC foi criado pela Lei 6344 de 06 de julho de 1976, como uma autarquia de regime especial, vinculada ao MEC; sem ao menos possuir uma sede própria. Na Lei fica estabelecido que a sede estaria situada na cidade de Salvador, porém não se especifica o local onde o centro deveria ser instalado. O CENTEC instalou-se, provisoriamente, no prédio cedido pela ETFBA (aquele construído para o curso de Engenharia de Operação). E em outro prédio cedido pelo Governo do Estado da Bahia, no bairro de Monte Serrat. Acresce-se a isso, o fato de que a primeira aula inaugural do CENTEC tenha sido realizada no auditório da Escola Politécnica da Bahia (Universidade Federal da Bahia – UFBA), em setembro de 1976.

Tal fato propiciou uma ampla negociação com a ETFBA para resolver o problema da falta de espaço físico para o CENTEC, até que, em 1977, foi assinado um convênio com a ETFBA, no qual a escola cedia ao CENTEC o seu prédio anexo construído para o Curso de Engenharia de Operação, com recursos do PRODEM.

As negociações entre ETFBA e CENTEC não foram fáceis. Esse momento foi de tensão e disputa. Fato que pode se constatar pela presença do Engenheiro Celso Santos da Silva do PRODEM para oficializar a entrega do prédio do qual a ETFBA cederia 60% da área e ficaria com 40%. E somente em 1978 foi que a escola transferiu ao CENTEC os demais recursos adquiridos para o curso de Engenharia de Operação, conforme referido anteriormente. (LESSA, 2002).

As consequências desses conflitos marcaram as relações entre as duas instituições. É o Projeto Político Institucional, aprovado em 2008, elaborado por toda a comunidade da instituição, inclusive servidores que na época eram tanto da ETFBA quanto do CENTEC, que bem relata essa situação:

Na Bahia, tivemos um quadro diferente. Enquanto as demais escolas criaram o ensino tecnológico nas suas Instituições, o CEFET BA ao incorporar o CENTEC, já recebe, com estrutura e pessoal, o ensino tecnológico. Esta situação, nova para as duas instituições baianas, gerou um certo desconforto, na medida em que foram mantidos os dirigentes da ETFBA na Direção do CEFET e esta deveria conduzir o processo de formulação de um regimento que atendesse as características da nova Instituição com a incorporação dos cursos tecnológicos e suas necessárias estruturas, pedagógicas e administrativas (CEFET-BA, 2008, p. 10).

O CEFET-BA foi criado na forma da Lei 6545/78, lei de criação dos CEFETs históricos; e instituído na forma Lei n. 3.552 de 1959, que dispunha sobre a organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura e definiu os objetivos das Escolas Técnicas Federais, basicamente, como escola de nível médio, que além de oferecer os cursos técnicos podiam também continuar oferecendo os cursos de aprendizagem e os cursos básicos. A partir dessas informações, verifica-se, então, que este centro foi criado nos mesmos moldes dos primeiros CEFETs. Desse modo, além dos cursos superiores que passou a oferecer, o CEFET-BA continuava a ofertar os cursos técnicos de nível médio que já vinham sendo ministrados, assim como cursos pós-médios e capacitação profissional.

Os objetivos dos CEFETs são fixados pelo Decreto 5.224/2004 que dispunha sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências, no seu art. 2º:

Os CEFET têm por finalidade formar e qualificar no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada.

De acordo com o Planejamento Estratégico, iniciado em 1997 e aprovado em 1998, com vigência até 2007, é missão do CEFET-BA: “Promover a formação do cidadão, oferecendo ensino, pesquisa e extensão com qualidade, objetivando o desenvolvimento sócio, econômico, cultural e tecnológico do país”.

A finalidade do CEFET-BA consistia no oferecimento da educação tecnológica, de acordo artigo 2º do Estatuto da instituição, aprovado pelo Decreto nº 1.652 de 28 de setembro de 1995. É o mesmo estatuto que definia os objetivos dessa instituição:

- I – ministrar ensino em grau superior:
 - a) de graduação e pós-graduação “*lato sensu*” e “*stricto sensu*”, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;
 - b) de licenciatura, com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;
- II – ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;
- III – ministrar cursos de educação continuada, visando atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;
- IV – realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços.

Sendo assim, a ETFBA ampliou sua ação interna, na década de 1990, quando passou a oferecer mais um nível de ensino: o nível superior, que lhe foi atribuído a partir da sua transformação em CEFET-BA. No mesmo período, a partir de 1994, descentralizou-se da capital, expandindo-se para o interior, com a criação e implantação de quatro Unidades Descentralizadas de Ensino em Barreiras, Vitória da Conquista, Eunápolis e Valença. Esse processo foi fruto do financiamento do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico - PROTEC.

É importante salientar que, desde 1909⁴⁰, quando foi criada por Nilo Peçanha, a Escola de Aprendizes e Artífice da Bahia, até o ano de 1994, portanto durante 85 anos, a Bahia teve apenas uma escola técnica federal. Todavia, na década de 1990, esse número foi ampliado consideravelmente com a criação e instalação de 4 novas unidades escolares.

As Unidades Descentralizadas de Ensino - UNEDs são escolas técnicas federais, criadas a partir do PROTEC, situadas em cidades do interior e vinculadas a uma Escola-mãe, que é a Escola Técnica Federal existente no estado federativo onde se encontra a UNED. No caso da Bahia, como ressaltamos, as UNEDs são vinculadas à ETFBA, com sede em Salvador.

A UNED de Barreiras foi criada através da Portaria Ministerial nº 1.135, de 01 de agosto de 1994; a UNED de Vitória da Conquista através da portaria 1.718; a UNED Eunápolis pela Portaria 1.719; e a UNED de Valença através da Portaria Ministerial 1.720, sendo essas últimas de 15 de dezembro de 1994.

No estatuto institucional de 1995 já encontramos as UNEDs como parte da estrutura básica do CEFET-BA (art. 3, inciso V). Essas unidades escolares eram dirigidas pelo diretor da UNED que também comporia o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, órgão consultivo do CEFET-BA. Ao diretor caberia

[...] planejar, dirigir, coordenar, supervisionar, controlar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas, de orçamento e finanças, de engenharia e manutenção e de material e patrimônio das UNED. (ART. 28).

O mesmo documento fixou as competências das UNEDs: “desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão, de administração geral, de pessoal e de integração comunidade – empresa, no âmbito da respectiva unidade” (art. 20).

Como se pode observar às UNEDs são destinadas tarefas de suma importância, não só para a formação tecnológica dos seus estudantes que aumentarão, sem dúvida, o quantitativo de vagas oferecidas pela instituição, mas também para a comunidade onde ela esteja inserida. Entretanto, verificamos a existência de dificuldades financeiras para a manutenção dessas escolas, conforme aponta o PDI,

Diante das mudanças sociais e econômicas ocorridas a partir da segunda metade da década de 90, as quais afetaram a vida acadêmica e administrativa das IFES, fez-se premente um novo pensar das suas ações. No cenário externo, mudanças ocorridas na Administração Federal **pressionaram para ampliação da oferta do ensino e à restrição das verbas públicas. Internamente o CEFET-BA enfrentou o crescimento das suas Unidades**

⁴⁰ A Escola de aprendizes e Artífices da Bahia foi instalada e, 02 de julho de 1910

Descentralizadas sem o devido acréscimo no orçamento e a reformulação e incremento de ações, notadamente na área de Ensino. (CEFET-BA, 2004, p. 8, grifo nosso):

Desse modo, inferimos que as escolas financiadas pelo PROTEC tiveram recursos financeiros assegurados até a sua implantação, a partir desse momento, vieram à tona uma série de dificuldades. As dificuldades e as soluções encontradas pela comunidade escolar estão vivas na memória de cada partícipe desse momento histórico. Essa é uma das questões a ser abordada no próximo capítulo.

Como vimos o período compreendido entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990 foi marcado pela descentralização de unidades escolares da rede federal de educação tecnológica. Na Bahia, particularmente, dois processos coadunam – a “cefetização” e a ampliação do número de unidades — garantindo uma expansão inédita na história da ETFBA. Com a designação de uma das suas quatro UNEDs para Vitória da Conquista, a descentralização chega a esse município. No capítulo a seguir veremos também como esse processo vai sendo discutido, elaborado e implementado.

4 MEMÓRIA DA UNED DE VITÓRIA DA CONQUISTA: DA SUA CRIAÇÃO AOS PRIMEIROS ANOS DE FUNCIONAMENTO

As pesquisas relacionadas às instituições escolares são mais proeminentes no Brasil, sobretudo a partir dos anos de 1990. No âmbito da História da Educação, esse tema tem ganhado relevância e constitui objeto de pesquisa em distintos Programas de Pós-Graduação em Educação no país⁴¹. Isso porque, “a escola é cada vez mais central na sociedade contemporânea, cumprindo importante papel em todos os aspectos da sociedade”. (NASCIMENTO, 2011, p. 112).

Em um levantamento realizado por Nosella e Buffa (2009)⁴² concernentes às pesquisas sobre Instituições Escolares, realizadas no período entre 1971 e 2007, os autores relatam que fizeram consultas a acervos de dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de dez⁴³ Universidades brasileiras, além de arquivos da ANPEd e do INEP e na Base de dados Dedalus/USP e do HISTEDBR e Sociedade Brasileira de História da Educação. Para os autores, nas pesquisas referentes às instituições escolares é possível identificar como principais categorias analíticas:

Contexto histórico e circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola; processo evolutivo: origens, apogeu e situação atual; vida escolar; o edifício: organização do espaço, estilo, acabamento, implantação, reformas e eventuais descaracterizações; alunos: origem social, destino profissional e suas organizações; professores e administradores: origem, formação, atuação e organização; saberes: currículo, disciplinas, livros didáticos, métodos e instrumentos de ensino; normas disciplinares: regimentos, organização do poder, burocracia, prêmios e castigos; eventos: festas, exposições, desfiles (NOSELLA; BUFFA, 2009, p.18)

⁴¹ Para além disso, juntos a esses programas tem-se ainda os grupos de pesquisas que debruçam-se sobre a temática dentre os quais é possível mencionar o Grupo do PPGE da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o PPGE da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); a Universidade Nove de Julho (UNINOVE- SP); o mestrado da Universidade de Sorocaba (UNISO); o grupo de Histórias das Ideias e Instituições Educacionais vinculado à PUC-RJ e, ainda, o HISTEDBR com sede na UNICAMP que incorporou recentemente esta temática aos seus estudos.

Também os grupos de estudos do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB e o PPG de Memória: Linguagem e Sociedade a ele correlatos têm apresentado estudos relacionados às instituições escolares na região centro-sul da Bahia e sua relação com as teorias da memória. Estudos que tem possibilitando a nossa discussão de pesquisa.

⁴² Neste levantamento, os autores expõem em dados numéricos a quantidade de pesquisas relacionadas à temática e muito embora não tenham podido definir especificamente seus temas, consideram a pesquisa uma “amostra significativa que permite alguma caracterização e organização desses estudos”. A maioria destes trabalhos constitui em dissertações de mestrados acusando que, suas produções são eminentemente acadêmicas e, portanto revestidas de rigor científico (NOSELLA e BUFFA, 2009, p. 21).

⁴³ USP; UNESP; UNICAMP; PUC-SP; PUC-RJ; UFRJ; UFMG; UFSCAR; UFU; UNIMEP

Dentre as categorias mencionadas, é possível notar que ainda há poucas referências a noção de memória coletiva e social que povoam a escola e sua institucionalização oficial e real.

As escolas técnicas federais e seus desdobramentos têm sido estudadas por Celso Suckow da Fonseca (1986), Lucília Machado (1982), Marise Nogueira Ramos (1995), Luís Antonio Cunha (2000), Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto (2005, 2006), Maria Auxiliadora Oliveira (2003), Iraneide de Albuquerque Silva (2010), entre outros.

A Escola Técnica Federal da Bahia, por sua vez, vem sendo objeto dos estudos de José S. Lessa (2002), Vera Fartes (2009), Lúcia Maria da F. Rocha (2009), Roberto C. Pinho (1989) entre outros, que empreendem ou empreenderam os seus estudos do ponto de vista histórico e social dessa instituição que, muito embora, tenha uma longa trajetória, é marcada por constantes mudanças jurídicas: de Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia, a Liceu de Artes e Ofícios da Bahia, daí a Escola Técnica Federal de Salvador, que se transforma em Escola Técnica Federal da Bahia, depois a Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia e, mais recentemente a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Vivendo o cotidiano da escola, enquanto partícipe do processo, passamos a indagar, a constituir questões sobre esse processo de constantes mudanças, mas, sobretudo, à criação, implantação e primeiros anos de funcionamento da UNED de Vitória da Conquista; alguns questionamentos passaram a fazer parte de nossas indagações, tais como: Por que ampliar o número de unidades escolares? Como foram escolhidas as cidades sedes dessas novas escolas? Que fatores foram determinantes para a implantação dessas escolas? Como as novas escolas foram implantadas? Como funcionaram nos anos iniciais? Ou ainda, como a expansão da ETFBA se apresenta na memória dos sujeitos envolvidos nesse processo?

Ora, pesquisar instituições escolares sem dúvida pressupõe pesquisar os grupos que a compõem direta ou indiretamente, gerando coexistências de memórias consensuais e memórias conflitivas, entre outros aspectos.

O nosso estudo versa a respeito do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA – que atravessa do século XX ao século XXI, passando por diferentes transformações, conforme apresentamos anteriormente, visando atender diversas demandas de ordem política, econômica, social, regional.

Do ponto de vista teórico, nos apoiamos, principalmente na teoria da Memória Coletiva desenvolvida por Maurice Halbwachs (2006) para focar o nosso olhar sobre aqueles que denominamos de “grupos fundadores” da escola. Dentro desse “grupo de fundadores”,

trabalhamos com dois grupos que, didaticamente chamamos de “Grupo constituidores”, aqueles que acompanharam a implementação da escola como representantes oficiais ou designados por estes e “Grupo dos instituidores” aqueles outros gestores, professores e aluno que vivenciaram o cotidiano do processo de instituição do IFBA. Isto sem desconsiderar que no caso da gestão da escola, há um movimento de interação no desenvolvimento da vida da escola, uma vez que os gestores são professores e a secretaria sempre vinculada a essas administrações.

Rastreamos e analisamos discursos produzidos e produtores sobre o percurso dessa escola, como também documentos escritos e iconográficos que atestam sua instalação e implementação.

Assim sendo, como ressaltamos, trabalhamos com dois grupos, um que denominamos de constituidores e outro composto por representantes de vários grupos que chamamos de instituidores da escola. Assim:

a) No “grupo dos constituidores” agrupamos aqueles que participaram direta ou indiretamente da previsão e implantação da escola como o Secretário Geral do MEC; lideranças políticas regionais de Vitória da Conquista, o ex-secretário municipal de Comunicação Social, o ex-gerente da Diretoria Regional de Educação de Vitória da Conquista.

b) No “grupo dos instituidores” professores, gestores, uma técnica administrativa e um ex-estudante, hoje técnico administrativo na escola, mas todos participantes da instalação da mesma e que continuam vivendo direta ou indiretamente a trajetória da escola. Enfim, setores que representam a escola vivida, que se distinguem uns dos outros, mas apresentam uma visão do que foi e continua sendo dialeticamente a escola.

Além disso, entrevistamos uma professora universitária e pesquisadora baiana que acompanhou as discussões da instalação dessa instituição a fim de complementar as informações e/ou cotejamento das fontes, visando obter subsídios que possibilitem o entendimento das abordagens sobre a escola, a partir das discussões no âmbito nacional, tomando particularmente o que concerne ao estado da Bahia e cujas ponderações nos deram pistas muito importantes para o entendimento do nosso objeto de estudo.

Do ponto de vista da teoria da memória buscamos apoio nos conceitos de memória individual, memória coletiva e quadros sociais desenvolvidos por Halbwachs (2006). Tomamos também, parcialmente, a discussão sobre memória e história a partir do autor mencionado e de outros autores que ofereceram complementações ou contrapontos a esse conceito.

4.1 MAURICE HALBWACHS: MEMÓRIA INDIVIDUAL, MEMÓRIA COLETIVA, TEMPO E ESPAÇO

Ainda que já houvesse estudos sobre a memória, a exemplo dos importantes trabalhos de Henri Bergson⁴⁴ (1859-1941) e Sigmund Freud⁴⁵ (1856-1939) atribui-se a Maurice Halbwachs⁴⁶ (1877-1945), o mérito de transportá-la do domínio individual para o campo coletivo/social. A sua maior contribuição foi à percepção de que, para além do âmbito da mera rememoração, existe a memória como fato social. Em sua obra póstuma “A memória coletiva”⁴⁷ Maurice Halbwachs apresenta uma valiosa colaboração para os estudos da memória social. O autor

[...] nos permite apreender profundamente que não é o indivíduo em si ou alguma entidade social que recorda, mas ninguém pode se lembrar realmente a não ser em sociedade, pela lembrança ou pela evocação, portanto recorrendo aos outros ou a suas obras” (ALEXANDRE, 2006, p. 23).

Embora apresente uma distinção entre memória individual e memória coletiva, o autor assinala que mesmo individual, ela abrange dimensões coletivas, haja vista que as lembranças individuais são amparadas nas lembranças de outro indivíduo ou do grupo ao qual pertence.

Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem [...] (HALBWACHS, 2006, p. 26).

⁴⁴ Henri Bergson, filósofo francês, construiu as suas principais idéias filosóficas na passagem do século XIX ao século XX, período em que o pensamento filosófico estava influenciado pelo positivismo. Em 1897, Henri Bergson publicou a obra *Matéria e Memória* onde defendeu a idéia de que a memória não estaria restrita a uma função mecânica do cérebro ou do sistema nervoso. Sem descartar o componente material e biológico para explicar a memória, ele a defendeu enquanto intuição humana se contrapondo às investigações biológicas daquela época.

⁴⁵ Embora Freud não tenha escrito um tratado sistemático sobre a memória, ela é uma referência central em sua teoria pois todo o psiquismo é um aparelho de memória. Na teoria freudiana o tema “Memória” além de se apresentar ligado a outros importantes temas da psicanálise, também aparece em etapas distintas da sua construção teórica.

⁴⁶ Discípulo de Durkheim, Halbwachs acrescentou aos seus estudos algumas ideias defendidas por seu mestre. A principal delas é considerar que o coletivo define o individual, ou seja, a sociedade sobrepuja o indivíduo. Em sua obra “Os contextos sociais da memória” (1925), Halbwachs persiste na idéia, ao mostrar a impossibilidade de conceber o problema da recordação e da localização das lembranças sem tomar como ponto de referência os contextos sociais que constituem a base para a construção da memória (DUVIGNAUD, 2006, p.7- 8).

⁴⁷ Halbwachs se dedicou a diferentes temas, contudo foi no campo da memória onde mais aprofundou os seus estudos que estão sistematizados em três grandes obras: *Os quadros sociais da memória* (1925), *Topografia legendária dos Evangelhos na Terra Santa* (1941) e *A memória coletiva* (1950).

Ou ainda:

[...] conseguimos pensar, nos recordar em comum, os fatos passados assumem importância maior e acreditamos revivê-los com maior intensidade, porque não estamos mais sós ao representá-los para nós (HALBWACHS, p. 30).

Ele afirma que, mesmo quando parece particular, a memória está relacionada a um grupo, com a sociedade, acrescentando:

[...] nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós (ibid., 30).

Finalmente,

Cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que este mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes (ibid., p. 69).

As lembranças de um evento fazem-se mais facilmente presentes no indivíduo quando ele participa de um determinado grupo e nele compartilha as experiências. Os testemunhos constituem importantes instrumentos da memória, pois ao subsistirem, denotam que quem os relata participou de algum modo do acontecimento — seja como ouvinte, seja como ator — e dele fez permanecer traços de lembranças. Se forem esquecidos, é em razão das experiências que não são mais compartilhadas pelo indivíduo ou pelo grupo, ou seja, não há mais um sentimento de pertencimento por parte daquele que, embora tenha compartilhado da experiência, não consegue recuperar a mesma lembrança. Assim sendo, a memória individual se converte numa memória coletiva. Ambas estão intimamente relacionadas e, embora categoricamente distintas, elas são interdependentes.

Ao examinar essa intrínseca relação, Halbwachs (2006) ainda acrescenta que as palavras e as ideias constituem importantes elementos da memória individual. Elas não são inventadas pelo indivíduo, mas são como que “tomadas de empréstimo” do ambiente que frequenta. Dito de outra forma, o ato de lembrar é, primariamente, do indivíduo, contudo o que lembrar é determinado pelos grupos sociais.

Isto posto, Halbwachs chama atenção para o fato de que os grupos sociais compõem a memória coletiva a partir de suportes sociais que a antecedem e determinam, nomeados de “quadros sociais da memória”. Esses se apresentam dentro de uma temporalidade que a

formata e em lugares e grupos que a definem. Embora o autor tenha analisado apenas a formação de alguns desses quadros tais como os espaços, o tempo, os valores entre outros.

Frente a isso é compreensível o entendimento de um ou mais grupos por meio de uma identificação social ou profissional, enfim em seu aspecto afetivo, geradoras de vivências comuns ou próximas. A memória coletiva é uma memória social, porque o grupo está inserido na sociedade, é parte desta, mas tem suas especificidades. Para ele a memória social diz respeito à sociedade como um todo e é composto pelo conjunto de memórias coletivas daquela sociedade.

De acordo com Magalhães, Souza e Santos (2009), existe uma relação dialógica entre a memória coletiva e a memória social uma vez que, as memórias coletivas se relacionam com os diversos grupos sociais, que, por sua vez, integram as relações entre o todo e as partes na sociedade concreta. Em suas palavras,

[...] toda memória é social, e a memória coletiva decorre das experiências vividas ou herdadas, recebidas por grupos sociais, se origina e é resultado de realidades construídas pela memória social (MAGALHÃES; SOUZA; SANTOS, 2009, p. 107).

Quanto à duração de uma memória, Halbwachs (2006) assegura que a memória coletiva dura enquanto o grupo vive e permanece de algum modo vinculado a ele. Sendo assim, o interesse do autor referente à memória coletiva está em enfatizar as permanências das memórias nos grupos tendo em vista que o indivíduo que lembra, embora possa não ocupar o mesmo lugar no presente, guarda a memória do passado vivido, mesmo modificado ao longo do tempo.

Enfim, o autor destaca que “toda memória coletiva tem como suporte um grupo limitado no tempo e no espaço” (Ibid. p. 106). Entretanto na sua concepção, embora uma representação coletiva do tempo seja necessária e indispensável para organização da vida em sociedade, essas divisões não são universais, ou seja, as divisões do tempo têm significados diferentes para cada grupo social: “não há um tempo universal e único, mas a sociedade se decompõe em uma multiplicidade de grupos, cada um com sua própria duração” (Ibid. p. 153).

Para ele, os quadros da memória coletiva, não nos conduzem a datas exatas, isso porque essa memória é uma corrente de pensamento contínuo que só retém do passado aquilo que está vivo na consciência individual ou do grupo. Nessa continuidade não há linhas de separação claramente traçadas, mas limites irregulares e incertos. Sem nos lembrarmos de um

dia, podemos recordar um período. À medida que se distanciam os acontecimentos são recordados sob a forma de conjuntos.

Em que pese os limites da concepção de “Memória Histórica”, postulada por Halbwachs (2006), nos parece importante sua abordagem sobre a diferença entre o par conceitual memória histórica e memória autobiográfica, possibilitando a discussão de que uma se ampara na outra:

[...] a primeira receberia ajuda da segunda, já que afinal de contas a história de nossa vida faz parte da história em geral. A segunda, naturalmente, seria bem mais extensa do que a primeira. Por outro lado, ela só representaria para nós o passado sob uma forma resumida e esquemática, ao passo que a memória da nossa vida nos apresentaria dele um panorama bem mais contínuo e denso (HALBWACHS, 2006, p.73).

Concordando com Castanho (2010), diríamos que a memória enquanto nutriente da história é mais substantiva do ponto de vista tanto do sujeito quanto do objeto. Objetivamente é “tudo que passou pelo campo da percepção do indivíduo e pelas antenas da sociedade, sendo retido por um e pela outra e devolvido diante de qualquer necessidade” (p.54), já subjetivamente compreendendo tanto o movimento de fixação quanto o de devolução em sua dialética, a memória é o ato de lembrar, individual e coletivamente. Já a história é mais adjetiva comporta tanto os fatos acontecidos quanto os processos desenvolvidos e de outra parte “o conhecimento organizado e sistemático desses fatos e processos” (p.54), implica uma seleção e uma atribuição de qualidade o que é próprio do adjetivo.

A seleção começa pelos fatos que a sociedade considera “dignos de memória” – e esse é um universo que adiante considerarei, evidentemente que de passagem – e completa-se pela nova seleção e pela organização que lhe faz o historiador. De tudo isso, provisoriamente, gostaria de insistir na distinção entre memória e história, nada obstante a profunda imbricação, eu diria a indissociabilidade que os dois termos possuem, notadamente observados do ponto de vista mais organizativo, que é o da história (CASTANHO, 2010, p.54).

Ao examinar a relação entre história e memória sob a perspectiva da correlação entre espaço e tempo Barros (2009), ressalta que a “memória histórica” referida por Halbwachs não deve ser confundida com a “historiografia”. A “memória histórica” aqui tratada deve ser compreendida como aquela que é repartida por todos os indivíduos da sociedade, de modo resumido e esquemático, independente da historiografia profissional. No que concerne à comparação entre a memória histórica em que todos participam e a memória autobiográfica,

cujas elaborações sobre a vida são pessoais, Halbwachs (2006) declara que a memória histórica é mais extensa do que a memória autobiográfica posto que esta última seja condicionada ao período de vida do próprio autor.

Ao situarem a sua memória no tempo, as pessoas automaticamente também a situam no espaço, “é menos o tempo do que o panorama espacial que intervém” (Ibid., p. 124). Nos testemunhos das pesquisas em instituições escolares poderão ser frequentes as sentenças que evocam os espaços de vivências dos grupos, como “lá na escola”, “lá no pátio do recreio”, “na sala de professores era assim...”, “no meu tempo a escola” entre outras, os quais não devem ser considerados sem observar que as divisões do tempo têm significados diferentes para cada grupo social.

A assertiva também é verdadeira para um dado espaço, que é recortado por cada sociedade à sua maneira, a fim de constituí-lo num contexto fixo no qual ele encontra as suas lembranças. Em contraponto ao tempo, que nos brinda com a imagem da mudança, do movimento, apresenta-se o espaço oferecendo a imagem da permanência, da estabilidade.

O ambiente material traz a marca do seu grupo, assim como cada grupo está impregnado das marcas do seu espaço. Destarte, o espaço se constitui numa condição essencial de existência dos grupos sobre o qual Halbwachs assegura:

O espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem umas às outras, nada permanece em nosso espírito e não compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material que nos circunda (HALBWACHS, 2006, p. 170).

Há também que se questionar se os lugares, com sua estabilidade, garantem a continuidade da memória dos grupos e, por sua vez, se esta estabilidade promove a ilusão da permanência no tempo e propicia o encontro do passado no presente ou, se há incluída uma visão de mundo construída hegemonicamente pelos grupos de referência na escola, entre outros aspectos.

Para Halbwachs no processo de recorrência à memória coletiva, o espaço tem um papel de destaque, pois além de contribuir com a rememoração da maneira de ser de cada pessoa, também colabora com as lembranças dos costumes, pessoas e relações sociais vinculadas ao grupo, entre outros.

É a partir dessas referências que constituímos a exposição dos materiais rastreados e sua análise.

4.2 O PROCESSO DE INSTITUIÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE VITÓRIA DA CONQUISTA: REVELAÇÕES DAS FONTES ESCRITAS E ICONOGRÁFICAS

A escola de Vitória da Conquista foi construída com recursos do PROTEC, programa do governo federal que preconizava a interiorização do ensino profissionalizante por meio da expansão da rede federal de educação tecnológica. As novas escolas foram criadas ligadas, ou seja, administradas, supervisionadas e mantidas pelas ETF (escolas mães) como Unidades Descentralizadas de Ensino – UNED.

Para a implantação da UNED de Vitória da Conquista, atendendo ao que preconizava o programa, foi celebrado um convênio entre a prefeitura da cidade (PMVC), a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) e o Ministério da Educação (MEC). O convênio de n. 025/89 foi assinado em 17 de julho, do mesmo ano, pelo então prefeito municipal Carlos Murilo Pimentel Mármore, o diretor da ETFBA prof. Roberto Trípodí Marchi e o deputado Carlos Sant’Anna que representava o MEC. O objeto do convênio era o repasse de recursos financeiros ao município pela Secretaria de Ensino de 2º grau – SESG – para a construção do prédio em terreno doado pela prefeitura com institucionalização e administração da ETFBA.

Desse modo, a SESG repassou os recursos à PMVC que por sua vez, doou o terreno para a construção e teve a atribuição de executar a obra implementando todos os meios de comunicação, telefonia, energia elétrica, abastecimento de água até os limites do terreno da escola e, após a construção transferiu a obra à ETFBA a quem competia acompanhar e fiscalizar a execução da construção, além de administrar e institucionalizar o estabelecimento de ensino. Fornecendo, para isso, todo o pessoal técnico e administrativo, móveis e equipamentos para o funcionamento da escola e dotar-lhe de orientação pedagógica. (MEC-PMVC-ETFBA, 1989).

As despesas para a construção do prédio escolar correram por conta do PROTEC, código orçamentário 08431990.265, elemento de transferência 4323.01, conforme empenho 00121 de 17 de julho de 1989.

Em 07 de setembro de 1989 foi lançada a pedra fundamental da UNED de Vitória da Conquista. O secretário geral do MEC, prof. Ubirajara Brito (na fotografia abaixo a segunda pessoa da esquerda para a direita) veio à Vitória da Conquista para participar da solenidade que também contou com a presença do prefeito municipal, Murilo Mármore (a pessoa adulta da direita para a esquerda).

Fotografia n. 3 — Lançamento da pedra fundamental da UNED de Vitória da Conquista



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal

Autor desconhecido.

Data: 07/09/1989

Por sua vez, o convênio firmado foi referendado pela Câmara Municipal de Vereadores através do decreto legislativo n. 64/89 de 07 de novembro de 1989, que ao fazê-lo, estabelece em seu artigo 1º:

Fica referendado o Convênio que, entre si, celebram o Ministério da Educação, o Município de Vitória da Conquista, Bahia e a Escola Técnica Federal da Bahia, objetivando a construção da UNED- (Unidade de Ensino Descentralizada) ESCOLA TÉCNICA FEDERAL PROFESSOR UBIRAJARA BRITO de Vitória da Conquista.

Esse primeiro parágrafo do decreto evidencia que, primeiro, a câmara parece não compreender a “dependência” da escola técnica de Vitória da Conquista à Escola Técnica Federal da Bahia - ETFBA, isso porque denomina a escola como Escola Técnica Federal de Vitória da Conquista, e ainda pretende dar à escola o nome do professor Ubirajara Brito, o que faz por decreto legislativo, talvez em reconhecimento por por entenderem os vereadores que ele teria viabilizado a construção escola no município, entretanto a escola não recebeu esse nome.

Em 17 de outubro de 1989, o prefeito municipal (em exercício) Clovis Flores enviou à Câmara Municipal um ofício (OF. GAB. N° 224) encaminhando o Projeto de Lei 492/89 acompanhado de uma mensagem aos vereadores. Tratou-se do projeto de uma Lei que

autorizava o executivo municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura no valor de NCZ\$ 31.033.900,00 (trinta e um milhões, trinta e três mil e novecentos cruzados novos), para ocorrer às despesas relativas ao convênio celebrado para a construção da escola. Aos vereadores Clovis Flores remeteu uma mensagem realçando a importância do convênio e pedindo a compreensão para que o projeto fosse votado em regime de urgência, como veremos a seguir:

Diante da carência do ensino profissionalizante no Município de Vitória da Conquista e em toda a Micro Região, concluímos pela necessidade de firmar convênio com o Ministério da Educação a fim de que fosse criada uma Escola Técnica Profissionalizante no nosso Município.

Esta iniciativa visa o aprimoramento dos nos nossos jovens para a luta diária no campo da especialização e por certo atenderá também a carência de outros Municípios.

Nos termos do Convênio firmado a obra deve ser de responsabilidade do Município quanto á execução de ações constante do cronograma físico-financeiro, segundo Cláusula Segunda, número 2, e para isto receberá recursos da Secretaria do Ensino do Segundo Grau – SESG.

A execução do Projeto demanda aprovação por esta Casa do Projeto de Lei autorizando o Executivo Municipal a abrir Crédito Especial na Secretaria de Educação e Cultura para o atendimento do necessário e, conseqüentemente, destinar os recursos repassados.

Assim sendo, estamos pedindo em regime de urgência na forma do § 1º, do artigo 82, da Lei Estadual n. 3.531 de 10 de novembro de 1976 do presente Projeto de Lei a fim de que as obras possam ser iniciadas, pois esta Escola deverá funcionar em março de 1990.

Verificamos que houve uma preocupação do prefeito em exercício em informar aos vereadores sobre o processo burocrático a ser realizado no cumprimento do convênio firmado pela PMVC, embora eles mesmos o tenham referendado. Ele também destacou a importância da criação da escola não só para o Município, mas para a microrregião, atribuindo à escola o papel de propiciar o aprimoramento dos jovens munícipes para o trabalho. Merece destaque o fato de que, o prefeito esperava que a escola estivesse funcionando em março de 1990, fato que só ocorrerá em julho de 1995.

Na semana seguinte, em 24 de outubro, o relator da Comissão de justiça, Edivaldo Ferreira, emitiu parecer favorável pela aprovação do Projeto de Lei. E em 07 de novembro, foi a vez da Comissão de Orçamento e Finanças emitir o seu parecer, por meio do seu relator, o vereador Osvaldo Pedro da Silva pela aprovação do referido projeto de Lei. Em 04 de dezembro o prefeito municipal Murilo Mármore sancionou a Lei n° 510/89 que autorizava o Executivo Municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura no valor acima mencionado.

Sintetizando, o convênio foi assinado em julho de 1989, a pedra fundamental foi lançada em setembro, e o decreto foi assinado em novembro, todos no mesmo ano. Entretanto, a escola só foi inaugurada em 24 de novembro de 1994. Constatamos um atraso na entrega da obra, que deveria ter sido realizada em seis meses e que, todavia, foi concretizada em mais de cinco anos. Consta-se, na documentação pesquisada, que jornais de circulação local e até mesmo estadual fazem menção a cobranças realizadas por vereadores quanto à conclusão da obra. Os vereadores diziam temer que a escola ficasse inacabada, como outras obras que, segundo afirmava o jornal “A Tarde” de 24 de abril de 1992, estariam incompletas como o Ginásio de Esportes Raul Ferraz, “O Cristo”, dentre outras⁴⁸. O jornal Tribuna da Bahia, de circulação estadual, em 14 de abril de 1992 também registrou esse fato, inclusive, trazendo uma fotografia da obra inacabada, como podemos conferir a seguir:

Figura 1 — Jornal Tribuna da Bahia de 14/04/1992



Vitória da Conquista

Em razão do estado de abandono que se encontra a construção onde funcionará a Escola Técnica Federal de Conquista, o vereador conquistense Edvaldo Ferreira enviou carta ao presidente da República, solicitando o reinício e conclusão das obras do estabelecimento de ensino. As obras se encontram paralisadas desde o início do governo Collor, há mais de 2 anos, quando faltava pouco para a conclusão. Com o abandono, as partes que estavam prontas estão danificadas, o que exige uma reforma completa. Com o término das obras, serão beneficiados estudantes de Conquista e de todo o Sudoeste baiano.

Paralisada há anos, a obra de construção da escola sofre a ação do tempo

Fonte: Arquivo público Municipal de Vitória da Conquista

Segundo esse jornal, de 23 de abril de 1992, o vereador Edvaldo Ferreira, por meio de uma indicação se dirigiu ao Presidente da República, solicitando que ele autorizasse o Ministério da Educação a reiniciar e concluir as obras. Ainda segundo o mesmo jornal

As obras se encontram paralisadas desde o início do governo federal, há mais de dois anos; restando pouco para a sua conclusão. As partes já concluídas, porém, devido à má conservação já se encontram depreciadas (TRIBUNA DA BAHIA, 23/04/1992).

⁴⁸Obras de grande porte existentes na cidade, na época.

Ainda há, nessa matéria, uma denúncia de que a Ecosane (construtora conquistense) estaria usando a escola como depósito de materiais e de automóveis. Segundo o jornal, o vereador Edvaldo Ferreira sugeriu que fosse enviada cópia da sua indicação aos deputados estaduais e federais para que exercessem gestões junto ao poder público. Percebemos uma certa manifestação de preocupação por parte das autoridades municipais com a instituição da escola.

Há registro na ata da câmara de vereadores, de 09 de agosto de 1994, de um discurso do vereador Oriosvaldo Pontes, na qual o edil argumentava que a construção da escola teria sido iniciada “tem mais de nove anos”, o que não se verifica com a documentação pesquisada que mostra toda a movimentação em prol da implantação da escola a partir de 1989, quando foi celebrado o convênio entre a PMVC, o MEC e a ETFBA. Segundo o vereador, a conclusão da escola se deveria à entrada do Deputado Clóvis Assis no congresso que “não deixou faltar verbas para a construção e a Escola está pronta”. (Atas da Câmara, 09/08/1994, p. 15). Esse fato também merece um questionamento, pois os recursos destinados à construção da escola já estariam assegurados pelo governo federal, desde a assinatura do convênio também em 1989.

Em 11 de agosto de 1994 foi o vereador Wilson Feitosa que, se referindo à oratória do Vereador Oriosvaldo Pontes na sessão anterior, defendia que

[...] o iluminado e correto vereador Oriosvaldo Pontes não fez justiça a verdade quando afirmou que a obra do atual governador em Vitória da Conquista [...]. Não fez justiça porque omitiu o principal: quem deu início aquelas obras, quem deu a partida, o ponta-pé inicial. E todo mundo sabe que começou foi o ex governador Nilo Coelho, conseqüentemente o governador atual, fez a conclusão daquelas obras (ATAS DA CÂMARA, 11/08/1994 p. 06).

Podemos verificar que existia uma disputa entre os vereadores no intuito de atribuir o mérito da realização para os seus pares. Mérito reivindicado também pelo prefeito municipal, J. Pedral, que na abertura dos trabalhos da Câmara de Vereadores, em fevereiro de 1995, dirigiu uma mensagem aos vereadores, na qual estabelecia um balanço das realizações do seu governo. Nela Pedral afirma:

Também foi entregue à população a Escola Técnica Federal, tendo o ato oficial sido presidido pelo ex-ministro da Educação Murilo Hingel. A escola foi edificada em terreno doado pelo Município e deverá entrar imediatamente em funcionamento, com a realização de cursos preparatórios para o vestibular, que ocorrerá em junho de 1995. Inicialmente abrangendo

Eletromecânica e Construções. É um equipamento da mais elevada importância, que possibilitará aos jovens uma educação média profissionalizante e a facilidade de ingresso no mercado de trabalho para o exercício de ofícios qualificados⁴⁹ (MENSAGEM DO PREFEITO J. PEDRAL, 1995, p. 7).

Esse embate político evidencia disputas presentes nas esferas do poder legislativo e executivo municipal. Vale ressaltar a importância dada, pelo então prefeito, à escola como facilitadora do ingresso no mercado de trabalho e o exercício de ofícios qualificados. Essa postura evidencia a concepção de formação para o trabalho como aquela formação utilitarista voltada unicamente para o suprimento de demandas específicas do mercado de trabalho, coadunando com a concepção da Teoria do Capital Humano tão presente no pensamento da classe dominante não só naquele momento, mas que ainda permanece nos dias.

Após a conclusão das obras da escola, também foi motivo de outra indicação legislativa o funcionamento da mesma, desta vez era o vereador Oriosvaldo Pontes, em 10 de novembro de 1994 quem indicava ao Ministro da Educação, Murilo Hingel, a implementar o funcionamento da escola. O edil assim justificou a sua indicação:

A construção da Escola Técnica Federal em Vitória da Conquista deu alento e abriu novas perspectivas para a juventude conquistense, que viu nessa instituição caminho aberto para uma realização profissional. A obra foi concluída, despertando a admiração de todos pela sua estrutura, instalações modernas, mas ainda não está funcionando por falta de uma decisão político-administrativa que lhe dê material e equipamento e lhe determine o funcionamento. (INDICAÇÃO 858/94).

É visível a demonstração de preocupação de autoridades municipais com a necessidade de implementação da escola que, embora construída, permanecia sem funcionamento em 1994. A indicação do Vereador Pontes evidencia a falta de uma decisão político-administrativa como fator determinante para o não funcionamento da escola.

A inauguração da escola, que ocorreu no dia 24 de novembro de 1994, contando com a presença do ministro da Educação, Murilo Hingel, do prefeito José Pedral Sampaio, do diretor da ETFBA Roberto Trípodi Marchi, além da presença de deputados estaduais e federais, vereadores e convidados. A imprensa local também se fez presente.

Autoridades locais foram ao aeroporto receber o ministro e a sua comitiva para a inauguração que, de acordo com as fotografias, parece ter sido um evento importante para a

⁴⁹ A escola foi projetada para atender aos cursos de Eletromecânica e construções, porém ao ser inaugurada oferece Eletrônica e Eletrônica. Ver entrevista de Bráulio.

cidade de Vitória da Conquista. É importante notar que na solenidade de inauguração há apenas um representante da ETFBA, o diretor Roberto Trípodí, conforme verificamos na fotografia n. 4.

Fotografia n. 4 - Recepção das autoridades federais e estaduais pelas autoridades municipais no aeroporto Pedro Otacílio de Figueiredo



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.

Autor desconhecido.

Data: 24/11/1994.

Da esquerda para a direita: Armênio Santos, Murilo Mármore (ex-prefeito), José Pedral (prefeito), Murilo Hingel (ministro), Clovis Assis (deputado federal), Wilson Marcílio (chefe de gabinete da prefeitura), Roberto Trípodí (diretor da ETFBA).

Além da solenidade no auditório, houve hasteamento das bandeiras do Brasil, pelo ministro Murilo Hingel; da Bahia, pelo prof. Roberto Trípodí; e de Vitória da Conquista pelo prefeito José Pedral, no pátio de entrada da escola. Vide fotografia n. 5.

Fotografia n. 5 - Hasteamento das bandeiras:



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.

Autor desconhecido.

Data: 24/11/1994

Ministro Murilo Hingel (Pavilhão Nacional), Prof. Roberto Tripodi (Bahia), J. Pedral (Vitória da Conquista)

É possível verificar nas fotografias seguintes que os presentes se encaminharam para o módulo administrativo onde cortaram a fita simbólica e descerraram as placas de inauguração. No auditório da instituição aconteceu a solenidade de inauguração que contou com a presença do Ministro da Educação, do diretor da ETFBA e do Prefeito da cidade, além de outras autoridades.

Fotografia n. 6 - Corte da fita simbólica pelo ministro Murilo Hingel.



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.
Autor desconhecido.

Data: 24/11/1994.

Ao lado da porta está Pedral (à esquerda) e Roberto Tripodi (à direita)

Fotografia n. 7 - Descerramento da placa



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.
Autor desconhecido.

Data: 24/11/1994.

Ministro Murilo Hingel e o Prefeito José Pedral

Fotografia n. 8 - Visão panorâmica do auditório e mesa solene



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.
Autor desconhecido.
Data: 24/11/1994.

Nessa solenidade, um dos convidados a compor a mesa foi Frei Serafim do Amparo, religioso da Ordem dos Capuchinhos e diretor do tradicional colégio conquistense “Paulo VI”, a quem, além dessa participação ainda coube realizar uma atividade religiosa, possivelmente com a finalidade de abençoar o prédio escolar, conforme podemos conferir na fotografia n. 9. Apresentamos em anexo no painel fotográfico n.1 outras fotografias do evento.

Fotografia n. 9 - Celebração religiosa



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.
Autor desconhecido.
Data: 24/11/1994.

Da esquerda para a direita: Clovis Assis, Frei Serafim do Amparo (proferindo uma bênção ou mensagem religiosa) e o Ministro Murilo Hingel

Desse modo, estaria inaugurada a escola, entretanto somente no início de 1995 chegou à Vitória da Conquista o professor Bráulio Lima Mota, professor da ETFBA que deveria compor a equipe de implantação da UNED. A servidora Margarida Flores, lotada na UFBA, mas cedida temporariamente à UESB também foi redistribuída para a nova instituição e, portanto, já residia em Vitória da Conquista. Um tempo depois também chegou o professor Rui Santana, que até então, ocupava o cargo de Chefe do Departamento de Ensino da UNED de Barreiras. O professor havia iniciado as suas atividades no ano anterior em Barreiras e se transferiu para Vitória da Conquista a fim de assumir a direção da UNED.

As fontes consultadas apontam para a existência de disputas políticas entre as lideranças regionais que vão desde âmbito municipal até o federal. Também revela todo um movimento adotado pela administração municipal no sentido de concretizar a construção e o funcionamento da escola. Sendo assim, a escola deixa de ser pensada como um lugar de produção/reprodução do conhecimento e passa a ser atribuidora de prestígio político aos detentores do poder local. A vinda do Ministro da Educação para a inauguração reveste o acontecimento de importância e *glamour*, uma vez que, abona o prestígio político dos representantes locais.

A construção da escola trouxe para a cidade, além de uma importante “aparelhagem educacional”, maior dinamismo à economia local, como toda obra de grande porte. A injeção de recursos no município proporcionou geração de empregos na construção civil, além de movimentar outras atividades secundárias necessárias ao seu funcionamento, como o incremento das atividades para alimentação dos operários, ou a aquelas relacionadas aos insumos, por exemplo.

Essa dinâmica na economia trazida pela construção da escola foi muito importante para o município. Isso porque, até o final da década de 1980, a economia local era baseada predominantemente pelo cultivo do café. A partir de então, com a crise do café, a economia passou a ser sustentada, fundamentalmente, pelo setor de serviços e pelo comércio, com destaque para a atividade varejista, tendência observada desde a década de 1960. (AGENDA 21). Essa expansão no polo de serviços ampliou consideravelmente os serviços de educação, saúde e comércio no município, tornando Vitória da Conquista a terceira economia do interior baiano. Esse polo variado de serviços passou a atrair a população dos municípios vizinhos, influenciando cerca de 80 municípios circunvizinhos do Estado da Bahia e norte de Minas Gerais. (IBGE, 2003).

O desenvolvimento industrial no município teve início no final da década de 1970, quando foi implantado o Distrito Industrial dos Imborés, como parte das políticas do Governo

Federal que anunciava a pretensão de reduzir os desequilíbrios regionais, complementadas com as do Estado para interiorizar o desenvolvimento industrial. O Distrito industrial, apesar de se constituir numa importante iniciativa da época, não teve o crescimento esperado.

Só a partir dos anos 1990, um polo industrial passou a se formar, de fato, em Vitória da Conquista. Os setores de cerâmica, mármore, óleo vegetal, produtos de limpeza e estofados entram em plena expansão. Tais indústrias produziam desde alimentos até cofres de segurança, passando por velas, embalagens e movelaria, além de um pequeno setor de confecções (ibid).

É nesse contexto econômico que se insere a implantação da UNED de Vitória da Conquista. Uma escola que pretende qualificar mão-de-obra para a indústria incipiente que começava a ser implementada na região, além de favorecer o desenvolvimento do município e da região na qual ela está inserida.

4.3 A UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE VITÓRIA DA CONQUISTA: A MEMÓRIA INSTITUIDORA DA ESCOLA

4.3.1 A implantação da escola: a memória dos gestores políticos

Os anos 1980 são fundamentais para a definição de políticas públicas no Brasil⁵⁰. Particularmente no momento em que a Constituição Federal começa a ser debatida e estruturada. Ali compareceram demandas reprimidas desde questões de falta de escolaridade nas regiões Norte e Nordeste, até questões que vêm historicamente sendo debatidas como a centralização e a descentralização das escolas técnicas federais.

À medida que essas questões surgiram, com problemas que pertenciam à federação, remetiam a posição sociopolítica das regiões, as relações de poder regional que aí se estabeleceram.

Frente a isso, poderíamos dizer que se formaram memórias pessoais e coletivas que se constituíram em conformidade com os lugares que os sujeitos ocuparam, de acordo com a sua

⁵⁰ Azevedo (2004) ressalta que só a partir da década de 1980 ganham centralidade, no Brasil, os estudos sobre as políticas públicas, sobretudo, através de espaços forjados nos cursos de Pós-Graduação.

localização regional, política, oficial, configurando assim, a história e memória social da UNED de Vitória da Conquista, conforme veremos a seguir.

Poderíamos dizer que o estudo da historiografia da expansão da ETFBA desvenda importantes aspectos, porém há outras circunstâncias preciosas reveladas através da memória dos seus instituidores. Não só os documentos legais legitimam a sua existência, mas também a dinâmica de sua instituição, revelada pelas memórias daqueles que o constituíram.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a transformação da ETFMA em CEFET-MA em 1989 e da ETFBA em CEFET-BA em 1994 ocorre, poder-se-ia dizer em um momento atípico, isto é, nem junto com os CEFETs históricos, em 1978; e nem com os demais CEFETs em 1993. Como dissemos, a literatura pesquisada menciona esse fato, entretanto não revela as causas dessas transformações temporãs.

Por exemplo, o então gestor do MEC, Ubirajara Brito⁵¹ - secretário geral do MEC de janeiro de 1988 a março de 1989, fez observações curiosas sobre como foi esse processo de expansão da rede federal de educação entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, na entrevista que realizamos. Segundo ele, o processo de expansão da ETFBA começou a ser concretizado a partir de 1988, muito embora a “cefetização da ETFBA já viesse sendo pensada desde a década de 1970”, conforme foi visto no capítulo anterior.

Cabe lembrar que na escola do Maranhão a “cefetização” também ocorreu atipicamente, fora do período de implantação de outras instituições. Contudo, quando perguntamos o porquê dessa transformação temporã ao então Secretário Geral do MEC, Ubirajara Brito, em gestão em 1989, quando a Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em CEFET-MA, ele nos respondeu:

Veja bem, isso tudo depende de vontade política. No Maranhão nós fizemos porque estávamos no final do governo. Acho que foi feito para agradar o Sarney, ou qualquer coisa desse tipo. Aqui, nós não tivemos tempo de fazer, mas ficou praticamente pronto. A ideia, o projeto ficou pronto. Quando nós deixamos o governo, que entrou o Collor, o pessoal sabia que eu tinha interesse e Carlos Santana, que éramos do governo de Sarney, tínhamos interesse na Bahia, freou as coisas daqui.

Segundo o então secretário, a “cefetização” dependeu das correlações políticas de interesse regional. Embora o projeto de “cefetização” das ETFs já fosse parte das políticas voltadas para a educação profissional no Brasil, o que veio mais tarde a ser explicitamente

⁵¹ Baiano, tremedalense. Atualmente vive em Vitória da Conquista.

adotado no Governo Itamar Franco, com a “cefetização” das demais escolas técnicas federais, que ainda não haviam passado por esse processo, também houve disputas por sua localização.

É bem possível que a construção das quatro unidades de ensino no interior do estado, juntamente com a existência do CENTEC, tenham sido pontos fulcrais para a consecução da “cefetização” da ETFBA. Entretanto, com a posse do presidente Fernando Collor, todos esses processos foram engavetados, por questões políticas (partidárias). Somente no governo do presidente Itamar Franco, na gestão do ministro Murilo Hingel é que o processo teve andamento, conforme o depoimento de Ubirajara Brito.

Ainda segundo Brito, quando Carlos Sant’Anna assumiu o Ministério da Educação e ele a secretaria geral do MEC, o ministro lhe atribuiu às funções administrativas e de gestão. Ele também foi nomeado ordenador de despesas do ministério e essa função lhe deu autonomia para tomada de decisões. Na sua entrevista revela:

A primeira coisa que eu senti é que nós íamos passar pouco tempo, porque nós íamos ficar até o final do governo Sarney e eram mais catorze meses. Isso era em janeiro e íamos até março do ano seguinte. Eu então falei com Carlos: nós não vamos poder fazer nada de institucional. Vamos fazer um programa voltado para a infraestrutura das instituições de ensino no Brasil. Melhorar as que já existem e criar uma infraestrutura para o ensino fundamental que estava sucateado.

E continua enfatizando que sua intervenção, deveu-se a sua preocupação com os problemas e a parca distribuição da educação no Brasil:

Eu conheci uma escola estadual em Eunápolis funcionando debaixo de um secador de cacau. Os meninos estavam estudando enquanto o mel de cacau caía em cima das suas cabeças. As escolas não tinham mobília, não tinham carteiras, não tinham cadeiras, não tinha mesa do professor, não tinham nada, não tinha quadro negro, não tinha absolutamente nada... Isso era o retrato da escola, eu diria, da Bahia para o Norte. De Minas Gerais para o Sul eram mais equipadas. O Sul já tinha tomado as providências de construir o suficiente de prédios escolares, para o ensino fundamental de tal maneira que não estavam precisando construir mais prédios escolares. No Sul, eles passaram então a reivindicar transporte escolar porque com a evasão das populações camponesas, portanto com a emigração para as cidades, a população do campo foi se esvaziando, sobretudo, no centro sul, que era uma região mais industrializada, oferecia mais oportunidades, oferecia mais expectativa do ponto de vista de serviço, do ponto de vista de emprego, do ponto de vista de saúde, do ponto de vista de educação, então as populações foram migrando para as grandes cidades e o campo foi se esvaziando. Então algumas salas de aula foram fechando porque não existiam alunos. Eles então começaram a reivindicar do ministério transporte escolar. E interessante, transporte escolar e ginásios de esporte e com esse transporte escolar eles nucleavam as escolas, ou fundiam as escolas e transportavam, onde antes funcionava uma classe de 25 ou 30 alunos, tinha 5 ou 6 ou 10 eles

transportavam para uma outra escola que apresentava uma massa crítica de matrícula que dava para funcionar regularmente uma sala de aula.

Segundo ele, tratou de atender as demandas dos estados do Sul e do Sudoeste que estavam bem equipados de escolas, carecendo apenas de verbas para transporte escolar e ginásios de esporte, liberando verbas para a aquisição de ônibus escolares, quadras poliesportivas, ginásios, etc. E, ao Norte e Nordeste, deu atenção a construção de salas de aula. Ressalta que em catorze meses, durante o governo de José Sarney, foram construídas, só na Bahia, 2.600 salas de aula e outras 4.500 foram remodeladas e equipadas.

Também acentuou que na qualidade de Secretário Geral do MEC, e baiano, não poderia ter deixado de pensar na situação política da Bahia dentro do contexto regional, comentando, o seguinte fato com o Ministro da Educação, Carlos Sant'Anna:

[..] o Brasil tá ficando muito complexo do ponto de vista político e político administrativo. As oportunidades de um estado como a Bahia, politicamente, vão diminuir em lugar de aumentar. A Bahia já foi muito importante politicamente, foi o estado mais importante politicamente no império. Porque era o estado mais populoso, o estado mais alfabetizado. Os estados mais ricos eram Bahia e Minas Gerais, até que São Paulo foi passando tudo isso.

É com essa preocupação, que segundo ele, se dirige ao Ministro dizendo:

vamos fazer o seguinte, não me critique, eu vou fechar os olhos e eu vou privilegiar a Bahia.
[...] a Bahia eu vou privilegiar em termos de construção de novas escolas e em termos do programa de escolas técnicas que nós vamos ampliar. E ampliamos para construir mais 22 ou 24 escolas técnicas, dessas, eu joguei 10 na Bahia.

O então gestor do MEC assegura que, com os recursos do PROTEC, eles construíram 22 ou 24 escolas técnicas, dentre essas, 10 na Bahia⁵². Foi ele quem destinou orçamento para a construção das escolas técnicas industriais⁵³ em Vitória da Conquista, Valença, Eunápolis e Barreiras, todas ligadas à ETFBA, conforme previa o PROTEC. E ainda mais três escolas agrotécnicas: Santa Inês, Guanambi e Senhor do Bonfim. Segundo ele as cidades de Nanuque, em Minas Gerais, na divisa com a Bahia; Caravelas e Porto Seguro não concretizaram as obras devido a posicionamentos adotados pelos seus prefeitos. As demais escolas, entre 12 ou

⁵² Conforme o próprio Ubirajara Brito, 9 na Bahia e uma no Norte de Minas Gerais, na cidade de Nanuque.

⁵³ Essas escolas seriam chamadas de Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs).

14, ele distribuiu entre os estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, e outros que, segundo ele, foi “por ai espalhando”.

Assim sendo, ele próprio veio a Vitória da Conquista em 07 de setembro de 1989 para o lançamento da Pedra Fundamental da escola. Nessa época o prefeito da cidade era Murilo Mármore que, de acordo com o professor, se empenhou bastante com a finalidade de trazer a escola para Vitória da Conquista. Também se esforçou o deputado federal Raul Ferraz. Outro deputado federal, também representante regional, o procurou, mas segundo ele, “para chover no molhado”, pois quando isso aconteceu já estava tudo certo com a designação da escola para Vitória da Conquista.

Outras lideranças regionais, também remetem a criação da escola em Vitória da Conquista, graças à presença do então secretário Ubirajara Brito no Ministério da Educação. Na entrevista que realizamos com José Pedral Sampaio⁵⁴, liderança política municipal que havia ocupado o cargo de prefeito em Vitória da Conquista por quatro mandatos⁵⁵.entre os anos 1963 e 1964 (quando foi cassado pelo Regime Militar), 1983 e 1987, 1988 e 1989 e ainda 1993 e 1996 a prefeitura de Vitória da Conquista revela que:

[...] quando foi feito esse programa do CEFET, o ministro da Educação era Carlos Sant’Anna que é baiano, que fazia política com Antonio Carlos Magalhães⁵⁶. O secretário Executivo do Ministério era nosso amigo Ubirajara Brito. Foi ele quem garantiu que uma das escolas constantes do Programa ficasse para Conquista⁵⁷.

[...] Eu fiquei muito tranquilo porque ele era o secretário geral do ministério de educação.

[...] Então eu lhe digo que a gente deve muito à Ubirajara Brito que tinha interesse em Conquista. Ele é daqui da região, é amigo da gente, sempre fez política por aqui e era um homem forte no ministério.

Também, o então secretário de comunicação da PMVC em 1989, Humberto Flores, no período da gestão de Murilo Mármore (sucessor político de Pedral Sampaio), atribuiu à Ubirajara Brito a criação da escola em Vitória da Conquista. Por sua vez, na entrevista com Flores, o mesmo relatou que acompanhou o então prefeito municipal por duas vezes em Brasília, e nas duas vezes procuraram Ubirajara Brito para tratar do assunto relacionado à

⁵⁴ Entrevista realizada em 07 de maio de 2013.

⁵⁵ J. Pedral foi prefeito de Vitória da Conquista entre os anos 1963 e 1964 (quando foi cassado pelo Regime Militar), 1983 e 1987, 1988 e 1989 e ainda 1993 e 1996 entre os anos 1963 e 1964 (quando foi cassado pelo Regime Militar), 1983 e 1987, 1988 e 1989 e ainda 1993 e 1996

⁵⁶ Pedral Sampaio teve sua atuação política em Vitória da Conquista sempre representando partidos que se opunham à Antonio Carlos Magalhães, forte liderança política na Bahia. Porém na década de 1990, Pedral resolveu fazer uma aliança com ACM.

⁵⁷ Forma coloquial para se referir ao município de Vitória da Conquista.

escola, entretanto eles foram à Brasília, em uma das vezes, especificamente para tratar desse assunto. Em suas palavras:

[...] com absoluta convicção, até pela memória, modéstia à parte, privilegiada que tenho de me lembrar de detalhes, e fui testemunha ocular destes contatos de Murilo com Ubirajara Brito reivindicando a escola técnica para Conquista, mas devo lhe acrescentar o seguinte, quando nós buscávamos esta reivindicação a escola já estava decidida para Conquista através de Ubirajara. Ela veio para Conquista porque Ubirajara se tornou ministro⁵⁸. Então nós devemos 100% a Ubirajara Brito.

Na entrevista com Durval Menezes, que ocupou o cargo de Secretário de Educação do Município de Vitória da Conquista (1971-1972), depois foi diretor de uma das maiores escolas estaduais da cidade (1981-1982) – o Centro Integrado de Educação Navarro de Brito e mais tarde se tornou o gerente da DIREC 20 – Diretoria Regional de Educação de Vitória da Conquista (1996-1997), e sempre teve participação política na cidade, estando atento a esses movimentos. Durval Menezes reafirma:

Ubirajara Brito, que é filho de Tremedal, e se diz filho de Conquista, por adoção, e que mora em Conquista, e que já exerceu cargos mais altos da esfera federal, ele já foi ministro por mais de uma vez, inclusive ministro da educação, é considerado um renomado cientista no contexto mundial. [...] Então quando ele assumiu o ministério da educação, ele criou todas as condições para que fosse criada a Escola Técnica Federal em Conquista e, como na época, Pedral tinha a liderança política em Conquista, e ele tinha sido amigo e colega de Pedral, e foram sempre correligionários políticos, então ele criou todas as condições para que se criasse a Escola Técnica Federal em Conquista, e uma particularidade, as instalações foram feitas de tal forma para funcionar não apenas uma Escola Técnica de nível médio, mas sim uma Escola Técnica Federal com a possibilidade de oferecer cursos superiores de engenharia. A gente deve basicamente, a Ubirajara Brito e a Pedral, pela sua liderança política. Isso só veio porque Ubirajara é um apaixonado por Conquista, inclusive, hoje ele mora em Conquista, depois de ter morado em vários países do mundo.

Os entrevistados corroboram com o pensamento de atribuir a criação da escola no município de Vitória da Conquista ao empenho do professor Ubirajara Brito. A edição do Decreto Legislativo nº 64 de 07 de novembro de 1989 que referenda o convênio celebrado entre o Ministério da Educação, o Município de Vitória da Conquista e a Escola Técnica Federal da Bahia para a construção da UNED de Vitória da Conquista Também evidencia o fato, pois ao referendar o convênio, os vereadores o fazem indicando para a UNED – Unidade de Ensino Descentralizada o seguinte nome: Escola Técnica Federal Professor Ubirajara Brito

⁵⁸ Devido à problemas de saúde o ministro Carlos Sant'Anna precisou se afastar e Ubirajara Brito assumiu o Ministério da Educação.

de Vitória da Conquista. Mais uma vez, verificamos a clara intenção dos representantes locais, nesse caso, do poder legislativo em reconhecer o possível empenho de Ubirajara Brito em destinar uma das duzentas escolas previstas no PROTEC para a cidade de Vitória da Conquista.

O nome da escola, segundo o Decreto Legislativo no 64/89 deveria ser Ubirajara Brito, o que, para os entrevistados José Pedral, Humberto Flores e Durval Menezes, teria sido um tributo justíssimo, mas isso não ocorreu. Nem mesmo o próprio Ubirajara Brito sabe o que realmente aconteceu. Ele diz ter ouvido falar que a escola teria o seu nome, mas desconhece as razões pelas quais não tenha se concretizado esse fato, todavia acredita que seu nome não tenha sido dado à escola por medo. “Medo do governo Collor”, diz Ubirajara, talvez acreditando que fosse possível haver alguma retaliação à escola ou ao município pelo governo federal, caso a escola levasse o seu nome.

Porém, nos questionamos: será que os vereadores teriam autoridade para nomear uma Escola Federal? De acordo com Humberto Flores, sim; pelo fato de haver se estabelecido um convênio. Ele também afirma que o nome foi indicado pelo então prefeito Murilo Mármore que enviou um ofício à câmara sugerindo aos vereadores que dessem aquele nome à instituição de ensino. É importante observar que na Bahia todas as quatro UNEDs recebem apenas o nome da cidade onde estavam localizadas, assim tivemos: a UNED de Barreiras, a UNED de Eunápolis, a UNED de Valença e a UNED de Vitória da Conquista.

Evidentemente, que o PROTEC explicitava requisitos para a escolha das cidades onde deveriam ser implantadas as escolas, como vimos em capítulo anterior, entretanto, conforme todas as entrevistas realizadas, apesar de na época, Vitória da Conquista atender aos requisitos, não foi isso o que mais contribuiu, nesse caso, foi decisivo a “vontade política” das suas lideranças. Nas palavras de Durval Menezes:

Tudo em nosso país, praticamente, passa pelo crivo da política, mas não deveria ser assim. Deveria ser através dos levantamentos técnicos, da viabilidade para se fazer um hospital regional, para se fazer uma universidade, para se fazer uma Escola Técnica, então devia ser por esse processo e não através desse processo político, mas infelizmente é assim em nosso país. Então apesar de ter esse projeto de 200 Escolas Técnicas, e que determina que a escolha seria feita através de métodos que levassem de fato à necessidade da região, comprovada através das pesquisas, mas não é assim na prática. O que faz chegar a uma cidade uma obra federal de grande porte é a política, infelizmente essa é a verdade. Se não tivesse a influência política de Pedral, na época, se não tivesse Ubirajara Brito lá em cima, jamais essa escola ia chegar a Conquista.

Em uma entrevista a uma revista de circulação local⁵⁹, Ubirajara Brito destaca:

sempre separei minha vida pública da minha vida privada. Nunca pratiquei nepotismo, nem favoreci amigos com vantagens de origem pública. Mas, nunca titubeei em dar a um amigo as vantagens públicas que poderiam ser oferecidas a qualquer um.

Essa postura coincide com seu pensamento por ocasião de sua gestão no MEC, quando considerou fundamental beneficiar a Bahia com as nove escolas federais.

Finalmente, em 07 de setembro de 1989 quando foi lançada a pedra fundamental da Escola Técnica Federal em Vitória da Conquista. Segundo o professor Ubirajara Brito, na qualidade de representante do Ministério da Educação, fez questão de se fazer presente. O ex-secretário Municipal de Comunicação na ocasião, Humberto Flores, ao lembrar-se do discurso proferido por Ubirajara Brito, ressalta:

[...] nós pegamos um ônibus, enchemos de vereadores, de autoridades municipais. O Ubirajara com a esposa, Murilo, eu e outras pessoas. E nós partimos para o local. Murilo tinha mandado terraplanar a área toda e colocou-se lá uma pedra como de praxe, onde estava gravado o nome da escola, o nome de Ubirajara, etc. Chegando lá, Murilo fez um discurso, mas primeiro falou Ubirajara. No seu discurso Ubirajara relembrou a época em que ele era estudante do Ginásio Pe Palmeira, quando ainda era. Relembrou tais fatos e contou a história ou a razão pela qual a escola estava sendo, ou iria ser construída em Conquista aquela Escola Técnica Federal.

Humberto Flores lembra que, quando Carlos Sant'Anna, ministro da educação no governo do presidente José Sarney, deixou o cargo, indicou o nome de Ubirajara Brito para substituí-lo. Segundo o mesmo, o fato foi lembrado durante o lançamento da pedra fundamental pelo próprio Ubirajara:

ele disse a Carlos Sant'Anna que iria assumir o Ministério, mas queria comunicar e gostaria da sua concordância para a construção da Escola Técnica em Conquista. O Carlos Sant'Anna então disse a Ubirajara você agora é o homem que tem nas mãos a caneta e fará o que bem quiser e entender com relação à escola técnica federal. Você quer para Conquista, então faça em Conquista⁶⁰.

Em seguida, as obras foram iniciadas. Entretanto em março do ano seguinte houve uma mudança de governo. Fernando Collor de Melo assumia a Presidência da República e, um novo grupo passava a ocupar as esferas ministeriais desencadeando rupturas nos processos

⁵⁹ Revista Personnalite. Por Lêda Nova – Lêda Nova entrevista Ubirajara Brito, julho de 2013

Disponível em: <<http://www.rejanemartinet.com.br/?s=revista+personnalite>>

⁶⁰ Segundo Humberto Flores, a escola estaria, inicialmente, destinada a outra localidade no Estado da Bahia.

que estavam em andamento. Desse modo, a entrega da escola que estava prevista para março de 1990 ficou com prazo indefinido. Ubirajara Brito, em sua entrevista, atribuiu esse atraso a fatores políticos. Segundo Brito o grupo que assumiu o Ministério não era favorável às realizações que fossem do seu interesse e do Ministro Carlos Sant'Anna.

É interessante observar que a escola é criada ligada à Escola Técnica Federal da Bahia em 1989, porém no momento da sua inauguração, ela já nasce ligada ao CEFET-BA, isso porque, em 1993 a ETFBA é transformada em CEFET-BA.

Durante cinco anos, as obras foram sendo realizadas, não de modo contínuo, mas com interrupções, conforme constatamos anteriormente. A inauguração da escola aconteceu em 24 de novembro de 1994. De acordo com entrevista realizada com uma das pessoas que atuaram na implantação da UNED, Maria Margarida Flores Prates, a solenidade foi toda preparada pela prefeitura que convidou as autoridades, pessoas da comunidade, e a imprensa. Nesse evento, como representante da ETFBA só havia o diretor-geral, prof. Roberto Tripodi Marchi, e Margarida Flores que ali esteve como convidada do prof. Roberto. Para mobiliar o auditório o cerimonial providenciou cadeiras emprestadas (ao que parece, de alguma escola municipal, conforme podemos verificar na fotografia n.8, p. 107 dessa dissertação), pois naquele momento a escola não dispunha de nenhum mobiliário. Ainda segundo essa entrevista houve um coquetel para encerrar as festividades de inauguração⁶¹.

Antes mesmo do seu funcionamento, a escola recebeu uma capacitação de professores, no seu prédio recém-construído. O professor Durval Menezes ressalta uma das estratégias utilizadas pelas lideranças locais para chamar a atenção para a escola. Nas palavras dele:

Na época eu estava dirigindo a DIREC. Quando nós estávamos na direção da DIREC a Escola Técnica já estava fisicamente toda construída, toda pronta e nós utilizamos pela primeira vez, como espaço da educação, para uma capacitação de professores. Nós usamos o espaço da Escola Técnica Federal com vários objetivos, o primeiro porque era um espaço físico que estava lá ocioso ainda. A Escola Técnica não estava em funcionamento e o espaço podia ser usado muito bem para dentro da educação. Segundo porque era uma forma de fazer com que os educadores tivessem conhecimento de que Conquista tinha de fato aquela Escola Técnica Federal que viria a entrar em funcionamento. E terceiro, porque se tratava, de fato, também de uma orientação política para que fosse feito ali, para que as autoridades e a imprensa tomassem conhecimento daquele espaço que estava sendo usado

⁶¹ Das lideranças políticas entrevistadas apenas se fez presente à solenidade de inauguração o então Prefeito Municipal Pedral Sampaio, conforme pode ser conferido nas fotografias. Não obstante, quando indagado sobre o evento de inauguração da UNED de Vitória da Conquista, Pedral não se lembrava de ter participado, nem de como teria sido organizada. Ele se lembra de ter comparecido às reuniões na sede do CEFET BA no Bairro do Barbalho em Salvador para tratar de assuntos relacionados às obras de construção do prédio escolar.

pela educação e que seria, logicamente, dentro de pouco tempo, transformada em Escola Técnica de fato.

Diante do exposto, podemos verificar que há, por parte das lideranças locais, uma preocupação não só em colocar a escola em funcionamento, mas também em divulgar a sua construção na tentativa de ressaltar sua importância. Entretanto, o prédio inaugurado só receberia alunos a partir do segundo semestre de 1995.

Se para muitos interlocutores anteriormente mencionados, a inauguração da escola estava dada, para os gestores e professores da escola essa teria sido apenas o início de uma história que se pretendia carregada de dificuldades, embora bastante exitosa.

4.3.2 A implantação da escola: memória dos seus gestores institucionais

Assim que a escola foi inaugurada o então diretor da Escola Técnica Federal da Bahia, o prof. Roberto Tripodi, tratou de compor uma equipe para cuidar da sua implantação. Segundo entrevista que realizamos com Bráulio Lima Mota, Roberto Tripodi o procurou dizendo que soube que ele teria vontade de morar no interior, e lhe convidou para fazer parte da equipe que veio para Vitória da Conquista. O diretor ofereceu a oportunidade de visitar a cidade acompanhado de alguns familiares. Ele aceitou e estando em Vitória da Conquista iniciou alguns contatos com a Prefeitura Municipal a fim de apressar as atividades escolares.

O professor Rui Santana, então chefe do Departamento de Ensino na UNED de Barreiras, foi designado pelo prof. Roberto Tripodi para assumir a direção da UNED de Vitória da Conquista. Segundo Santana “havia uma lista de 27 candidatos para, dentre esses, ser escolhido o diretor da UNED de Vitória da Conquista”.

O começo dos trabalhos, para a efetivação da escola, foi iniciado pela direção nomeada (Rui Santana e Bráulio Mota) e pela administradora Margarida Flores que viera para escola cedida da UFBA. O prédio da escola até então encontrava-se sob a guarda da Prefeitura. Mas a mesma ainda não possuía telefone, nem móveis, o que tornava difícil o trabalho inicial.

Segundo Margarida Flores e Bráulio Mota, eles utilizaram uma sala emprestada no centro da cidade, onde podiam se reunir e usar os meios de comunicação mais eficazes na época, o telefone e o fax. A sala ficava à Rua Sinhazinha Santos, no centro da cidade e essa localização facilitava a mobilização dos recém-chegados pela cidade, pois eles precisaram, reiteradas vezes, resolver assuntos na PMVC, que se situa na Praça Joaquim Correia, e na

Secretaria de Municipal de Educação, que na época também estava sediada num prédio na mesma Rua Sinhazinha Santos.

Depois de algum tempo de trabalho os móveis foram chegando e eles se transferiram para o prédio da escola. Muitas dificuldades foram encontradas, porque além de ser distante do centro da cidade, o transporte era deficitário, não tinha telefone, nem veículo e por isso a comunicação era bastante precária. Além disso, o número de servidores era mínimo a fim de atender às demandas necessárias para a implantação da escola.

Ainda assim, segundo Bráulio, através dos contatos estabelecidos com a Prefeitura, firmaram um convênio para oferecimento do curso Pró-Técnico, um curso preparatório para o ingresso dos estudantes na nova escola. Esse curso já era oferecido em muitas escolas técnicas federais. O curso era constituído apenas das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e na UNED de Vitória da Conquista foi o primeiro a ser oferecido. A PMVC cedeu os professores e a escola entrou com as instalações, o acompanhamento pedagógico, e o material necessário para o curso. Essa atividade foi realizada nos três turnos, matutino, vespertino e noturno durante todo o segundo semestre de 1995, lembra o então chefe do Departamento de Ensino.

A escola que estava sendo implantada deveria oferecer duas modalidades de cursos técnicos, a primeira para cursos diurnos, destinados aos egressos da 8ª série do então denominado 1º grau, esses cursos recebiam a designação de Cursos Regulares. A outra modalidade estaria reservada a cursos noturnos, para egressos do então 2º grau esses denominados Cursos Especiais.

O curso Pró-técnico também era oferecido para os aspirantes das duas modalidades: no diurno destinado aos egressos de 1º grau; e noturno para os egressos de 2º grau.

A direção da escola então, relata o Bráulio Mota, realizou algumas pesquisas para definir os cursos a serem oferecidos na unidade, entre outras, visando

[...] um levantamento rápido aqui na cidade, convocamos as empresas, os empresários e a comunidade em geral para uma reunião para que a gente pudesse discutir rapidamente qual seria a tendência do mercado aqui. Qual seria a, digamos assim, a procura, onde a gente pudesse formar técnicos, formar mão de obra para ocupar esses espaços.

Ele também fala de outro procedimento utilizado com essa mesma finalidade:

Felizmente aproveitamos uma jornada pedagógica que aconteceu aqui em nossas instalações, promovida pela Secretaria Estadual de Educação, junto com a Secretaria Municipal de Educação. Então, reuniram-se aqui nessa época, por volta de 1 200 professores daqui da região sudoeste. Tanto da esfera municipal quanto da esfera estadual. E nós aproveitamos a presença desses professores e fizemos uma enquetezinha rápida, sem muita

sofisticação, só para sentir mais ou menos a tendência do mercado e da vontade da população. E, nessa enquete, nós pedimos que sugerissem cursos que eles gostariam que os alunos fizessem. A gente gostaria de saber, esses jovens egressos do 1º grau, qual seria a preferência de formação no nível médio, na esfera profissional.

Segundo ele, o resultado dessa enquete apontou solicitações na área de enfermagem e na área de informática (ele afirmou que naquela época não se falava em computação, era informática). Também houve sugestões para serem oferecidos cursos na área de confecções, costura; e ainda alguns poucos sugeriram cursos na área de mecânica e de construção civil. O chefe do Departamento de Ensino, Bráulio, também salienta que algumas empresas concessionárias, pediram que fossem oferecidos cursos na área de Eletricidade, por causa da carência de formação profissional nesse âmbito.

Depois de analisar as informações colhidas, a direção fez as escolhas dos cursos, assim justificadas pelo então chefe do Departamento de Ensino:

Nós resolvemos oferecer o curso de Eletrônica, porque nele nós poderíamos embutir a parte de Informática. E também a oferecer o curso de Eletromecânica, porque assim atenderíamos a demanda tanto na área profissional de Mecânica Industrial, manutenção; como na área de Eletrotécnica, também de manutenção ou de instalação. Desse modo, o curso de Eletromecânica responderia pelas duas áreas e também o curso de Eletrônica porque a Informática nessa época, ou a Computação estava emergindo e a gente tinha aqui próximo em Ilhéus um campo de informática, muitas empresas na área de informática e essa era uma das reivindicações daquela região que, inclusive, nos visitou solicitando que a gente formasse especificamente turmas para satisfazer as necessidades daquele polo de informática.

Enquanto isso, a equipe que trabalhava na implantação da escola, nesse momento formada por Rui Santana, Bráulio Mota, Margarida Flores, Eulino Veloso, Maria Auxiliadora Tavares da Paixão e pelos técnicos administrativos⁶² Maribaldo Silva Ramos, José Antonio Carvalho Silva e Ailson Carlos Nogueira Garrido⁶³, também se preparava para a realização do concurso público para provimento dos cargos de professores de 1º e 2º graus que comporiam o quadro efetivo para dar andamento ao oferecimento dos cursos técnicos. O concurso foi realizado no final de 1995, foram oferecidas 18 vagas, assim distribuídas:

⁶² Esses três técnicos vieram de Salvador a convite do diretor Rui Santana, para implantação da escola. Ele fez questão de registrar no seu depoimento a importante contribuição desses servidores que, junto outros cinco compunha o grupo denominado por ele “o grupo dos oito”; numa referência aos oito servidores que iniciaram as atividades na UNED de Vitória da Conquista: Rui, Bráulio, Maria Auxiliadora (Dora), Margarida, Eulino Veloso, Ailson, Maribaldo e José Antonio.

⁶³ Esse grupo foi denominado pelo diretor Rui Santana como o “Grupo dos Oito”.

Quadro 3 — Disciplinas por número de vagas no primeiro concurso de provimento de cargos de docentes da UNED de Vitória da Conquista

Área	Número de vagas
Língua Portuguesa	2
Matemática	2
História	1
Geografia	1
Inglês	1
Química	1
Física	1
Biologia	1
Desenho	1
Educação Artística	1
Educação Física	1
Informática	1
Área técnica (Eletrônica)	2
Área Técnica (Eletromecânica)	2
TOTAL	18

Fonte: Elaboração própria, baseado em Agenda CEFET-BA/UNED de Vitória da Conquista (1996) e entrevistas.

Realizado o concurso, ocorreu a posse dos novos professores em 27/02/1996, momento ainda muito vivo na memória de muitos desses.

4.4 A MEMÓRIA INSTITUIDORA DA ESCOLA: UMA CERTA MEMÓRIA CONSENSUAL ENTRE GESTORES, PROFESSORES, ALUNO

Nas entrevistas com os professores, observamos que todos fizeram alguma referência à sua posse como docente da escola. Segundo a professora Lúcia Lopes

Foi um ato importante, não só pela recepção, mas também pela importância de ter informado a todos os direitos e deveres de cada um. Foi a primeira vez que eu tomei posse numa repartição e foi dada uma importância para a posse, e olha que eu já passei em alguns concursos na minha vida.

Segundo ela, o evento foi cuidadosamente preparado (ver painel fotográfico nº 02, anexo B). Inicialmente foi composta uma mesa solene com o diretor da UNED, Rui Santana; o chefe (como era chamado) do Departamento de Ensino (DEPEN), Bráulio Lima Mota e Maria Auxiliadora, chefe do Departamento de Administração (DEPAD). Depois das palavras de boas vindas e algumas recomendações a chefe do DEPAD entregou a todos uma cópia do Regime Jurídico Único, sob o qual todos os ingressos estariam submetidos a partir de então e passou a explicar os direitos e os deveres de todos os servidores. Também houve um coquetel, que segundo o diretor Rui Santana, foi preparado com a colaboração financeira de todos os servidores que já estavam à serviço da UNED, conforme lembra a professora Lúcia Lopes. Além da colaboração financeira, houve também quem trouxesse de casa seus utensílios e adornos para decoração do local onde seria realizado o evento é o que lembra Margarida Flores. Segundo o então diretor Rui Santana:

Aquilo ali foi um marco para a instituição, para a comunidade e para os professores que estavam ingressando numa instituição federal. [...] Eu vi aquilo ali como um grande marco para a cidade de Vitória da Conquista e que muitos não acreditavam que pudesse acontecer. Porque até então, ninguém acreditava que aquela estrutura montada ali na Vila Serrana⁶⁴ pudesse atender aos anseios daquela comunidade. No momento em que nós iniciamos o funcionamento com o pessoal emprestado da prefeitura, a credibilidade foi colocada em dúvida.

Tomaram posse como professores pioneiros da UNED de Vitória da Conquista: Eron Sardinha de Oliveira, Everard Lucas Silva Cardoso, Gilneide de Oliveira Padre Lima, Ismar Paulo Siqueira de Andrade, Jacson Tavares de Oliveira, Leoni Peter Correia da Silva Andrade, Lúcia Lopes de Oliveira, Maria de Fátima Novaes Pires, Marta Quadros Fernandes, Maximiliano Coelho Machado, Norma Lúcia Leite Brito, Tamara Rita Carpes, Viviane Maria Lelis Carvalho, Wilton Lacerda Silva e Zenilton Correia Soares, de acordo com dados fornecidos pela Divisão de Recursos Humanos do atual Campus de Vitória da Conquista.

No depoimento do professor Lucas ele ressalta que nem todas as vagas para professores foram preenchidas. Não tomaram posse os professores de Física, Educação Artística e Desenho. A disciplina Física foi oferecida, inicialmente, tendo como docente o professor Everard Lucas, que foi aprovado para a área de Eletricidade. Como ele não tinha aulas nas turmas das séries iniciais, ele assumiu as aulas de Física, o diretor Rui Santana

⁶⁴ Bairro onde está localizada a UNED de Vitória da Conquista

assumiu parte das aulas de desenho e o chefe do DEPEN outra parte. A servidora Margarida acrescenta ainda que uma professora de Educação Artística, aprovada para a UNED de Valença, foi convidada para compor o quadro docente de Vitória da Conquista, aceitou e tomou posse em maio do mesmo ano, a professora Christiane Maria Cruz de Souza.

A UNED de Vitória da Conquista iniciou as suas atividades com o seu quadro de professores efetivos em março de 1996. Foram oferecidos os cursos de Eletromecânica e Eletrônica nas modalidades Regular e Especial. É interessante notar que a escola foi construída e preparada para oferecer curso de Eletromecânica e o curso de Edificações. Entretanto, segundo o chefe do DEPEN Bráulio Mota, havia uma recomendação da direção geral da ETFBA em não oferecer o curso de Edificações naquele momento:

O curso de Edificações, o diretor nos recomendou que a gente não oferecesse, porque o Banco Nacional de Habitação tinha sido desmontado e a política habitacional de construção civil e habitacional também tinha sido desativada, desacelerada. Então ele aconselhou que a gente buscasse outra vertente.

Nos primeiros anos de funcionamento “as dificuldades não eram poucas, aliás, eram todas”. Os principais problemas estavam relacionados à falta de recursos humanos, conforme afirma o entrevistado: “nós éramos quatro ou cinco para fazer a escola funcionar”. Na fase de implantação a UNED de Vitória da Conquista contou apenas com o diretor⁶⁵, o chefe e o assistente do DEPEN, mais três funcionários que vieram de Salvador para dar apoio e por aqui ficaram durante algum tempo, conforme afirmou Bráulio Mota.

De acordo com a maioria das entrevistas realizadas uma grande dificuldade enfrentada pela escola, que ora se implantava, era a centralização administrativa e financeira em Salvador, na escola do Barbalho, então denominada de sede. Nas palavras do chefe do DEPEN, já mencionado:

O maior embargo, a maior dificuldade nossa, é que tudo, administrativamente, era reportado à Salvador. Salvador fica à 520 Km distante de nós, e as dificuldades eram todas. Tínhamos um só veículo, para esse trânsito daqui para Salvador, o malote duas vezes por semana, através do correio. E no mais, era muita força de vontade e muita energia para trabalhar.

Outras dificuldades não menos graves eram relacionadas à aquisição de materiais, as compras que também eram centralizadas na capital. Assegura o mesmo chefe do DEPEN que,

a maior dificuldade nossa era com o aspecto das compras. Tudo o que era comprado tinha que se reportar à Salvador. Primeiro pela dificuldade da

⁶⁵ A servidora Maria Margarida Flores Prates estava de licença maternidade na parte inicial desse período.

oferta no mercado local, tinha reagentes e ferramentas e materiais que a gente só encontrava em mercados maiores como Salvador, Belo Horizonte e São Paulo, distantes daqui de nós. O mercado local não nos atendia em sua plenitude. Havia dificuldade da oferta no mercado local. E depois porque o serviço de compras era centralizado em Salvador. Nós fazíamos o pedido aqui, colocávamos no malote, preenchíamos o formulário, colocava no malote e mandava para Salvador, lá Salvador recebia esses pedidos nossos e a gente entrava numa fila. Porque funcionava, na época, 4 unidades no interior e mais a escola da sede. Então se não tivesse alguém lá, um de nós, que tivesse interesse direto na compra, para acompanhar o processo, para pedir mais solicitação, mais empenho aos colegas de lá de Salvador, as coisas demoravam muito. Às vezes a gente venciam um semestre letivo e o material não chegava.

Ainda segundo esse entrevistado a principal dificuldade residia na compra de material de consumo e isso trazia consequências diretas para o processo ensino-aprendizagem, segundo ele:

As aulas eram adaptadas, arranjadas, substituídas. Isso trazia sérias dificuldades para chegar ao nível que nós pretendíamos que nós almejávamos. As dificuldades eram todas nesse setor de suprimento de material de consumo para as aulas.

O professor Rui, diretor da UNED, também rememora algumas estratégias utilizadas pela comunidade da UNED a fim de angariar fundos para o exercício das atividades, entre elas a participação da unidade de ensino num torneio esportivo denominado Encontro das UNEDs em Salvador:

[...] junto com a professora Tamara, a gente fez todo aquele movimento de exibição de filmes no auditório da escola para os alunos e a comunidade circunvizinha, cobrando um valor irrisório de ingresso, venda de pipoca, venda de sorvete, a fim de que viesse todo mundo uniformizado e chegou aqui foi aquela repercussão. As pessoas comentavam: “Poxa rapaz, Conquista, todo mundo organizado”, alguns até foram ao ônibus para nos parabenizar.

O diretor da UNED, Rui Santana, ainda lembra como era providenciado o material de limpeza necessário à manutenção da higienização do prédio:

[...] com a professora Lúcia⁶⁶ mesmo, a gente ia pro Centro e comprava as substâncias, fazia uma vaquinha, tirava dinheiro do bolso, e a professora Lúcia preparava os detergentes para a limpeza da escola. Com isso, sobrava algum dinheiro da pequena verba de custeio para a compra do café e do açúcar, por exemplo.

⁶⁶ Professora de Química

Com os livros de Matemática também era assim, segundo o mesmo entrevistado. O fato é que professores compravam o livro direto da editora e tinham um desconto. Repassavam os livros aos alunos com um desconto um pouco menor do que aquele obtido na editora e com a diferença compravam exemplares para a biblioteca onde ficavam à disposição daqueles alunos que não tinham condições financeiras de adquiri-los.

Mesmo admitindo certa facilidade para a aquisição de material permanente, o prof. Bráulio, chefe do DEPEN, faz referência a procedimentos utilizados com essa finalidade pela direção da UNED:

Muitas vezes a gente ia para Salvador, eu mesmo fui pessoalmente à Salvador e chegava lá na sede e ficava catando coisas que lá estavam em desuso, ou que não tinham sido devidamente utilizadas, porque a compra não estava correta. E eu trazia para cá, para a gente aqui adaptar, utilizar aqui. Como eu trouxe algumas máquinas lá para o setor da mecânica. Alguns tornos eu trouxe de Simões Filho, fresadoras, ferramentas, acessórios. Muitas máquinas eu trouxe de lá da sede, lá do Barbalho, mas usadas. Inclusive, umas de pouco uso e outras já bastante usadas. Mas para quem não tinha nada, era um alento, era um alento.

Esse fato também é lembrado pelo então diretor da UNED Rui Santana que disse: “A gente ficava com a cuia na mão”, ele usa essa expressão para se referir às suas viagens à Capital em busca de recursos para fazer a UNED funcionar.

O professor Lucas, relembra que boa parte do material que vinha de Salvador para a UNED era sucata, apesar disso, ele garante:

Mas eu aceitava, trazia o que trouxesse, até uma tábua cheia de pregos, a gente tirava os pregos para guardar. Prego, parafuso, tudo. Porque a dificuldade era muito grande. Naquele tempo faltava pilha, você tinha o aparelho e faltava pilha, para comprar pilha era uma enorme dificuldade.

E segundo o chefe do DEPEN essa situação durou cerca de cinco a seis anos. Só em 2001, 2002 é que a escola foi agraciada com um projeto do MEC que adquiriu material para as escolas técnicas federais através de um convênio com alguns países do Leste europeu, ainda assim persistiram entraves porque o recurso destinado à Bahia precisou ser dividido entre as quatro unidades do interior do estado e ainda a escola sede; além disso, os equipamentos foram subutilizados porque os professores não receberam treinamento com a finalidade de melhor utilizá-los. Nas suas palavras:

Era um projeto chamado METRIMPEX, que tratava da importação de equipamentos, para provimento nas escolas da rede federal, naquela época.

Nós conseguimos comprar uma série de equipamentos. Não muita coisa porque o recurso era limitado, e também porque ele era compartilhado entre as quatro unidades. Então todo recurso que vinha para o CEFET BA tinha ser dividido para sede, em Salvador, e mais quatro unidades no interior; então não sobrava muita coisa. Era um dividido para cinco. Não sobrava muita coisa, mas nós conseguimos trazer coisas bastante avançadas, equipamentos modernos, que a princípio foram sendo utilizados nos laboratórios. Os professores, como não tiveram oportunidade de fazer o treinamento, necessário para utilizar o equipamento que era importado, nem tudo foi utilizado plenamente. Tenho certeza de que nem todo equipamento foi utilizado plenamente e adequadamente na sua época.

Outro programa do governo federal foi implementado no final da década de 1990, o PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional. Mas segundo o então chefe do Departamento de Ensino da UNED de Vitória da Conquista houve alguns desencontros de informações que deixaram a unidade fora do programa. Inicialmente, houve uma dúvida se as unidades recém-instaladas entrariam no programa. E depois, algum mal entendido deixou de fora a escola de Vitória da Conquista que, mesmo tendo enviado projetos, não recebeu recursos desse programa. Esses recursos ficaram na escola de Salvador e uma pequena parte foi dividido entre duas outras unidades.

A biblioteca é um capítulo à parte nessa história. Sem verbas para a montagem da biblioteca, a direção recolheu doações na biblioteca da escola sede. O que recebeu foram exemplares bastante utilizados, livros da década de 1960 e em estado de conservação muito ruim. Esse fato também é lembrado não somente na entrevista do prof. Bráulio, mas também de outro professor⁶⁷: “O pessoal de Salvador mandou para cá um monte de livro velho, tudo rasgado, para montar uma biblioteca com aqueles livros”. O ex-estudante⁶⁸ entrevistado também faz menção ao fato: “eu não vou nem dizer que era precária. Precária é a que a gente tem hoje, porque ainda é pequena” [...] “Naquela época não tinha acervo”. Devido a isso, na maioria das vezes, os alunos tinham que custear apostilas. Para o ex estudante entrevistado esse fato, apesar de ser negativo, trazia algo de positivo, porque assim eles tinham acesso a um material de boa qualidade: as apostilas.

Em decorrência da vigência do decreto 2208/97 a escola precisou se adequar à nova legislação. Por recomendação do MEC passou a ofertar cursos de Ensino Médio. Entretanto, o que ficou na memória dos entrevistados foi que, com a dissociação entre a formação geral e a formação profissional, prevista na regulamentação do ensino técnico, os professores das disciplinas de formação geral ficariam ociosos. Então era necessário ocupá-los, por isso a

⁶⁷ Prof. Lucas

⁶⁸ Estudante Mark Renner

escola passou a oferecer o curso propedêutico. Além disso, também diversificou os cursos de formação profissional, passando a oferecer os cursos de Tecnologia Ambiental e Informática, na modalidade até então denominada Especial. Com o novo decreto, o curso passou a ser denominado Curso Técnico e seria oferecido àqueles alunos egressos ou que estivessem cursando o Ensino Médio. Para a comunidade interna da UNED de Vitória da Conquista essa modalidade não era nova, pois a escola já oferecia o curso técnico na modalidade Especial.

Vale salientar que a modalidade Especial, até então oferecida, apesar de ter no seu currículo basicamente, as disciplinas de formação técnica, também era composta de algumas disciplinas de formação geral, tendo em vista o fato de que existiam, na sua clientela, alunos que necessitavam de reforço nas disciplinas que constituíam pré-requisitos para o bom desempenho nas disciplinas técnicas. Isso foi bastante reduzido após a vigência do decreto 2208/97, conforme lembra chefe do DEPEN, Bráulio Mota.

Diante da nova realidade, houve um novo concurso para professores, no final da década de 1990. Foram nomeados professores para reforçar o quadro de docentes das disciplinas de formação técnica, tanto dos cursos já existentes, quanto dos novos cursos. Assim, em 1999 passaram a fazer parte do quadro efetivo de docentes da instituição: Durval de Almeida Souza, Gleide Nascimento Azevedo, Jaime dos Santos Filho, José Dácio Alves Santos, Lauro Ferraz de Oliveira Flores, Paulo Marinho de Oliveira, Stênio Longo Araújo, Tácio Luis de Andrade Conceição e Wesley de Almeida Souto, Antonio Santos Oliveira Filho, Marcelo Silva Filgueiras e Jarbas Andrade Cabral Filho⁶⁹.

A essa altura, outros nomes já compunham o quadro de docentes, com professores que vieram redistribuídos ou removidos para Vitória da Conquista, ou foram aprovados no primeiro concurso e chamados posteriormente, ou ainda, haviam prestado concurso para outra instituição federal e tendo sido aprovados, foram convidados a compor o quadro local, como: Nelma Bispo Silva, Eduardo Matos Santos, Rosineide Xavier Figueiredo, Joanne Ferreira de Oliveira Cordeiro, Edeilza Lopes dos Santos, Sinval Teles Sacramento, Gualberto Benites de Oliveira, Luciana Maria Lelis de Oliveira, Walderez Faillace Schilling, José Jorge Mendes de Freitas, Silvana Garcia Viana e Walmir Henrique de Araújo. A unidade também contava, nessa época, com professores substitutos. Algumas vezes, esses professores ocupavam uma vaga que deveria ser de professor efetivo, porém com a dificuldade de vagas para efetivos, eles eram contratados a fim de sanar a falta de docentes para determinadas disciplinas.

⁶⁹ Informações fornecidas pela DIREH.

Se o quadro de professores conseguia uma relativa ampliação, o mesmo não se pode dizer do quadro de servidores técnico administrativos. Os servidores oriundos da escola de Salvador, José Antonio Carvalho Silva e Ailson Carlos Nogueira Garrido, aqui estiveram para a implantação da escola, mas, depois de darem a sua contribuição, voltaram para a escola da sede. Passou pela UNED de Vitória da Conquista uma servidora oriunda da Escola Agrotécnica de Catu, mas com pouco tempo também foi transferida para Salvador: Maria Amélia Ferreira dos Santos Gomes. Na unidade também chegou um servidor que veio transferido da Universidade Federal da Bahia: José Alves Filho, além do funcionário Mário Conceição dos Santos que também veio da escola de Salvador.

Somente quase dez anos após a inauguração da escola foi realizado um concurso para técnicos administrativos. O concurso foi realizado no ano de 1994 e esses funcionários tomaram posse em 16 de agosto de 1994. Foram eles, os servidores técnicos administrativos: Acimarney Correia Silva Freitas, Adriana Martins Marques da Costa Moreira, Cássio Viana Santos, Elisangela Ribeiro Cruz Maia, Eriswagner Matos Soares, Eziquiel Souza Santos, Joabe Herbe Amorim de Carvalho, Patrícia Azevedo Santana Silva e Sônia Iraína Roque Andrade.

Ao tratar desse assunto, o prof. Bráulio, chefe do DEPEN, afirma:

Dez anos depois é que foi feito o primeiro concurso para técnicos administrativos. Daí você pode avaliar a dificuldade que nós atravessamos, no aspecto administrativo da unidade, da manutenção, da conservação, de pintura, de mobiliário, de funcionamento, da parte elétrica, de tudo, em geral. O apoio técnico pedagógico, tudo enfim.

As dificuldades enfrentadas, entretanto, foram contornadas segundo ele:

graças a boa vontade dos professores, que assumiam, às vezes, funções que hoje a gente poderia dizer que é desvio de função, mas isso era mais porque a gente queria ver a escola funcionar e funcionar bem. Então eles abraçavam à causa com muito afinco, com muita dedicação e com muito amor. Isso nos deixava muito satisfeitos, muito alegres e muito felizes. Como hoje ainda me sinto, na escola em que eu fui o primeiro a botar os pés para fazê-la funcionar, e hoje eu me sinto realizado.

A escola só não tinha problemas com os serviços de vigilância e limpeza, porque esses serviços eram terceirizados.

Para o ex-estudante Mark Renner é exatamente em função das dificuldades que ele consegue realçar os pontos positivos que eram a motivação e a qualificação dos professores:

a motivação dos professores, supria muito, porque eles traziam, da forma que podiam, material para a gente. Também nessa questão do laboratório eu acho que a qualificação dos professores, até a experiência deles, do ponto de vista prático, numa sala de aula, conseguia passar alguma coisa [...] num momento teórico conseguia passar alguma coisa prática. A gente estava lidando com professores que já haviam trabalhado em grandes empresas. Uma simples história que ele contava, ou foto que ele mostrava, ou às vezes ele trazia pessoas de outras empresas, ou levava a gente para outras empresas, ou mostrando vídeos, já conseguia passar para a gente uma visão prática melhor.

A entrevista da professora Lúcia Lopes corrobora com o discurso do ex-estudante:

Para ser sincera, as dificuldades de material para mim, não interferiram em quase nada. Porque eu fazia as práticas utilizando de coisas alternativas. [...] eu pegava as pilhas, por exemplo, pilhas que usávamos na escola, ou pedia os meninos para trazerem; abria, aproveitava todo o material da pilha. Então eu nunca deixei de fazer uma prática por falta de material. Eu nunca deixei de fazer as práticas, então aquele entusiasmo...

Também a entrevista do professor Lucas ressalta tal fato:

a gente movimentava... não tinha dinheiro, não tinha nada para nada, mas a gente com sucata, com o que tinha a gente desenvolvia as práticas. Os alunos dividiam, traziam, o aluno tinha aquela vontade, aí as coisas iam saindo. [...] os laboratórios de elétrica não tinham nada... apenas alguns multímetros. Tudo ali era difícil, era tudo... Conversando com um colega, perguntei: Como é que a gente vai mostrar para eles, sistema trifásico? Aí a gente pediu lâmpada. E a gente montava a lâmpada, fazia as ligações para mostrar como eram os circuitos em série, paralelo, trifásico, estrela, triângulo... tudo na lâmpada. Então era nessa base, contador... eu ganhei uns contadores queimados, então eu os trouxe para cá, só para mostrar para o pessoal como era, abria, mostrava, mas não funcionava.

Muitas foram as dificuldades registradas nos depoimentos ouvidos sobre os primeiros anos de funcionamento da UNED de Vitória da Conquista, como pudemos constatar. Eram dificuldades de toda ordem. Entre elas também havia um sério problema com o transporte coletivo que nem sequer passava em frente ao prédio escolar. Lembra o professor Lucas:

Eu pegava o ônibus, o ônibus andava, andava, andava, andava, quando chegava ali naquele Supermercado Aparecida, subia, dava a volta por trás do CEFET para sair lá na frente. Eu descia lá e vinha andando no meio do

esgoto, no meio da poeira, no meio dos buracos até chegar aqui em frente. Ou então você pegava tudo isso e voltava um pedaço. E era um ônibus barulhento, aqueles vidros soltos faziam muito barulho, o percurso era muito longo e tinha uma boa parte que não era pavimentada, era lento e a viagem demorava muito. Só depois de algum tempo, houve uma melhoria tanto no transporte, como no trajeto do ônibus e na pavimentação das ruas.

Essas dificuldades com transporte faziam com que várias pessoas passassem muito tempo na escola, principalmente aqueles que ainda não tinham família na cidade. A entrevista do professor Lucas traz a revelação de que ele costumava passar quase 15 horas diárias na escola, o diretor Rui vai mais longe, ele chegou a morar na escola com outros dois servidores que vieram com ele de Salvador:

Eu morei dentro da escola, onde foi o nosso espaço foi apelidado, era o nosso cafofo. Morava eu, Zé Antonio e Maribaldo. Tinha um espaço que era de uma área de educação física, a gente montou a estrutura e morava ali dentro.

Rui Santana relembra as importantes relações institucionais que estabeleceu, enquanto gestor, com a PMVC, com a UESB, com a DIREC-20 e com empresas de Vitória da Conquista e região. Chegou a ceder parte do espaço físico da escola para o funcionamento da Escola Padre Palmeira que passava por reformas no seu prédio. Como na UNED as atividades ainda estavam começando, existia espaço ocioso. Essa era uma das formas que ele utilizava para, segundo ele próprio, “estabelecer a política da boa vizinhança”.

É muito importante observar que, se as dificuldades existiram e continuam a existir ainda que sejam de outra ordem, segundo todos os entrevistados, também existiram forças propulsoras que impulsionaram o desenvolvimento da escola. Essas forças propulsoras notadamente estão relacionadas ao entusiasmo presente entre o grupo aqui denominado de instituidores. As entrevistas revelam que era um clima contagiante presente entre gestores, professores, técnicos administrativos e alunos. Certamente esse clima favorecia a motivação de todos e a integração do grupo tanto entre os servidores, quanto entre os estudantes, como também entre os servidores e os estudantes. A seguir apresentamos alguns trechos das entrevistas que legitimam essa inferência. Iniciamos com as palavras do ex-estudante Mark Rener:

A gente observava, comparando com outras escolas, a motivação dos professores era totalmente diferente no que se refere ao trabalho com os alunos, hoje como servidor, eu vejo que ainda permanece [...] Outra coisa que me chamou bastante a atenção é o encantamento que a gente (os alunos) tinha, e eu acho que os alunos hoje também têm.

Já o professor Lucas, relata o entusiasmo dos professores, a integração do grupo e a consequência dessa integração nos dias atuais:

Mas eu sentia... estava todo mundo ali querendo, integrado...você via um outro entusiasmo, [...] tanto é que até hoje existe uma certa cumplicidade entre os mais antigos, entre esses vinte mais antigos, a gente ver que o tratamento é diferenciado. A relação da gente é diferenciada...

A professora Lúcia Lopes, também se remete ao entusiasmo presente no grupo de professores que, segundo ela, contagia os estudantes:

Porque eu me lembro... sempre está na minha cabeça esse entusiasmo da gente. [...] Então eles (os estudantes) foram, na realidade eu acho, que eles foram contagiados pelo entusiasmo nosso, o desejo de fazer uma escola nova...

O diretor da UNED, Rui Santana, e o chefe do DEPEN Bráulio Mota, Margarida Flores, administradora; também mencionam esse clima de entusiasmo entre o grupo de professores e relacionam esse clima ao comprometimento de cada profissional em “colocar a escola para funcionar”. Entretanto, é Rui Santana quem vai se emocionar ao falar do relacionamento interpessoal do grupo de instituidores da UNED de Vitória da Conquista:

[...] a gente criou uma relação. Quer queira, quer não, se não foi plena, mas pelo menos alguma coisa foi feita. A gente criou essa relação e isso permanece até hoje . Isso me, isso me... (silêncio) me emociona... (emoção). Tenho saudade disso.

Consideramos importante mencionar a memória consensual dos entrevistados quando se referem ao crescimento do atual IFBA - Campus de Vitória da Conquista atribuindo isso à memória institucional experienciada e vivenciada pelo grupo dos instituidores. Ainda que o grupo de gestores, servidores e estudantes seja renovado a cada dia, existe “um fogo”, algumas “ideias que permanecem vivas, é isso que vai manter a qualidade e vai manter isso aqui como uma escola de referência”, assegura a professora Lúcia Lopes. Ou como prefere Rui Santana “essa unidade criada naquela UNED, ela se viu como a semente que foi irrigada com água pura e o reflexo está no que ela é hoje”. De acordo com as entrevistas é possível que existam vestígios da memória coletiva carregada pelo grupo de instituidores que esteja, ainda nos dias atuais, contribuindo de algum modo para o crescimento e reconhecimento institucional.

4.5 TECENDO OS FIOS POR ENTRE AS MEMÓRIAS – A UNED DE VITÓRIA DA CONQUISTA

O processo de constituição da história da ETFBA, particularmente da UNED de Vitória da Conquista, é vivenciado como em outras instituições, porém, carregada de certas singularidades e sentidos, de disputas políticas, do ponto de vista sobre suas necessidades educacionais, regionais e sociais.

Contudo a afirmação de Cunha (2000b) sobre o sentimento de pertencimento dos professores das escolas técnicas da rede federal também pode ser aplicada ao caso da UNED de Vitória da Conquista.

Em poucos segmentos da educação brasileira encontrei professores dotados de tamanho orgulho de pertencimento a um tipo de escola; ciosos da competência acumulada; cientes das novidades em seu campo de conhecimento e conhecedores das condições de mercado que esperavam por seus alunos (CUNHA, 2000b, p. 147).

Mas, é importante ressaltar que parte do grupo, que nomeamos de grupo de constituidores, quase todos eles, Durval Menezes, José Pedral, Humberto Flores e Ubirajara Brito, por exemplo, foram colegas de escola, correligionários políticos e apresentam vivências de parte da sua vida: ou a infância e juventude passada na cidade de Vitória da Conquista das décadas de 1940-1950, ou, mais tarde, quando comungavam dos mesmos ideais políticos que os uniram em torno de uma mesma ideologia no campo político partidário. Hoje são pessoas com idade variável entre 70 e 92 anos e não mais participam dos grupos políticos de outrora, estão aposentados, mas mantêm esses vínculos.

Como resalta Halbwachs, a dinâmica de participação dos indivíduos nos grupos é decisiva para a rememoração do passado. As suas narrativas revelam memórias de indivíduos de um grupo que compartilharam, de algum modo, de uma visão política comum, de que o cargo público, deve responder pelos interesses da comunidade, região da qual se origina seu representante.

É interessante observar que esse “grupo” se refere ao processo político de instalação e inauguração da escola, remetendo-se principalmente a conquista política do grupo principalmente por meio de um de seus membros.

O sentimento de pertencimento a um grupo social específico é muito forte na maior parte do grupo dos instituidores. Naturalmente, dentro desse grupo há muitas memórias comuns, conforme mencionamos anteriormente, memórias diferentes, mas comuns. Também

existem memórias que são próprias de cada função exercida pelos indivíduos no espaço institucional. Notadamente, as memórias dos gestores e administradores estão mais voltadas para acontecimentos ligados à gestão, enquanto que professores e alunos têm memórias muito mais ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. As memórias se diferenciam na medida em que cada um vivencia as experiências do seu lugar que sempre será diferente dos demais em virtude dos quadros sociais da memória de cada sujeito. A motivação de todos, a integração entre os grupos e o empenho nos parece uma lembrança comum a todos os atores desse processo.

Assim como no “grupo dos constituidores” também há um movimento muito dinâmico entre os “grupos dos instituidores” da escola. Todos os entrevistados que eram gestores no momento da implantação da UNED, hoje são professores, isto é, não estão mais em exercício de cargo de gestão, apenas um deles continua residindo e trabalhando em Vitória da Conquista. A professora entrevistada se aposentou há alguns anos e também mora fora da cidade. O então estudante, hoje é servidor técnico administrativo da escola. O professor que, ao iniciar as suas atividades, não era gestor, atualmente é. Evidentemente, que a memória de cada sujeito, mesmo aqueles que permanecem nas mesmas funções, muda em função das novas informações e experiências por ele acumuladas. A vivência do passado é mesclada com a visão que cada um tem do presente. O passado é recomposto a partir do presente.

A necessidade de situar uma lembrança no espaço também é verificada nas entrevistas. Humberto Flores, por exemplo, ao falar do lançamento da Pedra Fundamental para a construção da escola primeiro descreve o terreno preparado para tal solenidade. Em sua narrativa ele parece visualizar os lugares, primeiro o ônibus, lotado de autoridades municipais, depois a área limpa, terraplanada e preparada para o evento. Lembrança que também está presente na fala do professor Everard Lucas que, ao narrar a sua participação no concurso público, por exemplo, para o seu ingresso na escola, narra com riqueza de detalhes a sala onde a prova aconteceu.

As referências ao tempo cronológico são bastante reveladoras. Não há, nas narrativas, referências às datas específicas, mas as lembranças são narradas em forma de blocos temporais referentes a acontecimentos pessoais e políticos: antes ou depois de algum acontecimento mais marcante. “O ano em que eu me aposentei”, diz Durval Menezes; “foi durante a gestão de Murilo”, ou “depois de promulgada à constituinte”, são recorrências comuns para situar a lembrança no tempo. Também ouvimos dos entrevistados referências marcadas por acontecimentos de cunho pessoal, como “eu estava grávida de Maria”, disse Margarida; ou “eu ainda não havia trazido a minha família para cá”.

Ainda é importante observar que muitas vezes as narrativas vão buscar no discurso dados ou fatos comprovados para apoiar seu relato. O professor Roberto Tripodi, por exemplo, após ter aceitado participar da entrevista, por e-mail, nos respondeu: “Anotei as suas dúvidas e vou buscar as informações, pois já se passaram alguns anos e tenho que ser fiel aos fatos”. Outros disseram, “espera um pouco porque eu preciso me preparar”. Por mais que fosse explicitado ao participante que o nosso interesse estava voltado para sua memória, ou seja, o que ele guardou do acontecimento. Esse fato nos faz acreditar que, em muitos momentos, memória autobiográfica e memória histórica se entrecruzam de tal forma que quase se tornam inseparáveis.

O professor Rui Santana ressalva que viajava para Salvador em busca de material e equipamento para o funcionamento, e que ia “com a cuia mão”. E afirma que fazia uma busca nos mais diversos setores da escola da sede à procura daquilo que, aparentemente, estivesse sobrando ou em desuso a fim de levar para a UNED de Vitória da Conquista. Segundo ele, quando as pessoas responsáveis pelo almoxarifado sabiam da sua presença na escola tratavam de esconder o material destinado a outras Unidades Escolares, diziam “Rui tá na área, é perigo, não deixa Rui ver alguma coisa que ele leva”. É importante salientar que, mesmo Rui indo muitas vezes sozinho à capital, essa história é mencionada em várias entrevistas dos servidores. Relembrando a Halbwachs (2006) uma memória social, que sempre se apoia no outro, quando afirma que é muito comum expressarmos uma memória como se nós tivéssemos vivenciado aquela situação, entretanto ela nos foi contado por outrem. Segundo ele “estamos em tal harmonia com os que nos circundam, que vibramos em uníssono e já não sabemos onde está o ponto de partida das vibrações, se em nós ou nos outros”. (HALBWACHS, 2006, p.64).

As entrevistas realizadas com o grupo dos instituidores foram permeadas de muita emoção. Houve quem, num determinado momento, se desmanchasse em lágrimas. Lúcia Lopes se diz saudosa: “a coisa marcante que deixa esse saudosismo, era o entrosamento entre os professores”. Rui Santana, após um momento de forte emoção, respira fundo e diz: “isso mexe muito com a gente, mexe muito”. Bráulio Mota assegura:

Aqui todos abraçavam à causa com muito afinco, com muita dedicação e com muito amor. Isso deixava a gente muito satisfeito, muito alegre e muito feliz. Como hoje ainda me sinto, na escola em que eu fui o primeiro a botar os pés para fazê-la funcionar, e hoje eu me sinto realizado.

Por outro lado, também comparecem ressentimentos, ou vividos no passado com permanências nos dias atuais, ou vividos na atualidade. Há depoimentos ressentidos da falta de reconhecimento, materializado pela ausência de apoio a algum projeto. Há quem se ressentido de, apesar de exercer a função, não ter sido designada para ocupação de um cargo de direção. Há ainda quem sente falta de reconhecimento na atualidade por todo o trabalho que já prestou à instituição por mais de quarenta anos de vida.

Como podemos observar, ainda que seja fortemente marcada pela memória social, a memória individual também é presente nos discursos. Isso porque, as memórias individuais estão dentro do grupo, mas, guardam singularidades. Essa memória também aparece com os indivíduos do grupo das lideranças políticas. Existe quem, embora se relacionasse politicamente com o grupo que conviveu, traz a memória de que ele tenha sido o sujeito central do processo. Cada um a seu modo, pensa ser o sujeito central em algum momento do processo, seja por ter encaminhado a burocracia, seja por ter realizado os encaminhamentos políticos ou burocráticos. A partir de uma referência social, que é o grupo, a memória individual guarda certa singularidade. O que nos leva a considerar que a memória autobiográfica também comparece nos discursos produzidos, compreendendo memória autobiográfica sob o ponto de vista halbwachiano: “é a memória de nossa vida” (HALBWACHS, 2006, p. 73).

Analisando um pouco mais as memórias dos representantes políticos e do gestor do MEC, verificamos que os discursos desses sujeitos são portadores das representações que eles têm da sociedade e das suas necessidades. Eles entendem que a escola é um “importante equipamento educacional” para responder às demandas econômicas da região. Tanto para formar mão de obra qualificada para as indústrias ainda incipientes no município de Vitória da Conquista e região quanto para oferecer oportunidades de trabalho assalariado para os egressos das instituições, muito possivelmente, jovens oriundos da classe trabalhadora.

É pertinente chamarmos a atenção para o fato de que, as memórias coletivas e sociais evidenciam individualidades e entrecruzamentos. Ou seja, ora é o sujeito que fala do lugar dele, é a sua memória individual que fala, embora seja como diria Halbwachs (2006), a partir da sua visão de mundo, da sua memória social; ora é a memória coletiva que fala, as experiências e vivências comuns.

Ao mesmo tempo em que a escola é uma conquista, também é uma dádiva e carece de “ajuda” e do reconhecimento de todos. Passa a ser um presente, a ser cuidado. Em quase todos os depoimentos daqueles que vivenciaram o cotidiano do desenvolvimento da escola, há um consenso sobre as dificuldades materiais por ela enfrentada. Mas para todos eles a referida

escola é tida como uma escola diferenciada, de qualidade e os problemas no cotidiano escolar são imediatamente apresentados em comum com as soluções encontradas para fazê-la funcionar.

Poderíamos dizer que encontramos nas entrevistas entre os “dois grupos” memórias bastante distintas. Uma memória que se referencia a um quadro social referenciado na ordem política, na importância política da escola para a comunidade local, ao fato de ser pertencente a mesma, e assegurando a coesão do grupo e o sentimento de pertinência entre seus membros. E a outra, conferindo, portanto, uma inerente relação entre as memórias coletivas de professores, professores gestores e técnica, como também do aluno, vivenciada no cotidiano escolar. Memórias estas que permeiam o cotidiano da instituição, revelando que pensar e fazer, a práxis, exige outras coerências que nem sempre são previstas no projeto de uma escola. Memória que se sedimenta na experiência compartilhada, construidora de memórias comuns em suas distinções de tornar a escola um lugar de saber e fazer educação, nada fácil, porém muito importante.

4.6 CONHECIMENTO E MEMÓRIA

A fim de nos aproximar ainda mais do nosso objeto, realizamos uma entrevista com a Professora Iracy Picanço, estudiosa da área Trabalho e Educação, que acompanhou o desenrolar do processo de expansão da ETFBA. Essa respeitável intelectual baiana acompanhou a discussão com a acuidade de quem se dedica ao estudo da temática. As suas importantes ponderações nos deram pistas que propiciaram um melhor entendimento do processo mencionado pelos entrevistados. Ao nos falar do processo de “cefetização” das escolas técnicas federais, a professora nos esclarece que:

no Brasil sempre se deu um processo muito peculiar em relação à Educação Técnica em relação à América Latina. Toda a América Espanhola desenvolveu a Educação Técnica como algo paralelo à dita “educação acadêmica”. Tipicamente as universidades técnicas existem na América Espanhola desde os 1700. O Brasil nunca assumiu isso. A história do Brasil é toda muito específica. A ideia era de formação técnica para os pobres e desvalidos, em 1909. Isso permaneceu em 1930 com a regulamentação da educação e mais fortemente em 1942.

Mais proximamente, esse movimento de CEFET é um processo de fora dos estados. A meu ver, é um processo de aproximar do modelo de Latino América, da introdução da educação superior, como educação técnica. Porque nós agregamos toda a formação técnica ao conjunto da universidade mesmo, por meio das Escolas Politécnicas.

A estudiosa continua com as suas ponderações, explicando agora, de onde se origina a ideia de “cefetização”:

A “cefetização” não pega em todo lugar embora tenha sido uma coisa que vem desde o MEC-USAID, aquela orientação forte dos Estados Unidos e a USAID que se envolve nesta questão da educação técnica predominantemente com a ideia de “cefetização”. Então os CEFETs não existem em todos os estados a ideia era para disseminar a partir das escolas técnicas.

Quando se refere à instalação do CEFET-BA, a professora nos faz uma importante revelação. Ela afirma que o CEFET-BA foi criado com o nome de CENTEC, isoladamente, autonomamente. Segundo a entrevistada “a lógica era do CEFET”, embora levasse o nome de CENTEC⁷⁰, porque aquela era a política nacional de “cefetizar” as escolas técnicas. Nas suas palavras:

Tanto que aqui na Bahia se instala mais autonomamente a Escola Técnica. O CEFET nosso era uma coisa induzida. [...] Tanto que posteriormente quando unifica (CENTEC/ETFBA) há uma certa tensão desse encontro. Porque elas eram distintas a instalação do CEFET é entregue à João Augusto Barros. Tem um grupo na UFBA que foi o grupo que esteve à frente do CEFET com ele e, por traz, estava Roberto Santos.

Na realidade há um estranhamento aqui na Bahia e, para mim, na política em geral, porque, porque é tanto que não se opera no país como um todo da mesma forma.

A professora Iracy, continua a nos falar sobre a origem do CEFET-BA, a partir da instalação do CENTEC:

Aqui na Bahia é implantado o CENTEC isolado, sozinho, com nível tecnológico, com base nos quadros da UFBA: Maria Angélica Matos, Dora, inclusive, atual reitora da UFBA foi lá; um grupo enorme: Ana Lúcia Magalhães... Um grande grupo da UFBA. Um grupo de jovens, alguns recém-egressos que são captados pela universidade, se tornando mais técnica e ganhando uma burocracia maior na reitoria os traz, mas acaba deixando eles para o CENTEC porque era um projeto de Roberto Santos. E aí eles levam isoladamente o CENTEC.

Ao falar sobre o prédio construído para abrigar o CENTEC, a professora nos deixa curiosos:

Constroem aquela sede maravilhosa. Porque eu acho aquilo lindo⁷¹. Foi um projeto de Pasqualino, um dos maiores arquitetos escolares. E eles funcionaram ali. Enquanto a Escola Técnica se manteve lá no Barbalho, com toda a sua história.

⁷⁰ Vale lembrar, conforme mencionado no segundo capítulo dessa dissertação, o CENTEC foi criado em 1976. Sendo, portanto, o primeiro Centro Federal de Educação Tecnológica a ser instituído com a lógica dos CEFETs.

⁷¹ Ver fotografia da sede do antigo CENTEC e atual IFBA - Campus de Simões Filho, no anexo C.

E de acordo com a nossa entrevistada, “só agora, proximamente, com essa política do governo para a Educação Profissional é que impuseram mesmo a fusão”. Isso significa dizer, que, na Bahia, o projeto CEFET independe da Escola Técnica Federal. O Centro é criado independente com o nome de CENTEC. Embora, não tivesse uma sede própria, ao ser implantado, ele a adquire com o passar do tempo.

Ainda na explanação da professora Iracy Picanço, encontramos uma explicação para o Curso de Engenharia de Operação não ter logrado êxito no Brasil:

É porque essas carreiras intermediárias, de curta duração, que são tipicamente americanas, que se tentou implantar no Brasil, elas nunca foram aceitas nas estruturas empresariais. As estruturas empresariais não contemplam uma faixa intermediária do técnico para o engenheiro. Ou é técnico ou é engenheiro. Então tecnólogo ou engenheiro de operação, que a rigor, era menor do que o engenheiro não encontrava na estrutura de carreira das empresas o seu lugar. Agora, há que buscar o porquê?

É interessante considerar que essa professora observa que, a partir do processo de institucionalização do CENTEC, ocorre a fusão dessa instituição de ensino com a Escola Técnica Federal da Bahia, portanto, na qualidade de estudiosa, revela outros elementos na instituição do CEFET-BA que não compõem nos depoimentos anteriores. Mas também o quanto as nuances entre a política local e a nacional, de fato, são processos singulares, aliás como vimos nos registros de memória de gestores públicos anteriormente mencionados. Portanto, como ressaltava Halbwachs (2006) a memória individual reporta-se a memória coletiva de grupo que, por sua vez, é rememorada a partir de seus quadros sociais - valores, visão de mundo, espaços, tempo onde estão localizados, entre outros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, nessa pesquisa, refletir sobre as transformações sofridas pelas escolas de formação para o trabalho da rede federal ao longo dos seus mais de cem anos de existência; centrando a nossa atenção sobre a expansão da ETFBA. Nessa tarefa procuramos, sempre, partir de uma compreensão do contexto sócio-histórico no qual esta escola está inserida.

Durante o nosso trabalho constatamos que as guerras, os conflitos, as crises econômicas, políticas e sócio culturais que marcaram todo o século XX foram consequências do processo de expansão do capitalismo global, anunciado desde o século XIX e trouxeram muitas transformações para a sociedade. Essas transformações tiveram os seus reflexos na escola que, enquanto construção humana e social, é fruto do processo histórico e busca responder aos interesses da sociedade dominante, ou seja, dos detentores do capital.

A formação para o trabalho assume papel central na formação da força de trabalho necessária à acumulação do capital. Isso porque, os pressupostos burgueses que orientam essa modalidade educacional, se traduzem pela concepção pragmática e utilitarista de qualificação, segundo a qual, a educação profissional tem a tarefa de formar o homem para se tornar um indivíduo produtivo e para operar adequadamente os meios de produção industrial, ou seja, moldar o trabalhador pela disciplina e pelo conteúdo, visando o desenvolvimento econômico do país.

Com essa visão de formação para o trabalho, no Brasil, essa modalidade educacional sempre esteve voltada para as classes proletárias, visto que o trabalho manual traz as marcas do escravismo, que perdurou no Brasil, por mais de três séculos. Assim sendo, essa distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual deixou marcas profundas e preconceituosas relacionadas à categoria social de quem executava o trabalho manual influenciando as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação para o trabalho marcando toda a sua história.

Com a inserção, cada vez maior, do Brasil no sistema de capitalismo mundial o ensino profissional vai ganhando importância crescente, visto que, essa inserção tem como consequência o desenvolvimento industrial, a urbanização e, evidentemente, a necessária formação de trabalhadores qualificados.

Amparadas pela urgência em suprir de mão de obra capacitada, para a recém-inaugurada era industrial brasileira, as dezenove Escolas de Aprendizizes e Artífices, criadas em 1909, passaram por transformações a fim de atender às novas demandas da sociedade. Inicialmente idealizadas para oferecer ensino profissional primário gratuito “aos filhos dos

desfavorecidos da fortuna”; tinham como finalidade a formação de “operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos *tecnicos* necessários aos menores que pretendem aprender um *officio*” (BRASIL, 1909). De forma que tais escolas foram se transformando e se adequando para o atendimento das demandas sociais. Ao longo de sua história mudaram os seus destinatários, os métodos, as concepções e princípios que a norteiam, bem como os seus prédios, as oficinas, a forma de ingresso de servidores e discentes, a forma de escolha dos seus diretores, a legislação à qual está submetida, entre outros.

Ao revermos o percurso histórico mutativo dessas instituições escolares identificamos um período de crescimento, na década de 1970, precisamente em 1978, quando houve a expansão do raio de atuação das escolas técnicas federais, por meio da transformação dessas escolas em CEFETs; coincidindo com o período de governo ditatorial que também se constituiu em um período de instabilidade econômica e de busca de reestruturação econômica para a sustentação do regime. Constatamos que o número de escolas permanece o mesmo desde 1942, são 23 escolas. Entretanto, naquele momento, três delas foram transformadas em CEFETs: a Escola do Paraná, do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, ampliando o seu raio de atuação e passando a oferecer, além dos cursos de nível médio, já oferecidos, também o ensino de terceiro grau (graduação e pós-graduação).

Inspirados nos princípios que nortearam a reforma universitária de 1968, a criação desses centros, que passaram a funcionar em 1969, quando foi franqueada às Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná a instalação dos cursos de curta duração de engenharia de operação, buscava assegurar não só a diversificação do ensino superior, por meio da oferta de cursos de curta duração; mas também a ampliação da oferta de vagas nesse nível de ensino. Todo esse processo desenvolveu-se até o final da década de 1990 e foi permeado de impasses, conflitos e contradições.

Notemos, portanto, que o curso de Engenharia de Operação, motivador da criação dos CEFETs, acabou sendo extinto; contraditoriamente, os recém-criados CEFETs, que foram concebidos para desenvolverem um ensino superior de curta duração, passaram a oferecer o curso de Engenharia Industrial, um curso de graduação plena.

Desse modo, os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFETs – iniciaram as suas atividades oferecendo o curso de graduação plena em Engenharia Industrial, além daqueles de nível médio que já ofereciam enquanto escolas técnicas. Como consequência, no interior desses centros, passaram a conviver duas escolas: uma faculdade de engenharia e uma

escola técnica com cursos de nível médio, que inclusive, também passava abrigar duas carreiras docentes: professores de 1º e 2º graus e professores de 3º grau.

É importante ressaltar que a nossa pesquisa mostrou não se tratar apenas da implantação de centros como lugares da ciência, mas que regiões, localidades são capazes de instituí-los, regionalmente, o que significa disputas e poder de barganha política. Percebemos que, no Brasil, a educação sofre influência direta de disputas regionais. Mesmo quando se comprometem com o país como um todo, aqueles que assumem o poder, em geral, consideram que suas atenções devem ser voltadas para regiões com as quais mantêm os seus vínculos políticos.

Com início em 1978, o processo de “cefetização” das escolas técnicas federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais despertaram nas demais escolas da rede federal do território nacional o interesse em “cefetizar-se”, ou seja, incorporar o ensino superior. Desse modo, a discussão sobre a “cefetização” das escolas técnicas federais alcançou a década de 1980 e 1990, resultando em debates veementes e em disputas político-regionais. Assim, estados e municípios passaram a solicitar a criação de novas unidades escolares, ou a transformação das suas Escolas Técnicas Federais em CEFETs, possivelmente considerando que a instalação desse centro representaria ou daria visibilidade política a sua região e município, ou ainda o reconhecimento da sua potencialidade e desenvolvimento social e econômico.

Entretanto, apenas as escolas técnicas do Maranhão e da Bahia foram contempladas com a “cefetização” num momento atípico, a primeira em 1989 e a segunda em 1993. Isso nos instigou a buscar informações que justificassem esse fato nas memórias daqueles que testemunharam o processo em questão. A nossa pesquisa apontou na direção de que realmente existiram interesses de pessoas que assumiam o poder, no âmbito federal, e interferiram nessas transformações temporãs. Após ouvirmos os depoimentos inferimos que, provavelmente, esse fato tenha acontecido em virtude da tentativa de “agradar” aos políticos que ocupavam o mais alto escalão do poder executivo: José Sarney, Presidente da República, maranhense e Carlos Sant’Anna, Ministro da Educação, baiano.

Se por um lado, a nossa pesquisa vislumbra possíveis respostas às indagações por ela levantadas, no que se refere à “cefetização” da ETFBA, por outro lado novas questões se impuseram no decorrer do seu desenvolvimento, como por exemplo: Que elementos estariam subjacentes ao processo de expansão da Escola Técnica Federal da Bahia? Por que se tornar CEFET-BA? Que implicações estariam por trás dessa “transformação”? Quais as vantagens e desvantagens, conflitos, impasses, dificuldades, contradições, forças de resistência e desafios

contidos nesse contexto? Quais as forças propulsoras, possibilidades e expectativas aí presentes?

Outra particularidade do processo de expansão da ETFBA está no fato de que o processo de transformação da ETFBA em CEFET-BA contou com a incorporação do Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC) à estrutura da Instituição. Devido a isso, outras indagações se fazem pertinentes: Como se deu a “incorporação” do CENTEC? E o que isto significou? Se o CENTEC já teria sido instituído dentro da lógica dos CEFETs, porque se transformou em CEFET-BA, junto com a ETFBA, ou seja porque não continuou autônomo? Ou ainda, se a Bahia já contava com instituições federais para o ensino tecnológico nos níveis médio e superior, a ETFBA e o CENTEC, o que mudou com a “cefetização”, dito de outra forma, para a sociedade baiana, o que a “cefetização” trouxe em termos de oferta educacional?

Voltando á questão da expansão das escolas técnicas federais, em 1986 o governo brasileiro contraiu, junto ao Banco Mundial, um empréstimo para a implementação do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico – PROTEC. O programa pretendia a instalação de 200 escolas técnicas industriais e agrícolas de 1º e 2º graus em cidades do interior do país, haja vista já existirem nas capitais as Escolas Técnicas Federais. O PROTEC, de acordo com MEC/SESG (1990) estaria amparado nos princípios de descentralização, participação, regionalização, interiorização e gratuidade.

O PROTEC foi alvo de muitas críticas de educadores e estudiosos no âmbito do Trabalho e Educação. Para Cunha (2009), houve forte presença, no Governo Sarney, de acordos, alianças e manobras políticas realizadas em função de interesses político-partidários que viabilizaram a eleição do Presidente Tancredo Neves. As ações do Ministério da Educação, nesse governo, de modo geral, estiveram voltadas principalmente, em pactuar alianças e sedimentar apoios dos diferentes grupos políticos.

Segundo Ciavatta (2007) a notícia governamental da construção de duzentas escolas técnicas e agrotécnicas, no início de 1986, foi polêmica entre os educadores, que se questionavam: por que essa expansão do ensino técnico quando havia grande carência de ensino de 2º grau no país? Também era questionada a concepção de educação profissional utilitarista, tecnicista e produtivista que sustentava o programa.

Apesar das críticas, O PROTEC se constituiu num um elemento chave no Ministério da Educação no governo Sarney, pois esse programa que alavancou expansão da rede federal de educação profissionalizante de 1º e 2º graus e a criação das Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs); entre elas a expansão da ETFBA, ao final da década de 1980.

A expansão da ETFBA se deu tanto pela ampliação do número de unidades escolares com a criação e implantação de quatro Unidades Descentralizadas de Ensino no interior do estado como pela ampliação do nível de atuação, quando em 1993, essa escola foi transformada em CEFET-BA e passou, então, à condição de ofertar, além do ensino de nível médio, o ensino de nível superior.

Os recursos do PROTEC garantiram uma expansão do número de unidades escolares federais inédita na Bahia. Foram implantadas no estado quatro UNEDs ligadas à ETFBA em: Barreiras, Vitória da Conquista, Valença e Eunápolis; além de outras três escolas agrotécnicas em Santa Inês, Guanambi e Senhor do Bonfim. Apesar dos critérios anunciados como requisitos para as cidades nas quais seriam implantadas as unidades de ensino verificamos, na pesquisa, que houve grande disputa entre os poderes regionais e o destino das escolas do PROTEC dependeu das correlações políticas de interesse regional. E a Bahia contou com a presença do Ministro da Educação e do Secretário Geral do MEC na defesa de trazer parte dessas escolas para o estado, conforme sugeriu o depoimento do então Secretário Geral do MEC, Ubirajara Brito, que nos revelou os bastidores dessa articulação política.

Buscando alcançar os objetivos propostos na pesquisa, do ponto de vista teórico, nos apoiamos, principalmente na teoria da Memória Coletiva desenvolvida por Maurice Halbwachs (2006) a fim de focar o nosso olhar sobre aqueles que vivenciaram o cotidiano do processo de instituição do IFBA em Vitória da Conquista: lideranças políticas, gestores, servidores e aluno. Para isso, rastreamos e analisamos discursos produzidos e produtores sobre o percurso dessa escola, como também documentos escritos e iconográficos que atestam sua instalação e implementação. E concluímos que esses discursos se constituem num importante aporte sobre o percurso mutativo dessa instituição, proporcionando o entendimento da materialização dessa transformação no interior dessa escola, o que comprova a nossa hipótese.

Nessa trajetória investigava, concluímos que a escola de Vitória da Conquista foi construída com recursos do PROTEC. Atendendo ao que preconizava o programa foi celebrado um convênio entre a Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC), a Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA) e o Ministério da Educação (MEC). O objeto do convênio era o repasse de recursos financeiros ao município pela Secretaria de Ensino de 2º grau – SESG – para a construção do prédio em terreno doado pela prefeitura com institucionalização e administração da ETFBA.

Vale ressaltar que a construção da escola, prevista para ser concluída em 6 meses, durou mais de cinco anos. Nesse ínterim, as fontes consultadas apontam para a existência de disputas políticas entre as lideranças regionais desde o âmbito municipal até o federal.

Também revelaram todo um movimento adotado pela administração municipal no sentido de concretizar a construção e viabilizar o funcionamento da escola. Fazendo com que a escola deixasse de ser pensada apenas como um lugar de produção/reprodução do conhecimento e passasse a ser atribuidora de prestígio político aos detentores do poder local.

Com os recursos para construção assegurados pelo programa, as dificuldades para a implantação da escola vêm à tona, logo após a sua inauguração. Dificuldades de toda ordem se fizeram presentes: desde material de consumo até falta de recursos humanos para o funcionamento da unidade escolar. Contudo, segundo todos os depoimentos coletados na pesquisa, também existiram forças propulsoras que impulsionaram o desenvolvimento da escola. Tal força, notadamente, estava relacionada ao entusiasmo presente entre o grupo aqui denominado de instituidores. As entrevistas revelam a existência de um clima contagiante presente entre gestores, professores, técnicos administrativos e alunos.

Frente a isso, poderíamos dizer que, ao longo do processo de instituição da escola, se formaram memórias pessoais e coletivas que se constituíram em conformidade com os lugares ocupados pelos sujeitos, de acordo com a sua localização regional, configurando assim, a história e memória social da UNED de Vitória da Conquista, evidenciando desse modo, a relação dialógica existente entre memória coletiva e memória social.

O processo de constituição da história da ETFBA, particularmente da UNED de Vitória da Conquista, como em outras instituições, é carregado de certas singularidades sentidos e significados, de disputas políticas, do ponto de vista sobre suas necessidades educacionais, regionais e sociais. Isso porque, no interior de cada instituição escolar estão sujeitos que vivenciam a realidade concreta.

Partindo dessa concepção, entendemos que pesquisar instituições escolares pressupõe pesquisar os grupos que a compõem direta ou indiretamente, gerando coexistências de memórias consensuais, mas também memórias conflitivas, entre outros aspectos. É importante lembrar que, as memórias coletivas e sociais evidenciam individualidades e entrecruzamentos, ou seja, ora é o sujeito que fala do lugar dele, é a sua memória individual que fala, embora seja como diria Halbwachs (2006), a partir de uma visão de mundo, de uma memória social; uma memória coletiva que retoma as experiências e vivências comuns.

No decorrer da nossa pesquisa verificamos que, em todos os depoimentos do grupo dos instituidores, há um consenso sobre as dificuldades materiais da escola. Porém, para todos eles, a escola é tida como um espaço diferenciado, de qualidade e os problemas no cotidiano escolar são imediatamente apresentados em comum com as soluções encontradas para fazê-la funcionar.

Contrariamente, encontramos nas entrevistas entre os “dois grupos” memórias bastante distintas. Uma memória que se referencia a um quadro social baseado na ordem política, na importância política da escola para a comunidade local, ao fato de ser pertencente a mesma, e assegurando a coesão do grupo e o sentimento de pertinência entre seus membros. E a outra, conferindo, portanto, uma inerente relação entre as memórias coletivas de professores, professores gestores e técnica, como também do aluno, vivenciada no cotidiano da escola que se referencia no quadro social baseado em princípios comunitários, de solidariedade, afetividade e construção comum da educação como um bem social.

Evidentemente, que a memória coletiva acumula novas informações e experiências, dados novos. A vivência do passado, portanto, é mesclada com a visão do presente. Dito de outra forma, o passado é recomposto a partir do presente.

Enfrentando todas as dificuldades a UNED de Vitória da Conquista cresceu e transformou-se, em 2006, como todo o CEFET-BA, no IFBA – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia, atendendo às novas demandas sociais e aos imperativos de ordem econômica mundial que se impõem ao Brasil. O *Campus* de Vitória da Conquista, como é denominado, cresceu em números: atualmente são quase 160 professores para aproximadamente 1.800 alunos, 39 servidores técnicos administrativos, mais de 30 estagiários e quase 55 funcionários terceirizados, além de muitos alunos bolsistas que desenvolvem atividades em diversos programas ligados à pesquisa e extensão. Além disso, conta com uma Unidade Avançada em Brumado⁷² e dois Centros Vocacionais Tecnológicos⁷³, um de cerâmica, situado no distrito de Itapirema e o outro em Tecnologia da Informação localizado no *Campus* de Vitória da Conquista.

No *Campus* de Vitória da Conquista são oferecidos cursos de nível básico (cursos de qualificação, requalificação e re-profissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização), de nível técnico (habilitação profissional de nível médio) e de nível superior (graduação e pós-graduação).

A oferta dos cursos nível básico se dá por meio de parcerias com empresas e instituições públicas ou privadas e de programas do Governo Federal. Os cursos técnicos de

⁷² Cidade que fica a aproximadamente 130 Km de Vitória da Conquista

⁷³ De acordo com IFBA (2013) os Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs) são unidades de geração e difusão de tecnologias adaptadas à economia local, voltadas ao ensino profissionalizante e à implementação de conhecimentos na área de serviços técnicos. As unidades seguem as demandas e a vocação econômica dos territórios onde são implantados. Os CVTs aglutinam as instituições de ensino e pesquisa, o setor empresarial e a sociedade civil organizada para dinamizar as potencialidades econômicas, tendo em vista o desenvolvimento sustentável local.

Disponível em: <<http://www.conquista.ifba.edu.br/index.php/estrutura/cvts>>, acesso em 31/12/2013.

nível médio são oferecidos na área de Eletromecânica, Eletrônica, Informática, Meio Ambiente, Edificações, Segurança do Trabalho e, nas modalidades Integrada (os quatro primeiros), Subsequente e PROEJA (no momento, apenas Informática). No nível superior, o *Campus* oferece o Curso de Engenharia Elétrica, Engenharia Ambiental, Sistemas de Informação e Licenciatura em Química e Engenharia Civil. Já os cursos de pós-graduação variam a cada período letivo.

Com o crescimento da escola algumas dificuldades foram vencidas e outras se impõem: novos problemas, novos desafios, novas perguntas. Revelando que esse se constitui num espaço bastante propício à pesquisa a respeito de Instituições Escolares.

Ainda consideramos muito importante ressaltar que, não só as transformações ocorridas nos últimos anos no *Campus* de Vitória da Conquista merecem ser mais investigadas, mas, sobretudo, a veloz e cada vez maior expansão que a rede federal de educação tecnológica vem passando no Governo da presidente Dilma Rousseff.

Estamos cientes de que não esgotamos, sob nenhum aspecto, as possibilidades de análise e de diferentes abordagens que ainda podem ser realizadas com as fontes de pesquisa que utilizamos principalmente as entrevistas. Salientamos ainda que nem todas as fontes localizadas foram devidamente utilizadas devido ao curto tempo de desenvolvimento da pesquisa. Como exemplo podemos citar o vasto acervo particular do Professor Ubirajara Brito que se encontra sob a guarda do professor Ruy Medeiros, em Vitória da Conquista, e os documentos que nos foram disponibilizados pelo professor Roberto Tripodi. Finalizamos o presente trabalho com diversas inquietações que ainda merecem atenção. Esperamos assim, ter contribuído para o início de outras investigações.

REFERÊNCIAS

Livros, artigos, teses e dissertações

AGENDA 21. *A Conquista do Futuro: diretrizes de ação para o desenvolvimento sustentável*. Afonso Silvestre (Org.). Vitória da Conquista: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, 2004.

ALCOFORADO, Fernando Antonio. *Os condicionantes do desenvolvimento do Estado da Bahia*. Tese - Doutorado em Planificación territorial y desarrollo regional pela Universidade de Barcelona -ES. Barcelona, 2003.

ALEXANDRE, J.-Michel. Introdução. In: HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

ALMEIDA, Paulo Henrique de. A economia de Salvador e a formação de sua Região Metropolitana In: CARVALHO, IMM., and PEREIRA, GC., (Org.) *Como anda Salvador e sua região metropolitana* [online]. 2nd. ed. rev. and enl. Salvador: EDUFBA, 2008. 228 p. ISBN 85-232-0393-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

ALVES, Ana Elizabeth Santos. *Qualificação e trabalho no contexto da reestruturação produtiva*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARROS, José D'Assunção. *História e Memória: uma relação na confluência entre tempo e espaço*. *MOUSEION*, vol. 3, n.5, Jan-Jul/2009. Disponível em: <http://www.unilasalle.edu.br/museu/mouseion/historia_memoria.pdf>. Acesso em:

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed, São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Marisa. De uma concepção de educação a uma concepção de instituição: um pouco de história da educação (profissional) tecnológica no Brasil. *Anais. IV Simpósio Trabalho e Educação*, ago 2007.

_____. O curso de engenharia de operação (anos 1960/1070) e sua relação histórica com a concepção de instituição educativa (profissional) tecnológica no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei, CASSIN, Marcos, NASCIMENTO, Manoel Nelito M. *Anais do encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação*. Campinas, SP: Gráfica FE, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Centenário da Rede Federal de Educação Tecnológica e Profissional*. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em 22 de set 2011.

CAMPELLO, Ana Margarida de M. Barreto. *A “cefetização” das Escolas Técnicas Federais: um percurso do ensino médio-técnico ao ensino superior*. Tese - Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005.

CASTANHO, Sérgio. Educação e trabalho no Brasil Colônia. In: COLÓQUIOS DE FILOSOFIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, mar. 2005, Campinas, Unicamp, p.1-17; jul. 2006, Capinas, Unicamp, 1 CD-ROM – Navegando na História da Educação Brasileira.

_____. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Globalização, pós modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 3. ed., Campina, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, , 2009. p. 13-37.

_____. *Teoria da História e história da educação: por uma história cultural não culturalista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

CASTANHO, Sergio e CASTANHO, Maria Eugênia. Trabalho e Educação: segunda metade do século XX e início do século XXI. In: BATISTA, Eraldo e MÜLLER, Meire Terezinha (orgs). *A Educação Profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano de trabalhadores no Rio de Janeiro da ‘belle époque’*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO et al. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 94-105, 2005.

_____. *Memória e temporalidades do trabalho e da educação*. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

_____. Os centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96. Campinas, p. 911-934, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a13v2796>>. Acesso em: 11/09/2011.

_____. Fábula da Nova República: criação de duzentas escolas técnicas. *Cadernos Cedes*, n. 20. São Paulo: Cortez, p. 36-47, 1988.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

_____. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

_____. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

_____. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000c.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (Relatório Delors). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

DOURADO, Luis Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252.

DUVIGNAUD, Jean. Prefácio. In: HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

FARTES, Vera L. Bueno. A Escola Técnica Federal da Bahia na memória dos anos 1970: a construção social da qualificação e da identidade operária. IN: FARTES, Vera; MOREIRA, Virilene Cardoso (Org.). *Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: EDUFBA, 2009.

FARTES, Vera; MOREIRA, Virilene Cardoso (Org.). *Cem anos de Educação Profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: EDUFBA, 2009.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986a, v. 1.

FONSECA, Celso Suckow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986b, v. 2.

FRANÇA, I. S., SOARES, B. R. A cidade média e suas centralidades: o exemplo de Montes claros no Norte de Minas Gerais. In: *Encontro de Geógrafos da América Latina*, XVII, Montevideu, Uruguai, 2009.

FREITAS, Helena de Costa. Formação de professores no Brasil 10 anos de embate entre projetos de formação. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; MAGALHÃES, Ana Lúcia. Programa de melhoria e expansão de ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: _____; CIAVATTA, Maria (Org.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico*. Brasília: INEP, 2006.

_____ ; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: FRIGOTTO et al. *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 7-20, 2005.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Série Rumos da Cultura Moderna, volume 6.

GUIMARÃES, Gilda. O projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil. Dissertação – Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1995.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

KUENZER, Acácia L. Ensino médio: uma concepção unificadora da ciência, técnica e ensino. In: *SENEB. Politecnia no ensino médio*. São Paulo: Cortez/SENEB/MEC, 1991.

_____. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed, São Paulo: Cortez, 1992.

LESSA, José Silva. *CEFET-BA - uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica*. Salvador: CCS/CEFET-BA, 2002.

LIMA Filho, Domingos Leite. *A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa*. Tese – Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

MACHADO, Lucília R. de Sousa. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

MAGALHÃES, Livia Diana R.; SOUZA, Daniela Moura R. e SANTOS, Polliana Moreno dos. Memória e transmissão das experiências como desafios para os estudiosos da educação. *Revista HISTEDBR online*, n. 36, p. 105-114. Campinas, dez 2009.

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

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O sistema nacional de educação tecnológica e a cefetização: questões a serem consideradas pelos educadores. *Educação e Sociedade*, n. 49, Campinas, p. 577-584, dez 1994.

MOREIRA, Virilene Cardoso. Escola de Aprendizizes Artífices da Bahia: a educação profissional na Bahia entre 1909 e 1937. In: FARTES, Vera e MOREIRA, Virilene Cardoso (orgs). *Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)*. Salvador: EDUFBA, 2009.

MÜLLER, Meire Terezinha. A lousa e o torno: a escola SENAI Roberto Mange, de Campinas. Tese – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura e NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. A escola pública: considerações a partir da divisão social do trabalho. *Revista HISTEDBR online*, n. 34, p. 223-233. Campinas, jun 2009.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. As instituições escolares pública dos Campos Gerais – PR (1904-1950). *Revista HISTEDBR online*, número especial, p. 76-87. Campinas, mai 2012.

NASCIMENTO, Oswaldo. *O ensino industrial no Brasil: 75 anos do ensino técnico ao ensino superior*. RJ, SENAI/DN/DPEA, 1986.

NOSELLA, Paolo e BUFFA, Ester. *Instituições Escolares: Por que e Como Pesquisar*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

NOVA, Lêda. Entrevista Ubirajara Brito. *Revista Personalite*, julho de 2013. Disponível em: <<http://www.rejanemartinet.com.br/?s=revista+personalite>>. Acesso em: 16/11/2013

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFET's*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

PINHO, Roberto Cumming. *A Escola Técnica Federal da Bahia e um perfil de sua comunidade*. Salvador, ETFBA/MEC/SESG, 1989.

RAMOS, Marise Nogueira. *Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)- historicidade das políticas dos anos 90*. Dissertação – Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Niterói –RJ, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. *História das ideias Pedagógicas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Iraneide Alburquerque. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso: memórias e representações sociais*. Tese – Doutorado em Psicologia Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

SOARES, Rose Mary Dore. *Formação de técnicos de nível superior no Brasil: do engenheiro de operação ao tecnólogo*. Dissertação - Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1983.

SPINOLA, Noélio Dantaslé. A implantação de distritos industriais como política de fomento ao desenvolvimento regional: o caso da Bahia. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, n. 4. Salvador, 2001.

TAVARES, Luis Henrique Dias. *História da Bahia*. Salvador: Correio da Bahia, 2000.

Legislação:

BRASIL. *Decreto n. 1.606*, de 29 de dezembro de 1906. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

_____. *Decreto 1652*, de 28 de setembro de 1995. Aprova o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos de direção e das funções gratificadas do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, e dá outras providências.

_____. *Decreto n. 11.447*, de 23 de janeiro de 1943. Fixa os limites da ação didática das escolas técnicas e das escolas industriais da União e dá outras providências

_____. *Decreto n. 13.064*, de 12 de junho de 1918. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices.

_____. *Decreto n. 20.158*, de 15 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.

_____. *Decreto n. 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. *Decreto n. 4.127*, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial.

_____. *Decreto n. 47.038*, de 16 de outubro de 1959a. Aprova o regulamento do ensino industrial.

_____. *Decreto n. 5.224*, de 01 de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. *Decreto n. 57.075*, de 15 de outubro de 1965. Dispõe sobre o funcionamento de cursos de Engenharia de Operação em estabelecimentos de ensino de engenharia.

_____. *Decreto n. 60.925*, de 30 de junho de 1967. Dispõe sobre o registro profissional dos graduados em curso de engenheiro de operação.

_____. *Decreto n. 68.954*, de 20 de julho de 1971. Concede reconhecimento aos cursos de engenharia de operação na Escola técnica Federal Celso Suckow da Fonseca.

_____. *Decreto n. 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.

_____. *Decreto n. 87.310*, de 21 de junho de 1982. Regulamenta a lei 6.545, de 30 de junho de 1978.

_____. *Decreto n. 9070*, de 25 de outubro de 1911. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices.

_____. *Decreto-lei n. 241*, de 28 de fevereiro de 1967. Inclui entre as profissões cujo exercício é regulado pela Lei n. 5.194, de 24 de dezembro de 1966, a profissão de engenheiro de operações.

_____. *Decreto-Lei n. 547*, de 18 de abril de 1969. Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.

_____. *Decreto-Lei n. 796*, de 27 de agosto de 1969. Revoga o art. 17 e altera a redação dos arts. 19 (alínea f) e 30 da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.

_____. *Decreto-lei n. 4.078*, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial.

_____. *Decreto-lei n. 4.127*, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.

_____. *Lei n. 3.552*, de 16 de fevereiro de 1959b. Dispõe sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial.

_____. *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei n. 4.759*, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais.

_____. *Lei n. 5.194*, de 24 de dezembro de 1966. Regula o exercício das profissões de engenheiro, arquiteto e engenheiro-agrônomo.

_____. *Lei n. 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.

_____. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus.

_____. *Lei n. 6.344*, de 06 de junho de 1976. Cria o Centro de Educação Tecnológica da Bahia e dá outras providências.

_____. *Lei n. 6.545*, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica.

_____. *Lei n. 7.863*, de 31 de outubro de 1989. Cria o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão.

_____. *Lei n. 8.433*, de 16 de junho de 1992. Dispõe sobre a criação de cargos nas novas Unidades de Ensino técnico e agrotécnico.

_____. *Lei n. 8.711*, de 28 de setembro de 1993. Dispões sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. *Lei n. 8.948*, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do sistema Nacional de Educação Tecnológica.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL/MEC. *Portaria MEC n. 1.005/97*. Implementa o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.

_____. *Portaria MEC n. 1.647/99*. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional.

_____. *Portaria MEC n. 441/74*. Cria Comissão para estudar a transferência dos cursos de engenharia de operação das Escolas Técnicas Federais para universidades ou faculdades.

_____. *Portaria MEC n. 777/96*. Aprova o regimento interno do CEFET BA.

_____. *Portaria MEC n. 83/76*. Cria Grupo de Trabalho para estudar a criação de Centros de Engenharia.

BRASIL/CASA CIVIL. Medida provisória 1549/97, de 04 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências.

BRASIL/MEC/CFE. *Parecer CFE n. 25/65*. Regulamenta os cursos de Engenharia de Operação. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1965.

_____. *Parecer n.4.434/76*. Extingue os Cursos de Engenharia de Operação e cria o curso de engenharia Industrial. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1976.

_____. Resolução n. 48/76. Consubstancia a nova concepção de ensino de engenharia. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1976.

BRASIL/MEC. *Portaria n. 1.135/94*. Autoriza o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Barreiras-BA.

_____. *Portaria n. 1.718/94*. Autoriza o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Vitória da Conquista-BA.

_____. *Portaria n. 1.719/94*. Autoriza o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Eunápolis-BA.

_____. *Portaria n. 1.720/94*. Autoriza o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia a promover o funcionamento da Unidade de Ensino Descentralizada de Valença-BA.

_____. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n. 3.550/1993*. Dispões sobre a transformação da Escola Técnica Federal da Bahia em Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia e dá outras providências.

Fontes Impressas:

Acervo e-sic

BORNHAUSEN, Jorge. *Exposição de motivos n. 56*. Brasília, 24 de fevereiro de 1986.

Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista**Documentos:**

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *Ata da Câmara Municipal de Vitória da Conquista* de 30/05/1994.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *Ata da Câmara Municipal de Vitória da Conquista* de 09/08/1994.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *Ata da Câmara Municipal de Vitória da Conquista* de 11/08/1994.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *Decreto legislativo n. 64/89*. Referenda convênio que, entre si, celebram o Ministério da Educação, o Município de Vitória da Conquista e a Escola Técnica Federal da Bahia para a construção da UNED de Vitória da Conquista, 1989.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *Indicação n. 858/94*, de 10 de novembro de 1994. Vereador Oriosvaldo Silva Pontes.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *Lei n. 510/89*, de 04 de dezembro de 1989. Autoriza o Executivo Municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura no valor de NCz\$31.033.900,00 (trinta e hum milhões, trinta e três mil e novecentos cruzados novos).

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *Parecer da Comissão de justiça, legislação e redação final ao projeto de lei n. 492/89*. Vitória da Conquista, 24 de outubro de 1989.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *Parecer da Comissão de orçamento e finanças ao projeto de lei n. 492/89*, que autoriza o Executivo Municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura no valor de NCz\$31.033.900,00 (trinta e hum milhões, trinta e três mil e novecentos cruzados novos). . Vitória da Conquista, 07 de novembro de 1989.

CÂMARA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. *Projeto de lei n. 492/89*, de 17 de outubro de 1989. Autoriza o Executivo Municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura no valor de NCz\$31.033.900,00 (trinta e hum milhões, trinta e três mil e novecentos cruzados novos).

CONSTRUTORA OAS. *Proposta para execução da Unidade de Ensino Descentralizada de Vitória da Conquista*. Salvador, 05 de setembro de 1989.

Diário Oficial do Município 16/08/94. Informes da Câmara.

FLORES, Clóvis Ribeiro. *Mensagem aos vereadores*. Vitória da Conquista, 17 de outubro de 1989.

FLORES, Clóvis Ribeiro. *Of. Gab. N. 224*. De 17 de outubro de 1989.

MEC/PMVC/ETFBA. *Convênio n. 025/89* que, entre si, celebram o Ministério da Educação, o Município de Vitória da Conquista e a Escola Técnica Federal da Bahia para a construção da UNED de Vitória da Conquista, consoante o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico, 1989.

PEDRAL, J. Mensagem do prefeito J. Pedral na abertura dos trabalhos da Câmara de Vereadores (fev. 1995).

Notícias de Jornal:

Jornal A tarde. Escola Técnica. Salvador, 24/04/1992.

Jornal A tarde. Construção dos CIACs. Salvador, 19/06/1992.

Jornal Tribuna do Café. Escola Técnica Federal. Vitória da Conquista, 23/04/1994

Jornal Diário do Sudoeste. UNED faz programação para lembrar o Dia Mundial do Meio ambiente. Vitória da Conquista, 05/06/97.

Jornal Diário do Sudoeste. Um luxo só. Vitória da Conquista, 05/06/97

Jornal Diário do Sudoeste. Escola pública dá show e criatividade. Vitória da Conquista, 20/09/98

Jornal Diário do Sudoeste. Fórum debate qualidade de cursos profissionalizante. Vitória da Conquista, 20/11/98.

Acervo do Arquivo Particular de Ubirajara Brito (aos cuidados de Ruy Medeiros).

Caixa 2 – Educação

MEC/SESG. PROTEC: Criação, implantação e desenvolvimento, janeiro 1990.

MEC. Realizações do ministério da educação 85/90, 1990.

Caixa 8 – Educação

MEC. Ações do governo José Sarney 85/90, janeiro 1990.

MEC. Ações do governo José Sarney 85/90, de setembro de 89.

Documentos institucionais:

CEFET BA. *Plano de desenvolvimento institucional*, 2004.

CEFET BA. *Regimento interno*, 1996.

CEFET BA. *Estatuto*, 1995.

Pastas dos servidores. Arquivo da DIREH, *Campus* de Vitória da Conquista.

Acervo particular do prof. Rui Santana:

CEFET BA. *Planejamento estratégico 1998-2001*.

Acervo particular da prof^a Gilneide Padre:

CEFET-BA/UNED DE VITÓRIA DA CONQUISTA, AGENDA, 1996.

Sites:

BRASIL, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.). **Cidades@**. Município de Vitória da Conquista - Bahia (se for o caso), 2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=293330>>. Acesso em: 14/08/2013.

Informações adquiridas por e-mail:

Elisângela Ribeiro Cruz Maia. DIREH. Chefe da DIREH IFBA - Campus Vitória da Conquista (elisrcruz@ifba.edu.br). Em: 23/07, 01/08, 14/08 e 16/08/2013.

Roberto Tripodi Marchi. Ex diretor da ETFBA e do CEFET-BA (rjt.marchi@gmail.com). Em 04, 07, 08, 09 e 12/06/2013.

Rui Pereira Santana. Ex diretor da UNED de Vitória da Conquista, ex-diretor do CEFET-BA (psarui@hotmail.com). Em 09/12/2013.

Viviane Maria Lélis Carvalho. Professora do IFBA desde 1996 (vivianelelis@bol.com.br).
Em 10/02/2014

Fontes iconográficas:

Acervo do Arquivo Público Municipal (vide painel fotográfico)

Acervo Particular da prof^a Tamara Rita Carpes (vide painel fotográfico)

Acervo particular da prof^a Gilneide Padre: Video Institucional Comemorativo dos 100 anos do IFBA.

Fontes orais:

Vide quadro de entrevistas – apêndice C

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevistas

Tema: O processo de “cefetização” da ETFBA

Entrevistadora: Gilneide de Oliveira Padre Lima

Data:

Horário - Início: Final:

Nome do Entrevistado:

Idade:

Endereço:

Profissão:

Grau de instrução:

Questões

- 1) Tipo de participação no processo de “cefetização” da ETFBA e período em que manteve essa participação.
- 2) Como se deu a implantação da UNED de Vitória da Conquista (antecedentes, implantação propriamente dita e os primeiros anos de funcionamento).
- 3) Como era a ETFBA antes da “cefetização” e como ficou depois desse processo?
- 4) Alguma dificuldade encontrada? Foi superada? Como?
- 5) Com relação à incorporação do CENTEC, esse processo se deu com ou sem dificuldades? Por quê?
- 6) A quem ou a quê você atribui o processo de “cefetização”? E a instalação da UNED de Vitória da Conquista?
- 7) Você sabe por que Vitória da Conquista foi escolhida para a implantação de uma UNED?
- 8) A UNED de Vitória da Conquista trouxe benefício para a cidade? Qual?
- 9) Alguma experiência que gostaria de relatar?
- 10) Algum relato ou lembrança que merece ser imortalizado?

APÊNDICE B: Termo de autorização

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E
SOCIEDADE

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTO E/OU DE IMAGEM

Eu _____,
 autorizo a discente GILNEIDE DE OLIVEIRA PADRE LIMA, portadora do RG:1.900.855-41, aluna regularmente matricula no programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a realizar as imagens e/ou a colher meu depoimento, a fim de contribuir com a sua pesquisa de Mestrado, intitulada A “Cefetização” da Escola Técnica Federal Da Bahia: Um olhar através da memória⁷⁴. Ao mesmo tempo, libero a utilização dos vídeos e/ou depoimentos para fins científicos e acadêmicos.

_____, ____ de _____ de 2013

Sujeito da Pesquisa

Discente/ Pesquisadora

⁷⁴ No decorrer da pesquisa o título foi modificado para *Memória(s) do processo de expansão da Escola Técnica Federal da Bahia: a Unidade de Ensino Descentralizada de Vitória da Conquista*.

APENDICE C: Quadro de entrevistas

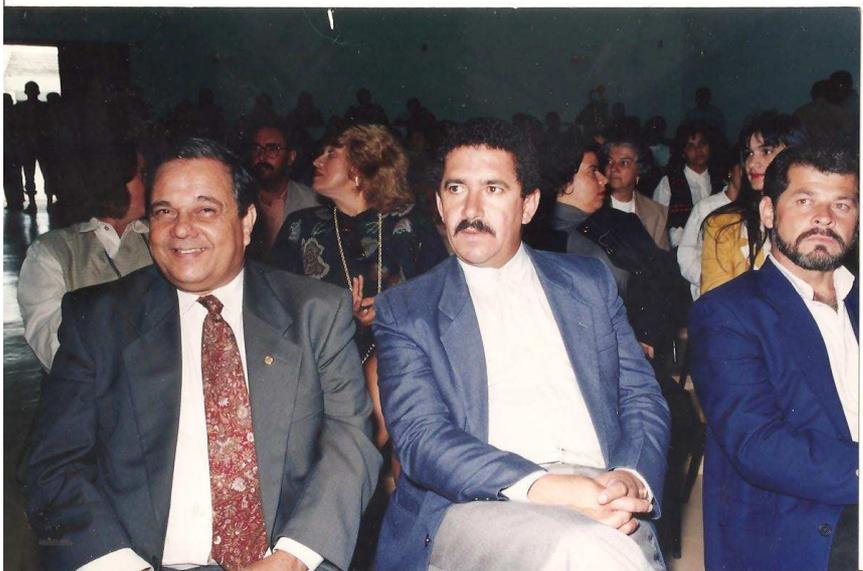
QUADRO DE ENTREVISTAS: nome do entrevistado –ligação que teve com a UNED de Vitória da Conquista – data e local da entrevista.
1. Ubirajra Brito, secretário geral do MEC e ministro interino da educação no período de janeiro de 1988 a março de 1989. Vitória da Conquista, BA, 08 de maio de 2013.
2. Durval Menezes, pessoa de notório saber. Vitória da Conquista, 07 de maio de 2013.
3. José Pedral Sampaio, liderança política regional, prefeito de Vitória da Conquista no período de implantação da UNED. Vitória da Conquista, BA, 07 de maio de 2013.
4. Humberto Murilo Flores Santos. Secretário municipal de Comunicação Social na gestão de Murilo Mármore. Vitória da Conquista, BA, 31 de maio de 2013.
5. Margarida Maria Flores Prates, servidora técnica administrativa da UNED de vitória da Conquista. Vitória da Conquista, BA, 24 de abril de 2013.
6. Bráulio Lima Mota, primeiro chefe do Departamento de Ensino da UNED de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, BA, 16 de maio de 2013.
7. Everard Lucas Silva Cardoso, professor efetivo da UNED de Vitória da Conquista desde 1996, Vitória da Conquista, BA , 10 de maio de 2013.
8. Lúcia Lopes de Oliveira, professor efetivo da UNED de Vitória da Conquista desde 1996, Vitória da Conquista, BA , 08 de junho de 2013.
9. Mark Rener, estudante professor da UNED de Vitória da Conquista no período de 1996 a 1998, Vitória da Conquista, BA , 10 de maio de 2013.
10. Rui Pereira Santana, primeiro diretor da UNED de Vitória da Conquista. Salvador, BA, 07 de agosto de 2013.
11. Iracy Silva Picanço, pessoa de notório saber. Salvador, Ba, 06 de agosto de 2013.
12. Roberto Tripodi Marchi, diretor da ETFBA/CEFET BA no momento de implantação da UNED de Vitória da Conquista. Por e-mail

ANEXOS

ANEXO A

Painel fotográfico n. 1: Inauguração da UNED de Vitória da Conquista

Fotografia n. 10 - Autoridades presentes na inauguração da escola



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.

Autor desconhecido.

Data: 24/11/1994.

1ª fila: Clovis Assis (deputado federal), Armênio Santos. Atrás: Margarida Oliveira (deputada estadual)

Fotografia n. 11 - Descerramento da placa



Fonte: Acervo do Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista.

Autor desconhecido.

Data: 24/11/1994.

Ministro Murilo Hingel

ANEXO B**Painel fotográfico n. 2: Posse dos primeiros professores da UNED de Vitória da Conquista****Fotografia n. 12 - Posse dos primeiros professores – Mesa solene**

Fonte: Acervo particular da Professora Tamara Rita Carpes.

Autora: Elizete Carpes

Data: 27/02/1996

Da esquerda para a direita: Margarida Flores (assistente do DEPAD), Maria Auxiliadora (chefe do DEPAD), Rui Santana (diretor da UNED) e Bráulio Mota (Chefe do DEPEN).

Fotografia n. 13 - Posse dos primeiros professores – Assinatura do termo de posse



Fonte: Acervo particular da Professora Tamara Rita Carpes.
Autora: Elizete Carpes
Data: 27/02/1996
A professora Tamara Rita Carpes assinando o termo de posse.

Fotografia n. 14 - Posse dos primeiros professores – Vista panorâmica da sala



Fonte: Acervo particular da Professora Tamara Rita Carpes.
Autora: Elizete Carpes
Data: 27/02/1996.
1ª fila: Everard Lucas Silva Cardoso (e esposa – preciso ver o nome completo?), Tamara Rita Carpes,
Eron Sardinha de Oliveira.

2ª fila: Viviane Maria Lelis, Zenilton Soares.

Anexo C

Fotografia n. 15 – A sede do CENTEC – um projeto de Pasqualino



Fonte: álbum histórico do CEFET BA⁷⁵.

⁷⁵ Disponível em: <<http://www.cefetba.br/instituicao/historico.htm>>