

# **Memórias, educação e produção do conhecimento no Instituto Federal da Bahia (IFBA)**



**INSTITUTO FEDERAL**  
Bahia

Renato da Anunciação Filho  
**Reitor**

Paulo André Queiroz Ferreira  
**Pró-Reitor de Administração e Planejamento**

Anilson Roberto Cerqueira Gomes  
**Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional**

Nilton Vasconcelos Júnior  
**Pró-Reitor de Ensino**

José Roberto Silva de Oliveira  
**Pró-Reitor de Extensão**

Luiz Gustavo da Cruz Duarte  
**Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação**

Luiz Cláudio Machado dos Santos  
**Diretor de Gestão da Tecnologia da Informação**

Luciano Cerqueira de Oliveira  
**Diretor de Gestão de Pessoas**

Liz Rodrigues Cerqueira  
**Diretora de Gestão da Comunicação Institucional**

# Memórias, educação e produção do conhecimento no Instituto Federal da Bahia (IFBA)

José Roberto de Oliveira  
Tassila Oliveira Ramos  
Vera Lúcia Bueno Fartes



Editora do Instituto Federal da Bahia – Edifba

2017

Memórias, educação e produção do conhecimento no  
Instituto Federal da Bahia  
Copyright 2017

José Roberto Silva de Oliveira  
Tassila Oliveira Ramos  
Vera Lúcia Bueno Fartes  
(Organizadores)

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação de direitos autorais (Lei nº 9.619/98).

Colaborador: **Cláudio Reynaldo Barbosa de Souza**

Capa: **France Arnaut e Leomir Costa**

M533m	Memórias, educação e produção do conhecimento no Instituto Federal da Bahia (IFBA). / Organizadores José Roberto de Oliveira; Tassila Oliveira Ramos; Vera Lúcia Bueno Fartes. – Salvador – BA: Editora do Instituto Federal da Bahia – Edifba, 2017. 344 p. ISBN: 978-85-67562-17-9  1. Educação. 2. Produção do conhecimento. 3. Memórias -Educação Profissional. I. Oliveira, José Roberto de, Org. II. Ramos, Tassila Oliveira, Org. III. Fartes, Vera Lúcia Bueno, Org. IV. Título.  CDU: 377
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Gerência de Desenvolvimento de Bibliotecas do IFBA

# Sumário

**Apresentação** 9

**Prefácio** 17

## PARTE I

### Capítulo I

**A ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR  
E O JORNAL ESCOLAR O APRENDIZ:  
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS** 23  
Fátima de Araújo Góes Santiago  
Maria Cecília de Paula Silva

### Capítulo II

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO  
FÍSICA: MEMÓRIAS DA ESCOLA TÉCNICA  
DE SALVADOR E ESCOLA TÉCNICA  
FEDERAL DA BAHIA** 51  
Micheli Venturini

### Capítulo III

**EDUCAÇÃO E TRABALHO: HISTÓRIA,  
TRANSIÇÃO E ATUALIDADE NO IFBA** 81  
Ana Rita Silva Almeida  
Romilson Lopes Sampaio

## Capítulo IV

- MEMÓRIA(S) DO PROCESSO DE  
EXPANSÃO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL  
DA BAHIA: A UNED DE VITÓRIA DA  
CONQUISTA** 103  
Gilneide de Oliveira Padre Lima  
Lívia Diana Rocha Magalhães

## Capítulo V

- A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA O  
SEMIÁRIDO BAIANO: A TRAJETÓRIA DO  
CAMPUS IRECÊ** 131  
Alex Batista Lins  
José Airton de Mattos Carneiro Júnior  
Juliano da Silva Lopes

## PARTE II

## Capítulo VI

- HISTÓRICO DO EDIFÍCIO-SEDE DA  
REITORIA DO IFBA E SEU CONTEXTO** 161  
Aline dos Santos Rocha

## Capítulo VII

- A PESQUISA NA REDE FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA  
E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DA  
POLÍTICA PÚBLICA** 181  
Luzia Matos Mota  
Renato Dagnino Peixoto

## Capítulo VIII

- A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA *CAMPUS* SALVADOR: A CONSTATAÇÃO DE UMA REALIDADE** 205  
Genildes Oliveira Santana  
Núbia Moura Ribeiro

## Capítulo IX

- LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO IFBA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES** 225  
Ana Cristina de Sousa  
Edson Machado de Brito

## Capítulo X

- INTERCÂMBIO ESTUDANTIL PARA O CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA MODALIDADE INTEGRADA (CAMAÇARI – 2015)** 249  
Aliger dos Santos Pereira

## Capítulo XI

- QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO DO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES COTISTAS DO IFBA-BARREIRAS, NO PERÍODO 2010 A 2014** 277  
Maria do Carmo Gomes Ferraz  
Rosilda Ferreira

## Capítulo XII

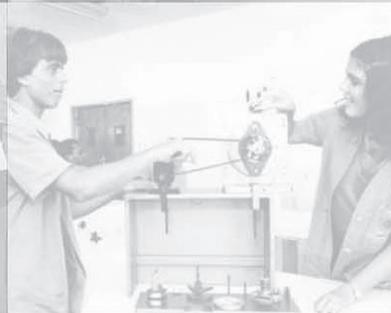
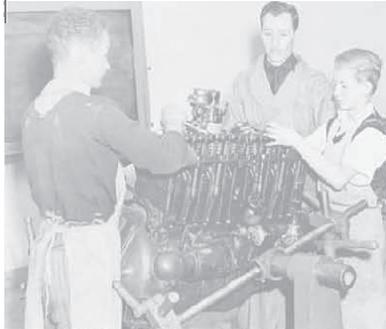
**SABERES PROFISSIONAIS DE UM GRUPO  
DE METALÚRGICOS EM SITUAÇÃO  
DE TRABALHO: UMA PERSPECTIVA  
ETNOGRÁFICA**

**299**

Edenice da Silva Pereira Brito

## **Dos Autores**

**333**



# Apresentação





## MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

**A** grande aceitação do livro comemorativo do centenário do Instituto Federal da Bahia<sup>1</sup>, em 2009, no âmbito das comemorações alusivas à criação da Rede de Educação Profissional no Brasil, representada desde os seus primórdios pela criação da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, em 1909, até os dias de hoje, quando se consolidam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, incentivou-nos a dar continuidade àquela obra mediante organização de outra, renovada, mas não menos importante, fruto de algumas das mais recentes contribuições de pesquisadores do IFBA no intuito de divulgar mais um conjunto de estudos que incorporam novas perspectivas históricas e a produção do conhecimento nessa importante instituição educacional.

Ao longo de seu desenvolvimento, a atuação do IFBA vem transformando continuamente seu papel na educação profissional que passa a ser assumido como processo educativo nos níveis básico e superior, tanto nas áreas tecnológicas quanto humanas, sociais e sociais aplicadas, mediante ações de ensino, pesquisa e extensão e, com isso, colaborando na formação dos trabalhadores e no desbravamento das fronteiras do conhecimento.

A tríade temática “memórias, educação e produção do conhecimento”, que dá norte aos trabalhos apresentados nesse livro, abrange conceitos que permeiam diversas compreensões analíticas de seus autores e respectivas abordagens teóricas no campo da Educação Profissional. Nessa modalidade de ensino em que investigamos e

---

<sup>1</sup> Fartes, Vera; Moreira, Virlene Cardoso (Orgs). *Cem anos de educação profissional no Brasil: História e memória do Instituto Federal da Bahia: (1909-2009)*, Salvador: EDUFBA, 2009.

educamos, as memórias reconstruídas, juntamente com a produção do conhecimento no cotidiano da instituição, permitem-nos lançar olhares críticos para nossa trajetória, ao tempo em que reforçam a atribuição de sentidos a similitudes e diferenças, bem como a espaços de separação e de interação. É nessa perspectiva que consideramos a obra ora organizada e entregue aos leitores como contribuição ao entendimento das transições e da atualidade de nossa instituição permanentemente chamada para dar sua contribuição aos processos educativos no campo da formação profissional e tecnológica dos educandos.

A discussão dos três conceitos enunciados já no título da presente obra, ligados e em interação, ajuda a entender a importância das mudanças sociais nas quais, como docentes e pesquisadores, somos parte ativa no papel das instituições de Educação Profissional e Tecnológica. É a partir desse ponto de vista, portanto, que os organizadores da obra, junto aos colaboradores que dela participam, convidam os leitores a empreender um diálogo estimulante e fecundo com os autores, o que supõe implicitamente a organização da obra em duas partes.

Na primeira, selecionamos artigos de caráter histórico intitulada “Memórias e trajetórias do IFBA na perspectiva de seus pesquisadores”. Abre essa parte o artigo de Fátima de Araújo Góes Santiago e Maria Cecília de Paula Silva, no qual as autoras relatam pesquisa sobre *O Aprendiz*, jornal escolar produzido na antiga Escola Técnica de Salvador em pleno Estado Novo, quando essa escola se propunha formar operários qualificados. No artigo, são discutidas características do ensino técnico-industrial noticiadas nesse periódico, durante os dois primeiros anos de sua circulação (1944-1945), abordando o uso do jornal como instrumento pedagógico de comunicação e lugar de memória. Em seguida, Micheli Venturini analisa o papel da Educação Física no currículo da Educação Profissional na Escola Técnica de Salvador e Escola Técnica Federal da Bahia (entre 1942 e 1993), especificamente nas práticas curriculares daquele componente curricular. Para a descrição dessa transição, apresenta a imbricação dos

eventos políticos e econômicos no mundo e no Brasil com as questões educacionais, especialmente a Educação Física como atividade realizada nessa instituição. O artigo seguinte traz ao leitor discussões a respeito das transformações que a educação profissional vem passando ao longo dos tempos, destacando o impacto sobre o perfil profissional do trabalhador. Para tanto, os autores Ana Rita Silva Almeida e Romilson Lopes Sampaio lançam mão de pesquisa bibliográfica e documental na qual foram levantados alguns aspectos relativos à educação e ao mundo do trabalho. O processo de expansão vivido pela ETFBA na década de 1990 é analisado por Gilneide de Oliveira Padre Lima e Livia Diana Rocha Magalhães. Nesse artigo, as autoras destacam 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 seu grupo de instituidores e de fontes escritas e iconográficas. Encerra essa primeira parte o artigo de Alex Batista Lins, José Airton de Mattos Carneiro Junior e Juliano da Silva Lopes que analisam a implantação do IFBA, *Campus Irecê*, reconfigurando o cenário das primeiras tratativas e da luta pela viabilização do projeto, a mobilização política de autoridades e representantes de Irecê no esforço pela introdução do que se tornaria a primeira unidade do IFBA no Território de Identidade de Irecê, Semiárido Baiano.

Na segunda parte, denominada “Pesquisa e produção do conhecimento no IFBA”, trazemos para a reflexão dos leitores alguns temas atuais, complexos e desafiadores de interesse tanto para o campo das pesquisas acadêmicas quanto por todos aqueles interessados na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e, de modo especial, no estado da Bahia. Abre essa parte o artigo de Aline dos Santos Rocha que relata o histórico arquitetônico do edifício onde, atualmente, funciona a sede da Reitoria do IFBA. Seu objetivo é registrar a memória do edifício, devido à sua importância histórica, visto tratar-se de imóvel tombado individualmente pelo Ipac, desde 2008. No texto, apresenta um apanhado do desenvolvimento do Instituto, a conjuntura da formação e posterior expansão do bairro

do Canela, onde a instituição se localiza e, por fim, um panorama geral do imóvel quando ocupado pelos Irmãos Maristas, entre 1906 e 2009. Em seguida, Luzia Matos Mota e Renato Dagnino Peixoto apresentam uma pesquisa de natureza analítico-descritiva na qual trata das atividades de pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Rede Federal) com o objetivo principal de analisar a institucionalização das atividades de pesquisa na Rede Federal e avaliar a coerência destas com a missão institucional. A inclusão escolar da Pessoa com Deficiência (PcD), nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia é o artigo apresentado por Genildes Oliveira Santana e Núbia Moura Ribeiro com o objetivo de analisar em que medida a acessibilidade, a formação específica dos professores e a estrutura física, pedagógica e técnica, contribuem para a efetivação da inclusão escolar da PcD no IFBA *Campus* Salvador. A análise do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – LINTER, no IFBA, *Campus* Porto Seguro, seu processo de criação e implantação, é o tema do artigo de Ana Cristina de Sousa e Edson Machado de Brito. No texto, os autores destacam a importância da realização de pesquisas sobre metodologias de ensino e aprendizagem diferenciadas, bem como a produção de etnoconhecimentos que busquem colaborar com o fortalecimento da identidade étnica e com os projetos societários dos povos indígenas na região. O artigo de Aliger dos Santos Pereira aborda o processo de intercâmbio estudantil no IFBA. Para isso, descreve as etapas do processo de intercâmbio no primeiro semestre de 2015.1 de dois alunos tailandeses que vieram cursar o curso de Tecnologia da Informação (TI), na modalidade Integrada no *campus* do Instituto Federal da Bahia (IFBA) em Camaçari a partir das nove etapas do “ciclo de adaptação” de intercambista. O fenômeno da evasão e da reprovação escolar no IFBA – *Campus* Barreiras, no período de 2010 a 2014, é o objetivo do texto de Maria do Carmo Gomes Ferraz e Rosilda Ferreira, no intuito de verificar a eficácia do ensino ofertado aos cotistas como um dos indicadores de uma educação de qualidade e que possa promover a equidade social. Conclui essa segunda parte o artigo de Edenice Pereira Brito que,

tendo como pano de fundo suas vivências enquanto aluna do curso de Metalurgia da antiga ETFBA, buscou compreender, mediante pesquisa etnográfica, como um grupo de trabalhadores do setor de metalurgia, em Salvador, mobiliza e recontextualiza seus saberes profissionais em situação de trabalho.

A todos os autores que colaboraram com essa produção acadêmica, oferecendo seus textos para divulgação, nossos maiores agradecimentos.

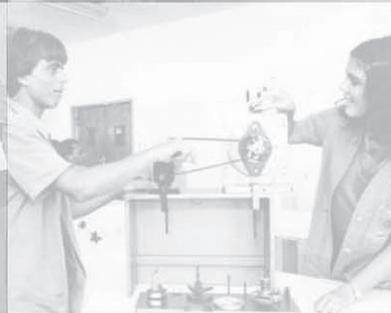
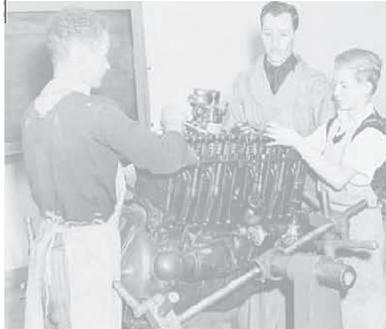
Estendemos nossa gratidão à Profa. Ms. Liz Rodrigues Cerqueira, diretora de Comunicação do IFBA, pelo apoio e incentivo ao projeto do livro desde suas formulações iniciais.

Por fim, mas não menos importante, registramos nossos agradecimentos aos consultores Profs. Ms. e Drs. Adriana Paula Quixabeira Oliveira Santos, Valéria Alves Montes, Jacilene Fiuza de Lima, Gillian Leandro de Queiroga Lima, Cenilza Pereira dos Santos e Adalson de Oliveira Nascimento.

Os organizadores

José Roberto de Oliveira  
Tassila Oliveira Ramos  
Vera Lúcia Bueno Fartes





# Prefácio





O livro que tenho a honra de prefaciar, organizado por José Roberto de Oliveira, Tassila Oliveira Ramos e Vera Lúcia Bueno Fartes, em colaboração com pesquisadores do IFBA, traz à tona uma temática educacional das mais relevantes na Educação Profissional e Tecnológica, anunciada em seu próprio título: *Memórias, educação e produção do conhecimento no Instituto Federal da Bahia (IFBA)*. Na obra, evidencia-se o sentido maior que os colaboradores buscaram produzir: o de conceber essa modalidade de ensino tanto como um processo histórico, continuamente renovado, como prática social de desenvolvimento humano que procura dar respostas aos desafios atuais que lhes são apresentados pela sociedade.

“A aprendizagem e o uso social do conhecimento é cada vez mais uma condição necessária de existência social a qualquer cidadão numa sociedade democrática” é um dos enunciados de Caria<sup>1</sup> com o qual compartilhamos e buscamos inspiração para divulgar aos estudiosos e interessados no tema com o qual toda a comunidade do IFBA está comprometida.

Para isso, os textos que os organizadores apresentam aos leitores versam, num primeiro momento, sobre aspectos relevantes da trajetória histórica da instituição como possibilidade oferecida à melhor compreensão dos desenvolvimentos no presente, e, num segundo momento, pesquisas sobre importantes temáticas originadas nos desafios que a sociedade contemporânea lança aos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica.

A esse respeito, cabe-me dizer que os desafios que se fazem presentes em nosso dia a dia vêm, cada vez mais, reforçando nossa ideia do quanto importa que trabalheemos colaborativamente, como fizeram os organizadores e autores diversos desse livro, para que, juntos, possamos discutir os limites e as possibilidades, os pontos de convergência e de divergência que resultem no fortalecimento de nossa instituição.

---

<sup>1</sup> Caria, Telmo H. Hierarquias de conhecimento e saber profissional. *Cadernos de Pesquisa* (Impresso), v. 44, nº 154, p. 798-826, 2014.

Ainda em referência ao título da obra, que, não por acaso, põe em relevo a articulação entre “memória”, “educação” e “produção do conhecimento”, ressaltamos que algumas das ações concretas, dentre as muitas que temos desenvolvido juntamente com os esforços e a dedicação de toda a comunidade do IFBA, têm-nos mostrado caminhos, indicado rumos.

As reflexões que aqui foram trazidas pelos autores, por serem marcadas por diferentes e ricas concepções teóricas, metodológicas e ético-políticas, não representam o consenso, mas constituem respostas a algumas necessidades dos educadores que lutam por uma Educação Profissional e Tecnológica democrática, acessível a todos e de qualidade, e que reconheça no seu passado importantes contribuições às ações e reflexões do presente.

O resultado dessas pesquisas e estudos da forma como foram organizados nesta publicação destaca o formato plural explicitado pela diversidade temática aglutinada em torno dos eixos fundantes da obra, bem como seu caráter democrático pela ênfase na diversidade de enfoques.

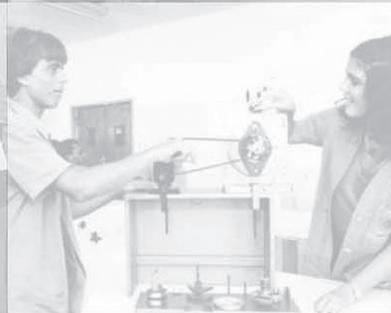
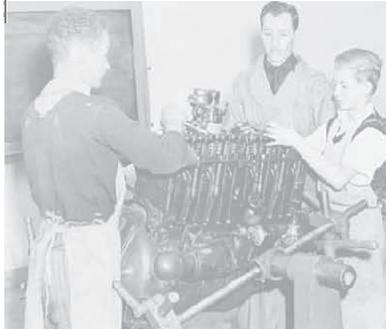
Ao reunir uma pluralidade de pontos de vista, o livro põe à disposição dos leitores a reflexão atual e necessária sobre a convergência das relações entre educação e formação profissional. Para essas, as importantes colaborações dos autores certamente servirão como ponto de referência e incentivo ao debate.

Renato da Anunciação Filho

Salvador, 2017

# PARTE I





# Capítulo I

## A ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR E O JORNAL ESCOLAR *O APRENDIZ: memórias e histórias*

Fátima de Araújo Góes Santiago  
Maria Cecília de Paula Silva





# A ESCOLA TÉCNICA DE SALVADOR E O JORNAL ESCOLAR *O APRENDIZ*: memórias e histórias<sup>1</sup>

## Resumo

*O Aprendiz* é um jornal escolar produzido na antiga Escola Técnica de Salvador em pleno Estado Novo, quando essa escola se propunha a formar operários qualificados. Esse artigo discute características do ensino técnico-industrial visibilizadas nesse periódico, durante os dois primeiros anos de sua circulação (1944-1945), abordando o uso do jornal como instrumento pedagógico de comunicação e lugar de memória. Buscamos compreender o que se diz, como se diz, por que e para quem nas 17 edições do periódico e a partir de entrevistas semiestruturadas com a sua coordenadora. Constatamos que embora *O Aprendiz* tenha sido um veículo de propagação do ideário republicano, a formação humana e cultural dos aprendizes foi incluída como ponto relevante do discurso em defesa da educação prática.

**Palavras-chave:** Jornal escolar. Educação técnica. Cultura escolar. História. Memória.

## OS IMPRESSOS ESCOLARES COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO DE COMUNICAÇÃO E LUGAR DE MEMÓRIA

A produção de jornais impressos na escola ainda está em alta no Brasil por iniciativa de professores, estudantes, pedagogos e jornalistas. No entanto, o uso pedagógico do jornal na escola, como atividade de sala de aula ou extraclasse, não é característico só da atualidade, remonta à primeira metade do século XIX na Itália, na escola de Amicis (CASASANTA, 1939). Na segunda metade desse século, entre nós, há registros da produção de jornal pelas crianças, na cidade de São Paulo (ARROYO, 1968) e, nas primeiras décadas do século XX, Casasanta (1939) registra a existência de 500 jornais escolares editados em escolas de Minas Gerais. Amaral (2002, p. 7) constata “a profusão de impressos estudantis que circularam em várias cidades brasileiras entre as décadas de 1930 e 1960. A explicação para tal fato deve ser buscada no contexto brasi-

leiro da época, em que é crescente a participação social e política dos estudantes”. A autora ressalta ainda que neste período “a imprensa ainda representava um espaço fundamental como meio de comunicação social. Ela esteve aí, talvez como em nenhuma outra época, a serviço de interesses das mais diversas instituições e grupos sociais”.

O estudo do jornal na escola também não é objeto de pesquisa só da atualidade, tendo sofrido, através dos tempos, diversas interpretações. No Brasil, o primeiro livro de que se tem notícia sobre o uso pedagógico do jornal é *Jornais Escolares* de Gumercindo Casasanta (1939), que apresenta pesquisa realizada no ano de 1933 no estado de Minas Gerais. Nesse livro, o autor propõe coordenadas para o desenvolvimento do jornal com base na experiência, nos pressupostos da escola nova. Para ele, o texto deveria ser de cunho infantil, mas orientado pelo professor.

O jornal escolar, segundo Casasanta (Ibid. p. 37), é caracterizado como um jogo, um brinquedo que prepara a criança para a vida futura. O jornal é visto ainda como uma atividade extracurricular, que foi introduzida nas escolas juntamente com outras atividades de mesmo cunho: os clubes de leituras, bibliotecas, clubes de ciências, de geografia, centros literários etc. O autor destaca ainda os valores genéricos dos jornais escolares: preparar o indivíduo para viver numa democracia; torná-lo autônomo, ensinar o valor da cooperação; despertar o interesse pelo estudo e pela escola, despertar nos jovens os sentimentos de ordem, legalidade etc.

Interessa para nosso estudo essa proposta de jornal escolar de Casasanta uma vez que ela circulou no momento em que *O Aprendiz* é criado, no contexto da nova república, no qual se buscava uma identidade cultural para a nação brasileira com base nos valores patrióticos, positivistas e nacionalistas. Casasanta supõe que, embora tão antigo, a escola ainda não tinha se aproveitado de todos os valores do jornal como instrumento pedagógico, ou seja, “agir com força útil, auxiliar da educação, instrumento de progresso e crescimento.” (Ibid. p. 39). Ele defende, que se o jornal não tiver a participação ativa dos alunos, está sendo desvirtuado. O estudante deve participar

de sua organização e da vida do jornal. O jornal não deve desprezar nem contrariar as aspirações dos estudantes, pois como ele afirma: “O que devemos esperar do jornal é que seja educativo. É meio ótimo para que a personalidade da criança se patenteie, indicando os seus anseios, as suas tendências, as suas aptidões.” (Ibid. p. 41).

Estudar o uso pedagógico do jornal na escola significa, portanto, observar o que é necessário para que ele se torne uma atividade significativa para o jovem. O que se pode aprender por meio dessa mídia. Acreditamos que, para ser uma experiência educativa, o jornal deve possibilitar a comunicação de experiências. Experiência vista aqui como “*aquilo que nos acontece, nos toca*” (LAROSSA BONDÍA, 2004). O trabalho com o jornal na escola deve ser um convite à experiência. Assim, ele poderá despertar o interesse dos jovens pela linguagem enquanto forma de estar e ser no mundo.

O interesse da criança foi de onde partiu, inclusive, a proposta de jornal escolar de Celestin Freinet (1974), iniciada em 1924, da qual Casasanta (1939) tinha conhecimento, pois cita o livro de Herminio Almedros, *La imprenta in la escuela, lá técnica Freinet*, publicado em Madrid em 1932. O pedagogo francês, ao observar que a criança se interessava muito mais pelo seu cotidiano, o mundo à sua volta, do que pelos textos do manual escolar, distantes de sua realidade, propõe como forma de aprendizagem a observação do entorno. Assim, cria a aula-passeio, a partir da qual trabalha o texto livre e a imprensa escolar como forma de transformar a sala de aula em um espaço significativo e prazeroso para a criança. Na escola de Freinet, a criança se torna autora e revisora do seu próprio texto. Segundo Barreto (2012, p. 23):

Há, nesse caso, confiança depositada na criança, que assim como é livre para expressar seus sentimentos, também assume responsabilidades pela gestão da imprensa, do trabalho coletivo, das aulas-passeio, do fundo para comprar papel, da criação de seus próprios manuais escolares, ou seja, havia um espírito de cooperação nas classes freinetianas.

A proposta de Célestin Freinet<sup>2</sup> valorizava ainda a prática do jornal escolar, enquanto instrumento pedagógico de inserção das crianças e

dos jovens na escola do trabalho, onde eles aprendiam, desde a tenra infância, todo o processo de elaboração de um meio de comunicação, concretizado, ao término de certo tempo, na criação de um jornal.

Como salienta Élise Freinet<sup>3</sup>, o autor, acima referido, ao criar a sua pedagogia, partiu de uma crítica à aula tradicional, onde o aluno era um observador passivo. Na escola de Freinet, os jovens aprendiam fazendo — *escola do trabalho*. Os alunos participavam de todos os processos de criação dos textos, ilustrações, fase de impressão, comercialização e envio dos jornais para outras escolas. O ‘*texto livre*’ tornou-se, efetiva e eficazmente, um forte mecanismo de aprendizagem e convivência dos grupos que, afinal, se interinfluenciavam e relacionavam. Além disso, Freinet concebia a expressão livre como um importante substituto da redação tradicional: “[...] nas nossas classes, a criança conta primeiro e, mais tarde, escreve livremente aquilo que sente necessidade de exprimir, de exteriorizar, de comunicar aos que com ela convivem ou aos seus correspondentes” (FREINET: 1979, p. 21).

Dessa maneira, os jovens escreviam para exprimir o que sentiam necessidade de dizer e não apenas para atender as orientações do professor, partindo de temas impostos por este. E ademais, escreviam para serem lidos, construindo assim o conhecimento por meio do convívio social e da palavra. Convém destacar, no entanto, que, embora fossem livres para se expressar, as crianças não podiam expressar qualquer coisa, mas, como salienta Freinet, exprimem-se inseridas em um contexto o mais educativo possível. Interessa observar para o nosso estudo em que aspectos a proposta de jornal escolar implementada pela Professora Jane Ribeiro, idealizadora de *O Aprendiz*, aproxima-se e distancia-se do modelo de jornal criado por Freinet, uma vez que o propósito é investigar que temas podem ser visibilizados no jornal *O Aprendiz*. A escrita permitiria um novo olhar sobre a realidade? Possibilitaria certas liberdades que o discurso falado ocultaria?

Essas questões nos remete à obra de outro precursor do trabalho com o jornal na escola, Janus Korckzac, que assim como Freinet usou a imprensa escolar como meio de expressão dos jovens, partindo de

seus interesses. O médico polonês, insatisfeito com o sistema escolar de seu país e acreditando que os estudantes deveriam aprender a expressar suas ideias, a ter mais liberdade, viu no jornal um meio para o exercício da cidadania. Assim, a proposta de Janusz Korczak sempre reconheceu o jornal como um meio de comunicação capaz de proporcionar o registro histórico da realidade.

Por isso, os periódicos seriam o melhor suporte para a descrição de todas as suas experiências pedagógicas. E foi isso o que aconteceu quando ele criou o Lar das Crianças, em 1912, para abrigar as crianças pobres da periferia de Varsóvia. Esse orfanato possuía instituições democráticas como um Parlamento infantil, um Tribunal encarregado de fazer julgamentos e um Conselho Jurídico no qual os internos elaboravam as leis da instituição. Como mostra Marcos Aurélio Sobreiro (2006), o jornal funcionava como o documento histórico encarregado de registrar todas as decisões tomadas por estas instâncias — mesmo quando o alvo era o próprio Korczak.

Esse uso do jornal como “lugar de memória” é assinalado pelo estudioso da imprensa escolar em Portugal, Antônio Nóvoa. Salienta Nóvoa<sup>4</sup> que a natureza dos impressos escolares possibilita “*o registro de reflexões próximas do acontecimento*”. Assim, a utilização dos impressos como fonte de pesquisa é um fato recorrente na área de História da Educação. Os impressos são “[...] *o melhor meio para apreender a multiplicidade do campo educativo* [...]” afirma, também, Pierre Caspard, apud Nóvoa<sup>5</sup>, que continua:

De facto, a imprensa revela as múltiplas facetas dos processos educativos, numa perspectiva interna ao sistema de ensino (cursos, programas, currículos etc.), mas também no que diz respeito ao papel desempenhado pelas famílias e pelas diversas instâncias de socialização das crianças e dos jovens. A imprensa constitui, sem dúvida, uma das melhores ilustrações da extraordinária diversidade que atravessa o campo educativo.

A natureza da informação oferecida pela imprensa, para Nóvoa, confere-lhe um caráter “único e insubstituível”. Estamos muitas vezes

próximos à análise dos acontecimentos, o que permite comparar pontos de vista distintos acerca das propostas oficiais do Estado para a Educação e o que de fato se pratica nas salas de aula e, acrescentamos, no caso de *O Aprendiz*, nas atividades extraclasse.

Ademais, o texto da imprensa serve como o registro dos anseios vividos pelos principais atores da Educação, alunos e professores. A imprensa estudantil é uma das fontes mais fidedignas do que foi ou poderia ter sido a Educação em um dado contexto. Além disso, a imprensa é “o lugar de uma afirmação em grupo e de uma permanente regulação colectiva” (NÓVOA, 1993), uma vez que a produção de periódicos transforma-se em espelho da realidade, por ser fruto de debates e polêmicas que surgem no ambiente escolar. Por fim, registra as críticas e os anseios de mudança em relação às propostas oficiais a serem implementadas no ambiente escolar. Desse modo, ela se torna um espelho do que realmente acontece na escola.

Convém ressaltar, no entanto, que os impressos não são retratos fidedignos da realidade. Como mostra Werle (2013, p. 4).

Os impressos são práticas de representação e assumem a perspectiva dos sujeitos que as produzem e que, por outro lado, nelas se produzem. Não são, portanto, neutros, como lembrado acima. Ademais, os impressos estudantis são um espaço de manifestação de vozes silenciadas, as dos alunos, embora ocorram casos em que, sob o título de impressos estudantis, se constituam vozes oficiais e da hierarquia do sistema escolar.

Os impressos estudantis, portanto, são instrumentos pedagógicos de comunicação de práticas e representações, da diversidade de vozes que ora se aproximam ou se distanciam formando a cultura escolar. Como veremos, *O Aprendiz*, embora tenha sido retomado como Órgão dos estudantes da Escola Técnica, era coordenado pela orientadora educacional da Escola, a professora Jane Ribeiro, e contava com a colaboração de professores e funcionários, que, nos dois primeiros anos de sua circulação, eram responsáveis pelos editoriais de capa e apresentação do periódico. No entanto, a participação dos alunos,

principalmente do primeiro ciclo de estudos<sup>6</sup>, é significativa nesse período. Este artigo, portanto, tem como objetivo descrever marcas do ensino técnico-industrial em *O Aprendiz* que, possivelmente, caracterizaram a educação da Escola Técnica de Salvador (ETS) nos dois anos finais do Estado Novo. Para isso descreveremos inicialmente os aspectos ligados à memória e à história desse periódico.

## HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE *O APRENDIZ*

*O Aprendiz*, como um “lugar de memória”, retrata uma parte da história da educação técnica e tecnológica do IFBA e, neste artigo, objetivamos compreender alguns dos sentidos produzidos neste periódico, no que concerne ao ensino nesta instituição especificamente nos anos de 1944 e 1945, uma vez que, nesses dois primeiros anos de sua circulação, há uma forte presença do discurso higienista e nacionalista que marcou o contexto social, histórico e educacional brasileiro. A Escola Técnica de Salvador, que se propunha, no contexto da Era Vargas, formar “operários qualificados” para o trabalho no desenvolvimento da indústria nacional, utilizou da mídia impressa, no caso, o jornal escolar, como um instrumento pedagógico de comunicação das demandas sociais por esse tipo específico de educação.

Consideramos que trilhar os caminhos da história acompanhados de memórias daquele tempo, memórias de dona Jane, é fundamental para adentrarmos naquele universo distante e compreendermos um pouco das tramas da educação na então Escola Técnica de Salvador, por nos reportar à arte de narrar. Benjamin (1975) comenta que há dois tipos de narrador, o forasteiro, que narra as viagens, e o de dentro, que é da terra e que conta o que conhece sobre a terra e os conterrâneos, o que tem nele sobre o passado. Bosi (2003, p. 31), ao comentar sobre a memória, afirma que ela opera de forma livre, “escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo”.

Nossa intenção é refletir sobre os significados coletivos da educação técnico-industrial dessa escola à época, especificamente, da educação física, moral e intelectual, por meio das memórias e do jornal *O Aprendiz*. Portanto, compreender sentidos produzidos neste periódico que, de certa forma, identificam o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) até hoje. Os registros ganham uma dimensão histórica importante para as memórias do IFBA, principalmente quando considerados no âmbito dos sentidos e significados históricos que perpassaram a educação do trabalhador na ETS.

### CARACTERIZAÇÃO DE *O APRENDIZ*

O jornal escolar *O Aprendiz* pode ser considerado como um marco na imprensa pedagógica e estudantil do IFBA. O nome remete à sua origem: a Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia, criada em 1909, e inaugurada em 1910, para abrigar as classes desfavorecidas e com a função de controle social, voltada a “*tirar o pobre da ociosidade*”, estigma que carregou por muito tempo, um período em que, objetivamente falando, a Escola Técnica ficou conhecida como a ESCOLA DO MINGAU. *O Aprendiz*, retomado pela professora Jane Ribeiro, na década de 40, do séc. XX, na Escola Técnica de Salvador, buscou desconstruir essa visão assistencialista, que advinha de sua origem na Escola de Aprendizizes e Artífices.

*O Aprendiz nos* remete ao contexto do período que ficou conhecido no Brasil como a Era Vargas (1930-1945). O jornal, aqui considerado como um instrumento pedagógico de comunicação, por meio do qual o ideário republicano se perpetua no ambiente escolar, teve dois momentos de circulação na escola: o primeiro com a duração de quatro anos, provavelmente (1935-1939), na Escola de Aprendizizes e Artífices da Bahia, daí advém seu nome; e o segundo com três anos (mar. de 1944 a mar de 1947), alicerçado nos princípios do “*civismo, trabalho e perseverança*”, conforme Editorial de apresentação do jornal<sup>7</sup>, encerrando suas atividades depois desse período. Uma prova concreta que restou do primeiro ciclo foi relatada por Dona Jane em conversa preliminar, gravada em dezembro de 2011, em que ela

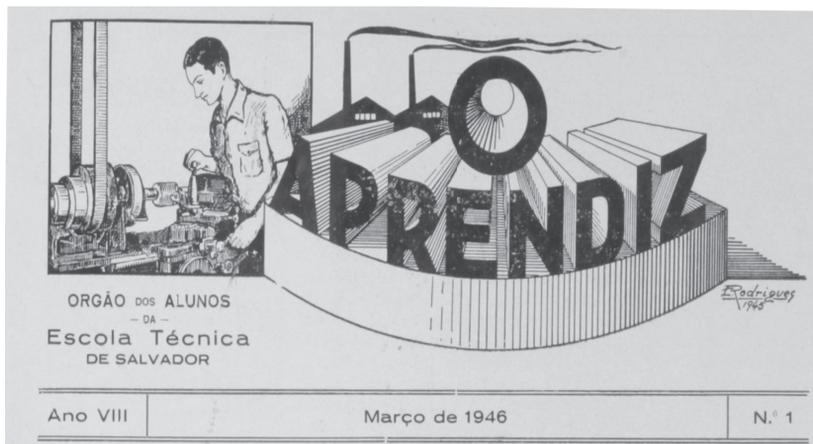
afirma o encontro do cabeçalho do jornal na oficina de impressão e tipografia, cabeçalho este que foi reaplicado na retomada de circulação de *O Aprendiz*, com a simples mudança do ano de circulação (ANO VI) e mês e ano a que se refere a edição.



Trata-se de um desenho de A. Araújo, pleno de simbolismos. Apresenta um farol irradiando luz, que se expande para as letras que imprimem o nome do jornal, localizado acima dele. Do lado esquerdo, a imagem de um aprendiz sorridente, com boné e avental, segurando na mão direita uma marreta, que representa o seu trabalho. Ele está pisando uma roldana. Abaixo da imagem, encontram-se informações sobre o ano de publicação; o nome da instituição, mês, ano e número da edição. Observe-se que essa edição, cujo editorial de capa traz uma matéria sobre a obra de Castro Alves, está impresso em branco e preto<sup>8</sup>.

Em março de 1945, o jornal traz um novo cabeçalho, que será publicado sem alterações, a não ser na cor, de preto para azul, até a sua penúltima edição, referente aos meses de out. nov. de 1946. O novo cabeçalho foi criado pelo professor do Curso de Desenho e Pintura, Eduardo Lemos Rodrigues. A representação de *O Aprendiz* é mais sóbria e mostra uma concepção distinta de homem e de trabalho. Essa nova logomarca apresenta imagetivamente o novo ideário do operário, ou seja, a perspectiva adotada pela instituição de qualifi-

car operários para contribuir com o desenvolvimento da indústria nacional.



A partir de então, *O Aprendiz* foi editado mensalmente, com o apoio da Direção escolar e a colaboração de professores, técnicos e estudantes.<sup>9</sup> Em sua primeira edição, mar. 1944, na p. 2, há uma apresentação das finalidades deste periódico escolar feita pela professora Marieta Lobão Gumes, mostrando o valor e sentido do mesmo para a escola. O texto registra os anseios de mudança que a ETS se propunha realizar e as ideias pedagógicas advindas do movimento da Escola Nova, a educação deveria se dar a partir da experiência/prática:

O ressurgimento d'O APRENDIZ será um marco imposto pelo surto do progresso que tão oportunamente vem se verificando neste velho Estabelecimento de ensino. // O esforço, o devotamento, a preocupação do seu atual Diretor, no sentido de melhorar as condições quer materiais, intelectuais e práticas, vieram lhe imprimir uma feição nova, integrar-lhe na sua verdadeira finalidade que é criar uma *Escola para o menino*, isto é, um ambiente favorável para que nele seja despertado o sentido prático da vida, formando homens capazes que, nas condições do mundo contemporâneo não é, (como diz o eminente Francisco de Campos) "aquele que dispõe de um repositório de respostas aprendidas na escola para um grande número de questões que ele espera lhe serão

propostas pela vida real, mas aquele em cujo espírito a educação construir um vigoroso de hábitos e de tipos definidos e preciosos de reação de modo que situações novas que lhe criar a vida possam ser rápidas e seguramente elaboradas no sentido de soluções concretas e adequadas”. // Eis o ideal proposto ao seu espírito realizador ao qual se devem aderir todos os esforços de mestres e alunos numa colaboração solidária e inteligente. // O APRENDIZ será o “porta-voz” desse progresso, da alegria que jorrará de todos os corações infantis que pouco a pouco vão despertando para a vida, sua vida, suas aspirações, seus ideais, seus êxitos e realizações.

Já na percepção do estudante, Francisco Cirilo, da 3ª série, o jornal “Foi criado, para distrair instruindo, despertando em alguns e cultivando em muitos o amor às letras”. (*O APRENDIZ*, n. 1, mar. 1944, p. 4). Essa perspectiva lúdica está presente no jornal por meio da presença de “anedotas”, gênero textual que encontramos inicialmente preenchendo os espaços vazios, mas que cresce a ponto de ganhar a seção: “Vamos rir?”. Ela é um convite à desconstrução do discurso moral instituído. Outro contraponto a esse discurso é a presença do lazer por meio da “Seção do Charadista”. Esses exemplos mostram que *O Aprendiz* se constituiu a partir de um embate de vozes, que ora se aproximam, se contrapõem ou se distanciam, formando a cultura escolar.

*O Aprendiz* foi também um importante veículo de divulgação e defesa do ensino técnico-industrial e dos conhecimentos ensinados dentro e fora de sala de aula. Como um veículo de sociabilidade, fez nascer em torno dele outros espaços de convivência na escola, a exemplo do Círculo de Estudos da Escola Técnica de Salvador. Dona Jane relata que “sempre reunia, mesmo com quase... Eu predominando no começo... / que eles não tinham hábito, né? Mas eu fazia *pra* educar democraticamente”.

Relevante notar que o trabalho com a imprensa Escolar foi incorporado pela legislação educacional brasileira na época do Estado Novo<sup>10</sup>:

Art. 50º – Incumbe também à orientação educacional, nas escolas industriais e escolas técnicas, promover, com o auxílio da direção escolar, a organização e o desenvolvimento, entre

os alunos, de instituições escolares, tais como as cooperativas, as revistas e jornais, os clubes ou grêmios, criando, na vida dessas instituições, num regime de autonomia, as condições favoráveis à educação social dos escolares. (p. 20-1)

E a escola também utilizou-se deste recurso como instrumento pedagógico de socialização e inserção dos jovens na escola do trabalho, aspecto que aproxima *O Aprendiz* da pedagogia de Freinet com a imprensa escolar. As etapas de composição e impressão de *O Aprendiz* eram realizadas por jovens do gênero masculino, de 10 a 14 anos, alunos da 1ª à 4ª série do curso de tipografia e gravura, como parte das atividades escolares<sup>11</sup>.

Nestes tempos, cerca de 94 estudantes participaram de forma significativa do processo de confecção de *O Aprendiz* conjuntamente com os funcionários. Eles escreveram e publicaram textos<sup>12</sup> que retratavam o contexto educacional e social da época, sob diversas perspectivas, embora não se pudesse falar de tudo neste periódico por ele ter sido editado no período político caracterizado como “Estado de Exceção”, conforme definição de Agaben (2004).

Temas como sexualidade, preconceito racial, repressão política, entre outros, não eram abordados, assim como era proibida qualquer crítica ao governo de Getúlio Vargas, pois, como afirmou Dona Jane, seu trabalho era inspecionado por funcionário do Ministério da Educação e Saúde. Caso isso acontecesse, o jornal poderia ser vetado. *O Aprendiz* foi lido pela comunidade interna e externa. Parte da edição mensal, impressa em papel couché, era encaminhada às autoridades ligadas ao ensino e à indústria e, ainda, às escolas técnicas do Brasil e aos colégios ginásiais de Salvador. O conteúdo temático definido externamente seguia o tempo histórico do calendário escolar e cívico e incluía datas religiosas e cívicas, como o São João, o 2 de julho, a Independência, o Dia do Soldado por exemplo<sup>13</sup>. Embora os alunos fossem consultados sobre o que queriam escrever, os temas eram determinados a partir desses calendários.

Criado como *Órgão dos Alunos da Escola Técnica de Salvador*, a *Redação* do jornal, entretanto, era de responsabilidade da Biblioteca e

professores, funcionários e a coordenadora também escreviam, sendo esta última responsável pelas matérias não assinadas e pela organização, seleção e aprovação do conteúdo publicado. Alguns assuntos, a exemplo da higiene do corpo, eram de responsabilidade do médico e do dentista da escola. Outros temas figuravam em todos os números deste período como as datas comemorativas e os ritos sociais.

## DA EDUCAÇÃO INTELECTUAL, MORAL E FÍSICA EM *O APRENDIZ*

O que pode ser enunciado e visibilizado no “corpo” de *O Aprendiz* sobre a educação nos anos de 1944 e 1945? Sugerimos que o jornal se constituía como suporte do ensino moral, físico e intelectual da escola neste período. Esta suposição deriva das afirmativas expressas nos diversos artigos de *O Aprendiz*, bem como nas chamadas e editoriais do mesmo. Chartier (1998) afirma que, além do espaço de publicação, o que se escreve, nos textos produzidos no ambiente escolar, relaciona-se também aos objetivos educacionais de cada época. Eles mudam de acordo com o contexto, a demanda social de uma sociedade específica por um tipo de educação. Podemos, assim, tomar o jornal escolar como um espelho das práticas educativas do contexto em que foi produzido, ou seja, como um dispositivo de uma prática de ensino específica.

Já na primeira edição, encontra-se um artigo de um estudante definindo a escola, a educação e sua função social:

A escola é a casa de ensino. É o lugar abençoado onde se prepara o espírito e o caráter de cada cidadão. Ministra-se a educação de três modos:

1º – a educação intelectual. Auxilia o homem a ter conhecimentos que o fazem compreender a vida, a senti-la melhor no que ela tem de belo, enfim, habilita-o ao trabalho.

2º – a educação moral. Tem por finalidade formar e aperfeiçoar o caráter.

3º – a educação física. É atualmente tão importante quanto as duas primeiras e é por meio dela que ajudamos a manter

a saúde do corpo e também a saúde da alma. Além disso, na escola iniciamos a estabelecer as relações e deveres que regulam a vida social.

Nesse trecho, são apresentados os três tipos de educação a que a escola se propunha a desenvolver. Na perspectiva do enunciador, a educação intelectual tem como objetivo a formação para o trabalho, é por meio dele que o homem saberá compreender e apreciar a vida.

Em respeito à educação intelectual, constata-se uma ligação intrínseca entre as questões da racionalidade com as do dever, ou seja, o intelecto guiado pelas questões morais, como sugere a redação de *O Aprendiz*, na primeira edição que anuncia a missão do jornal, qual seja: “o estímulo do estudo, do trabalho e do fiel cumprimento do dever”. (O APRENDIZ, n. 1. mar. 1944, p. 2)

A aprendizagem está sujeita a uma dupla disciplina, isto é, o exercício diário e o “guia da inteligência”, o ensinamento: “Nenhuma ação pode fugir ao treinamento constante inteligentemente dirigido. O meio próprio constitui escola que é formadora única dos indivíduos consientes”. O trabalho surge ainda como o caminho infalível para se alcançar o progresso: “sem ele começa o enfraquecimento das forças, a falta de entusiasmo, a direção reta para a morte. Com êle<sup>14</sup>, o revigoramento incessante das molas produtoras, o avanço das engrenagens condutoras, o movimento uniforme dos dínamos que sustentarão as energias formadoras do destino da pátria”. (O APRENDIZ, n. 3, maio 44, p.1)<sup>15</sup>

E também: “como o fator de primeira necessidade para a vida de um povo.”, considerado significativo para a nação: “O trabalho é indispensável à vida de um povo porque sem trabalho não pode haver progresso. Por isso, brasileiros, trabalhem com ardor, contribuindo com o progresso de nosso Brasil, tornando-o cada vez mais forte e poderoso.” (O APRENDIZ, ed. 3, maio 44, p. 3)<sup>16</sup>

O tema em destaque nesta edição (maio 44), apresentado no editorial de capa pelo mestre, é seguido pelo aprendiz, utilizando os mesmos argumentos do trabalho como elemento fundante da ordem

social e do progresso, lição a ser aprendida na escola. No contexto em que se vivia também a Segunda Guerra Mundial, ao trabalho é atribuído ainda o significado de “garantia contra as adversidades”:

O trabalho foi, talvez, a primeira criação que o homem introduziu em seus hábitos. Sem ele jamais poderiam os povos alcançar o estado atual de civilização. É bem possível que na era mais remota o homem trabalhasse apenas para satisfazer suas necessidades mais imediatas. Atualmente, porém, êle tem de pensar no futuro, não só como defesa aos interesses que o cercam, mas também como garantia contra as adversidades. (O APRENDIZ, n. 3, maio 44, p. 3)<sup>17</sup>

O texto destaca as comemorações do dia 1º de maio, que simboliza os ideais dos que trabalham no campo, nas escolas, nas fábricas etc., para o aperfeiçoamento da humanidade, e seu enunciador defende que “todos nós, alunos dos cursos industriais, precisamos, portanto, melhorar constantemente os conhecimentos adquiridos a fim de que possamos em futuro próximo levar o nosso esforço aos que trabalham pelo Brasil”.

O elogio do trabalho apresenta-se ainda no *Hino da Escola Técnica*, que era cantado nas comemorações cívicas, uma vez que essa escola sempre teve por lema “TRABALHAR”:

Côro – O TRABALHO é a fonte suprema/Donde brotam a ORDEM e o PROGRESSO/Gera a força, a riqueza e o valor,/Criadores do BEM no Universo./TRABALHAR, TRABALHAR – eis o lema/Que unidos devemos seguir./Homens fortes, capazes, seremos/Para bem nossa PÁTRIA servir.

Canto – Nesta ESCOLA, regaço de luz,/Onde imperam as leis do TRABALHO,/Forjaremos o nosso ideal/ “Dentre a orquestra da SERRA e do MALHO”. (O APRENDIZ, n. 3, maio 45, p. 1)<sup>18</sup>

E ecoa também no texto do aluno Hélio R. Cunha (2ª série C), no qual o trabalho é caracterizado como “o melhor amigo do homem”, uma vez que ele lhe proporciona “o seu sustento” e “o seu bem estar”. Surge ainda como um remédio, pois “vence todos os males da vida,

fortalecendo o espírito do homem, dando-lhe vida e vigor.” Mais intrigante nessa caracterização é o maniqueísmo. Vejamos: “As pessoas ociosas nunca poderão ser honestas; só darão para más ações, serão sempre uns seres inúteis. O homem que deseja a vida sem trabalho pode ser comparado a “um peixe que desejasse o exgotamento (sic.) do mar.” Como poderia viver?” O trabalho surge ainda como fonte de realização profissional, quando desenvolvido de forma altruísta. O enunciador demonstra que aprendeu as lições sobre os benefícios do trabalho, pois já vem realizando-o enquanto estudante:

Uns há que enfrentam o trabalho como um simples ganhar-pão; considerando-o assim um verdadeiro castigo. Mas, muito ao contrário, no trabalho resumem-se os prazeres da vida, por isso devemos esquecer a ambição e trabalhar por gosto, contentes e felizes, pois éle dá ao homem tudo de bom que éste possa aspirar para a sua felicidade.

Nós, estudantes, já começamos na vida de labor, estudando, instruindo-nos, preparando-nos em nossos ofícios, afim de que, futuramente, pelo nosso trabalho especializado e eficiente possamos contribuir com a grandeza do Brasil, que muito espera de nós. (O APRENDIZ, n. 3, maio 45, p. 12.)<sup>19</sup>

Paralelamente à educação intelectual, o ensino moral permanece sendo uma das finalidades da escola, embora, neste momento, o ensino religioso já tivesse oficialmente sido excluído do currículo escolar. Observamos também, nas edições de *O Aprendiz*, a presença de termos que caracterizam o bom aprendiz e relacionavam as atividades cívicas a práticas de higiene e de esporte, necessárias ao desenvolvimento do corpo saudável e da formação moral. Assim, a palavra que intitula o jornal, *O Aprendiz*, aparecia em associação a estudo, trabalho, sucesso, verdade, evolução, futuro, felicidade, amor, esforço, sacrifício, pátria e em oposição à ignorância, mentira e infelicidade. Os seguintes trechos ilustram essas significações:

A criança que não frequenta escola é infeliz. Cresce ignorante e o seu futuro é triste e difícil. (O APRENDIZ, n. 1, mar. 44, p. 4)<sup>20</sup>

Destas colunas faço um apelo a meus colegas afim que contribuam com o seu esforço para o sucesso dos esportes em nosso meio, pois, dêsse modo, trabalhamos não só pela saúde e desenvolvimento de cada um, mas também pela coletividade e pelo futuro da Pátria. (O APRENDIZ, n. 1, mar. 44, p. 4)<sup>21</sup>

Todo brasileiro tem que amar a sua Pátria servindo-lhe, fielmente, na paz ou na guerra.

O brasileiro que não ama ao BRASIL é um monstro.

Sou e tenho orgulho de ser brasileiro. (O APRENDIZ, n. 2, abr. 44, p. 4)<sup>22</sup>

Alcir Leharo (1986, p. 18), em *Sacralização da Política*, tece considerações sobre a educação do corpo durante a Era Vargas. Nos anos 30, “toda uma pedagogia do corpo foi sendo detalhada, de modo a colonizá-lo para a produtividade do trabalho”. A sacralização do “corpo que trabalha” se manifesta por meio de uma crescente instrumentalização do corpo militarizado e cada vez mais apto para o trabalho, o “corpo máquina”. Porém o que mais choca o autor é a utilização pela religião católica de sua sacralização: “Modelado para o trabalho, o corpo é disposto valorativamente enquanto oblação litúrgica; cada cidadão é convidado a dar a sua vida, verter seu sangue para a salvação do corpo maior da pátria, se necessário.”

É nesse momento, portanto, que as ideias eugênicas de purificação da raça, advindas do final do século XIX, no Brasil, se manifestam com toda força por meio do discurso médico e publicitário, o corpo militarizado e higienizado era percebido como um instrumento de transformação do “corpo social”<sup>23</sup>.

José Silveira Baia Horta, em *O hino, o sermão e a ordem do dia, regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*, defende que houve relação entre o regime de Getúlio Vargas e as práticas escolares com base na análise de documentos oficiais do período. Neles, Getúlio Vargas propõe união entre saúde e educação, com a criação do Ministério da Instrução e Saúde Pública; dá ênfase na educação como “problema social” e na educação física como meio de “fortalecimen-

to da raça”. Enfatiza ainda a educação moral, inicialmente, com a introdução do ensino religioso nas escolas, mais tarde com ideias de civismo e patriotismo que servirão de pretexto para a defesa de reintrodução do ensino de educação moral e cívica nas escolas e a proposta de criação de uma organização nacional da juventude.

A educação e mobilização dos jovens e as práticas escolares fazem parte da preocupação do regime na inculcação da ideologia fascista, por meio da introdução da educação física e da instrução pré-militar nas escolas. Assinala o autor que Isaias Alves, então ministro da Instrução e Saúde Pública, defende a implantação da educação militar nas escolas e apela “ao sentimento nacionalista dos alunos mesmo à custa da verdade histórica”: [...] O primeiro trabalho a realizar é despertar os sentimentos de honra cívica, de orgulho nacional, por meio da disciplina e da ordem.” (HORTA: 2012, p. 29)

Em artigo de responsabilidade da Redação de *O Aprendiz*, essa defesa da educação militar surge de forma clara. Vejamos:

*19 DE ABRIL!*

Esta data tem grande significado para todos os brasileiros, não só porque representa o dia consagrado à Juventude Brasileira, mas também a data comemorativa do aniversário do Presidente Getúlio Vargas.// ‘O APRENDIZ’, Orgão dos Alunos da escola Técnica de Salvador, homenageando, neste número o Chefe da Nação, não faz mais que o cumprimento de um dever de civismo e gratidão. Sim! De civismo, porque homenageando o Snr. Presidente, na Pessoa de Getúlio Vargas, a quem estão confiados os altos destinos de nosso país, nada mais fazemos do que homenagear o nosso Brasil! [...] Com a criação de novas escolas técnicas e industriais, o Presidente Vargas mostrou compreender quanto é importante a indústria nos destinos da nossa Pátria. É uma conclusão a que chegamos dadas as possibilidades que terão os aprendizes de hoje, na preparação de material bélico que garantirá o futuro do país.//A Juventude Brasileira destina-se a preparar os nossos brasileirinhos para o futuro, ministrando-lhes a par da educação moral e cívica, a instrução pré-militar. A sua utilidade e eficiência estão comprovadas em diversos pa-

íses do mundo, a exemplo dos Estados Unidos, onde o Snr John Studebaker acaba de determinar a inclusão da instrução pre-militar nos currículos.//A educação cívica da juventude Brasileira é obra de conjunto em que pais e principalmente mestres também poderão colaborar, despertando em seus filhos e alunos entusiasmo e admiração pelos homens ilustres do nosso país e pelas grandes datas nacionais. É verdade que essas datas já vêm sendo comemoradas nas escolas brasileiras, em sessões cívicas, mas sem imprimir nas almas infantis, o sentimento de Pátria, a noção profunda do dever e o espírito de sacrifício tão necessário na hora grave que atravessamos.// Dêsse modo, a educação cívica da juventude brasileira tem um sentido nacional, capaz de torna-la baluarte de uma nação próspera e poderosa. (O APRENDIZ: abr. 44, p.1-2)

*O Aprendiz* retrata ainda com abundância vários acontecimentos e práticas pedagógicas a respeito da educação física, tanto no referente aos esportes, de forma geral, quanto às especificidades disciplinares do corpo do trabalhador cidadão, de uma compreensão de higiene e disciplinamento corporal. Já na edição (mar. 1944, p. 4), o periódico traz a seguinte constatação de um estudante:

Os nossos colegas sempre demonstraram grande interesse pela pratica dos esportes. E isso, aliás, é uma consequência da orientação pedagógica que se vem aplicando às Escolas Técnicas. // Até bem pouco tempo possuíamos o grêmio Nilo Peçanha o qual controlava também as atividades esportivas. Motivos diversos fizeram com que o mesmo caísse em um período de inatividade, o que não quero dizer que desaparecesse por completo a sua influencia como incentivador dos esportes em nosso meio escolar. // Devemos trabalhar este ano para manter a tradição dos anos anteriores, quando as equipes de basquete, vôlei e futebol enfrentaram com êxito as representações de varias escolas desta capital. [...] Segundo estou informando os representantes das diversas séries do curso industrial estão em entendimentos com o Diretor da Escola para a realização de um campeonato interno de basquete e outro de futebol. // Destas colunas, faço um apelo a meus colegas afim que contribuam com seu esforço para o sucesso dos esportes em nosso meio, pois, desse modo, trabalhamos não só pela saúde e desenvolvi-

mento de cada um, mas também pela coletividade e pelo futuro da Pátria. (Gilberto Gomes da Silva, 4º série)

Os *cuidados higiênicos* é outra temática que mostra a educação do corpo na Escola Técnica de Salvador no período citado. Dentre as 17 edições publicadas nos anos 1944-1945, dez delas trazem a sessão HIGIENE, com “assuntos odontológicos” ou “conselhos de higiene” alternados. A edição de maio de 1944 anuncia a publicação do ABC da Higiene enviado pela Inspetoria de Propaganda Sanitária, cumprindo, portanto, o “grato dever de divulgar conhecimentos higiênicos entre os aprendizes de nossa escola.” (O APRENDIZ, p. 2)<sup>24</sup>

Os textos publicados de *O Aprendiz*, como vimos, remetem ao contexto do período que ficou conhecido no Brasil como a Era Vargas (1930-1945). O editorial de relançamento do jornal publicado na primeira edição apresenta o seguinte objetivo do seu programa: “O APRENDIZ não pretende filigranar em suas colunas jóias literárias; quer apenas, prosseguir inabalável, nos seus alicerces de civismo, trabalho e perseverança, para atingir à (sic.) finalidade do seu programa, que, dadas as nossas possibilidades, terá de limitar-se a estímulo do estudo, do trabalho e do fiel cumprimento do dever”.

Vemos nessa apresentação do objetivo deste periódico a preocupação com a contextualização da informação veiculada por ele, cujo objetivo primordial não é a divulgação da cultura literária, mas sim a “formação de operários”, como também a propagação do ideário republicano no contexto escolar: o amor pátrio, a valorização do trabalho e a perseverança como objetivos a serem estimulados. Tal discurso moralizante, no Brasil, surge no período colonial e se estende até a República e a instauração do Estado Novo. O que foi a Era Vargas, em que o nacionalismo, o amor à pátria e ao trabalho eram os discursos mais cultuados senão uma tentativa de “domesticação do corpo e do espírito”? Esses discursos perpassam a sociedade e a cultura escolar da época e se perpetuam nos textos escritos e visuais de *O Aprendiz*.

Os sentidos das transformações ocorridas na ETS nesse período histórico decorreram de um amplo programa de preparação para o

trabalho industrial. Nesse sentido, apresentavam-se voltados para a lógica de organização modelar, conforme analisa Ciavatta (2009, p. 281), “o taylorismo e o fordismo, o parcelamento de tarefas e a especialização e uma visão mais tradicional da aprendizagem do ofício como domínio completo das atividades”. Entretanto, conforme nos lembra a autora, nem tudo acontecia conforme o programado nos moldes da “Ordem” e do “Progresso”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise realizada até o momento, podemos inferir que *O Aprendiz* se constituiu no suporte de uma prática de longa duração, que se perpetua no ambiente escolar, concordando com a proposição apresentada por Chartier (2007) de que o ensino da moral republicana na escola laica, embora pautado em valores positivistas – científicos –, permaneceu transmitindo os valores morais, agora na esfera da cidadania, “direitos e deveres”, e também do religioso, conforme expressa essa máxima retirada do texto de apresentação da primeira edição do segundo ciclo de *O Aprendiz*: “Educar! Para DEUS, para a PÁTRIA, para a HUMANIDADE.” (O APRENDIZ. n. 1, mar. 44, p. 2).

Estes discursos assinalam a permanência na escola do ensino moral em paralelo ao ensino científico (profissional/intelectual) e à educação física. E ainda a importância do jornal escolar como instrumento pedagógico de inserção dos aprendizes no ambiente escolar e profissional da época, transmitindo uma ideologia presente na sociedade de forma clara e precisa, tanto no que se refere à configuração programática do jornal, como aos sentidos produzidos pelos enunciados e textos apresentados. Em contrapartida, presenciamos alguns poucos espaços neste meio de comunicação para a expressão de anseios, sonhos e percepções da realidade, fora do que se considerava o prioritário à época.

Percebemos ainda que a Redação de *O Aprendiz* seguiu as coordenadas propostas por Casasanta (1939) no que diz respeito à partici-

pação do estudante na organização e na vida do jornal. Dona Jane usou de diferentes estratégias para atrair os jovens à leitura e à produção de *O Aprendiz*, dentre elas, a publicação mensal, na coluna “O Aprendiz Social”, da data de aniversário de todos os membros da comunidade estudantil, como também por meio da “Seção do Charadista”, na qual os alunos eram convidados a desvendar as charadas e criá-las para publicação.

A cultura se forma no entrelace de perspectivas que ora se aproximam, ora se distanciam ou se contrapõem. Em contraste a uma proposição organizacional e quase doutrinária, encontramos algumas especificidades relevantes para novos estudos em função de apresentar, por vezes, um indício dissonante à cultura escolar hegemônica, como alguns artigos de *O Aprendiz* versando sobre o lazer não diretivo e o riso. No entanto, no que diz respeito às temáticas aqui abordadas, constatamos uma homogeneização no modo de ver essa cultura escolar, os discursos propagados pelos mestres são incorporados pelos aprendizes das lições morais, físicas e intelectuais.

Os textos analisados de *O Aprendiz*, direta ou indiretamente, trazem elementos significantes que consideram a educação moral, intelectual e física, por meio de discurso higienista e cívico. Constatamos a inter-relação entre a educação moral, intelectual e física no discurso recheado de sentidos desvelados por questões pontuais ou subjacentes como a disciplina, a obediência, a abnegação e a submissão em prol do Brasil. O espírito cívico, *o amor pátrio*, é exaltado como um grande valor moral intrinsecamente ligado ao trabalho e à educação física e intelectual.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004. (Estado de sítio).

AMARAL, Giana Lange. **Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais**. 2002.

Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30602/pdf](http://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30602/pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**: ensaios de preliminares para sua história e suas fontes. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BARRETO, Cristiane Parente de Sá. **Comunidade, escola, jornal escolar**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: UNB, 2012. 149 p. Disponível em: <[www.repositorio.unb.br/handle/10482/12413?mode=full](http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/12413?mode=full)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BENJAMIN, Walter. O narrador, reflexões sobre a obra de Nicolau Lesscov. **Os pensadores**: textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural/Victor Civita, 1975. p. 63-81.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CASASANTA, Guerino. **Jornais escolares**. São Paulo: Nacional, 1939 (Atualidades Pedagógicas, n. 32).

CHARTIER, Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 8, mai./jun./jul./ago. 1998. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE08\\_03\\_ANNE-MARIE\\_CHARTIER.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08_03_ANNE-MARIE_CHARTIER.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CHARTIER, Anne-Marie. Exercícios escritos e cadernos de alunos: reflexões sobre práticas de longa duração. In: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**, história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE, 2007, p. 21-66. (Linguagem e Educação)

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

DECRETO LEI Nº 4073, DE 30 DE JANEIRO DE 1942, com as alterações constantes nos decretos-lei 8680, de 15 de janeiro de 1946, 9183, de 15 de abril de 1946, 9898, de 22 de julho de 1946 e na Lei nº 28, de 15 de fevereiro de 1947. **Legislação do ensino industrial**. Salvador-BA: Seção de Artes Gráficas da Escola Técnica de Salvador, 1951.

FARTES, Vera Lúcia Bueno; CARDOSO, Virlene (Orgs.). **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009)**. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Tradução Filomena Q. Barros. Lisboa: Estampa, 1974.

FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

LAROSSA BONDÍÁ, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.

NÓVOA, Antônio (Dir.). **A imprensa de Educação e Ensino: repertório analítico (séc. XIX-XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

O APRENDIZ, órgão dos alunos da Escola Técnica de Salvador. Salvador, Gráfica da Escola Técnica de Salvador, 1944-1945.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **Do corpo objeto ao sujeito histórico: perspectivas do corpo na história da Educação brasileira**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SOBREIRO, Marcos Aurélio. **Célestin Freinet e Janusz Korczak: precursores do jornal escolar**. Disponível em: <<http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/145.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

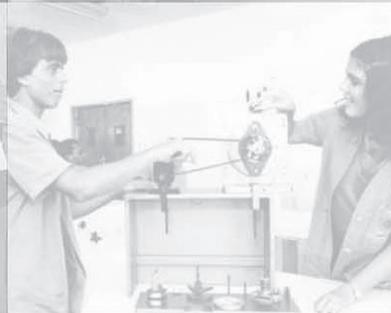
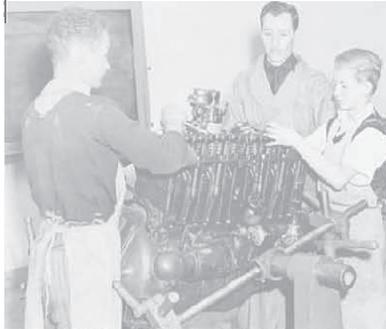
WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Humor e irreverência nos impressos estudantis de escolas normais rurais (1945-1983)**. Maio/ago. 2013. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38099](http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/view/38099)>. Acesso em: 15 ago 2016.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Artigo derivado da pesquisa de doutorado em Educação na Faculdade de Educação da UFBA sobre a Educação do Operário na antiga Escola Técnica de Salvador, visibilizadas no jornal escolar **O Aprendiz**.
- <sup>2</sup> Cf. FREINET, Célestin. **O jornal escolar**. Trad. Filomena Quadros Barros. Lisboa: Estampa, 1974.
- <sup>3</sup> Cf., FREINET, Élise. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- <sup>4</sup> Cf. NÓVOA, António. **A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português**. In: CATANI, Denice B. & BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). **Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 13.
- <sup>5</sup> Cf. NÓVOA, António. (Dir.). **A imprensa de Educação e Ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Memórias da Educação, n. 1). p. xxxii.
- <sup>6</sup> Em 1940, a ETS tinha dois ciclos (cada um de 4 anos): 1º: industrial básico (artífice) e mestria; e o 2º: técnico e pedagógico.
- <sup>7</sup> Cf. O APRENDIZ. n.1, mar. 44, p. 2. Editorial.
- <sup>8</sup> Na edição seguinte – abril 1944 –, cujo assunto principal é o significado da data natalícia do presidente Getúlio Vargas, ele é impresso em azul e o retrato oficial do aniversariante em colorido. Na edição de julho 1944, ele volta a ser impresso em preto e branco e com nova informação inscrita ao lado direito da “barca”, onde sobrava um espaço: “Órgão dos Alunos da Escola Técnica de Salvador”, com destaque em caixa alta das palavras: Órgão e Alunos. Esse logotipo é publicado até a última edição deste ano.
- <sup>9</sup> Não encontramos, durante a pesquisa no arquivo referente à memória do IFBA, quaisquer vestígios do seu primeiro período de circulação nem de periódicos publicados nas décadas anteriores à de 40 do séc. XX.
- <sup>10</sup> LEGISLAÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL, Salvador-BA: Secção de Artes Gráficas da Escola Técnica de Salvador, 1951, p. 22.
- <sup>11</sup> A composição era feita com tipos de metal, num trabalho artesanal somente com algumas galhas, nas 25 edições que compõem a coleção em dois tomos, guardada por Dona Jane até ser doada ao IFBA, em 2009.
- <sup>12</sup> Revisados por dona Jane e professores da escola.
- <sup>13</sup> Essa circularidade pode ser visualizada também na coluna **O Aprendiz Social**,

onde os ritos sociais emergem: aniversariantes de cada mês, nascimentos, casamentos, falecimentos, missas, afastamentos, viagens, agradecimentos, publicações recebidas e adquiridas e visitas à instituição. O periódico registra também as festas escolares, as atividades extraclasse, as mudanças promovidas no ensino, o movimento mensal do gabinete Médico-odontológico e da Biblioteca, impressões dos leitores, os campeonatos de basquetebol e futebol, as reuniões do Círculo de Estudos, os ofícios, as invenções e seus inventores, as riquezas naturais do Brasil etc.

- <sup>14</sup> Mantivemos, na transcrição dos textos, a ortografia original impressa em **O Aprendiz**.
- <sup>15</sup> Trechos do texto “O Trabalho” do professor Carlos Sepúlveda, publicado na capa.
- <sup>16</sup> Trechos do “Dia do Trabalho”, de autoria do aluno, Reginaldo A. da Silva, 2ª série C.
- <sup>17</sup> Trecho do texto “O Trabalho”, do aluno Rivaldo Batista Ramos, 4ª série.
- <sup>18</sup> Em homenagem ao Dia do Trabalho, que não foi comemorado neste ano (1945), a escola criou esse hino, cuja letra é de autoria da professora Mariêta Lobão Gumes e a música do professor Gerson Simões Dias.
- <sup>19</sup> Trechos do texto “O Trabalho”, escrito pelo aluno Hélio Ribeiro Cunha, 2ª Série C.
- <sup>20</sup> Parágrafo conclusivo do texto “A ESCOLA”, escrito pelo aluno Argemiro dos Santos, 4ª série, no qual se apresentam os três tipos de educação: intelectual, moral e física. E a escola surge como “lugar abençoado onde se prepara o espírito e o caráter de cada cidadão”.
- <sup>21</sup> Parágrafo conclusivo do texto Esportes na Escola Técnica, escrito pelo aluno Gilberto Gomes da Silva, 4ª série.
- <sup>22</sup> Parágrafos finais do texto A Bandeira Nacional, escrito pelo aluno Milton Andrade Moraes, 1ª série F, no qual descreve-se os signos impressos na bandeira e sua simbologia.
- <sup>23</sup> Cf. o capítulo 3, “A militarização do corpo”. Cf. ainda Silva, Maria Cecília de Paula Silva (2009).
- <sup>24</sup> O número 4 (jun. 44) e o número 5 (jul. 44) dão outros passos dessa receita higienista.



# Capítulo II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
EDUCAÇÃO FÍSICA: memórias da  
Escola Técnica de Salvador e Escola  
Técnica Federal da Bahia

Micheli Venturini





# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: memórias da Escola Técnica de Salvador e Escola Técnica Federal da Bahia

## Resumo

O artigo ocupa-se em apresentar uma análise da Educação Física no currículo da Educação Profissional na Escola Técnica de Salvador e Escola Técnica Federal da Bahia (entre 1942 e 1993), especificamente nas práticas curriculares da área. Para a descrição dessa transição, apresenta a imbricação dos eventos políticos e econômicos no mundo e no Brasil com as questões educacionais e, conseqüentemente, na Educação Física enquanto *atividade* realizada nessa instituição. Coloca em diálogo os autores que conceitualmente contribuem com a história, as memórias e o currículo, com os depoimentos de sujeitos de diálogo que vivenciaram esse período e imagens e registros que contribuíram com a formação identitária da Educação Física na educação profissional.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Profissional. Esporte. Currículo. Memória.

Entre as décadas de 1940 e 1960, transformações inúmeras na instituição em tela e na legislação da educação nacional marcaram avanços e retrocessos no processo de formação da sociedade baiana. Na primeira década, a Escola Técnica de Salvador passou por duas grandes reformas, sendo uma na estrutura física e a outra na dimensão pedagógica. Segundo Lessa (2002), começou nesse período, num terreno adjacente doado, a construção dos pavilhões 2, 3 e 4 que atualmente substituem o antigo pavilhão de oficinas. Quanto à ambiência pedagógica, foram criados dois novos cursos: Desenho de Arquitetura e Desenhos e Máquinas e Eletrotécnica. Ao que parece, as duas mudanças ocorreram em estreita consonância – de fato, a implantação dos cursos demandava uma estrutura física que até então não existia.

Entre os anos de 1950 e 1960, período do Nacional Desenvolvimentismo de Kubitschek, foi criado o curso de Pontes e Estradas,

modificado para apenas Estradas e posteriormente, Edificações. Esses cursos estavam estruturados em disciplinas – de cultura geral e técnicas idênticas e com a mesma duração (três anos), e acabaram promovendo a extinção dos cursos técnicos de Desenho de Arquitetura e Desenho de Máquinas.

Ainda no mesmo período, foram equipadas algumas oficinas da Escola, especialmente as consideradas prioritárias – Marcenaria, Carpintaria e Mecânica – e foi determinada a construção dos pavilhões 1 e 5, da subestação e da caixa-d'água.

A apropriação do esporte pelo Estado e seu uso como ferramenta de convencimento e adesão social caracterizava o retorno da mesma estratégia utilizada na ditadura da era Vargas (1930-1945), quando o movimento político de ideologia fascista utilizou o ensino do Canto e a prática da Educação Física na escola como vetores de mobilização das massas.

Apesar da ausência de registros imagéticos referentes à realização da Educação Física nesse período, falas de sujeitos de diálogo, registros curriculares e organogramas da época, indicam sua aplicação, em aulas ou sessões, e sua integração ao ensino e formação de trabalhadores da Escola Técnica de Salvador, o que se confirmou *a posteriori*, com a chegada dos militares ao poder e o significativo investimento no esporte como elemento de educação, disciplinamento e ordem social.

Nessa conjuntura, a Lei nº. 3.552 de 1959 fez a instituição adquirir autonomia didática, administrativa, técnica e financeira, passando a ser administrada por um Conselho de Representantes e um Conselho de Professores, responsáveis, respectivamente, pela gestão financeira e didático-pedagógica.

Em 1961, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), definindo e regularizando o sistema de ensino brasileiro a partir dos princípios da Constituição de 1934, que a anunciara quase 30 anos antes e determinava em seu artigo 22: *Será*

*obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos* (BRASIL, 1961).

O cenário certamente foi impactado, afinal, com a determinação da atividade que parecia acontecer de forma aleatória, sem registro detalhado da frequência, e ainda sem a designação formal de um profissional responsável por sua aplicação, houve de ser normatizada – o que, dentre outras coisas significou um novo olhar sobre a formação de professores e, conseqüentemente, sobre a necessidade de preparo do educador. Seguramente, a partir daí passou-se a olhar com mais cuidado para essa área de conhecimento e seu papel no projeto formativo em curso. A questão foi tratada pelo Conselho Federal de Educação (CFE) já em 1962, no Parecer 292, e posteriormente na Resolução 9 de 1969, que ressaltava a necessidade de implementação de um novo currículo para formação de professores de Educação Física, propondo, inclusive, a substituição do antigo curso de Didática (de 1939) por um rol de matérias pedagógicas.

Quanto a isso, vale ressaltar que a autorização para as escolas de formação de professores civis, ainda que utilizando instrutores/professores militares, entrou em vigor em 1939 (SOARES, 1992; Ilar. CASTELLANI FILHO, 1994; BRACHT, 2003) com a abertura da Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Nacional de Educação Física, no Rio de Janeiro. Porém Marinho (1971) lembra que a primeira diplomação por escola ou curso oficial de Educação Física no Brasil aconteceu em 1929, no Rio de Janeiro, para uma turma em que 20 professores civis, estimulados por Fernando de Azevedo, juntaram-se a 70 militares no Centro Militar de Educação Física (escola de formação para primeiro e segundo tenentes).

Se foi necessário esperar alguns anos para a ocupação de todos os cargos relativos à Educação Física nas escolas de educação formal, por professores devidamente formados, está justificada a presença de militares ministrando aulas ou sessões de Educação Física na Escola Técnica de Salvador, mesmo depois de ter-se tornado ETFBA. Aliás, essa concepção nortearia o ensino da disciplina nas escolas e

construiu uma cultura significativa ao longo de sua história no Brasil e, seguramente, na ETFBA. A propósito disso, destaque-se aqui o relato de SD1<sup>i</sup>, remetendo ao conteúdo ensinado; ao que queriam que os estudantes aprendessem, nas aulas de Educação Física, a referência à *ordem unida e esportes*, ratificando o fato de, não raro, as aulas da matéria serem ministradas por militares – ou ex-militares – devido à ainda escassa formação específica ou interesse explícito do sistema político em vigor.

Cabe ainda observar que a Educação Física aparecia no currículo do curso de Ginásio Industrial como prática educativa, da qual deveriam constar duas aulas ou sessões semanais e, assim como as demais matérias, os créditos para a conclusão do curso; e mais, num tempo em que eram frequentes as críticas ao Método Francês<sup>ii</sup>, causa estranheza o fato de não ter sido encontrado nada a respeito, em documentos da instituição ou relatos dos sujeitos de diálogo, muito pelo contrário: fica entendido então em todas as colocações relativas que, apesar de não aparecer em nenhum documento de normatização ou orientação da Escola Técnica de Salvador, o método era de fato o utilizado nas aulas de Educação Física.

Sacristan (2000) colabora na leitura desse cenário sugerindo a existência forte do currículo oculto como algo constituído por aspectos do ambiente educacional (sem fazer parte do currículo oficial) explícito, mas que contribui de forma implícita para aprendizados sociais relevantes [...], *já que o que se aprende no currículo oculto são atitudes, comportamentos, valores e orientações.*

Diante do exposto, destacam-se a seguir importantes questões a respeito do currículo: 1) Ao ter alocada, enfim, a Educação Física como Prática Educativa, em sua estrutura, atestava não apenas o fato lógico de sua realização informal e constante em tempo anterior (o que ocorria desde os anos 20), mas também o interesse em torná-la, assim como suas manifestações (das quais a mais tradicional foi o esporte), vetor de consolidação do projeto de nação em curso; 2) Organizado, conforme observado por Lessa (2002), em dois eixos

– Cultura Geral e Prática Educativa – impunha uma fragmentação estrutural dos cursos oferecidos pela ETFBA; e 3) Não a tendo (a Educação Física) configurada em seu eixo Cultura Geral, revelava o tratamento que lhe era reservado, longe de considerá-la como área de conhecimento, constituída de elementos relevantes para a formação cultural da sociedade – e, sendo assim, tampouco para a formação do trabalhador baiano.

Em Gramsci (1991), o conceito de hegemonia, no qual faz ver o campo social como o lugar onde os grupos dominantes veem-se permanentemente levados a um *esforço de convencimento ideológico* para manter sua dominação; e recorrendo a Silva (1999), para quem o currículo não é um campo neutro, desinteressado ou inocente, pois as escolhas acerca de *o quê* ser ensinado e *como* fazê-lo não representam consensos sociais acerca destes temas, mas antes refletem interesses particulares de grupos dominantes, compreende-se que: sendo na década de 1960, isso demonstra, o esforço de convencimento em prol da hegemonia cultural, almejada pelos representantes da Ditadura Militar no processo de dominação nacional, que alcançara sua máxima eficácia ao se transformar em senso comum, naturalizando-se, e ainda fizera dos agentes educacionais (professores e profissionais envolvidos com a educação) seus principais defensores e propagadores. Em outras palavras, tanto a localização da Educação Física quanto sua forma de manifestação nas práticas educativas simulam o projeto pretendido pelos militares, de organização da nação de acordo com seus princípios e interesses – isso manifestou-se ao longo da história com o uso do esporte para manipulação política das massas.

Juntamente com Serviço de Orientação Educacional, Educação Cívica e Religiosa, Educação Musical, Biblioteca, Inspetoria de Alunos e Serviço de Saúde, a Educação Física era caracterizada como uma mera disciplina escolar, mas um olhar atento sobre sua circulação na organização institucional da época, seu feitio disciplinador, orientado para a ordem nacional e o cumprimento de regras, sua intimidade com fatos e recomendações diretamente atrelados ao Estado militar – como comemorações cívicas, desfiles, estudos – revela o

estabelecimento de uma doutrina que caminhava lado a lado com a Segurança Nacional.

Basta lembrar o uso (relevante) de conhecidas manifestações da área nas articulações e campanhas que exaltavam o cumprimento de deveres cívicos e patrióticos ou o enquadramento do comportamento das pessoas no padrão social que estava sendo construído pelo Estado, nos anos de 1964 a 1984, durante a Ditadura Militar, período em que o sistema econômico do país, marcadamente assentado na produção agrícola que o originou, tomou os rumos da industrialização, abrindo-se à entrada do capital estrangeiro, especialmente através da instalação de empresas como fábrica de automóveis e tratores, material elétrico e eletrônico, e produtos químicos, havendo por isso de enfrentar transformações profundas.

## 1. LDB DE 1961 E O AVANÇO DA INDUSTRIALIZAÇÃO

Sem esquecer a importante e visceral relação que ocorre entre o sistema educacional e o sistema produtivo, é preciso voltar à ambiência da Educação, lembrando que, quanto à formação técnica e tecnológica, uma flexibilização no Art. 104 da Lei 4.024/61 (LDB) propiciou a criação dos primeiros cursos de tecnólogos no país – com foco na produção de quadros de trabalhadores para suprir a chegada das multinacionais. O artigo em questão permitia que os Conselhos de Educação autorizassem o funcionamento, para fins de validade legal, de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios.

No que se refere à Educação Física, era obrigatória nos cursos de graus primário e médio até a idade de 18 anos (BRASIL, 1961), porém, tinha como preocupação primordial a preparação física dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho de forma produtiva.

Com o golpe militar e a nova reorganização política e ideológica, três grandes transformações foram operadas a partir de 1964: 1) Centralização do processo decisório sob o comando do executivo; 2) Am-

pliação da tutela do estado sobre a estrutura técnica e burocrática de controle da economia; 3) Criação de mecanismos de repressão sob o argumento da manutenção da ordem necessária. Para essa reorganização, o governo de 1965 baixou a Lei nº 4.759, que unificava a denominação de todas as escolas técnicas mantidas pela União, fazendo a Escola Técnica de Salvador chamar-se então Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA, padronização que certamente contribuiria para as negociações iniciadas pelo Ministério da Educação, a partir dali, com os países do Leste Europeu, visando equipar melhor as escolas de formação profissional do Brasil.

Como parte dessa investida, não se pode deixar de citar que o período é marcado pelo primeiro campeonato mundial de futebol conquistado pelo Brasil em 1958, que, como é sabido, foi um acontecimento de grande investimento dos militares antes e depois do feito, no sentido de mobilizar o sentimento de nacionalismo e ordem que a ditadura necessitava para ampliar seus lastros de alcance no progresso do país.

Outro indício da mobilização geral do país em prol da industrialização foi a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540), que reforçou a opção dos militares pela *formação intermediária de graduação* (técnico/tecnólogo), visando atender às necessidades imediatas do setor e até garantindo, aos tecnólogos, a possibilidade de aproveitamento desses estudos em outros cursos – mais especificamente na graduação plena (CEFET/BA, 2008).

É inegável o salto que representou para a educação do país esse processo de aproximação do ensino técnico ao ensino superior, assim como sua equivalência ao nível médio, anos antes. Mas não se pode esquecer que na base de todo esse movimento estavam os interesses do capital e foi partindo daí que os militares, então no poder da nação, mobilizaram-se para fazer avançar a legislação acerca da educação. Um dos maiores problemas ocasionados por isso viria aparecer sob a forma de aceleração e consequente precarização da formação do trabalhador brasileiro – que, mais uma vez era jogado para o fim

da lista de prioridades do governo – fruto da burocracia tecnocrática da instituição militar que posicionara seus interesses como se fossem da nação, acreditando estar fazendo o melhor e para fazer valer a opção aniquilaram as massas populares, os intelectuais progressistas que durante o desenvolvimentismo dominaram o cenário, impondo sua permanente influência e interferência sobre esse cenário, como se isso fosse condição única de garantir o desenvolvimento e a segurança nacional.

Seguindo a trilha da industrialização, em 1969, o Decreto nº 547/69 autoriza as Escolas Técnicas Federais a ofertarem cursos profissionais superiores de curta duração. Na Bahia, assim como em muitos estados brasileiros, foi fundada uma instituição específica para o ensino tecnológico, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CEM-TEC, criado pela Lei nº 6.344, de 06 de julho de 1976, como autarquia federal do Ministério da Educação e Cultura (CEFET/BA, 2008).

O CENTEC – que viria a ser incorporado pela Escola Técnica Federal da Bahia, décadas mais tarde, iniciou suas atividades, oferecendo os cursos de Educação Tecnológica em Manutenção Elétrica, Manutenção Mecânica e Processos Petroquímicos – ao que, mais tarde, juntou-se Administração Hoteleira, que acabou transformado em Administração com ênfase em Hotelaria. Já no ano de sua criação, a instituição realizou o primeiro vestibular em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e a Fundação Carlos Chagas, disponibilizando 36 vagas para cada um dos cursos: Processos Petroquímicos, Manutenção Petroquímica e Telecomunicações.

Justificados na busca pelo aumento da produção – e (com isso) garantia de desenvolvimento do país –, alguns dos motivos da intensa mobilização interna e externa no país em torno das demandas de formação de técnicos para ocupar os postos de trabalho na indústria, pode-se dizer então que o argumento maior para as transformações ocorridas na ETFBA – seja quanto à infraestrutura ou aos reordenamentos curriculares – reside no fato de a Bahia ter desenvolvido um

planejamento político e econômico de industrialização. Notem-se a criação do Centro Industrial de Aratu (CIA), na cidade de Salvador, a instalação da maior exploradora de petróleo do Brasil (Petrobras), que já vinha ocorrendo desde a década de 50 (LESSA, 2002), e a construção do Polo Petroquímico de Camaçari, na cidade de Camaçari.

## 2. LDB 1971: avanços e descaminhos

Em 11 de agosto de 1971, foi sancionada a Lei 5.692 que fixava as Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, já revogando vários itens e parágrafos da LDB anterior (Lei nº 4.024/61) e trazendo como inovação a transformação do ensino de 2º grau em profissionalizante – em caráter obrigatório e para todo o sistema nacional. Com essa nova lei, o currículo passou a se dividir então em duas frentes: 1) Núcleo comum com disciplinas obrigatórias, iguais para todo o território nacional; 2) Parte diversificada, onde poderiam ser contempladas as especificidades locais e individuais dos estudantes.

No que se refere à Educação Física, a LDB de 71 destacava em seu Artigo 7º “Será obrigatória a inclusão de [...] Educação Física [...] nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]”. A nova obrigatoriedade da Educação Física foi ampliada a todos os níveis e ramos de escolaridade, tendo sido preservado, porém, o intento de preparar fisicamente os trabalhadores, condicionar os estudantes ao devido desempenho de sua ocupação no mercado de trabalho. Isso foi bem evidenciado nas opções facultativas apresentadas por lei: estudar em período noturno e trabalhar mais de 6 horas diárias; ter mais de 30 anos de idade; estar prestando serviço militar; estar fisicamente incapacitado (BRASIL, 1971).

Com o cenário educacional configurado dessa forma, a ETFBA encontrava-se diante da oportunidade de efetivamente cumprir o papel de uma escola cuja função social, desvinculada da posição do aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER), não fosse usada a serviço do projeto de nação imposto pela ditadura. Num contexto em que

a pressão do mercado por mão de obra e a demanda social dos jovens por vagas imediatas no mundo do trabalho caminhavam juntas, porém prevaleceram os interesses voltados a uma formação curta e acelerada, significativamente importante para todos os envolvidos, mas com rebatimento forte e de longo prazo na forma de produção da vida dos trabalhadores. Nesse ínterim, as faculdades destinadas à Educação Física foram muito bem recebidas por ambos os lados.

Fartes e Gonçalves (2009) fazem uma avaliação muito rica quanto à relação de identidade construída com a sociedade trabalhadora baiana, quando cita em sua própria pesquisa em 1994 a interação das classes média e operária com os fundamentos teóricos e a prática. Segundo a autora, para a classe média, talvez mais esclarecida sobre seu papel na sociedade, a teoria apresenta-se como o *plus* social de qualificação que pode permitir a ascensão social como abertura de possibilidades.

Sobre esse entendimento, que também constitui uma forma de se forjar como ser humano, os estudantes que passaram pela ETFBA foram se construindo como uma classe trabalhadora que *sabe fazer*, que *executa projetos* e, nessa dialogia, desenvolveram um sentimento de pertencimento à sociedade através de sua profissão, matéria com o qual faziam acontecer o desenvolvimento do país, posicionando-se como protagonistas de uma cena de saltos rumo ao avanço. Já que, para a cultura daquele momento histórico, os estudos, a escola e a universidade só faziam sentido se oferecessem ascensão social, a continuidade dos estudos realmente não fazia parte da demanda dos trabalhadores.

Nessa lógica do saber fazer, a Educação Física, priorizando treinos e o ensino das técnicas, colaborou muito com o projeto formativo em curso, bem articulado com os interesses imediatos dos estudantes trabalhadores. Isso sinaliza que a Educação Física, ainda que em diálogo com as forças políticas e econômicas, conseguia, contudo, seguir um projeto próprio de formação, como foco em si e diálogo com todos.

Aliás, essa é uma concepção que acompanha a sociedade brasileira desde a própria constituição da escola como instituição social: promessas jamais cumpridas, feitas em seu nome, foram se perpetuando, interli-

gando, acumulando e então compondo, ao longo do tempo, o estigma de descrédito e mutilação com que até hoje – e cada vez mais – ela (a escola) é vista pela sociedade. Sobre promessas, refiro-me especialmente à garantia, subliminar, de ascensão social através da escola, o que, de fato, sempre foi uma inverdade, principalmente se considerada sua construção como aparelho ideológico do Estado, nunca a serviço do interesse das classes, mas de apenas uma delas, a burguesia.

Os relatos apresentados por ex-estudantes da ETFBA a Fartes e Gonçalves (2009) demonstram uma comum associação entre a rigidez do ensino e sua qualidade, fazendo-me mais uma vez pensar que a escola formava pela e para a disciplina, o que, por analogia, deixa significado que o trabalhador formado sob essa perspectiva seria facilmente ajustado às condições e normas do local de trabalho, estaria apto a atender plena e prontamente aos interesses imediatos do mercado que se forjava na região e à demanda do regime militar instaurado. Na mesma pesquisa, porém, também já se pode ver emergirem iniciativas de resistência e insubordinação a essa lógica, resultantes de um movimento de oposição nacional à Ditadura por intelectuais que, em muito, contribuíram para os movimentos estudantis e agremiações, tornando-se protagonistas do processo de redemocratização do Brasil. Nas palavras da autora,

[...] o controle e o disciplinamento a que os alunos se viam sujeitos eram constituídos pela busca da real satisfação não no trabalho, mas no lazer, uma área que nitidamente exibe valores opostos ao trabalho (FARTES e GONÇALVES, 2009, p. 69).

No âmbito da Educação Física, pode-se dizer que a disciplina e suas práticas tiveram papel de destaque na edificação da identidade do trabalhador baiano brasileiro à época, devido especialmente à orientação e esforço militar pela implantação do Método Francês. No cenário que obrigava o trabalhador a se ajustar ao modelo proposto para o novo quadro produtivo, o sistema educacional curvava-se às necessidades do mercado profissional, fazendo da produtividade elemento central da elaboração das políticas públicas – e isso muitas

vezes era explícito em decretos e leis. Um exemplo do que se observa aqui é o esporte, prática à qual está intimamente associada: como se sabe, a atividade teve um crescimento qualitativo visível no Brasil pós-guerra, e o estado não hesitou em lançar mão de argumentos – *esporte é cultura, esporte é educação/esporte é saúde* – que, certificando sua legitimidade no contexto social, propiciavam sua entrada na escola e facilitavam a conquista de financiamentos. Tratava-se de uma excelente estratégia de marketing para o convencimento, de modo que a própria sociedade e os estudantes exigissem o esporte como prática hegemônica na escola.

A propósito, parece inclusive haver um consenso entre os professores que elaboraram estudos a respeito – a saber, CASTELLANI FILHO (1988), BETTI (1991), BRACHT (1992) e SOARES et al. (1992) – para os quais o ensino da Educação Física nas instituições educacionais, reduzido à prática de algumas modalidades esportivas e pautado pelo alto rendimento, foi uma ação racional do Estado para: (a) Adestrar fisicamente os escolares, tendo em vista o aumento do rendimento produtivo no mundo do trabalho; (b) Formar atletas profissionais, considerando os possíveis benefícios políticos de conquistas esportivas no cenário internacional; e (c) Desviar a atenção da população de questões sociopolíticas pelo uso político do esporte.

Esse movimento de subserviência ao modelo de desenvolvimento econômico emplacado pelo regime militar é observado ainda na fala de Castellani Filho (1988) ao comentar sobre a relação da Educação Física com a escola, de modo geral, e seguramente com a ETFBA:

Esse movimento de inibir a participação popular nos processos reivindicatórios e decisórios e subserviência ao modelo de desenvolvimento econômico emplacado pelo regime militar é observado por Castellani Filho (1988) ao comentar sobre o uso das atividades desportivas pelo governo ditatorial e a relação da Educação Física com a escola, de modo geral, e seguramente com a ETFBA.

Assim, se a Educação Física destinava-se a fortalecer o projeto de educação liberal-burguês no projeto educacional da ETFBA, é na

certeza dessa brecha que se acredita que o processo educacional deve intervir de modo contundente para a formação do trabalhador. Vale ressaltar que, num futuro breve, essa situação em que se encontrava a disciplina acabaria por tornar desinteressante aos pensadores e pedagogos intelectuais mantê-la como componente curricular.

Para ilustrar, destaca-se a formação de um movimento contrário à subordinação encaminhada pelos militares nas instituições escolares, nas diferentes ambiências, como aponta Fartes e Gonçalves (2009), fazendo eclodir na instituição reações de resistência e não condicionamento às ordens postas com manifestações que se estendiam desde a ocasião da prática educacional, à qual são inerentes elementos de contradição, ao chão das fábricas. Uma de suas consequências foi a saída de muitos intelectuais, da área da Educação Física, do país em busca de cursos de pós-graduação que por aqui não existiam e nem eram permitidos, não só se caracterizando como um exemplo da luta contra a opressão econômica e cultural dominantes, mas ainda ameaçando mesmo a sobrevivência da disciplina (em virtude dos contornos assumidos para o projeto de educação hegemônico em voga).

Para aprofundar tal compreensão, é importante evocar a forma pela qual o Estado usou fazer da Educação Física mecanismo de fortalecimento dos interesses em vigor, já que ao componente curricular educação física é colocada a tarefa de funcionar como o alicerce do esporte de rendimento (BOURDIEU, 1985).

Esses indicativos já sugerem o quão completo era o controle do capital sobre os trabalhadores. Não à toa a LDB/1971 gerou muita polêmica e resistência por parte dos especialistas e educadores, notadamente quanto ao acréscimo de disciplinas profissionalizantes específicas em detrimento de disciplinas gerais, com caráter propedêutico, o que o Governo Federal procurou “corrigir” seguindo uma lógica que orientou suas decisões durante toda a década de 70: motivado pelo calor intenso das muitas críticas, por meio da Lei nº 7.044, extinguiu a *profissionalização compulsória*, substituindo-a pela *preparação para o trabalho*, expressão que Cunha (1983) considerou imprópria e imprecisa, já que, embora mantivesse a

imagem de ensino profissionalizante, permitia qualquer composição de formação.

Entre o final da década de 70 e início de 90, dois acontecimentos exerceram importância fundamental na história da Educação e da Educação Profissional no Brasil, quais sejam: a promulgação da Constituição Federal de 1988 que se tornou referência para todas as demais leis do país; e a elaboração da Lei Darcy Ribeiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9394/1996 – esta, incorporando as mudanças emplacadas pelos organismos internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional), referentes às políticas neoliberais, em seus artigos<sup>iii</sup> 39, 40, 41 e 42, acabou incidindo de forma direta sobre a Educação Profissional, concebendo-a de forma integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia (LEAL NETO, 2010).

Memória viva desse período histórico, o sujeito de diálogo SD2, professor de Educação Física formado em 1981, destaca seu ingresso na ETFBA como consequência dos inúmeros processos desencadeados pelo final da Ditadura Militar no país e início da redemocratização. Seguramente, num processo mais participativo de conquista do poder (sob os princípios da democracia) torna-se mais clara e fácil a compreensão acerca do fortalecimento do projeto militar através do uso da escola:

[...] Eu cheguei aqui na escola transferido do Colégio Militar, em 1988 ou 1989. Eu fiz concurso lá, passei no concurso prá lá e trabalhava lá. Mas com a queda da ditadura o Ministério da Defesa ou do Exército não queria mais assumir escola nenhuma. Só ficaram 4 no Brasil, com a escola de formação de cadetes, no Rio, em Recife, Manaus e não lembro a outra. Os militares não estavam mais no poder e não queriam mais assumir nada, e a gente ouvia isso pelos corredores.

Classificando como orgânicos os intelectuais, Gramsci (1991, p. 97-98) atribui-lhes a função de

[...], mediador entre a sociedade política (Estado) e os movimentos sociais (sociedade civil), tem um papel impor-

tantíssimo na organização dos atores sociais, no processo de articulação de estratégias para criar hegemonia da classe trabalhadora.

Daí deprender-se que a cultura hegemônica em vigência pode ser uma ação de poder: a) Ideológica que mantém a “sociedade dirigida” pelo grupo dominante ou por uma ação de poder; ou b) Ideológica “de sujeitos críticos e cientes do processo/momento histórico em que vivem”. Em ambos os casos, a ideologia faz-se presente, sendo, porém, exercida de formas diferentes no espaço político e social.

Cabe destacar que, ao considerar todos os homens intelectuais, Gramsci também considera importante que sejam estudados e compreendidos a partir de suas concepções do mundo e da vida (PORTELLI, 2002). Ele enfatiza que a ideologia da classe dominante, que se direciona para a sociedade e sobre ela exerce domínio, é o *[...] cimento que une a estrutura da sociedade capitalista. Esta ideologia é elaborada pelos intelectuais orgânicos desta classe que detém este poder* (SANTOS NETO, 2009, p. 7). Assim, Gramsci<sup>iv</sup> defende que a intelectualidade do ser humano deve ser buscada, identificada e compreendida *[...] no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram no conjunto geral das relações sociais* (p. 18).

Coadunando com o pensamento de Gramsci sobre a intelectualidade dos homens, trago mais um fragmento das memórias de SD3, quando apresenta o que fora apreendido por ele no curso de formação da Escola de Educação Física do Exército e como ele materializava esse conhecimento em sua prática cotidiana.

[...] eles faziam um concurso no Brasil todo, e aí selecionava os melhores. Eu estava em Porto Alegre, e a gente fazia um teste prático e um teste escrito pra entrar na escola. Então tinha que ter o segundo grau completo e enviava também o currículo. Até depois que entrava na faculdade era assim: a depender da matéria, nas práticas, tinha uma avaliação em que era 40% teoria, 30% prática e 30% era o que eles chamavam de Estilo. Porque eles diziam pra gente o seguinte: você não tem como ensinar se não sabe fazer, e fazer bem

feito. Então, o Estilo valia 3, a performance 3 e a teoria 4 pontos, que dava 10, a depender da matéria.

Os exemplos citados por SD3 apresentar o processo de formação de docentes de Educação Física e a complexidade e poder curriculares que estavam em questão, onde estava posta a condição do *saber fazer* para licença de *saber ensinar*, o que caracterizava sobremaneira o pensamento político do período no que tange à educação profissional, além da justificativa para transpor para a prática docente o mero ensino de técnicas como função primeira da área.

### 3. ESPORTES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

No plano macro das leituras dessa história que se oficializou no Brasil, e foi legitimada pelos cursos de formação de professores da área, referendava-se a Educação Física como instrumento de veiculação da ideologia dominante, que tanto era aplicado de forma alienada quanto era usado a serviço da alienação das massas. Sem pretensão nem motivação para negar o descrito acima que, de fato, representa uma realidade concreta, faço notar noutro lado dessa experiência temporal com a área, através do mergulho nas memórias dos sujeitos de diálogo dessa pesquisa, a revelação de outras versões da história, recheadas de preocupação com a formação humana e, em alguma medida, de crítica.

Através do incansável debate em torno da Educação Física e suas relações com as instituições formais de educação, O CBCE (Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte) – maior entidade científica da área desde sua criação em 1978, desempenhou papel de destaque na elaboração de políticas públicas envolvendo a Educação Física escolar, e tudo dela emergente, especialmente através das análises críticas acerca da realização de jogos estudantis, uma prática tradicional na Escola Técnica Federal da Bahia.

Só para elucidar o relevante papel dos jogos estudantis nessa instituição, assim como nas escolas brasileiras no período histórico em tela, recorri ao antropólogo Roberto DaMatta (1986), quando buscou as

razões pelas quais os brasileiros identificam-se mais com a Copa do Mundo do que com os Jogos Olímpicos, analisando o elo entre o local/global nos dois eventos.

A ideia central do autor é que tanto os campeonatos mundiais de futebol quanto os Jogos Olímpicos são ocasiões nas quais o ideal de igualdade universal é dramaticamente elaborado e celebrado, porém, na prática, cada um dos eventos apresenta isso de um modo – as diferenças são exploradas a partir dos cerimoniais de abertura dos dois eventos.

A criação do *atleta-herói* interessava sobremaneira à instituição militar, quando à frente do país, haja vista a larga possibilidade de ser identificado com o projeto de ordem e disciplina engendrado em prol do desenvolvimento nacional, ainda que para isso houvessem de ser misturados os papéis sociais de estudantes/escolares e atletas, assim como o do professor de Educação Física com o treinador de esportes.

Segundo DaMatta (1986), pela forma como se organiza e fundamenta, o evento promove uma mediação das efetivas diferenças sociais e políticas existentes entre os países ali representados, ao mesmo tempo que salienta o ideal de igualdade, de universalidade. De certo modo, esses jogos fazem mais uma mediação entre um universalismo internacionalista, fundado na ideia do indivíduo como representação da humanidade, e as forças locais e regionais do nacionalismo que, paradoxalmente, o próprio individualismo desperta, provoca, estimula e mantém.

A implementação dos Jogos estudantis na ETFBA é fruto de uma cultura forjada ao longo dos anos no âmbito mundial, conforme citado, mas, seguramente, é um tipo de atividade que foi se legitimando no contexto da Ditadura Militar à frente do país, com a contribuição das próprias histórias de vida dos professores que compuseram esse cenário. Para Young (1981 apud SACRISTÁN, 2000) existe uma forte relação entre as crenças epistemológicas dos professores e os estilos pedagógicos que elegem em suas práticas, mas, como a sociedade é fortemente marcada pelo cientificismo, a pressão

exercida sobre os docentes fragiliza a possibilidade de adoção de estilos hermenêuticos e críticos no cotidiano do trabalho pedagógico.

Para Sacristan:

[...] a epistemologia implícita do professor quanto ao conhecimento é uma parte substancial de suas perspectivas profissionais, configurada ao longo de sua experiência, na formação inicial como professor e inclusive como aluno (2000, p. 182).

Nas memórias de SD3, aparecem indícios dessas perspectivas epistemológicas em impressões que remetem à sua formação como aluno e depois na formação inicial de professor, oportunizando à história considerar não somente a leitura direta de que, por exemplo, os jogos estudantis eram fruto da ideologia dominante, do projeto de nação dos militares, mas também a apreensão de que esses professores têm condições efetivas de tomar contato com essa ideologia e conferir sentidos e significados próprios a essas práticas, de modo a elaborar um novo projeto.

[...] Eu sempre gostei de Educação Física. Na época de estudante, no ensino superior de Engenharia Mecânica, lá em Porto Alegre, eu participei das Olimpíadas Universitárias, que foiem Santa Maria-RS. Eu era bom em 400 metros rasos, e perdi para um cara por pouco, e depois, ele foi recordista mundial. Então, antes de vir para o quartel eu já gostava do esporte, e lá, as escolas vinham fazer a Educação Física dentro do quartel, por que não tinham nenhuma estrutura. O exército oferecia um militar pra essas aulas de Educação Física, sem ser formado mesmo porque não existia isso, e lá tinha pista de Atletismo, quadras e campos. [...] É que as Forças Armadas incentivavam muito o Esporte porque fora de lá não tinha nada. Na verdade, eles gostavam porque projetava a instituição. O colégio que ganhava uma olimpíada era tido como o melhor colégio. Pra sociedade lá fora, o que destacava o colégio era uma vitória assim. Era isso que dava notoriedade e respeito à escola.

Para o professor SD3, esse movimento de valorização do Esporte pela instituição era fundamental para a valorização da instituição, de modo que ele também deixa clara a separação entre o esporte e

o ensino, demonstrando claramente, que a Educação Física naquele período era, realmente, conduzida por uma instituição à parte, com interesses e lógica próprios: o esporte.

[...] hoje em dia, tem olimpíada de tudo: de matemática, de física. E você veja: se um aluno da escola ganha uma olimpíada desta, colocam logo uma faixa divulgando para a sociedade. Isso projeta a instituição. E, na época, essa projeção era feita pelo esporte. Aquilo que hoje é intelectualmente valorizado (matemática, física), era o contrário naquela época. O esporte era até, assim, mais importante do que essas matérias. O esporte projetava mais a instituição do que o próprio ensino. Quando eu entrei na escola, tinha um ginásio e as duas quadras, e o diretor que foi no Colégio Militar buscar a gente pra vir pra cá, falou bem claro: eu quero os professores do Colégio Militar pra a aula de Educação Física porque preciso botar ordem na casa, precisamos disciplinar os alunos, porque as coisas por lá andavam muito “a migué”. [...] E eu acho que a gente conseguiu isso com os campeonatos e jogos que a gente fazia.

A partir desse relato, o professor passa a orientar suas memórias da organização curricular, ou melhor, da forma como se materializava. Parece que é esse olhar direcionado ao currículo de Educação Física que ofereceu elementos para a compreensão de como aconteceu o processo de autonomia intelectual do professor de Educação Física, nessa escola, e ao mesmo tempo revela os elementos de sua experiência cultural como fundamentais para o exercício da docência em suas especificidades:

[...] O aluno fazia um esporte por ano, e ele saía daquele ano sabendo jogar aquele esporte. Ele saía bom. E aquele que não queria fazer esporte, então escolhia fazer a Educação Física, que era mais ou menos assim: faz Educação Física aquele que não quer nada com esporte. Cada professor tinha também que pegar uma turma de Educação Física, porque eram pouquíssimas turmas. [...] Na Educação Física, eles faziam exercícios, corrida, uma recreação e depois uma aula de um esporte, mas sem ensinar a técnica daquele esporte. Dava a bola e deixava ele jogar o vôlei como ele sabe. Era mais como um lazer.

Apesar da presença de duas instituições (Educação Física e Esportes) na escola, ainda que unificadas pelo codinome de Educação Física, é possível identificar a hegemonia do esporte, já sinalizada por outros tantos autores da área. Porém outro mergulho nas memórias desse professor oferece o entendimento de sentidos atribuídos ao ensino do esporte, que se aproximam muito de um projeto de formação social – e até mais deste do que daquele colocado em curso pelos militares.

Vou te dar um exemplo de como os alunos que faziam esporte tinham mais chance de ser pessoas melhores. Num *aulão* deste, coloquei eles em duas fileiras pra fazer sombra, e percebi que um aluno estava me afrontando, e eu vi logo que ele era capoeirista. Eu disse pra ele: calma meu amigo, só estamos fazendo sombra, não tem ninguém lutando ainda. Ele insistiu. Eu falei mais duas vezes, e aí vi que os outros alunos estavam olhando aquela afronta que aluno estava me fazendo, esperando o que iria acontecer. Mas eu fui deixando. [...] Quando esquentou muito, eu dei uma Shibaray nele, botei no chão e estrangulei. E disse a ele: bate! Agora só vou lhe soltar quando você bater. Ele tinha feito capoeira, tinha feito judô e, então, sabia o que estava fazendo. Eu não ia machucar, mas queria que aprendesse a ser humilde e batesse. E ele bateu. Sentei a turma toda no chão e falei que eu podia ter parado bem antes dessa luta e não deixar chegar onde chegou, mas eu deixei pra eu poder passar a vocês o que me aconteceu na escola. Isso que aconteceu na aula aqui hoje, foi igualzinho comigo quando eu era aluno. [...] Então, eu deixei chegar nesse ponto porque eu queria ensinar isso aos alunos, e também porque sabia que, a qualquer momento, eu poderia dominar ele. Ele só dominava a capoeira e eu várias artes marciais. Se eu percebesse que ele pudesse me bater eu nem teria avançado. Aí você vê: tem professor que acha que é perfeito, mas eu não sou perfeito. Eu erreí muito antes de ser professor e agora também, e o aluno precisa entender que qualquer um pode cometer erros, mas saber corrigir também. A gente é um pouco de tudo que a gente viveu!

O que se observa nessa referência é que ele, professor, utilizava o currículo que lhe era apresentado por diversas vias e não meramente como

um usuário, um consumidor. Nem para melhor, nem para pior, mas como um terreno passível de variados significados e sentidos, o que ajuda a definir sua própria concretização sob a forma de ensinamento. Para Stenhouse (1984), esse perfil de professor tem papel de perito com certo domínio de conhecimento e sensível a valores que ele atribui a sua prática pedagógica, pois sabe de seu poder deformador, agigantado pela importância e autoridade do posto de docente.

A realização de Jogos Estudantis na Rede Federal de Educação Profissional significou: primeiro, uma ascensão no status da Educação Física através do Esporte, demonstrando conhecimento hegemônico da área nesse período; depois, o fortalecimento do pensamento idealista de sociedade estabelecido através da difusão de valores reconhecidamente importantes para a formação do cidadão, como a disciplina, a força, a competição e a vitória.

SILVA (2009, In FARTES e CARDOSO, 2009, p. 112), confirma a presença do Esporte em diferentes ações e eventos promocionais da instituição, ainda que não se tratasse exclusivamente de atividades (efetivamente) esportivas:

[...] organização de festividades, do conagraçamento em datas significativas do calendário cristão, e na constante valorização da ordem e da disciplina – não apenas entre alunos, como também na busca de assegurar um corpo técnico e docente de valorosa idoneidade moral. Desta forma, toda manifestação de oposição era severamente criticada, valorizando-se muito a palavra consenso como a grande capacidade de organizar e dirigir a escola.

O sujeito de diálogo SD2, professor da ETFBA desde 1987, traz um indício do quanto o esporte era importante, baseando-se no fato de que,

na verdade, houve uma época aqui na escola em que 50% ou 60% da área construída era destinada as práticas de Educação Física e Esportes. Eram campos de Futebol, Pista de

Atletismo, mais as quadras, vestiários masculino e feminino e a Sala de Ginástica.

Se, noutros tempos, a ausência de estrutura física chegou a propor a escassez – ou mesmo inexistência – de Educação Física na escola, agora, com o interesse dos militares em aplicar o esporte na solidificação do seu projeto de nação e poder, as tais edificações multiplicaram-se.

No entanto, o mesmo SD2 destaca que a futura transformação em CEFET culminou na ampliação da oferta de cursos, ocasionando uma nova demanda por espaço físico para a instalação de laboratórios e salas de aula, apontou para o aproveitamento das estruturas físicas antes voltadas à execução de aulas de Educação Física – se, antes, as questões de espaço físico eram resolvidas através de negociações políticas, dessa vez, o projeto de redemocratização do país ganhava espaço (com licença para o trocadilho), trazendo severas críticas à “esportivização” e tecnicismo da área desde o início da década de 1980. Tais críticas incluíam questionamentos a respeito da função social da disciplina nos currículos escolares, atentando para a configuração hegemônica das aulas, assim como seus fins, muitas vezes confundidas com as de clubes esportivos, ou seja, voltadas à formação de atletas.

Durante o levantamento das memórias que enriquecem a investigação que culminou neste trabalho, dois sujeitos de diálogo (SD2 e SD3) expuseram que o conhecimento que compunha o currículo de Educação Física naquele período não era necessariamente estruturado por professores. Assim como os livros-textos e os Cadernos do Professor dos tempos atuais, na década de 1970 havia os Cadernos, que vinham em edições fragmentadas – Caderno Técnico e Caderno Didático – e eram entregues pelo departamento de Educação Física e Desportos do Ministério da Educação e Cultura.

Corroborando para uma tendência de apoio ao ensino técnico –, esses cadernos faziam parte da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo (CNED), que visava

conscientizar o país para a importância da prática de atividade física integrada à educação, ou seja, criar e desenvolver

uma mentalidade favorável à Educação Física que poderíamos denominar – mentalidade desportiva (BRASIL, 1971).

Cerca de 4 bilhões de Cruzeiros, reajustados até o ano de 1985, foram investidos na campanha que se configurou inédita, já que não se tinha conhecimento de investimento de tal envergadura em uma política para a Educação Física e o Esporte no Brasil, até aquele momento histórico.

A extravagância colocava, dessa forma, a ETFBA em situação de tensão entre: de um lado, o que se planejou acontecer e, do outro, o que realmente aconteceu. É lógico que os(as) professores/as, principalmente, estavam em constante alternância entre apoio e resistência, ora concordando, ora discordando, mas nunca reproduzindo o ideal tal e qual houvera sido planejado e/ou pensado. Para além das influências políticas dos professores militares, percebe-se também um portfólio de matrizes teóricas presentes na formação profissional, colonizadas pelo fenômeno esportivo, porém cada qual com suas próprias premissas, sentidos e significados, o que decorria naturalmente da autonomia intelectual dos professores.

## CONSIDERAÇÕES

Em alguma medida, o currículo de Educação Física da ETFBA constituía um material elaborado para fins de campanha de *esportivização* da sociedade, mas isso acabava sendo realizado sob o limiar de intelectualidade, forjado noutros espaços de experiências humanas, que os docentes conseguiam levar para suas aulas, dando ainda mais relevo à condição de contradição que é inerente à instituição educacional.

Nos depoimentos dos Sujeitos de Diálogo, aparecem indícios da opção por uma política muito mais coerente com as crenças individuais do que com o projeto de nação em curso imposto. Isso, no entanto, não invalida o fato de que as práticas curriculares dos professores de Educação Física da ETFBA, manifestadas nas diversas formas de ordenamento, disciplina e obediência às normas sociais, incorpora-

ram estilos e posturas adquiridos quando da formação militarista da Educação Física.

É necessário que se reconheça o ambicioso projeto que orientava as decisões dos militares no intento, que logrou êxito por 20 longos anos, de intervir em vários segmentos da sociedade, efetivamente com as seguintes ações: construção de instalações esportivas, formação do profissional de Educação Física, formação continuada sobre a sociedade de modo geral, por meio da Campanha Nacional de Esclarecimento Desportivo, dentre outras ações e medidas. As memórias dos docentes apontam com clareza algumas das realizações desse que foi o período em que mais se injetou recursos na construção de estruturas físicas para a execução de aulas de Educação Física – algo que os colocava numa condição de prestígio dentro da instituição. E, se, aqui é possível identificar os discursos e estratégias utilizadas pelo governo brasileiro para justificar a presença do esporte nas aulas de Educação Física, perceber condutas de resistência confrontando tal política também o é. Estas, expressas nos depoimentos quanto aos esforços para garantir uma formação de caráter através do ensino do esporte por via diversificada da politicamente imposta; aqueles, manifestos nas orientações dos cadernos didáticos e técnicos, ocupando-se dos elementos técnicos para fins de representação dos valores daquela nação.

É fato que a formação de caráter também representava o projeto de nação em curso, mas considerando os receios que a Ditadura despertava em todos, há que se considerar relevante a preocupação dele em conscientizar o estudante a não ser somente um obediente, mas alguém com autonomia e conhecimento (referente às modalidades esportivas, que para ele, significava a forma de se manter saudável).

Dizendo isso, reconhece-se toda a contribuição legada pelo processo de *esportivização* da sociedade, mas considero fundamental a predisposição em indagar sobre as possíveis aproximações e distanciamentos entre o que a política planejou realizar e o modo como os/as professores/as agiram, tendo em mente a perspectiva curricular. O

esporte esteve presente nas práticas sociais brasileiras, desde a década de 20, e isso leva a supor que a fachada de inovação, exibida pelos militares não seria nada senão a mera continuidade e expansão do que já vinha sendo há muito praticado – porém travestido. Os protagonistas envolvidos na elaboração das políticas do regime militar para o DED/MEC propalavam uma espécie de inovação, por sabermos ser essa uma forma eficaz de inserir o esporte na Escola e nas práticas sociais.

Por fim, é possível afirmar que a Educação Física, através de suas práticas curriculares durante o período da Escola Técnica de Salvador e a Escola Técnica Federal da Bahia teve 2 movimentos distintos, porém muito fortes e nem sempre percebido pelo coletivo da área e de quem constitui e organiza os currículos da instituição: de um lado, as evidências dos registros curriculares indicam que a Educação Física, se apropriando a instituição esportiva Esporte, serviu sobremaneira aos interesses do projeto de sociedade defendido pelas instituições políticas e econômicas de cada período histórico; de outro lado, ainda que mergulhada no projeto de subserviência formativa social em vigor, as práticas curriculares, manifestas no currículo oculto dos professores, a Educação Física conseguiu manter ao longo de mais de 50 anos a força de um projeto próprio, de um *modus operandi* específico que conseguiu se manifestar nas estruturas físicas construídas e mantidas, constituiu autonomia curricular e impôs, pela intelectualidade docente, uma vertente humana de formação.

## REFERÊNCIAS

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação física e aprendizagem social**. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 4024/61. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 5692/71. Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. **Senado Federal**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 3552/59**. Brasília, 1959.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Lei nº 4.759/65**. Brasília, 1965.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOURDIEU, P. **The social space and the genesis of groups**. Theory and Society, v. 14, n. 6, p. 723-775, nov. 1985.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: história que não se conta**. 4. ed. Campinas, Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes gerais para o ensino de 2º grau: núcleo comum educação física**. Projeto SESG/MEC – PUC/SP, 1988.

CEFET/BA – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA. **Projeto Pedagógico Institucional**. 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. A profissionalização no Ensino Médio, Rio de Janeiro, Eldorado. A política educacional e a formação da força de trabalho industrial na era Vargas. **Política Educacional no Brasil**. 1977.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** RJ: Rocco, 1986.

FARTES, Vera. L. Bueno.; GONÇALVES, Maria de Cássia P. B. **Formação de Professores Para a Educação Profissional de Jovens e Adultos no Brasil: Novas Relações com o Saber; Novo Campo de Trabalho na Educação**. Educação, Sociedade & Culturas, v. 1, p. 109-124, 2009.

FARTES, Vera Lucia Bueno. MOREIRA, Virlene Cardoso. **Cem anos de educação profissional no Brasil: história e memória do Instituto Federal da Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2009. 194 p.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEAL NETO, Alberto Álvaro Vasconcelos. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Governo Lula:** uma análise à luz da categoria trabalho. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. 2010. 102 f.

LESSA, José Silva. **CEFET-BA** – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica. Salvador, 2002.

MARINHO, Inezil Pena. **Diagnóstico de Educação Física/Desportos no Brasil:** IPEA. Brasília, 1971.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico.** Tradução Angelina Peralva. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002. 185 p.

SANTOS NETO, Elydio dos. Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFiu/1265/1280>>. Acesso em: 19 set. 2013.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo Del curriculum.** Madrid: Morata, 1984.

SACRISTÁN J. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: \_\_\_\_\_.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. cap. 6, p. 119-148.

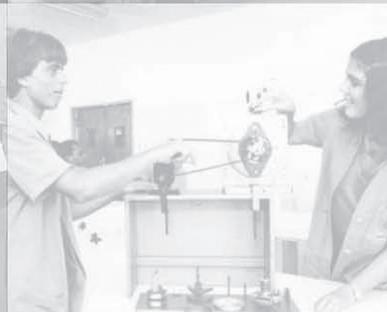
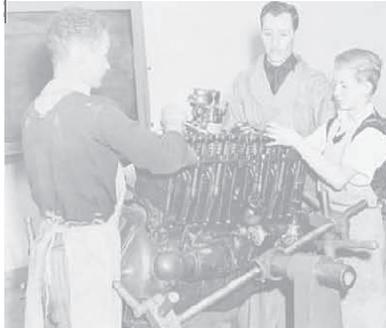
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES et. all. **Metodologia de Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

VENTURINI, Micheli. **Educação Profissional e currículo em Educação Física:** memórias de uma instituição centenária. Tese (Doutorado em Educação) – UFBA, Salvador, 2013.

## NOTAS

- <sup>i</sup> SD1 refere-se à identificação do Sujeito de Diálogo 1, de modo a preservar os entrevistados na oportunidade da escrita da tese de doutorado que origina esse artigo. No entanto, para esse artigo, quero fazer uma homenagem póstuma ao Sr. Carlos Cardoso que, tendo ingressado na Escola de Aprendizes e Artífices da Bahia como aluno de Alfaiataria, em 1938, formou-se em 1942, época do Liceu Industrial de Salvador. Em 2013, aos 86 anos de idade, ainda mantinha sua alfaiataria, onde ele próprio atuava com o auxílio de uma colaboradora. O Sr. Carlos Cardoso faleceu em 2014.
- <sup>ii</sup> O Método Francês era voltado para a formação do soldado combatente e do trabalhador produtivo, respaldado numa matriz biológica e sustentado por uma ciência positivista, o que fazia perceber homens e mulheres unicamente na sua dimensão anátomo-mecânica. Na Educação Física do Brasil, foi direcionado ao aprimoramento da saúde, o fortalecimento da raça e a consolidação do disciplinamento e da ordem, razão pelo qual foi obrigatório nas instituições escolares.
- <sup>iii</sup> Em 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a Lei nº 11.741 que altera os dispositivos da LDB de 1996, exceto o artigo 40.
- <sup>iv</sup> Produção de Antonio Gramsci (1891-1937) Caderno do Cárcere, volume 2 – Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.



# Capítulo III

## EDUCAÇÃO E TRABALHO: história, transição e atualidade no IFBA

Ana Rita Silva Almeida  
Romilson Lopes Sampaio





# EDUCAÇÃO E TRABALHO: história, transição e atualidade no IFBA

## Resumo

O presente capítulo pretende contribuir com as discussões a respeito das transformações que a educação profissional vem passando ao longo dos tempos, destacando o impacto sobre o perfil profissional do trabalhador. Para tanto, este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental na qual foram levantados alguns aspectos relativos à educação e ao mundo do trabalho, destacando um breve histórico da Educação Profissional, que passa pelo fordismo até os tempos atuais; a Educação Profissional na Bahia, destacando o papel do IFBA; e uma discussão a respeito da formação profissional, com destaque para a criação de um cidadão crítico, capaz de adaptar-se às mudanças que o mundo do trabalho tem exigido.

**Palavras-Chave:** Educação Profissional. Mundo do trabalho. Cidadania. IFBA.

## INTRODUÇÃO

Há muito tempo, o capitalismo, que se caracteriza pelo acúmulo de capital e pela propriedade privada, está presente em nossa sociedade e tem sofrido grandes transformações ao longo de sua história. Na atualidade, houve uma ampliação das fronteiras no interior do mundo do trabalho causado, principalmente, pelo advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e pelo processo de globalização.

A globalização, que é definida por Bastos e Lima<sup>1</sup> (2002 apud BASTOS, 2006) como um “processo econômico, político e cultural que busca integrar os países em um único bloco, envolvendo a criação do mercado mundial” (p. 24), tem-se caracterizado pelo encurtamento de distâncias e a quebra de barreiras entre os países, através do qual tanto as empresas como os trabalhadores passaram a enfrentar uma concorrência internacional, tornando os mercados mais competitivos.

Essas mudanças fazem com que a educação profissional apresente-se como um fator determinante na preparação dos trabalhadores para o enfrentamento desse novo mundo do trabalho, que tem exigido uma maior capacidade de adaptar-se a novas situações e adequar-se às novas exigências da sociedade moderna que acrescenta ao mundo do trabalho os artefatos tecnológicos criados pelo próprio homem e, cada vez mais, a “linguagem digital, que tanto apela para formas de aprendizagem rápidas e dinâmicas” (ALMEIDA e SAMPAIO, 2012, p. 3), tem se tornado um instrumento social para mediatizar, encurtar distâncias e incrementar o ritmo das relações entre o homem e o mundo do trabalho.

No decorrer do capítulo, buscaremos apresentar um breve histórico do cenário brasileiro no qual a Educação Profissional tem ocupado papel de destaque nas políticas educacionais para, em segundo lugar, abordar o caso específico do Instituto Federal da Bahia (IFBA) em suas transições e mudanças ao longo dos anos.

## 1. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

No início do século XIX, o capitalismo estava centrado na família, e o comércio era feito, principalmente, nas pequenas cidades. O conhecimento e os padrões de comportamento eram passados de pai para filho porque havia uma preocupação em criar uma nova força de trabalho. As classes populares que mantinham sua subsistência da força de seus braços orientavam seus filhos em trabalhos manuais para, desde cedo, iniciarem uma profissão. Segundo Carnoy e Levin (1987), “a criança aprendia habilidades concretas e adaptava-se às relações sociais de produção dentro da família e da comunidade” (p. 102). Portanto, no capitalismo nascente a relação educação/trabalho era fundamentada numa divisão de classe; ou seja, enquanto alguns viviam da força de seus braços, outros viviam dos frutos de suas propriedades ou de funções baseadas no trabalho intelectual. Nesse tipo de sociedade, a educação servia apenas às classes mais abastadas, em que as crianças tinham todo o tempo para aprender e alcançar seus objetivos futuros.

Já a classe operária aprendia, desde cedo, que “o tempo do saber” era curto e os conhecimentos adquiridos tinham uma serventia imediata. Os donos de sua força de trabalho não eram, porém, donos do seu próprio destino, muito menos do destino de seus filhos, “Os homens da classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Estas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas (...)” (DESTTUT de TRACY<sup>2</sup>, 1917, I, apud FRIGOTTO, 2004, p. 15).

Após a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, o sistema capitalista foi fortalecido e espalhou-se por todo o mundo. No chamado “Capitalismo Industrial”, o sistema de produção, que antes estava nas mãos dos artesãos, passou a ser realizado por máquinas, trazendo profundas transformações no modo de produção e na forma da remuneração dos operários. Como salienta Manfredi, “as transformações na organização do trabalho artesanal e o aparecimento da grande indústria, na passagem do século XVIII para o XIX, produziram o trabalhador livre, de atividade assalariada” (2003, p. 41). Essa revolução é considerada por Gonçalves (2002) como o ponto de partida e a base das relações de trabalho mantidas na atualidade.

A relação de trabalho deixa de ser centrada na família, e a população passa a assumir o papel de empregado, indo para o interior das fábricas e deixando de controlar o processo de produção, passando a controlar as máquinas pertencentes aos donos das indústrias. Com essa transformação, mudam-se as formas de trabalho e exclui-se a participação do trabalhador na produção. Assim, como salienta Minayo, “o processo de produção artesanal cede lugar à produção em larga escala, mediada pela maquinaria, pela produção industrial” (2004, p. 48). Com essa mudança, o lucro passa a não ser mais do trabalhador, que agora passa a “vender” sua força de trabalho e a receber um salário por esse trabalho que é feito com as máquinas.

O advento das máquinas gera a falsa ilusão de que haveria mais tempo livre, pois as máquinas iriam economizar tempo. Todavia, essa

ideia não se concretiza, pois “a jornada de trabalho nas indústrias não diminuía para os trabalhadores; muito pelo contrário, aumentava, pois só a jornada lucrativa do dono da máquina era beneficiada” (NOSELLA<sup>3</sup>, 1987, p. 33, apud LIMA, 2007, p. 85). Essa mudança traz também transformações no modo de conceber o trabalho, criando a diferença entre a estrutura do trabalho na fábrica da estrutura de trabalho artesanal (feito em casa ou oficinas). Para entrar no novo mundo do trabalho fabril, o trabalhador artesanal precisa adequar-se ao funcionamento privado, visto que, “a fábrica não era democrática nem tolerante para com os indivíduos que agissem intempestivamente, ou que procurassem mudar as condições de trabalho” (CARNOY e LEVIN, 1987, p. 105). Desse modo, enquanto um operário fabril, o trabalhador passa a estar atrelado a regras e costumes que não lhe eram comuns e, na condição de empregado, fica subserviente ao capital e à indústria. Essa mudança trouxe muitos lucros para os empresários, através do aumento da produção, que passava a ser ditada pelas máquinas, mas, em contrapartida, gera desemprego, e o trabalhador passa a ser desvalorizado.

Com o advento das máquinas, cada vez mais a educação passa a ter um papel fundamental na vida dos trabalhadores, e o estudo, ou melhor, a qualificação profissional, passa a ser uma forma de ascensão profissional e, conseqüentemente, social. “(...) a escola começara a tornar-se um meio de aumentar a renda e melhorar o padrão de vida” (CARNOY e LEVIN, 1987, p. 111).

Com as mudanças na estrutura social, transformações ocorrem também na educação. A escola, antes destinada aos filhos dos abastados, passa também a ocupar papel principal na vida da classe operária, que busca, através dos estudos, uma forma de mobilidade social. Apesar dessas mudanças, a escola passa a atender aos interesses dos grandes empresários, criando ramos de ensino de acordo com as classes sociais:

os reformadores educacionais profissionais organizaram a expansão segundo dois ramos de ensino: um, superior, para preparar uma burguesia de nível médio para a administra-

ção das grandes empresas em crescimento, e outro, inferior, para formar trabalhadores qualificados para manter a dispendiosa maquinaria da nova tecnologia e supervisionar a produção no nível da fábrica. (CARNOY e LEVIN, 1987, p. 114).

Essas reformas educacionais representaram, como ainda destaca Carnoy e Levin (1987), o início do movimento da educação profissional que a princípio procurava

oferecer treinamento industrial e agrícola para a grande massa daqueles que nunca haviam frequentado o curso secundário – jovens que abandonavam a escola porque ela não lhes oferecia o que queriam e que, ao deixá-la, não possuíam um ofício. (KRUG, 1969, p. 227, apud, CARNOY e LEVIN, 1987, p. 114).

Assim como aconteceu no início da Revolução Industrial, com o advento das TIC o trabalhador passou a acreditar que a carga de trabalho seria reduzida pelo auxílio dos avanços tecnológicos. No entanto, mais uma vez estava enganado, pois a inserção das TIC no mundo do trabalho, pelo contrário, “favorece a maximização da exploração do trabalho em função da maximização do capital” (TIRIBA, 1989, p. 151). Tiriba vai ainda mais longe quando enfatiza que, como consequência mais severa aparece com intensidade o desemprego, apresentando a substituição do trabalhador pela máquina, e “a linha de montagem, antes composta de 40 postos de trabalho, hoje tem de cinco a dez postos, tendo como meta que, a médio prazo, um só operário seja capaz de montar uma máquina de escrever” (1989, p. 152).

Com a modernização das indústrias, o trabalhador passa a precisar acompanhar as mudanças tecnológicas para estar apto a continuar trabalhando nessas indústrias e manter o seu emprego, pois, de acordo com Tiriba,

as inovações tecnológicas trazem consigo a reestruturação do lay-out da fábrica, a redistribuição dos trabalhadores nos postos de trabalho, a dispensa e/ou requalificação da mão-de-obra para ocupar as novas funções exigidas pela nova base técnica de produção. (1989, p. 155).

A tecnologia possibilitou que fronteiras fossem rompidas, permitindo um aumento das relações comerciais. As empresas passaram a explorar um mercado cada vez maior e a ter concorrentes em todo o mundo, sendo obrigadas a adaptar seus produtos e sua forma de trabalho a essa nova realidade. Portanto, a introdução das novas tecnologias no mundo do trabalho exige, por sua vez, uma qualificação, uma especialidade que a formação geral não oferece; ou seja, as “inovações tecnológicas trazem consigo a necessidade de pessoal altamente qualificado para pô-las em prática, qualquer que tenha sido a origem de tais inovações” (PARO, 1983, p. 7).

Essas mudanças exigem uma maior flexibilidade dos processos produtivos contrariamente ao modelo que era utilizado até então e denominava-se fordismo.

### 1.1 Do fordismo à acumulação flexível

Até a década de 1970, havia uma completa rigidez nos processos de produção, fator que ficou conhecido como fordismo, ou modelo de produção caracterizado pela exploração do trabalhador através de processos repetitivos e da produção em massa. A partir da década de 1970, começa a surgir um novo modelo de produção que passa a ser denominado de “acumulação flexível”, pois se caracteriza por um confronto direto com a rigidez do fordismo, através de uma flexibilização dos processos produtivos e da criação de equipes cooperativas, criadas com o intuito de explorar a capacidade mental e a experiência prática dos sujeitos envolvidos no processo de fabricação, o que gera a necessidade de um trabalhador polivalente, capaz de adequar-se rapidamente às transformações que esse novo modelo impõe.

Essas transformações são impulsionadas pelo processo de globalização e pelo uso das TIC, pois, segundo Bastos, “as mudanças tecnológicas conduzem à implantação de sistemas de produção flexíveis que, ao contrário dos sistemas rígidos, melhor se adaptam às incertezas e variações do mercado” (2006, p. 24). Esse autor, ainda complementa afirmando que, cada vez mais, as empresas estão buscando uma

maior flexibilidade organizacional através de programas de qualificação total e buscando estruturas mais flexíveis, pois “a emergência de novos formatos organizacionais, menos burocráticos, busca atender aos clientes com suas exigências de variedade de individualização dos produtos” (2006, p. 26).

Todas essas mudanças impactam diretamente na formação do trabalhador, que precisa estar apto a tomar decisões e se adequar às transformações pelas quais os processos produtivos têm passado, diferentemente daquele trabalhador que, no modelo fordista estava especializado em uma determinada atividade repetitiva que exigia um baixo grau de raciocínio. Bastos salienta que nesse novo contexto, ele precisa estar mais preparado e cada vez mais ter um maior grau de qualificação, uma vez que “o conteúdo do trabalho passa, portanto, a envolver habilidades cognitivas mais complexas em detrimento da habilidade motora” (2006, p. 28).

Esse novo modelo de produção também criou problemas referentes às formas de relação dos trabalhadores com a empresa, visto que, procurando cada vez mais estruturas leves e menos burocráticas, de acordo com Bastos, aumentou-se a quantidade de corte de pessoal além do aumento da terceirização de atividades e contratação de trabalhadores temporários, o que diminuiu as chances de se obter um trabalho duradouro e aumentou a procura por cursos de qualificação, com a expectativa de manter-se ou entrar em um mercado cada vez mais competitivo e de difícil acesso. Mourão e Palacios complementam afirmando que “os cidadãos estão cada vez mais assustados com a dificuldade de conseguir e manter um lugar no mercado de trabalho, e, diante desse cenário, a formação profissional é percebida como um “passaporte” para o trabalho” (2006, p. 43).

A formação profissional passa a ser ditada pelas empresas que detêm o domínio do capital e determinam o tipo de trabalhador de que elas necessitam. Esse fator representa um perigo muito grande para os trabalhadores, pois, para as empresas, a profissionalização não passa de adequação do trabalhador a uma necessidade imediata da mesma.

Por isso é importante a atuação do Estado nessa formação, impedindo que essa formação se transforme em um simples processo de treinamento, e, como salientam Mourão e Palácios, possa “ir além da formação mais imediata e específica geralmente oferecida pelo setor produtivo” (2006, p. 43).

## 1.2 Neoliberalismo e o mercado de trabalho

De acordo com Bueno, o neoliberalismo pode ser descrito como uma “corrente econômica surgida no final do século XX, que revaloriza a livre concorrência, ou leis de mercado, e a propõe reduzir o poder do Estado e sua participação na economia” (2000, p. 651). A política neoliberal prega a absoluta liberdade de mercado, restringindo ao máximo a intervenção do Estado sobre a economia, e assim se preconiza a privatização das empresas, em lugar da intervenção do estado sobre a economia. Oliveira<sup>4</sup> (1997 apud GONÇALVES, 2004) salienta que,

no pensamento neoliberal, que ganha corpo, trabalha-se para “desmontar” o Estado de bem estar social, abolindo as políticas assistencialistas. As medidas de apoio ao desempregado, direitos previdenciários, garantias do funcionário público, políticas de amparo à saúde e à educação estão perdendo espaço, já que o propósito é livrar o Estado desses encargos. Privilegia-se a estabilidade financeira, desconsiderando a política do emprego (p. 1).

A abertura do mercado, aliada à globalização, faz com que as empresas comecem a enfrentar uma concorrência global e passem a ser mais exigidas pelo mercado consumidor; e, apesar de a globalização estar presente desde a época dos descobrimentos com a entrada de produtos estrangeiros no Brasil, ela passa a ser reforçada pelo movimento neoliberal e ganha forças e acentua-se com a revolução tecnológica, em que a produção e distribuição dos produtos passam a ser pensadas em nível mundial, não estando mais restrita a barreiras físicas.

A partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello, o Brasil passou a adotar a política neoliberal, buscando assim formas

de atrair o capital estrangeiro. Essa política acentuou-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Como salienta Antunes (2004),

o neoliberalismo, iniciado com Collor, de modo aventureiro, encontrava com FHC uma nova racionalidade que exigia uma dura derrota ao movimento sindical dos trabalhadores, visando pavimentar os caminhos do neoliberalismo no país (p. 1).

Para a implementação e manutenção dessa política, os trabalhadores passam a ser desvalorizados e deixa de existir uma política de melhorias em suas condições de trabalho. Como descreve Gonçalves (2002), “para atrair o capital estrangeiro tudo é possível, redução de impostos para o capital externo, admite-se a precarização do emprego, o avanço da terceirização, e a flexibilização das leis trabalhistas” (p.1). Com a entrada do capital privado, as políticas de assistência, apoio e direitos dos trabalhadores deixam de ser prioridades em função da geração do lucro para essas empresas.

Essa visão neoliberal foi demonstrada pelo governo do presidente FHC, através do Decreto 2.208/96, que buscou desarticular o ensino técnico de qualidade existente no Brasil, a exemplo das escolas técnicas federais, reforçando a dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, impedindo que a formação técnica viesse acompanhada de um conhecimento teórico, buscando apenas o ensino prático e totalmente especializado.

Apesar de ser alvo de muitas críticas<sup>5</sup>, considerando o seu governo como uma continuação da política neoliberal adotada no governo de FHC, o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) teve muitas diferenças em relação aos governos anteriores. Com relação à educação profissional, destaca-se a edição do Decreto 5.154/04 e o projeto de expansão das escolas técnicas por todo o Brasil. Através desse decreto, foi trazida de volta a possibilidade da educação técnica estar aliada à educação geral, permitindo que os profissionais técnicos tivessem uma formação mais crítica e pudessem, além da formação técnica, ter uma formação que permita tornar-se consciente de

sua situação enquanto cidadão. Essa expansão das escolas técnicas e a valorização da educação profissional passou a ser uma “bandeira de luta” desse governo e do governo da presidente Dilma Rousseff, que o sucedeu.

## 2. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O IFBA: entre transições e mudanças

No Brasil, a educação profissional sempre esteve relacionada a um caráter assistencialista, destinada aos pobres que não conseguiam prosseguir nos estudos e ocupavam os postos de trabalhos repetitivos que não exigiam um alto grau de raciocínio. Como salienta Carvalho (2003), a essa modalidade de educação foi designada o papel de qualificação de mão-de-obra, diretamente atrelada a uma tarefa ou ocupação no mercado de trabalho” (p. 79). Graças às transformações por que vem passando a sociedade ao longo dos tempos, esse quadro tem mudado e, nos dias atuais, o mundo do trabalho “exige uma formação mais polivalente em que os profissionais estejam aptos a aprender, mesmo fora da escola convencional, para poder desempenhar novas funções que na época de sua formação ainda não existiam” (SAMPAIO e ALMEIDA, 2009, p. 24).

As transformações que têm atingido a educação profissional trouxeram mudanças também no papel do trabalhador, pois

na atualidade, para além de um simples processo de treinamento, o trabalhador deve estar preparado para adequar-se às mudanças provocadas pela globalização e às novas tecnologias, que têm acelerado significativamente a superação dos conhecimentos, exigindo uma atualização contínua (SAMPAIO e ALMEIDA, 2009, p. 24).

Esse novo modelo faz com que o trabalhador passe a adquirir uma maior empregabilidade, que é um conceito muito difundido nos dias de hoje, e pode ser definida “não apenas como a capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (BRASIL, MTb/Sefor 1995, p. 9). Para isso, o trabalhador precisa ser mais flexível e ter a capacidade

de adaptar-se a novas situações e estar sempre pronto a aprender. Nesse sentido, a educação profissional tem um importante papel social a cumprir: fornecer uma educação que assegure condições de empregabilidade ao trabalhador e possa garantir, de forma efetiva, a construção da cidadania. De acordo com Maciel,

a educação profissional surge como uma possível alternativa para a produção de uma maior igualdade de oportunidades, contribuindo com a formação de um conjunto de trabalhadores qualificados para a execução de tarefas no setor urbano-industrial (2006, p. 101).

A seguir, procuraremos apresentar como a educação profissional tem-se apresentado nos últimos anos no Brasil e, mais especificamente, no estado da Bahia, através do Instituto Federal da Bahia.

## 2.1 Educação profissional nos dias de hoje

Nos últimos anos, há um crescimento na oferta de cursos de educação profissional por todo o Brasil. Este fato é percebido pelo aumento de estabelecimentos que dispõem dessa modalidade de educação e do crescente número de matrículas, como pode ser observado nas tabelas 1 e 2.

**Tabela 1 – Estabelecimentos de Educação Profissional de Nível Médio, 2008 a 2014 – Brasil**

Ano	Estabelecimentos de Ed. Profissional (concomitante e subsequente)
2008	3.374
2010	3.884
2012	4.285
2014	5.325

**Fonte:** Adaptado de INEP, 2015 – Censo Escolar.

Na Tabela 1, encontram-se representados, em termos quantitativos, todos os estabelecimentos que trabalham com a educação profissional, sejam eles públicos ou privados. Verifica-se que, do ano de 2008 para o ano de 2014, houve um aumento de 57,8% no número de estabelecimentos que trabalham com essa modalidade de educação, visto que, em 2008, existiam 3.374 estabelecimentos e, em 2014, esse número passou para 5.325.

Já na Tabela 2, ilustramos a quantidade de matrículas, entre os anos de 2007 e 2013, na Educação Profissional separadas por dependência administrativa.

**Tabela 2 – Número de Matrículas na Educação Profissional por Dependência Administrativa – Brasil – 2007-2013**

Ano	Matrículas de Ed. Profissional por Dependência Administrativa				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2007	<b>780.162</b>	109.777	253.194	30.037	387.154
2008	<b>927.978</b>	124.718	318.404	36.092	448.764
2009	<b>1.036.945</b>	147.947	355.688	34.016	499.294
2010	<b>1.140.388</b>	165.355	398.238	32.225	544.570
2011	<b>1.250.900</b>	189.988	447.463	32.310	581.139
2012	<b>1.362.200</b>	210.785	488.543	30.422	632.450
2013	<b>1.441.051</b>	228.417	491.128	30.130	691.376
Δ% 2012/2013	<b>5,8</b>	8,4	0,5	-1,0	9,3

Fonte: INEP, 2014.

Na Tabela 2, pode-se perceber o crescente aumento no número de matrículas na educação profissional. O incremento da procura por essa modalidade de educação revela o quanto expandiu-se por todo o país, no período apresentado, indicando a importância que ela tem adquirido na sociedade brasileira. Como pode ser observado, destaca-se o aumento na rede federal, no período apresentado, que cresceu a uma taxa superior a 100%, passando de 109.777 matrículas no ano de 2007 para 228.417 no ano de 2013.

A crescente no número de matrículas na rede federal tem uma relação direta com a política do governo de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica que, através da Lei nº 11.892 de 2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em diversas regiões do Brasil. No caso específico da Bahia, foram criados dois institutos federais: o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal Baiano (IFBAIANO).

Essa proliferação da Educação Profissional no estado da Bahia pode ser percebida pelo aumento do número de campi do IFBA que, no ano de 2009, eram nove, um na capital e oito no interior do estado (SAMPAIO e ALMEIDA, 2009) e, atualmente, são vinte e um (Figura 1), sendo sua reitoria situada no bairro do Canela, em Salvador, um *campus* na capital e os outros vinte espalhados pelo interior do estado, a ver: Barreiras, Brumado, Camaçari, Euclides da Cunha, Eunápolis, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Juazeiro, Lauro de Freitas, Paulo Afonso, Porto Seguro, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, Seabra, Simões Filho, Valença e Vitória da Conquista, além do *Campus* avançado de Ubaitaba e o núcleo avançado de Salinas da Margarida. Pode-se perceber que, do ano de 2009 ao ano de 2016, houve um acréscimo de 133,33 % do número de campi do IFBA.

**Figura 1 – Campi do IFBA**



Fonte: IFBA, 2016

O aumento no número de Campi do IFBA teve um impacto direto no número de vagas para a educação profissional de nível técnico no estado da Bahia, como pode ser visto na Tabela 3.

**Tabela 3 – Número de alunos ingressantes nos Cursos Técnicos/ Modalidades Subsequente e Integrada do IFBA**

Ano \ Modalidade	Subsequente	Integrado	Total
<b>2010</b>	681	1.626	2.307
<b>2014</b>	2.456	2.144	4.600

Fonte: Adaptado dos relatórios de gestão do IFBA 2012 e 2014

Considerando o destacado incremento no número de ingressantes entre os anos de 2010 e 2014, como visto na tabela anterior, pode-se perceber que o aumento do número de campi do IFBA possibilitou que a oferta de educação profissional pudesse atingir um maior número de pessoas em todo o estado, como visto na Figura 1.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro neste capítulo que a educação profissional vem ganhando destaque no cenário nacional, tanto por representar uma alternativa para o ingresso imediato no mundo do trabalho quanto por possibilitar prosseguimento dos estudos. A grande busca pela formação profissional, nos dias atuais, traz às instituições que se ocupam dessa formação o duplo desafio de oferecer uma formação com condições de empregabilidade e criar um cidadão crítico e capaz de adaptar-se às mudanças que o mundo do trabalho tem imposto pois, como salienta Sampaio (2006), “hoje, exige-se do trabalhador maior conhecimento intelectual para lidar com máquinas e equipamentos sofisticados e com novos serviços” (p. 107).

O estado da Bahia tem acompanhado esse avanço da educação profissional e o IFBA, situado nesse contexto, tem se expandido por todas as regiões do estado, buscando dar a oportunidade de qualificação para aquele trabalhador que precisa obter uma colocação profissional e, também, preparando-o para “inserir-se nas diferentes esferas da vida adulta: social, familiar, entre outras” (SAMPAIO e ALMEIDA, 2009, p. 25).

Dada as limitações desse capítulo e sem desconsiderar que a Educação Profissional é um tema abrangente e gerador de pensamentos conflituosos, fica clara a necessidade da ampliação do debate, através de estudos que busquem confrontar a educação profissional com as necessidades do mundo do trabalho, sem perder o viés de discussão entre formação profissional, mundo do trabalho e cidadania.

Para finalizar, colocando-se entre aqueles que buscam a ampliação do debate sem esquecer as palavras de Oliveira,

passadas mais de duas décadas desde que, pela primeira vez, tentou-se estabelecer uma reestruturação na identidade do ensino médio no Brasil, através da Lei 5.692/71, ainda nos voltamos para o debate sobre qual a verdadeira função social da última etapa da educação básica (2001, p.1).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S; SAMPAIO, R. L. Cooperação e aprendizagem entre crianças. In: XI CONGRESO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES DE LA COMUNICACIÓN, 2012, Montevideo. La investigación en comunicación en América Latina: interdisciplina, pensamiento crítico y compromiso social, 2012. p. 1-13.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In: BORGES-ANDRADE, J. E. et al. (Orgs.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 23-40.

BRASIL. Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação profissional**: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: Sefor, 1995. 24 p.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208, de 17 de Abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Artigos 39 a 42 referentes a educação profissional da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 abr. 1997.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 2004.

BUENO, Silveira. **Dicionário escolar Silveira Bueno**. São Paulo: Ediuoro, 2000.

CARNOY, Martin; LEVIN, H. M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e formação profissional: trabalho e tempo livre**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, C. M. et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2004.

GONÇALVES, A. F. **Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: reflexos no modelo brasileiro e suas consequências na legislação trabalhista**. 2004. Disponível em: <<http://www.funcec.br/direito/fabricio.htm#9>>. Belo Horizonte, 2002. Acesso em: 10 maio 2008.

IFBA. **Campi do IFBA em 2016**. Disponível em: <[http://portal.ifba.edu.br/menu-campi/copy\\_of\\_escolha\\_campus](http://portal.ifba.edu.br/menu-campi/copy_of_escolha_campus)>. Acesso em: 06 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão institucional 2014**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, BA: IFBA, 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão institucional 2012**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Salvador, BA: IFBA, 2013.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar 2015** — Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 jul. 2016.

LIMA, Júlio César França. Bases Histórico-Conceituais para a Compreensão do Trabalho em Saúde. In: FONSECA, Angélica Ferreira e STAUFFER, Anakeila de Barros (Orgs.). **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

MACIEL, Cláudia Monteiro. O ensino técnico e a empregabilidade do jovem no Brasil. **Educação profissional: ciência e tecnologia**. Jul.-dez. 2006, volume 1, número 1, p. 99-106.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. 317p.

MOURÃO L.; PALACIOS K. E. P. Formação profissional. In: BORGES-ANDRADE, J. E. et al. (Orgs.). **Treinamento Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 41-64.

MYNAIO, Carlos. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Escola e formação profissional**. São Paulo: Cultrix, 1983.

SAMPAIO, Inayá Maria. Formação do trabalhador: a educação profissional no contexto da reestruturação produtiva. **Educação profissional: ciência e tecnologia jul.-dez. 2006**, volume 1, número 1, p. 107-116.

SAMPAIO, R. L.; ALMEIDA, A. R. S. Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal da Bahia: uma visão histórica da educação profissional. In: FARTES, Vera. L. Bueno; MOREIRA, Virlene C. (Org.). **Cem anos de Educação Profissional no Brasil**. História e Memória do Instituto Federal da Bahia (1909-2009). Salvador: EDUFBA, 2009, p. 15-27.

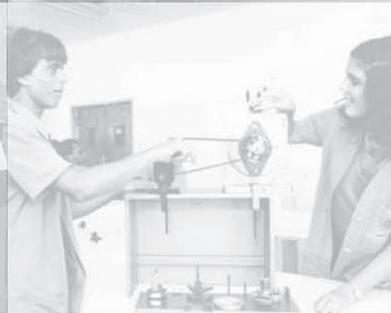
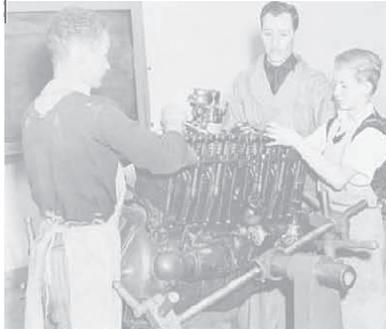
TIRIBA, Lia Vargas. **A requalificação do trabalho: desafio das inovações tecnológicas sob o controle fabril dos trabalhadores**. Cadernos Anped, Belo Horizonte, 1989.

## NOTAS

- <sup>1</sup> BASTOS, A. V. B.; LIMA, A. A. B. **Trabalho e educação: bases conceituais**. Brasília: SESI, 2002. v. 1, 178 p.
- <sup>2</sup> DESTUTT, M. Comte de Tracy. **Éléments d'idéologie**. Paris, coutcier, Imprimeurs Libraire, 1917, v. 1.

- <sup>3</sup> NOSELLA, P. Trabalho e educação. In: GOMES, C. M. et al. (Orgs.) **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- <sup>4</sup> OLIVEIRA, Sebastião G. Declínio do emprego – Relações de trabalho: Diagnóstico e prognóstico – **Revista do Direito Trabalhista**, Ano 3, n. 1, jan./1997: RDT, São Paulo.
- <sup>5</sup> Mais informações, consultar ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. São Paulo: Autores associados, 2004. CARVALHO, Carlos Eduardo. **Governo Lula, o triunfo do neoliberalismo**. Disponível em: <[http://resistir.info/brasil/carvalho\\_gov\\_lula.html](http://resistir.info/brasil/carvalho_gov_lula.html)>. Acesso em 5:-ago.-2008. 2004.





# Capítulo IV

## MEMÓRIA(S) DO PROCESSO DE EXPANSÃO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA: a UNED de Vitória da Conquista

Gilneide de Oliveira Padre Lima  
Lívia Diana Rocha Magalhães





# MEMÓRIA(S) DO PROCESSO DE EXPANSÃO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DA BAHIA: a UNED de Vitória da Conquista

## Resumo

Neste ensaio, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa que desenvolvemos sobre o processo de expansão vivido pela ETFBA na década de 1990, 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 seu grupo de instituidores e das fontes escritas e iconográficas. A instituição escolar, objeto desse estudo, é fruto dessa expansão. Analisamos as memórias coletivas do grupo que instituiu a escola e verificamos que elas foram singulares, pois entrecruzaram-se ou efetivaram-se de forma distinta e comum durante a vivência de instalação da escola. Partindo dessa compreensão, tomamos como recurso analítico a teoria da memória aportada por Maurice Halbwachs, particularmente seus conceitos de memória coletiva, memória individual, marcos sociais da memória, tempo e espaço; com vistas a promover uma articulação com os discursos produzidos e producentes pelos sujeitos que experienciaram o percurso histórico descrito pela UNED de Vitória da Conquista durante a sua instalação, primeiros anos de funcionamento. Como resultado das análises, verificamos 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. Isso porque, no interior de cada instituição escolar, estão sujeitos que vivenciam a realidade concreta gerando coexistências de memórias coletivas 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.

**Palavras-chave:** ETFBA – UNED de Vitória da Conquista. IFBA. Instituição Escolar. Memória Coletiva.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Neste ensaio, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa que desenvolvemos sobre o processo de expansão da Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), destacando os antecedentes, a implantação propriamente dita e os primeiros anos de funcionamento da Unidade Descentralizada de Ensino (UNED)

de Vitória da Conquista, por meio das memórias construídas pelo seu grupo de instituidores e das fontes escritas e iconográficas<sup>1</sup>.

Estudamos o processo de constituição e instalação da Unidade Descentralizada de Vitória da Conquista, por meio do seu processo histórico e da memória dos envolvidos com a escola em seus diversos níveis, isso nos permitiu entender como as relações estruturais articulam-se à sua temporalidade bem como às tramas das relações sociais que a sustentaram e sustenta.

Recorremos à teoria da memória aportada por Maurice Halbwachs, particularmente seus conceitos a respeito da memória coletiva, da memória individual e dos marcos sociais da memória, tempo e espaço com vistas a promover uma articulação com os discursos produzidos e producentes pelos sujeitos que experienciaram o percurso histórico descrito pela UNED de Vitória da Conquista.

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, o chefe do Departamento de Ensino, uma servidora técnico-administrativa, um ex-aluno, e dois professores. Essas pessoas presenciaram um momento singular de expansão da rede de escolas federais no interior dessa instituição, lhes denominamos como o grupo de instituidores<sup>2</sup>.

As narrativas, os registros escritos, os discursos construídos pelos testemunhos vivos, bem como os materiais iconográficos, nos permitiram vislumbrar o nosso objeto de pesquisa sob múltiplas faces. Isso nos deu a possibilidade de nos aproximar o máximo possível de uma das principais articulações educacionais dentro do estado da Bahia: a expansão da Escola Técnica Federal da Bahia.

## **1. DE ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES A CENTROS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

Criadas em 1909, pelo Decreto n. 7566, as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices (EAA) constituem o embrião da rede federal de educação

tecnológica no Brasil. Após completar cem anos de Educação Profissional, essas instituições escolares têm a sua trajetória histórica permanentemente marcada por mudanças e transformações que implicam rupturas e permanências a fim de atender às demandas sociais.

Com o objetivo de oferecer ensino profissional primário gratuito “aos filhos dos desfavorecidos da fortuna”, as Escolas de Aprendizes e Artífices, atendendo aos requerimentos do seu tempo, se transformaram em Liceus Industriais, Escolas Técnicas Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica e chegaram ao século XXI como os modernos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Diante de uma trajetória marcada por contradições próprias do momento histórico vivido, as EAA sempre se constituíram 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, fatores que as levaram a ser consideradas, segundo Cunha (2000), o primeiro sistema de educação brasileiro de abrangência nacional.

Ao longo do seu percurso histórico, as EAA 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. Contudo, praticamente, continuaram centralizadas nas capitais dos estados brasileiros, desde a sua criação, em 1909; tendo o seu número de escolas sofrido alterações mínimas até o final da década de 1980.

A ampliação do número de unidades escolares e a interiorização dessas escolas se iniciaram a partir de 1986, quando o ministro da educação do Governo Sarney, Jorge Bornhausen, apresentou, em 24 de fevereiro, uma exposição de motivos encaminhando “a proposta de deflagrar o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), que terá como eixo principal a instalação de 200 (duzentas) novas escolas técnicas, industriais e agrotécnicas” ao chefe do Executivo federal (BORNHAUSEN, 1986, p. 2).

Para a implementação desse programa, foi contraído um empréstimo junto ao banco mundial no valor de 74,5 milhões de dólares

com a finalidade de expandir a rede federal de escolas técnicas para atendimento dos imperativos de ordem socioeconômica que se estabeleciam na sociedade brasileira.

A partir de então, houve desencadeamento de um processo de expansão da rede federal de ensino profissional brasileira. A nossa pesquisa mostra que essa expansão ocorreu em duas direções. Houve uma ampliação dessas escolas no momento em que elas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (“cefetização”), o que lhes trouxe mais uma atribuição: além de formar técnicos, também ministrar ensino em grau superior (graduação e pós-graduação). Tratou-se, portanto, de uma expansão dos níveis de ensino a serem oferecidos. Outra expansão da rede se deu com a ampliação do número de unidades escolares criadas a partir do PROTEC. Neste texto, trazemos uma discussão voltada para esta última modalidade de ampliação.

Na década de 1990, a ETFBA ampliou sua ação interna passando 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.

## **2. EXPANSÃO DO NÚMERO DE UNIDADES ESCOLARES: O PROTEC**

A ampliação do número de unidades escolares e a interiorização das escolas técnicas federais brasileiras foram iniciadas a partir do PROTEC, pois o Programa 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. Além de prever a diversificação das habilitações profissionais,

o programa promoveria a interiorização do ensino profissional no país por meio 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 (Lima, 2014).

Não obstante houvesse no PROTEC critérios explícitos para a escolha das cidades onde fossem implantadas as escolas construídas por meio dele (MEC, 1990), é recorrente na literatura o fato de que existiram fatores de ordem político-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 200 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”.

Para Cunha (2009, p. 279), essa ambiciosa meta governamental foi estabelecida sem base objetiva que indicasse a necessidade da construção dessas escolas. Segundo o autor,

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.

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, foi realizada por Ciavatta (1988, p. 38). Para a autora, “os argumentos governamentais para a criação das duzentas escolas técnicas apresentavam-se eivados de boas intenções”, mas ignorava sérios problemas da Educação brasileira. A concepção de educação tecnológica norteadora do programa também foi criticada por Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p. 139. grifo no original), para os autores, 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”.

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. Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p. 139) também certificam que o Programa não cumpriu a meta proposta.

Não obstante as críticas pertinentes e procedentes, foi o PROTEC que alavancou a expansão da rede federal de educação profissionalizante de 1º e 2º grau e a criação das Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs). A implantação do PROTEC assegurou autorização para as Escolas Técnicas Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica construir e administrarem política, técnica e pedagogicamente as unidades de ensino descentralizadas nas cidades e regiões interioranas. A nossa pesquisa verifica que, a partir de 1993, o total do número de escolas com as obras concluídas, incluindo as escolas em construção, era de 117 unidades, o que representa um aumento de pouco mais de 100% no número de unidades escolares desde 1983 (Lima, 2014).

Vieram do PROTEC os recursos financeiros para a expansão da Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA, particularmente para a construção da Unidade Descentralizada de Ensino (UNED) de

Vitória da Conquista que ocorreu em 1994 e se inseriu dentro do processo de expansão das escolas técnicas federais.

### 3. EXPANSÃO DA ETFBA: a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas

Na Bahia, durante 85 anos (1909-1994), existiu apenas uma escola técnica federal. Todavia, na década de 1990, esse número foi ampliado consideravelmente com a criação e instalação de quatro novas unidades escolares – UNEDs nas cidades de Barreira, Vitória da Conquista, Eunápolis e Valença, vinculadas à ETFBA, com sede em Salvador<sup>3</sup>. As unidades já se encontram na estrutura básica do CEFET-BA desde o estatuto institucional de 1995 (Art. 3, Inciso V). Essas unidades escolares eram dirigidas pelo diretor da UNED que também compunha o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, órgão consultivo do CEFET-BA. 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, entretanto, verificamos a existência de dificuldades financeiras para a manutenção e funcionamento 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 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, veio 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 abordadas a seguir.

#### **4. O PROCESSO DE INSTITUIÇÃO DA UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE VITÓRIA DA CONQUISTA: revelações das fontes escritas e iconográficas**

Para implantação da UNED de Vitória da Conquista, atendendo ao que preconizava o PROTEC, 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 Ministro da Educação, Carlos Sant'Anna. 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.

A PMVC, além de doar o terreno, teve ainda 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.

Com os recursos assegurados pelo convênio, em 7 de setembro desse mesmo ano foi lançada a pedra fundamental para a construção da UNED de Vitória da Conquista. A Prefeitura Municipal preparou o cerimonial que contou também com a presença do secretário ge-

ral do MEC, prof. Ubirajara Brito (na fotografia abaixo, a segunda pessoa da esquerda para a direita), do prefeito municipal, Murilo Mármore (a pessoa adulta da direita para a esquerda) e outras autoridades municipais além da imprensa local.

**Fotografia n. 1 — Lançamento da pedra fundamental da UNED de Vitória da Conquista**



**Fonte:** Acervo do Arquivo Público Municipal  
Autor desconhecido.  
Data: 07/09/1989

Em 17 de outubro de 1989, o prefeito em exercício, Clovis Flores, enviou à Câmara de Vereadores o Projeto de Lei que autorizava o Executivo municipal a abrir crédito especial na Secretaria de Educação e Cultura para ocorrer às despesas relativas ao convênio celebrado para a construção da escola. Ciente da importância da escola para o município e sua microrregião, o prefeito remeteu uma mensagem aos vereadores solicitando regime de urgência (FLORES, 1989).

Observamos nas fontes consultadas que havia, por parte dos poderes municipais, uma movimentação no sentido de viabilizar a burocracia necessária para operacionalização da construção da escola, defen-

deno a importância da mesma para, não só Vitória da Conquista, mas toda a sua microrregião. Assim, na semana seguinte, em 24 de outubro, o relator da Comissão de justiça, Edivaldo Ferreira, emitiu parecer favorável pela aprovação do Projeto de Lei. Por sua vez, em 7 de novembro, a Comissão de Orçamento e Finanças emitiu o seu parecer, por meio do seu relator, o vereador Osvaldo Pedro da Silva pela aprovação do referido projeto de Lei. E, finalmente, em 7 de novembro foi promulgado o Decreto Legislativo n. 64/89 que referendava o convênio tripartite visando a construção da UNED de Vitória da Conquista.

Somente em 04 de dezembro de 1989 o prefeito municipal Muriilo 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, dando início aos outros trâmites necessários para o início da obra.

É curioso notar que, mesmo tendo sido o convênio assinado em julho, a pedra fundamental lançada em setembro, o Decreto Municipal assinado em novembro e sancionado em dezembro de 1989, a escola só foi inaugurada em 24 de novembro de 1994. A entrega da obra, que deveria ter sido realizada em seis meses, foi concretizada em mais de cinco anos. Consta na documentação pesquisada que jornais de circulação local e até mesmo estadual fizeram 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 outras<sup>4</sup>. 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**

**Fonte:** Arquivo Público Municipal de Vitória da Conquista  
 Jornal *Tribuna da Bahia* de 14/04/1992

O jornal *A tarde* de 23/04/1992 também noticiou que 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. Consta na mesma matéria uma denúncia de que a construtora responsável pela obra 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. É notória certa manifestação de preocupação por parte das autoridades municipais com a instituição da escola.

A pesquisa nas atas da Câmara Municipal evidencia a existência de disputas entre os vereadores no intuito de atribuir o mérito da implantação da escola aos seus pares. Mérito também reivindicado pelo então prefeito municipal, J. Pedral. Na abertura dos trabalhos da Câmara de Vereadores, em fevereiro de 1995, Pedral dirigiu uma mensagem aos vereadores, na qual estabelecia um balanço das realizações do seu governo e apresentou a inauguração da UNED de Vitória da conquista como uma de suas realizações (PEDRAL, 1995, p. 7).

Após cinco anos de disputas, cobranças e denúncias, a escola foi inaugurada em 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 Trípodí Marchi, além de deputados estaduais e federais, vereadores e convidados. A imprensa local também se fez presente.

Entretanto a implantação propriamente dita somente se daria a partir do início de 1995 com a chegada do professor da ETFBA Bráulio Lima Mota a Vitória da Conquista. A equipe composta também contaria com a servidora Margarida Flores, redistribuída da UFBA para a nova instituição e com o professor Rui Santana designado para assumir a direção da UNED. Se, para as autoridades locais, a inauguração da escola representava o final de uma trajetória política marcada por disputas e realizações, para os gestores e professores este seria o início de uma história que viria carregada de muitas dificuldades.

Nesse período, o prédio da escola ainda estava sob a guarda da Prefeitura, não possuía telefone, nem móveis, o que dificultava o trabalho inicial. Segundo entrevistas realizadas com membros dessa equipe, eles utilizaram uma sala emprestada no centro da cidade, onde podiam se reunir e usar os meios de comunicação mais eficazes na época. 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 para atender às demandas necessárias ao trabalho de implantação da escola.

Ainda assim, segundo o então diretor de ensino, 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 no país. 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 entrevistado.

Para os gestores, tanto políticos quanto institucionais, essa era uma realização muito importante, pois colocava a escola em funcionamento. Com a finalidade de dar visibilidade à escola, as lideranças locais promoveram naquele espaço público uma capacitação de professores. Conforme assegura Durval Menezes, diretor da Diretoria Regional de Educação à época:

[...] Nós usamos o espaço da Escola Técnica Federal com vários objetivos, o primeiro porque era um espaço físico que estava lá ocioso ainda. [...] 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 pela educação e que seria, logicamente, dentro de pouco tempo, transformado em Escola Técnica de fato.

Enquanto isso, a equipe que trabalhava na implantação da escola, naquele momento, formada por Rui Santana, Bráulio Mota, Margarida Flores, Eulino Veloso, Maria Auxiliadora Tavares da Paixão, Maribaldo Silva Ramos, José Antonio Carvalho Silva e Ailson Carlos Nogueira Garrido preparava 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 para docentes. Realizado o concurso sem o preenchimento imediato de todas as vagas, tomaram posse, em 27 de fevereiro de 1996, 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. Esses docentes, junto com os servidores mencionados anteriormente, seriam os responsáveis pela institucionalização da escola.

## 5. A UNIDADE DE ENSINO DESCENTRALIZADA DE VITÓRIA DA CONQUISTA: a memória instituidora da escola

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 (para egressos do então denominado 1º grau), e Especial (para egressos do 2º grau).

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 ex-diretor de ensino em entrevista a nós concedida: “nós éramos quatro ou cinco para fazer a escola funcionar”. 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-mãe, então denominada de sede. Para o 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”.

O então diretor da UNED rememora estratégias utilizadas pela comunidade escolar a fim de angariar fundos para o exercício das atividades. Entre elas aquelas utilizadas para participação da unidade de

ensino num torneio esportivo em Salvador, quando, para comprar os uniformes das equipes,

[...] junto com a professora Tamara<sup>5</sup>, 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.

O diretor da UNED ainda lembra como era providenciado o material de limpeza necessário à manutenção da higienização do prédio “[...] a gente ia pro Centro e comprava as substâncias, fazia uma vaquinha, tirava dinheiro do bolso, e a professora Lúcia<sup>6</sup> preparava os detergentes para a limpeza da escola” e assim sobraria algum recurso de custeio para outras despesas. Para ele “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.

Outro professor entrevistado 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”.

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 então chefe do departamento de ensino, mas também do professor entrevistado: “O pessoal de Salvador mandou para cá um monte de livro velho, tudo rasgado, para montar uma biblioteca com aqueles livros”. O ex-estudante 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”.

Após aproximadamente quatro anos de existência, o quadro docente já havia sofrido uma pequena ampliação. O mesmo não se pode

dizer do quadro de servidores técnico administrativos. Os servidores oriundos da escola de Salvador que aqui estiveram para a implantação da escola voltaram para a escola da sede. Somente quase dez anos após a inauguração da escola foi realizado um concurso para técnicos administrativos. O concurso foi realizado no ano de 2004 e esses funcionários tomaram posse em 16 de agosto de 2004. Ao tratar desse assunto, o chefe do DEPEN afirma:

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 à boa vontade dos professores”. O entrevistado assegura que “os professores abraçavam a causa com muito afinco, com muita dedicação e com muito amor”.

Para o ex-estudante, é exatamente em função das dificuldades existentes que ele consegue realçar os pontos positivos: a motivação, a qualificação e o empenho dos professores. Ele afirma que “a motivação dos professores, supria muito, porque eles traziam, da forma que podiam, material para a gente”. Esse discurso é corroborado na entrevista da professora:

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 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...

Muitas foram as dificuldades registradas nos depoimentos ouvidos sobre os primeiros anos de funcionamento da UNED de Vitória da Conquista. É muito importante observar que, se as dificuldades existiram, também existiram forças propulsoras que impulsionaram o desenvolvimento da escola, é o que asseguram todos os entrevistados. Essas forças propulsoras notadamente estão relacionadas ao entusiasmo presente entre o grupo aqui denominado de instituidores. As entrevistas revelam que havia um clima contagiante presente entre gestores, professores, técnicos administrativos e alunos. Certamente esse clima favorecia a motivação de todos e a integração do grupo. A seguir, apresentamos alguns trechos das entrevistas que legitimam essa inferência. Iniciamos com as palavras do ex-estudante:

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 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 entrevistada 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, o chefe do DEPEN e a funcionária administrativa; 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 o primeiro diretor da escola 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 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. Ou, como prefere o ex-diretor entrevistado, “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.

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, 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.

## 6. 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, como em outras instituições, é carregado de certas singularidades, sentidos e significados. Isso porque, no interior de cada instituição escolar, estão sujeitos que vivem 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 coletivas.

O sentimento de pertencimento a um grupo social específico é muito forte entre os entrevistados. Naturalmente, dentro desse grupo há muitas memórias 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 parecem uma lembrança comum a todos os sujeitos desse processo.

É importante perceber que há um movimento muito dinâmico entre o “grupo 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, conforme assegura Halbwachs (2006).

Ainda é importante observar que, muitas vezes, as narrativas vão buscar no discurso dados ou fatos comprovados para apoiar seu relato. Por mais que fosse explicitado ao participante que o nosso interesse estava voltado para sua memória, ou seja, o que ele guardou do acontecimento. Alguns disseram, “espera um pouco porque eu preciso me preparar”. 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 então diretor da escola ressalva que viajava para Salvador em busca de material e equipamento para o funcionamento, e que ia “com a cuia na 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. É importante salientar que, mesmo ele tendo ido muitas vezes sozinho à capital, essa história é mencionada em várias entrevistas dos servidores. Relembrando 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 contada 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. A professora se diz saudosa: “a coisa marcante que deixa esse saudosismo era o entrosamento entre os

professores”. O ex-diretor, após um momento de forte emoção, respira fundo e diz: “isso mexe muito com a gente, mexe muito”.

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 ressente 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 ao longo de muitos anos.

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. Assim, 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, 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica evidente que o processo de instituição da UNED de Vitória da Conquista é repleto de singularidades. A particularidade, na totalidade, assume feições próprias, carregada de sentidos e significados na medida em que aquele grupo institui a escola. 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.

Enfrentando todas as dificuldades, a UNED de Vitória da Conquista cresceu e transformou-se, em 2008, como todo o CEFET-BA, no IFBA – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia. O *Campus* de Vitória da Conquista, como é denominado, cresceu em números: atualmente são quase 160 professores para mais de 1.500 alunos, 51 servidores técnicos administrativos, mais de 20 estagiários, 38 funcionários terceirizados, além do pessoal que realiza a segurança. Oferecendo cursos de nível básico, técnico e tecnológico, o *campus* também possui muitos alunos bolsistas que desenvolvem atividades em diversos programas ligados ao ensino, a pesquisa e extensão. Além disso, conta com dois Centros Vocacionais Tecnológicos<sup>7</sup>, um de cerâmica, situado no distrito de Itapirema e o outro em Tecnologia da Informação localizado no *Campus* de Vitória da Conquista. 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.

Entendemos que pesquisar instituições escolares pressupõe pesquisar os grupos que as compõem direta ou indiretamente, gerando coexistências de memórias consensuais, mas também memórias conflitivas, entre outros aspectos. 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, construtora de memórias comuns em suas distinções de tornar a escola um lugar de saber e fazer educação, nada fácil, porém muito importante.

## REFERÊNCIAS

### Livros, artigos, teses e dissertações

Clavatta, Maria. **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj, 2007.

\_\_\_\_\_. 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 nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Magalhães, Ana Lúcia. Programa de melhoria e expansão de ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: \_\_\_\_\_; Clavatta, Maria (Org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio e técnico**. Brasília: INEP, 2006.

Guimarães, Gilda. **O projeto CEFET nas políticas de educação tecnológica no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1995.

Halbwachs, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

Lima Filho, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil dos anos noventa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2002.

Lima, Gilneide de O. Padre. **Memória(s) do processo de Expansão da Escola Técnica Federal da Bahia: a Unidade de Ensino Descentralizadas de Vitória da Conquista**. Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Do ensino técnico à educação tecnológica:** (a) – historicidade das políticas dos anos 90. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói –RJ, 1995.

## Fontes impressas

### Documentos:

BORNHAUSEN, Jorge. **Exposição de motivos n. 56.** Brasília, 24 de fevereiro de 1986.

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. **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, 7 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).

CEFET BA. **Plano de desenvolvimento institucional**, 2004.

FLORES, Clóvis Ribeiro. **Mensagem aos vereadores**. Vitória da Conquista, 17 de outubro de 1989.

Pastas dos servidores. **Arquivo da DIREH**, *Campus* de Vitória da Conquista.

PMVC. Gabinete Do Prefeito. **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.

MEC/SESG. PROTEC: **Criação, implantação e desenvolvimento**, janeiro 1990.

PEDRAL, J. **Mensagem do prefeito** J. Pedral na abertura dos trabalhos da Câmara de Vereadores (fev. 1995).

### Notícias de Jornal:

Jornal **A Tarde**. Salvador, 23/04/1992.

Jornal **A Tarde**. Salvador, 24/04/1992.

Jornal **Tribuna da Bahia**. Salvador, 14/04/199

### Fontes orais:

Bráulio Lima Mota, primeiro chefe do Departamento de Ensino da UNED de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, BA, 16 de maio de 2013.

Durval Menezes, pessoa de notório saber. Vitória da Conquista, 07 de maio de 2013.

Everard Lucas Silva Cardoso, professor efetivo da UNED de Vitória da Conquista desde 1996, Vitória da Conquista, BA, 10 de maio de 2013.

Lúcia Lopes de Oliveira, professor efetivo da UNED de Vitória da Conquista desde 1996, Vitória da Conquista, BA, 08 de junho de 2013.

Margarida Maria Flores Prates, servidora técnica administrativa da UNED de Vitória da Conquista. Vitória da Conquista, BA, 24 de abril de 2013.

Mark Renner, estudante professor da UNED de Vitória da Conquista no período de 1996 a 1998, Vitória da Conquista, BA, 10 de maio de 2013.

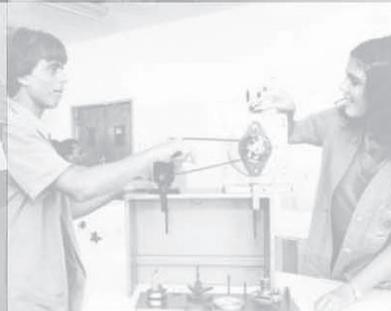
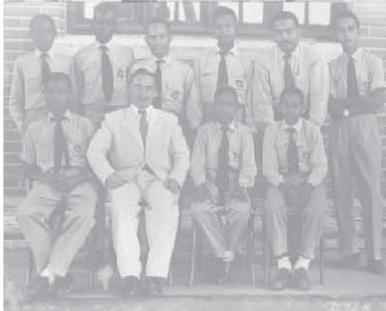
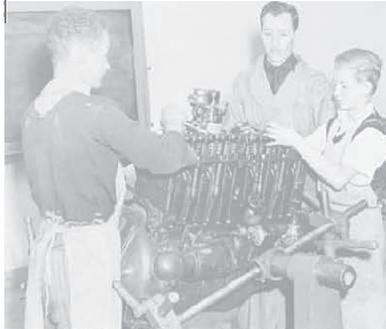
Rui Pereira Santana, primeiro diretor da UNED de Vitória da Conquista. Salvador, BA, 07 de agosto de 2013.

### Fontes iconográficas:

Acervo do Arquivo Público Municipal. Fotografias da inauguração da Unidade de Ensino Descentralizada de Vitória da Conquista, 24/11/1995

### NOTAS

- <sup>1</sup> Pesquisa realizada no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB, sob a orientação do Prof. Dr. Sérgio Castanho e co-orientação da Prof. Dra. Lívia Diana Rocha Magalhães.
- <sup>2</sup> 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.
- <sup>3</sup> 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.
- <sup>4</sup> Obras de grande porte existentes na cidade, na época.
- <sup>5</sup> Professora de Educação Física (grupo de instituidores).
- <sup>6</sup> Professora de Química (grupo de instituidores).
- <sup>7</sup> 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. Disponível em: <<http://www.conquista.ifba.edu.br/index.php/estrutura/cvts>> Acesso em: 31/dez./2013.



# Capítulo V

## A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA O SEMIÁRIDO BAIANO: a trajetória do *campus Irecê*

Alex Batista Lins  
José Airton de Mattos Carneiro Júnior  
Juliano da Silva Lopes





# A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA PARA O SEMIÁRIDO BAIANO: a trajetória do *campus* Irecê

## Resumo

No palco da reconstituição memorialística e no curso do processo de criação dos IFs (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) no Brasil, o presente texto busca refletir sobre a implantação do IFBA *Campus* Irecê, reconfigurando o cenário das primeiras tratativas e da luta pela viabilização do projeto, a mobilização política de autoridades e representantes de Irecê no enviar de esforços pela introdução do que se tornaria a primeira unidade do IFBA no Território de Identidade de Irecê, Semiárido Baiano. Todo o esmero técnico empreendido para o cumprimento das metas estabelecidas pelo MEC e a realização da contrapartida dada por Irecê, também são apresentados. Sob o foco histórico-descritivo, procura-se: revisitar as primeiras ações tomadas junto às instâncias competentes para discutir o assunto e oficializar a elaboração do projeto de implantação; e discorrer sobre a abertura das atividades do IFBA *Campus* Irecê, as problemáticas enfrentadas e as tentativas de superá-las, sem perder de vista a participação de personagens importantes nessa seara até o ano de 2012.

**Palavras-chave:** Memória. IFBA. Implantação *campus* Irecê. Semiárido Baiano.

## 1. A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é um marco que institui a RFEPCT (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica), através da qual foram criados os IFs em todo o Brasil. Os IFs estão vinculados ao MEC (Ministério da Educação), possuindo natureza jurídica de autarquia, com autonomia didático-pedagógica e disciplinar se caracterizando como instituições de educação superior, básica e profissional, de caráter pluricurricular e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino (BRASIL, 2008).

Segundo Pacheco (2011), o modelo institucional dos IFs é inovador no que diz respeito à proposta político-pedagógica verticalizada, na qual os docentes podem atuar em diferentes níveis de ensino. Ainda de acordo com o autor, os IFs devem estar articulados com as diversas políticas públicas e o processo de desenvolvimento local e se assentar no pensamento analítico buscando a formação profissional mais abrangente e flexível.

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos através de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade (PACHECO, 2011, p. 14).

A primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica foi lançada no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, através da Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005, com objetivo de criar 64 unidades de ensino. Pela Lei nº. 11.892/2008, os 31 CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica), as 75 UNEDs (Unidades de Ensino Descentralizadas), as 39 Escolas Agrotécnicas, as 8 Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e as 7 Escolas Técnicas deram origem aos IFs, incluindo CEFET-BA que passou a ser o IFBA.

Em 2007, foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da RFEPCT por meio da Chamada Pública MEC/SETEC nº. 001/2007 (MEC, 2007), para criação de 150 novas UNEDs no país até o ano de 2010. Segundo o MEC (2007), a definição das localidades contempladas orientou-se por uma abordagem multidisciplinar, fundamentada em análise crítica de variáveis geográficas, demográficas, socioambientais, econômicas e culturais, com destaque para as seguintes finalidades:

- Distribuição territorial equilibrada das novas UNEDs;
- Cobertura do maior número possível de mesorregiões em cada Unidade da Federação;
- Proximidade das novas UNEDs aos Arranjos Produtivos Locais instalados e em desenvolvimento;
- Interiorização da oferta pública de educação profissional e de ensino superior;
- Redução dos fluxos migratórios originados nas regiões interiores com destino aos principais centros urbanos;
- Aproveitamento de infraestruturas físicas existentes;
- Identificação de potenciais parcerias.

Nesta fase, oito municípios do interior da Bahia foram contemplados para apresentar propostas no âmbito da Chamada Pública MEC/SETEC para implantação de UNEDs, dentre eles, Bom Jesus da Lapa, Feira de Santana, Ilhéus, Irecê, Jacobina, Jequié, Paulo Afonso e Seabra.

## 2. A ARTICULAÇÃO PARA IMPLANTAÇÃO DO IFBA NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DE IRECÊ

A viabilização de um *campus* do IFBA em Irecê iniciou entre os anos de 2006 e 2007. No entanto, é importante mencionar três marcos históricos que precedem esse processo. O primeiro deles se deu quando o prefeito do município de Irecê, Adalberto Lélis Filho, articulou a criação de um *campus* da UFBA (Universidade Federal da Bahia) em Irecê. O processo culminou com a celebração de um convênio (Prefeitura de Irecê/UFBA) para capacitação e qualificação de professores da rede municipal de educação. O segundo foi a implantação do *campus* da UNEB (Universidade do Estado da Bahia) em Irecê. O terceiro consistiu na introdução da UAB (Universidade Aberta do Brasil).

Outro movimento de mobilização social, envolvendo alguns atores políticos e sociedade civil organizada, foi a proposta de implanta-

ção do *Campus Avançado* da Universidade Federal da Bahia: Ciências Agrárias e Geociências. Esse movimento (Figura 1) ocorreu no ano de 2003, quando a Escola de Agronomia da UFBA estava para se transformar em Centro de Ciências Agrárias e, posteriormente, UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano).

**Figura 1 – Boletim informativo do Movimento Pró Universidade Federal da Chapada Diamantina, nov. 2003**



**MOVIMENTO PRÓ UNIVERSIDADE FEDERAL DA CHAPADA DIAMANTINA**  
Boletim Informativo do Movimento Pró-Universidade Federal da Chapada Diamantina - 15 de novembro de 2003

**A** implantação de uma Universidade Pública na nossa região vem contrariar a lógica desenvolvimentista baseada no imediatismo de projetos pontuais, sem base de sustentação. Só o conhecimento traz progresso de forma estrutural e sustentável para a sociedade.

O conhecimento como fator de igualdade social capaz de dar suporte e fortalecer a economia regional. Esse fortalecimento se dará na medida em que forem criadas as condições para estabelecer um modelo de desenvolvimento calcado na valorização do ser humano, na preservação do meio ambiente e na revitalização da cultura popular.

Então abriremos uma perspectiva concreta para que estijamos inseridos de forma efetiva e produtiva no contexto do mundo atual.

**Zé das Virgens entrega projeto ao reitor Naomar Almeida**

O deputado Zé das Virgens apresentou o projeto elaborado pelo mandato, com assessoria do professor Paulo Gabriel e referendado por representantes de onze municípios presentes em uma reunião realizada dia 18 de outubro. Esse projeto foi entregue ao reitor da UFBA, professor Nazemar Almeida Filho, em audiência na Universidade dia 23 de outubro.

**Sociedade se mobiliza pró Universidade Federal da Chapada**

O mandato do Deputado Zé das Virgens e o diretor Regional de Irecê reuniram mais de 250 pessoas no Hotel Golden Palace de Irecê, no dia 24 de outubro, para prosseguir o processo de mobilização da sociedade em torno da implantação da Universidade Federal da Chapada Diamantina.

Estiveram em Irecê: vereadores, sindicalistas, educadores, dirigentes partidários, estudantes, líderes empresariais e representantes da sociedade civil organizada para ouvir do deputado Zé das Virgens, do Professor Paulo Gabriel, diretor da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia e do Jonas Paulo, superintendente da Codivans e proposta para criação dos cursos de Ciências Agrárias e Geociências, os quais serão o entrão da futura Universidade Federal da Chapada Diamantina.

No ano de 2003, o diretor da EAUFBA (Escola de Agronomia da UFBA), Professor Paulo Gabriel Soledade Nacif, Juliano da Silva Lopes e Gustavo Eduardo Rocha Machado<sup>1</sup> viajaram pela região de Irecê,

<sup>1</sup> Em 2003, Juliano Lopes e Gustavo Eduardo eram estudantes do terceiro ano da Escola de Agronomia da UFBA em Cruz das Almas. Ambos deram suporte a esta pauta da região de Irecê, que recebeu o apoio do Prof. Paulo Gabriel, do deputado Estadual Zé das Virgens (PT-BA), e dos deputados Federais, Walter Pinheiro e Zezéu Ribeiro (PT-BA). A comissão elaboradora dos subsídios para criação e implantação do *campus* Avançado da UFBA em Irecê – marco inicial da Universidade Federal da Chapada Diamantina foi composta por Dorisdei Alencar Rocha, Evandro Carlos Alves Carneiro, Gustavo Eduardo Rocha Machado e Juliano da Silva Lopes.

realizando audiências públicas e pautando a interiorização do ensino superior. Esta comissão elaborou o documento intitulado “*Campus avançado da UFBA em Irecê: Ciências agrárias e geociências*”, objetivando subsidiar a proposta de criação e implantação de um *campus* da UFBA no município de Irecê, a se constituir como marco inicial da Universidade Federal da Chapada Diamantina (Figura 2).

**Figura 2 – Proposta de implantação do *campus* avançado da UFBA em Irecê, out. 2003**

Comissão elaboradora dos subsídios para criação e implantação do Campus Avançado da UFBA em Irecê – Bahia																																													
<p><b>PROPOSTA</b></p> <p><b>CAMPUS AVANÇADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA EM IRECÊ*</b> Ciências Agrárias e Geociências</p> <p><i>Marco Inicial da Universidade Federal da Chapada Diamantina</i></p>																																													
<p><b>Comissões municipais em prol da criação do Campus Avançado da UFBA em Irecê – Bahia</b></p> <table border="1"> <tr> <td>Dorisdei Alencar Rocha</td> <td>Representante do Município de Central</td> </tr> <tr> <td>Evandro Carlos Alves Carneiro</td> <td>Representante do Município de João Dourado</td> </tr> <tr> <td>Gustavo Eduardo Rocha Machado</td> <td>Representante do Município de Morro do Chapéu</td> </tr> <tr> <td>Juliano Lopes da Silva</td> <td>Representante do Município de Itaguaçu</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Iraquara</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de João Dourado</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Souto Soares</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Presidente Dutra</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Jussara</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Uibaí</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Cafarnaüm</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Lapão</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de São Gabriel</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Barra dos Menides</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Canarana</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Mulungu do Morro</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Ibipeba</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Barro Alto</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Irecê</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Sobrinho</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Ibititá</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Representante do Município de Xique-Xique</td> </tr> </table>		Dorisdei Alencar Rocha	Representante do Município de Central	Evandro Carlos Alves Carneiro	Representante do Município de João Dourado	Gustavo Eduardo Rocha Machado	Representante do Município de Morro do Chapéu	Juliano Lopes da Silva	Representante do Município de Itaguaçu		Representante do Município de Iraquara		Representante do Município de João Dourado		Representante do Município de Souto Soares		Representante do Município de Presidente Dutra		Representante do Município de Jussara		Representante do Município de Uibaí		Representante do Município de Cafarnaüm		Representante do Município de Lapão		Representante do Município de São Gabriel		Representante do Município de Barra dos Menides		Representante do Município de Canarana		Representante do Município de Mulungu do Morro		Representante do Município de Ibipeba		Representante do Município de Barro Alto		Representante do Município de Irecê		Representante do Município de Sobrinho		Representante do Município de Ibititá		Representante do Município de Xique-Xique
Dorisdei Alencar Rocha	Representante do Município de Central																																												
Evandro Carlos Alves Carneiro	Representante do Município de João Dourado																																												
Gustavo Eduardo Rocha Machado	Representante do Município de Morro do Chapéu																																												
Juliano Lopes da Silva	Representante do Município de Itaguaçu																																												
	Representante do Município de Iraquara																																												
	Representante do Município de João Dourado																																												
	Representante do Município de Souto Soares																																												
	Representante do Município de Presidente Dutra																																												
	Representante do Município de Jussara																																												
	Representante do Município de Uibaí																																												
	Representante do Município de Cafarnaüm																																												
	Representante do Município de Lapão																																												
	Representante do Município de São Gabriel																																												
	Representante do Município de Barra dos Menides																																												
	Representante do Município de Canarana																																												
	Representante do Município de Mulungu do Morro																																												
	Representante do Município de Ibipeba																																												
	Representante do Município de Barro Alto																																												
	Representante do Município de Irecê																																												
	Representante do Município de Sobrinho																																												
	Representante do Município de Ibititá																																												
	Representante do Município de Xique-Xique																																												
<p>*Subsídios para criação e implantação</p> <p>Irecê – BA Outubro/2003</p>																																													

Em outubro de 2003, o ex-deputado Zé das Virgens entregou o documento supracitado ao reitor da UFBA, Naomar Almeida. As razões principais para a não viabilização dessa proposta foram, dentre outras, a falta de políticos locais articulados com a questão e o “desinteresse” da UFBA, haja vista o alto custo para criação de cursos nas áreas de geociências e ciências agrárias.

Retomando ao ponto inicial, a criação de um *campus* do IFBA em Irecê foi fruto da articulação política local com as bancadas federal e

estadual, considerando-se a expansão da Rede Federal e a pauta do ensino superior por parte do Território de Identidade<sup>2</sup> de Irecê.

No primeiro ano de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) na Bahia, este se encontrava bastante articulado com o Governo Federal e o município de Irecê, que possuía um deputado estadual do PT, Zé das Virgens, estava em sintonia com ambos. Esse período foi favorável para o Território, pela articulação política e pelas políticas públicas que estavam sendo implantadas no Território de Irecê por meio dos governos federal e estadual. Havia ainda uma articulação com outros deputados federais da base do governo, de votação expressiva no Território de Irecê, o que os implicava responsabilidade para com a sociedade local. Destaca-se, neste cenário, a participação dos deputados Daniel Almeida e Edson Pimenta (PCdoB-BA), federal e estadual, respectivamente.

A seguir, são apresentados brevemente alguns fatores que contribuíram para a consolidação da proposta de implantação do *campus* Irecê em 2007.

Em 2004, foi celebrado um convênio entre a SECTI (Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia) e o MIN (Ministério da Integração Nacional) na ordem de R\$ R\$ 562.000,00 para aquisição de máquinas e equipamentos para uma usina de biodiesel. A Prefeitura de Irecê cedeu um terreno ao Estado e possuía recursos na ordem aproximada de R\$ 300.000,00 do MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), por meio do PTDRS (Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável), para construção do galpão desta usina. Cabe aqui um parêntese sobre a inserção das políticas nacional e estadual para o biodiesel no Território de Irecê e a implantação da usina de biodiesel (atualmente Centro de Tecnologia em Biocombus-

<sup>2</sup> A denominação Território de Identidade está ligada à dimensão da política de desenvolvimento territorial implementada pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial, que o conceitua segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA, 2006) como: espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, compreendendo cidades e campos, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população, com grupos sociais relativamente distintos, relacionados interna e externamente por meio de processos específicos, em que se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade e coesão social, cultural e territorial.

tíveis), porque, principalmente entre os anos de 2006 e 2009, o tema do biodiesel foi pautado na agenda de C&T, educação e agricultura, influenciando a criação de cursos técnicos no IFBA e em outros IFs.

Em novembro de 2004, foi realizado em Irecê o Seminário Territorial sobre Mamona e Biodiesel, organizado pelo Comitê Gestor do Território de Irecê, com apoio do MDA e da Petrobras. Os grupos de trabalho discutiram uma estratégia de mobilização e articulação regional frente ao debate em torno do biodiesel e como a região e a agricultura familiar poderiam neste se inserir. Foram levantadas demandas como a necessidade de uma Unidade de Pesquisa da Embrapa; assistência técnica; organização dos produtores e da produção agrícola; crédito rural; garantia de preços mínimos; extensão do Programa para os demais produtores da região e implantação da planta de biodiesel.

O I Congresso Brasileiro da Mamona em novembro de 2004, que contou com a participação de representantes do Território de Irecê, foi estratégico para que a região se inserisse no processo de consolidação e sucesso da política do biodiesel, que culminou com a implantação de uma usina de biodiesel semi-industrial em Irecê. Esse pode ser considerado como marco inicial da inserção da política do biodiesel no Território.

A participação do Comitê Gestor do Território foi também decisiva para a implantação de outro projeto, a Unidade de Extração de Óleo de Mamona no município de Lapão. O projeto da usina e da extratora, sediadas em Irecê e Lapão, respectivamente, foi viabilizado pelo MDA. As principais motivações e condições para que estas ações acontecessem foram a tradição agrícola do território, principalmente no cultivo da mamona; o contingente de agricultores familiares e a articulação política das lideranças locais e regionais. A região de Irecê destaca-se na produção de mamona como maior produtor do país.

À medida que a política do biodiesel foi sendo implementada através dos governos federal e estadual, o Território de Irecê foi consolidando a sua participação no Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel. Essas ações se deram, basicamente, através das empresas produtoras de biodiesel em parceria com os agricultores familiares.

A empresa Brasil Ecodiesel, localizada em Iraquara – Bahia, iniciou esse trabalho em parceria com a COOPAF (Cooperativa de Produção e Comercialização da Agricultura Familiar no Estado da Bahia), sediada em Morro do Chapéu – Bahia, fruto da organização do movimento sindical dos trabalhadores na agricultura.

A partir de 2006, a SAF (Secretaria da Agricultura Familiar) do MDA adotou a instalação de Polos de Produção de Biodiesel<sup>3</sup> como principal estratégia para contribuir em nível microrregional ou territorial com a organização da base produtiva de oleaginosas na agricultura familiar. Do ponto de vista operacional, as parcerias deste programa se deram por meio de convênios com organizações da sociedade civil que representam os principais atores de cada polo.

As principais ações e projetos resultantes da política de biodiesel no Território de Irecê foram: a Unidade de Extração de Óleo de Mamona, no município de Lapão; a Usina de biodiesel, em Irecê; o Centro de Referência de Pesquisas de Oleaginosas para Produção de Biodiesel da Embrapa; a Representação da P BIO (Petrobras Biocombustível no Território) e o Curso de Biocombustíveis no IFBA.

Posteriormente, a SECTI reformulou o projeto da usina e propôs a transformação desta em laboratório de ensino e pesquisa, que foi apresentado através de um termo de compromisso, como contrapartida para a proposta de implantação da Unidade de Ensino do CEFET<sup>4</sup> em Irecê. Para que esta parceria ocorresse, foi importante a articulação do ex-deputado estadual Edson Pimenta (PCdoB), que também solicitou o apoio da ANP (Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis) para o projeto. Ainda por solicitação deste, o secretário da SECTI, Ildes Ferreira, autorizou o engenheiro agrônomo, Juliano Lopes, a atuar como consultor da Prefeitura de Irecê na elaboração da proposta de implantação do CEFET nesta cidade. O resultado dessa articulação foi a celebração (Figura 3) de um

<sup>3</sup> O Programa Polos de Biodiesel é uma iniciativa conjunta da SAF/MDA com apoio técnico da GTZ (Cooperação Técnica Alemã) e do DED (Serviço Alemão de Cooperação Técnica e Social).

<sup>4</sup> O termo IFBA diz respeito ao período a partir de 2008, neste caso ainda se refere à chamada pública MEC/SETEC 2007, portanto se utiliza CEFET.

termo de compromisso entre a ANP e o CEFET para implantação de uma UNED em Irecê.

**Figura 3 – Reunião com a ANP.**



Da esquerda para a direita: Juliano Lopes (SECTI), Karla Ramos (BahiaGás), Edson Pimenta (Dep. Estadual), Haroldo Lima (diretor-presidente da ANP), maio 2007

Juliano Lopes ingressou na SECTI em março de 2007 e era responsável técnico pela RBB (Rede Baiana de Biocombustíveis), Probiodiesel (Programa de Biodiesel do Estado da Bahia) e coordenador de implantação da referida usina de biodiesel em Irecê, projeto este que, em articulação com a prefeitura local, através do prefeito Joacy Nunes Dourado, e o MIN, teve início durante o I Congresso Brasileiro de Mamona, em João Pessoa – PB, em 2004 (Figura 4a).

Neste âmbito, Juliano Lopes foi o responsável junto com a Secretária de Educação de Irecê, Soraya Dourado, por articular as parcerias e contrapartidas complementares, facilitadoras da implantação da Unidade de Ensino. Foram também convidados a trabalhar na proposta como consultores o professor Avelar Luiz Bastos Mutim, da UNEB *campus* Salvador, e Karla Ramos, advogada, da BahiaGás (Companhia de Gás da Bahia).

Entre os anos de 2004 e 2008, período em que houve a criação do PNPB (Programa Nacional de Produção e Uso do Biodiesel), houve grande efervescência em todo o país em torno da política de biodiesel.

Outro evento que marcou esse momento foi a visita de uma missão de parlamentares do Partido Verde alemão à Bahia entre 11 e 15 de julho de 2007. A comitiva alemã realizou também uma visita a Irecê nesse período (Figura 4b) e aos municípios de Iraquara, onde está instalada uma usina de biodiesel, Morro do Chapéu e Lapão. Em Salvador, aconteceu um seminário para discutir com autoridades e dirigentes estaduais temas como a produção sustentável, comércio de biocombustíveis e preservação do meio ambiente. Como representantes da SECTI, estavam Juliano Lopes e Telma Andrade.

**Figura 4 – (a) Representantes da região de Irecê no I Congresso Brasileiro de Mamona**



Da esquerda para a direita, sentados: Celson, Cambui, Joacy Dourado, Marcelino, Zé das Virgens, Doinha, Valfredo Vilela; em pé, Juliano Lopes e Jazon Júnior.

**Fonte:** Jornal Veja o Sertão, nov./dez. 2004, pág. 07;

**Figura 4 – (c) Reunião sobre a implantação da usina de biodiesel**



Juliano Lopes e José Airton Carneiro na Prefeitura de Irecê com o prefeito Joacy Dourado,

**Figura 4 – (b) Reunião da comitiva alemã com o Governador Jaques Wagner**



**Fonte:** Diário Oficial do Estado da Bahia, 12 de julho de 2007, pág. 2004;

**Figura 4 – (d) Chegada das máquinas da usina de biodiesel na praça da Prefeitura de Irecê**



Portanto, a partir dos fatores apresentados, é possível identificar dois aspectos importantes durante o processo de implantação do IFBA em Irecê: o alinhamento político entre os governos municipal, estadual e federal e a sintonia/integração de ações de ciência e tecnologia, educação e agricultura, a partir de projetos públicos estruturantes.

Essa conjuntura permitiu atender às demandas da Chamada Pública MEC/SETEC 001/2007, que, dentre outras exigências e pré-requisitos, visava o estabelecimento de uma ordem de prioridades na implantação das novas instituições de ensino, nos municípios selecionados. Como resultado da avaliação, foi gerado em cada estado um *ranking* com as pontuações atribuídas a cada município, estabelecendo a ordem segundo a qual as novas unidades da RFEPT seriam implantadas. Assim, o município que apresentasse mais contrapartidas estaria à frente na fase de implantação das UNEDs.

Como foi dito anteriormente, diversas contrapartidas complementares foram articuladas e, no início de junho de 2007, a proposta final foi entregue à Prefeitura de Irecê, que por sua vez enviou ao MEC. As parcerias formais foram estabelecidas com a EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária), por meio do CNPA (Centro Nacional de Pesquisa do Algodão); a UNEB; a UNIP (União das Prefeituras do Platô de Irecê); a Prefeitura Municipal de Irecê; a ANP e a SECTI.

De acordo com o MEC (2007), como contrapartida obrigatória constituía-se à União Federal ou à Instituição Federal de Educação Tecnológica por ela indicada, por parte do município proponente, “de área física destinada à implantação de unidade de educação profissional e tecnológica, desde que a referida área estivesse enquadrada em pelo menos uma das três seguintes configurações”. O município de Irecê possuía alguns terrenos urbanos sem benfeitorias. Além destes, existiam outras duas possibilidades: a ESAGRI (Escola Agrícola da Região de Irecê), com uma área superior a 90 hectares, a aproximadamente 3 km do centro da cidade, e uma área rural próxima ao perímetro urbano onde a Prefeitura de Irecê anteriormente pre-

tendia implantar uma vila agrícola. O prefeito de Irecê, Joacy Nunes Dourado, decidiu pela doação (Figura 5) de um terreno urbano localizado entre as instalações da CONAB (Companhia Nacional de Abastecimento) e o Bairro Vila Esperança, porque a ESAGRI, a princípio o melhor local, não foi incluída na parceria uma vez que o governo do Estado planejava criar o CETEP (Centro Territorial de Educação Profissional de Irecê).

**Figura 5 - Localização do terreno para construção do IFBA em Irecê, jun. 2009**



Nota-se, ao fundo do terreno (Figura 5), que o galpão da usina de biodiesel, em junho de 2009, já estava concluído. Em outubro de 2009, com a instalação dos equipamentos da usina de biodiesel sendo concluída, já seria possível ver as primeiras paredes do muro do IFBA.

### 3. A IMPLANTAÇÃO DO IFBA *CAMPUS IRECÊ*

Ao final de 2007, Irecê ficou em quarto lugar no *ranking* da chamada pública MEC/SETEC nº 01/2007 do MEC. Porém o MEC desfez essa ordem de prioridade e estabeleceu que as obras de todas as unidades selecionadas iniciassem conjuntamente. A pretensão

era de que o presidente Luiz Inácio Lula da Silva inauguraria a que primeiro concluísse a entrega técnica da obra. Em agosto de 2009, a instalação da usina de biodiesel já estava praticamente finalizada (Figura 6a), quando começou a ser instalado o canteiro de obras do IFBA no local (Figura 6b). O *start-up* e posta em marcha da Usina foram concluídos em dezembro de 2009, quando foi produzida a primeira amostra de biodiesel (Figura 6c e 6d).

**Figura 6 – (a) Implantação da usina de biodiesel; (b) Canteiro de obras do IFBA Irecê; (c e d) *Start-up* e posta em marcha da usina de biodiesel**



Da esquerda para a direita: Juliano Lopes (SECTI), Pedro (empresa TECBIO), Daniela Séfora e Marcus Bandeira (IFBA Porto Seguro) e Airton Carneiro (empresa TECBIO), ago. 2009

A conclusão das obras do *Campus Irecê* se deu em novembro de 2010, mas a entrega técnica só se efetivou mais adiante, em pleno curso do ano letivo. Em fevereiro de 2011, a Diretora Geral *Pró-tempore*<sup>5</sup>, Josélia

<sup>5</sup> De acordo com o estatuto do IFBA em seu Art. 23, os *campi* do IFBA são administrados por diretores-gerais e têm seu funcionamento estabelecido pelo Regimento Geral e pelo seu Regimento Interno, observada a legislação pertinente. Parágrafo único. Os diretores-gerais são escolhidos e nomeados de acordo com o que determina o Art. 13 da Lei nº. 11.892/2008, para mandato de

França de Holanda Cavalcanti<sup>6</sup>, responsável pelo acompanhamento de todo o processo junto à PRODIN (Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional), elaborou relatório complementar de recebimento e entrega técnica da obra, para dar ciência tanto à PRODIN quanto à PROAP (Pró-Reitoria de Administração) da situação geral de funcionamento e das condições físicas/estruturais, sobre as quais se encontravam as instalações do *campus* antes da entrega técnica por parte da construtora responsável. O início das aulas, cuja previsão era fevereiro de 2011, só foi efetivado em 31 de março do mesmo ano (Figura 7).

**Figura 7 – Portaria de autorização de funcionamento do Campus Irecê**

Ministério da Educação			8	ISSN 1677-7042	Diário Oficial da União - Seção
GABINETE DO MINISTRO		ANEXO			
PORTARIA Nº 1.366, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2010		INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO			
O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e considerando o disposto nas Letras nº 11.354, de 25 de outubro de 2007 e nº 11.740, de 16 de julho de 2008, resolve:		CAMPUS/INSTITUIÇÃO			
Art. 1º Autorizar, de conformidade com o Anexo à presente Portaria, as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a promover o funcionamento dos seus respectivos Campuses.		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas	Aspirante e Pão-de-Açúcar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá	Laranjal do Sul e Macapá
Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas	Ilhéus, Jaguaré e Tabela	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará	Ilhéus, Jaguaré, Campos Arapapô de Aracati, Campos Arapapô de Barro Preto, Camp João de Jeaneira, Campos Arapapô de Juaçu e Campos Arapapô de Tatuá
FERNANDO HADDAD		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Ilhéus	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro	Campos Arapapô de Guarapari, Itaboraí, Campos Arapapô de Vassouras, Vila Velha
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	Monte Castelo e Piraquê	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul	Campos Arapapô de Patrocínio e Campos Arapapô de Ubatuba
		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins	

Fonte: BRASIL (2010)

Convém destacar que a implantação dos IFs, de modo geral no país, foi marcada por uma série de dificuldades comuns. O *Campus Irecê* não foi uma exceção, sendo afetado por aspectos como número de professores, técnicos administrativos e de nível superior insuficientes; setores como cantina, biblioteca, restaurante, serviço médico, serviço de reprografia sem funcionamento; indisponibilidade de FGs (funções gratificadas) e (CDs) cargos de direção; laboratórios sem equipamentos; ausência de quadra de esportes e de serviços de dados e voz. De modo incoerente, sem aprofundar a discussão sobre

quatro anos contados da data da posse, permitida uma recondução, e possuem competência para administrar e dirigir os *campi* no limite da delegação que lhe foi conferida e em obediência à legislação pertinente.

<sup>6</sup> A professora Josélia França de Holanda Cavalcanti foi nomeada pela Portaria IFBA Nº 1.435, de 21 de setembro de 2010, a qual a designou para exercer a função de diretora-geral *Pró-Tempore* do *Campus Irecê*, UORG-52, Código CD-02, a partir de 20 de setembro de 2010. No entanto, a referida portaria só foi publicada no *Diário Oficial da União* em 13 de julho de 2011 – DOU Nº 133, quarta-feira, 13 de julho de 2011, pág. 15.

essas questões, foram iniciadas as atividades dos cursos técnicos de nível médio de Eletromecânica, Biocombustíveis e Informática nas modalidades integrada e subsequente. Os docentes e técnicos administrativos (Erro: Origem da referência não encontrada), na ocasião empossados, foram determinantes para que as atividades se mantivessem ainda que persistissem dificuldades.

**Quadro 1 – Quadro efetivo de docentes do IFBA Campus Irecê em março de 2011**

<b>Professor</b>	<b>Formação</b>	<b>Área</b>	<b>Titulação</b>
Rogério Batista da Rocha <sup>1</sup>	Matemática	Matemática	Graduação
Robério Batista da Rocha <sup>2</sup>	Matemática	Matemática	Mestrado
Juliano da Silva Lopes <sup>3</sup>	Engenharia Agrônoma	Biocombustíveis	Mestrado
Cristiano Araújo Dias	Educação Física	Educação Física	Graduação
Jonatas Ferreira Bastos	Ciência da Computação	Informática	Mestrado
José Airton M. C. Júnior	Eng. Química	Biocombustíveis	Graduação
Ubaldo José C. Anjos	Segurança do Trabalho	SMS	Mestrado
Rosirene Rodrigues dos Santos	Artes	Artes	Mestrado
Alex Batista Lins	Letras	Português	Mestrado
Jeime Nunes de Andrade	Ciência da Computação	Informática	Mestrado
Eduardo Pereira Lopes	Letras	Português	Graduação
Dilson Silva Magalhães	Desenho Técnico	Desenho Técnico	Graduação
Emmanuel Victor Hugo Moraes	Filosofia	Filosofia	Mestrado
Laís Viena de Souza	História	História	Mestrado

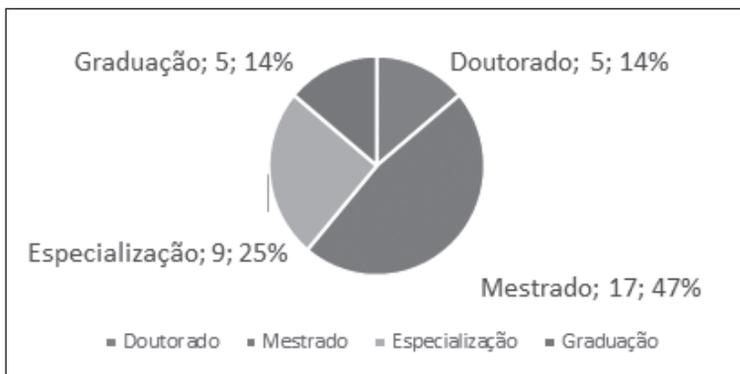
<sup>1</sup>Removido do *Campus* Porto Seguro; <sup>2</sup>Removido do Instituto Federal de Alagoas;

<sup>3</sup>Removido do *Campus* Paulo Afonso.

Os meses seguintes do ano de 2011 culminaram com a contratação de mais três docentes e a nomeação dos professores Juliano Lopes para a Direção de Ensino, Marcos Ferreira Santos Silveira e Jonatas Ferreira Bastos, para as coordenações dos Cursos de Eletromecânica e Informática<sup>7</sup>, respectivamente. Em termos de contratação de docentes, o ano de 2012 foi positivo. Além de aumentar o quadro efetivo de 14 para 38 professores, aumentou-se o número de mestres e doutores no *campus* (Figura 8).

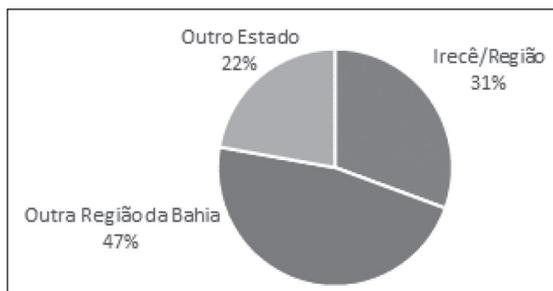
<sup>7</sup> Com exceção da Direção Geral (cargo de direção), as primeiras nomeações para FGs e CD ocorreram em junho de 2011.

**Figura 8 - Distribuição do quadro efetivo de docentes do *Campus* Irecê por titulação, 2011/2012**



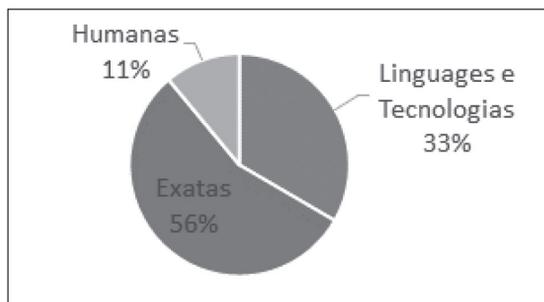
Entre os anos de 2011 e 2012, a maior parte do quadro docente do *campus* era oriunda de outras regiões. O maior número era proveniente da capital baiana, seguida da região de Irecê e de outros estados da Federação (Figura 9).

**Figura 9 - Distribuição do quadro efetivo de docentes do *Campus* Irecê por região de origem, 2011/2012**



No que diz respeito à atuação dos professores, a maioria (Figura 10) pertencia a área de exatas, embora quantitativamente houvesse um *déficit*. Há de se considerar que em todo o país, a atração de professores dessa área para o interior sempre constituiu dificuldade significativa.

**Figura 10 – Distribuição do quadro efetivo de docentes do *Campus Irecê* por área de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, 2011/2012**



#### 4. O INGRESSO DOS ALUNOS NOS ANOS DE 2011 E 2012

O *Campus Irecê* respeita a política geral do IFBA no tocante ao sistema de cotas, que, por sua vez, destina percentuais de vagas de acordo com a população de cada região. Nesse sentido, estudantes de escolas públicas podem se inscrever em cotas (50% do total de vagas ofertadas), distribuídas do seguinte modo: afrodescendentes (60%), índios (5%), índios descendentes e outras etnias (35%).

Tomando tal diretriz por norte, o primeiro PROSEL (Processo Seletivo) para o ingresso de alunos ocorreu no ano de 2010, sob a responsabilidade da Direção Geral e colaboração dos professores Juliano Lopes e Robério Rocha. Pelo fato do *campus* ainda não possuir estrutura física completa e recursos materiais e financeiros suficientes nesta fase inicial, foi decisivo o apoio obtido junto à DIREC 21 (Diretoria Regional de Educação e Cultura) e às Secretarias Municipais de Educação dos municípios do Território de Irecê que foram visitados por essa equipe para divulgação do processo seletivo, além da UNEB e organizações privadas como a Coperil e a Fundação Bradesco.

O PROSEL 2011/12 respeitou os mesmos critérios de oferta de vagas de 2010/2011 (Tabela 1) com três cursos técnicos de nível médio – Biocombustíveis, Eletromecânica e Informática – com ingresso anual para as duas modalidades até o ano de 2012.

**Tabela 1 – Distribuição de vagas e candidatos nos processos seletivos de 2010/2011 e 2011/2012**

Curso	Modalidade	Biocombustíveis		Eletromecânica		Informática		Total
		Int.	Subs.	Int.	Subs.	Int.	Subs.	
Prosel 2011	Candidatos	469	1.898	230	709	598	1.973	5.877
	Vagas	80	40	40	40	80	40	320
	Concorrência	6	47	6	18	7	49	18
Prosel 2012	Candidatos	364	408	78	122	311	293	1.576
	Vagas	80	40	40	40	80	40	320
	Concorrência	5	10	2	3	4	7	5

**Nota:** Int. refere-se à modalidade Integrada e Subs. à Subsequente

Observa-se na Tabela 1 que se registrou queda na concorrência em todos os cursos e entre as modalidades em 2012. Na modalidade integrada, a maior redução foi no curso de Eletromecânica e, no subsequente, de Informática. Entre as modalidades integrada e subsequente, as quedas foram de 48% e 82%, respectivamente. Tais números justificam-se pelo fato de que, no primeiro PROSEL, ano de inauguração do *campus*, houve ampla divulgação em todos os meios e era grande a expectativa da sociedade em torno da primeira instituição de ensino público federal no Território de Irecê.

O curso de Eletromecânica subsequente teve suas atividades paralisadas em novembro de 2011, por falta de professores aprovados nos processos seletivos e pela dificuldade do público-alvo em conciliar trabalho-escola, vez que a maioria do alunado atuava no mercado de trabalho durante o dia. A falta de docentes também foi decisiva para a diminuição dos índices de concorrência nesse curso, na modalidade integrada.

## 5. PRINCIPAIS AÇÕES DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Até o final de 2012, como mencionado anteriormente, assim como ocorria no início da maioria dos IFs, o *Campus* Irecê não dispunha

de FGs e CDs para estruturação das coordenações e para estas, por sua vez, implementarem as ações necessárias. Mesmo com essas limitações, por meio de comissão designada, realizou-se em 2011 a primeira Semana de C&T (Figura 11a), evento que se consolidou como importante espaço técnico-científico para o Território de Iracê. A partir do ano de 2012, alguns professores voluntariamente iniciaram os setores de pesquisa, extensão e estágios. Muitas foram as iniciativas dos docentes que também contaram com o apoio dos pais e responsáveis pelos alunos (Figuras 11b a 11f).

**Figura 11** – (a) I Semana de C&T, out. 2011; (b) Reunião de pais, 2011; (c) Comissão de visita e inspeção à usina de biodiesel; (d) Atividades do Programa Mulheres Mil; (e) Vista do pátio central do *campus*, 2013; (f) Vista superior do *campus*



As ações de iniciação científica e tecnológica estimulam a criatividade dos estudantes e fomentam a formação de cidadãos e profissionais aptos a repensar seu papel como sujeitos sociais. Nesse plano, o *cam-*

pus através do corpo docente participou de diversos editais (Quadro 2) de agências de fomento em modalidades de IC (iniciação científica), IT (iniciação tecnológica) e IC júnior, procurando ampliar a oferta de bolsas com inclusão de mais estudantes no processo.

**Quadro 2 – Quadro de projetos de docentes do *Campus Irecê* aprovados junto a agências de fomento em 2011.**

Projeto	Valor (R\$)	Financiador	Ano da Aprovação	Natureza do Projeto	Coord.
Semana de ciência e tecnologia 2011	6.843,24	FAPESB	2011	Extensão	Laís
Programa piloto para aproveitamento energético e industrial de óleos e gorduras residuais	257.847,20	FAPESB	2011	Extensão	Juliano
Produção de biodiesel no território semiárido de Irecê – integração sociedade, educação e tecnologia	97.000,00	FAPESB	2010	Pesquisa/ Extensão	Leonardo (UFBA)
Trilhas (pré) históricas: educação patrimonial e promoção à saúde na microrregião de Irecê	10.000,00	IFBA	2011	Extensão	Laís
Mulheres Mil	100.000,00	MEC	2011	Extensão	Emmanuel

Para dar suporte a essas atividades, através da iniciativa dos docentes, foram criados três grupos de pesquisa: o Multidisciplinar Caraíbas e o NUPÉLIC (Núcleo de Pesquisa e Ensino de Língua, Literatura e Cultura) sob a coordenação do Prof. Alex Batista Lins e o NEMA (Núcleo de Pesquisas e Projetos em Energia Meio Ambiente e Sustentabilidade) sob a coordenação dos Profs. José Airton e Juliano Lopes.

Nas áreas de Biocombustíveis e Eletromecânica, destacou-se a implantação do Programa de Recursos Humanos da ANP (PRH-ANP), de abrangência nacional. O *Campus Irecê* foi beneficiado diretamente pelo programa que visou a complementação da formação básica

do alunado por meio da concessão de bolsas e atividades de pesquisa para atender às necessidades da indústria do petróleo, gás natural e biocombustíveis.

Por meio do Núcleo de Extensão, responsável por estreitar os laços com a comunidade, as principais ações no período configuraram-se na implementação do Programa Mulheres Mil, financiado pelo Governo Federal, e na pactuação de propostas junto aos municípios do Território de Irecê, e ainda na oferta de 300 vagas no âmbito do Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), na modalidade FIC (Formação Inicial e Continuada).

Na área de ensino presencial, o objetivo principal foi normalizar as aulas e evitar a evasão, concretizado a partir da contratação de novos professores, da colaboração de outros *campi* que inicialmente cederam alguns servidores, também da implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, do PAAE (Programa de Assistência e Apoio ao Estudante) e do PINA (Projeto de Incentivo à Aprendizagem), da adesão ao PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), do Programa de Monitoria e da Biblioteca que por sua vez começou a funcionar em 2012. Na área de ensino a distância, foram implantados o Polo de Educação a Distância *Campus Irecê* e o Programa Profucionário, modalidade semipresencial, em parceria com os municípios de Irecê, São Gabriel, Ibititá, Lapão, Jussara, Itaguaçu da Bahia, América Dourada e Presidente Dutra.

Ações pontuais foram tomadas no intento de melhorar ou, pelo menos, minorar as condições estruturais e logísticas do atendimento do *campus* ao corpo de servidores e ao público estudantil sob sua responsabilidade. Inúmeras discussões ganharam terreno interna e externamente, na perspectiva de mapear e sanar, da forma mais imediata possível, todas as lacunas ou problemáticas constatadas que impediam o funcionamento adequado do IFBA em sua unidade Irecê. Algumas, talvez as mais gritantes, careceram de muito mais tempo e diálogo, outras esbarraram na esfera burocrática que permeia a operacionalização das instituições públicas.

Merece menção, no palco das resolubilidades, uma grande conquista: a viabilização, por meio das prefeituras do Território de Irecê, do transporte gratuito aos estudantes regularmente matriculados no *campus*, que, dessa maneira, puderam se deslocar com comodidade e maior segurança de suas cidades de origem até Irecê. Toda a luta pelo funcionamento qualitativo do *campus*, nesse recanto do Semiárido Baiano, teve por baliza a criação de condições físicas, financeiras, regulatórias e administrativas mais adequadas para a oferta de uma educação diferencial, esteada por uma sólida plataforma que procurou congregiar atividades didático-pedagógicas-científicas de ensino, extensão e pesquisa, na promoção crítico-reflexiva-participativa do público de sua abrangência.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução da política de reforma da educação profissional, técnica e tecnológica brasileira encontra assento na Lei nº 11.892/08, que instituiu os IFs. Esta lei compreende um conjunto de medidas normativas com vistas à concretização de algo maior, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) do governo Lula, um dos componentes educacionais de maior importância do PAC (Plano de Aceleração do Crescimento). Os IFs formam o alicerce determinante do rearranjo da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, que, por sua vez, foi constituída a partir dos dois referidos planos.

O modelo dos IFs procura determinar a estruturação da atual rede de educação profissional brasileira e também orienta sobre seu projeto de ampliação, tendo em vista que, como sinaliza a lei supracitada, em seu artigo 15: “a criação de novas instituições federais de educação profissional e tecnológica, bem como a expansão das instituições já existentes, levará em conta o modelo do Instituto Federal”.

Apesar dos inúmeros estudos nesse terreno, uma necessidade se mostra urgente: a de ampliar o conhecimento sobre a tramitação de seu processo de criação, o que envolve aspectos pormenorizados que

abarcam desde as primeiras movimentações, a organização da comissão setorial de avaliação das condições dos municípios-alvo, até a engenharia por trás das políticas educacionais públicas, examinando as contradições e confluências que permeiam o protocolo de implantação de uma unidade de educação pública federal.

O presente trabalho atende a essa solicitação e caminha sob o viés contributivo, vez que procura se unir às pesquisas existentes nesse cenário. Os relatos engendrados ao longo do presente texto procuraram sintetizar, diante da política de implantação dos IFs (Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia), a inserção do IFBA *Campus* Irecê, desde seus primórdios, quando da luta pela sua vinda para o Território de Irecê, até 2012, celebração de seu segundo ano de pleno funcionamento.

O corpo memorialístico e as reflexões aqui presentificadas tomaram por base informações colhidas junto aos partícipes diretos do processo de conquista e instalação do *campus* em questão nesse Território. Através deles, é possível entender como se deram o contato com a proposta governamental, a dinâmica das discussões e as tratativas que se intensificaram ao longo de boa parte da primeira década do novo milênio para que Irecê fosse, de fato, um dos municípios contemplados. Não se desprezam, para tanto, os primeiros passos do *campus* desde os últimos meses de 2010, da organização de seu primeiro PROSEL à reação dos pioneiros em seu funcionamento (professores, técnicos e estudantes). Algumas das decisões tomadas em seu interior e a resposta dos órgãos representativos da sociedade *in loco* também perfilam a tela que ora se constitui.

Todo esse movimento encontra respaldo na preocupação de, primeiro, ofertar ao próprio IFBA, uma constituição fidedigna da arquitetura de implantação de um de seus *campi*, a fim de que, *mutatis mutandi*, possa, em suas instâncias superiores, melhor refletir sobre os mecanismos de sua própria política de inserção junto às sociedades locais e regionais; segundo, de oferecer ao *Campus* Irecê (em sua comunidade escolar e Território pelo qual responde), para

além da conservação no domínio de sua configuração histórica, um painel completo das páginas, ainda desconhecidas por muitos, de todo o seu percurso até seu estabelecimento como *Campus* legalmente constituído e em operacionalização. Dessa forma, intenta-se colaborar para a preservação de sua história, para a firmação de sua política de metas e, por fim, para a conquista/desenvolvimento e fixação de uma identidade particular, algo que não somente a diferenciará dos demais *campi* do IFBA, mas que a colocará como cerne da educação, da cultura e do fazer inovador da ciência no Semiárido Baiano.

Nesse viés, reassevere-se que como toda política pública carece de certo tempo para ser devidamente avaliada e a implantação do *Campus* Irecê ainda é bastante recente, as observações que aqui se arquitetam devem ser vistas como de registro histórico, tessitura de algumas reflexões sobre os dados/acontecimentos apresentados. A continuidade desse estudo está condicionada a novas observações e registros, cujo êxito está na observação sistemática do referido *Campus* ao longo de seus próximos anos de atuação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2016.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). **Memória do Território de Irecê**. Irecê, 2006.

BRASIL. Portaria n°. 1.366, de 6 de dezembro de 2010. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 08 dez. 2010. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/12/2010&jornal=1&pagina=7&totalArquivos=176>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área territorial oficial**. Disponível em: <[www.ibge.com.br/home/geociencias/areaterritorial/principal.shtm](http://www.ibge.com.br/home/geociencias/areaterritorial/principal.shtm)>. Acesso em: 10 out. 2009.

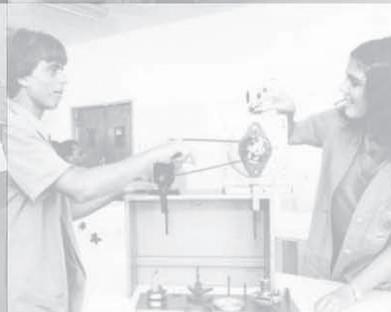
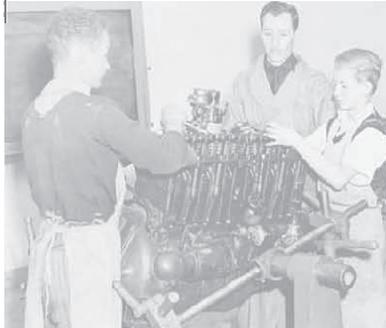
MEC. Ministério da Educação. **Chamada pública MEC/SETEC nº 001/2007**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_chamadapublica.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_chamadapublica.pdf)>. Acesso em: 1 abr. 2014.

PACHECO, E. **Os Institutos federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2016.



# PARTE II





# Capítulo VI

## HISTÓRICO DO EDIFÍCIO-SEDE DA REITORIA DO IFBA E SEU CONTEXTO

Aline dos Santos Rocha





# HISTÓRICO DO EDIFÍCIO-SEDE DA REITORIA DO IFBA E SEU CONTEXTO

## Resumo

O presente artigo relata o histórico arquitetônico do edifício onde, atualmente, funciona a sede da Reitoria do IFBA. Seu objetivo é registrar a memória do edifício, devido à sua importância histórica, visto que trata-se de imóvel tombado individualmente pelo Ipac, desde 2008.

Por se tratar de um bem tombado e ser o IFBA um órgão de importante papel no sistema nacional de educação pública, o mesmo deve agir assegurando a preservação dos seus bens patrimoniais e, conseqüentemente, da sua cultura, educação e memória.

O texto apresenta um apanhado do desenvolvimento do Instituto, a conjuntura da formação, e posterior expansão do bairro do Canela, onde o bem está localizado, e, por fim, um panorama geral do imóvel quando ocupado pelos Irmãos Maristas, entre 1906 e 2009.

**Palavras-chave:** Memória. Patrimônio cultural. Arquitetura. Reitoria.

O registro histórico do edifício da Reitoria é contado neste artigo como forma de difusão de parte da história do IFBA, enriquecendo sua memória e favorecendo a disseminação do conhecimento acerca do Instituto por parte da sociedade em geral, sobretudo, pela comunidade interna (alunos e servidores em geral), contribuindo para a sua identificação com a instituição e conscientizando-a sobre a importância da preservação de seu patrimônio cultural.

Com ênfase na arquitetura e no urbanismo, este histórico, o qual baseia-se na dissertação de Mestrado Profissional em Conservação e Restauração de Monumentos e Sítios históricos, da Universidade Federal da Bahia, defendida pela autora no ano de 2013, descreve a existência do imóvel, cuja origem remonta ao século XIX, onde atualmente abriga a Reitoria do IFBA. Porém, o mesmo já funcionou como residência de uma família da elite baiana e, em seguida, como Colégio Nossa Se-

nhora da Vitória, gerido pelos Irmãos Maristas, por mais de cem anos. Ao longo de sua existência, o Colégio sofreu diversas reformas físicas como consequência das reformas do ensino, que ocorriam a fim de se adequar às novas necessidades que surgiam em cada época, como por exemplo, nos anos 1970, quando houve duas mudanças no regime de ensino do colégio: o fim do regime de internato, funcionando apenas o externato, e início do regime misto, no qual também se admitia estudantes do sexo feminino.

## DA ESCOLA DO MINGAU AO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) é uma instituição federal de ensino técnico-tecnológico profissional que abrange todos os níveis de formação, indo desde o nível médio à pós-graduação. O Instituto está equiparado às Universidades, diferenciando-se destas pela estrutura mais ampla e diversa.

O atual Instituto Federal da Bahia passou por diversas mudanças desde a sua fundação, sempre procurando atualizar-se frente às demandas da sociedade, adequando-se às mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro com o passar dos anos.

A história<sup>1</sup> dessa instituição começou em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, instalada inicialmente no edifício do Centro Operário da Bahia, situado no distrito da Sé, e depois transferida para o Largo dos Aflitos. O ensino da Escola era voltado à produção manufatureiro-artesanal, que correspondia à economia do Estado no início do século XX. Seu objetivo era a profissionalização das pessoas das classes sociais desfavorecidas, inclusive as que já se encontravam trabalhando na área. Eram oferecidos cursos de alfaiataria, encadernação, ferraria, sapataria e marcenaria. Por atender à população de baixa renda, a Escola oferecia alimentação aos estudantes e, por isso, foi apelidada de Escola do Mingau.

Com o passar dos anos e a remodelação do ensino profissional-técnico, enxergou-se a necessidade de novos espaços que pudessem suprir as

novas mudanças. A instituição buscou sempre estruturar-se para atender às mudanças ocorridas no ensino, o que levou à procura de espaços mais apropriados. Em 1924, foi dado início às obras de construção da nova sede da Escola, num terreno no bairro do Barbalho, cedido pelo município. Somente em novembro de 1926, a Escola passou a funcionar no novo prédio, onde está situado o atual *Campus* Salvador.

As Escolas de Aprendizes eram vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio até 1930, quando passaram a fazer parte do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.

Com o crescimento gradativo do ensino industrial no país, em 1934, ficou estabelecido que as Escolas de Artífices existentes deveriam possuir seções de especialização de cursos voltadas às indústrias de cada região a qual pertencessem. Com isso, em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia passou a chamar-se Liceu Industrial de Salvador e teve seu dimensionamento físico e administrativo alterado.

Em 1942, a instituição teve novamente seu nome modificado, passando a denominar-se Escola Técnica de Salvador; e também nesse período, sofreu mais mudanças, com oferta de cursos e com a ampliação do seu espaço físico, que abrangeu terreno adjacente ao já ocupado, o que permitiu a construção de cinco novos pavilhões.

Em 1965, a Escola recebeu um novo nome, agora Escola Técnica Federal da Bahia (EFTBA) e oferecia cursos de Edificações e Estradas, Eletrotécnica, Química, Mecânica de máquinas e aparelhos auxiliares, além dos já anteriormente citados.

Com a instalação do Complexo Industrial de Aratu (CIA) e do Polo Petroquímico de Camaçari, houve a industrialização da Região Metropolitana de Salvador nos anos 1970, que contribuiu para a integração do ensino à prática profissional e para a “melhor compreensão dos perfis e tendências de mercados de trabalho.” (LESSA, 2002, p. 40)

O crescimento da instituição acompanhou as reformas pedagógicas, o que levou à criação de Unidades de Ensino – Uned’s no interior da Bahia, inicialmente implantadas nos municípios de Barreiras, Vitória da Conquista, Eunápolis e Valença.

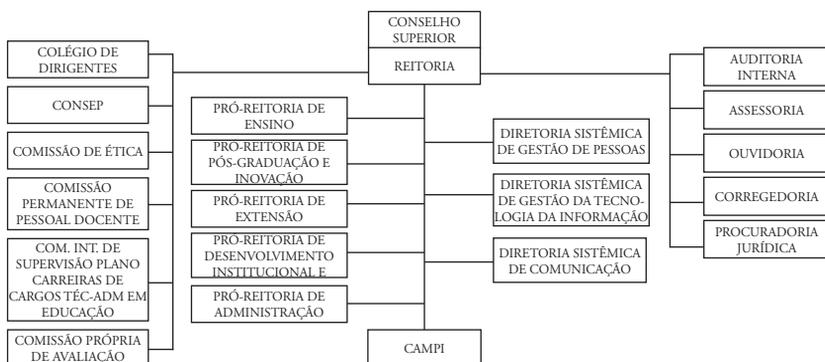
Em 1976, o governo criou o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (Centec-BA), que funcionava em Simões Filho, com o objetivo de oferecer cursos superiores de curta duração de formação tecnológica para atender à dinâmica industrial do Estado. Após 17 anos de formação, o Centec foi incorporado ao recém-criado Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA) que, na verdade, se tratava de mais uma transformação da EFTBA.

O Cefet possuía nova dimensão institucional, administrativa e acadêmica. Resultado da fusão entre a EFTBA e o Centec-BA, o Cefet-BA oferecia formação tecnológica profissional dos níveis básico, técnico e superior.

A formação do Cefet não foi a última mudança sofrida pela instituição, que, em 2008, sofreu mais uma reestruturação, através da Lei nº 11.892/2008, na qual o Cefet foi elevado à Instituto, quando recebeu então o nome atual de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia e passou a oferecer cursos de pós-graduação, através de convênios com universidades, e atividades de pesquisa e extensão. Com isso, houve a criação da Reitoria para gerir o instituto, e as unidades de ensino foram convertidas em *campi*.

Com a nova estrutura, o programa do IFBA cresceu e seu organograma tornou-se mais complexo, o qual pode ser visto abaixo:

**Figura 1 – Organograma Geral da Reitoria**



**Fonte:** Comissão de estudo da ocupação do prédio do antigo Colégio Marista-IFBA.

## O EDIFÍCIO DA REITORIA: de residência burguesa a Instituto Federal

Para abrigar a nova estrutura da Reitoria, o IFBA adquiriu, no ano de 2009, o imóvel onde funcionou o Colégio Nossa Senhora da Vitória, ou Colégio Marista, por mais de 100 anos.

Os Irmãos Maristas foram fundados em 1817, na França, voltados à educação religiosa de jovens. Ao longo dos anos, eles se disseminaram no mundo e, em 1900, o Congresso Católico da Bahia concluiu que existia a necessidade de estabelecimentos de ensino cristão no estado, logo, na primeira década do século XX, surgiram importantes instituições de ensino religioso em Salvador, dentre elas, o Colégio São Pedro, posteriormente denominado Nossa Senhora da Vitória, sob a gestão dos Irmãos Maristas, em 1904.

Em junho de 1906, o colégio passou a funcionar no imóvel nº 12, situado na Rua do Canella, antiga residência do Cel. Pedro Emílio de Cerqueira Lima, família proprietária de outros imóveis na região do Canela.

Durante o século XIX, Salvador iniciou seu processo de modernização como consequência das ideias sanitaristas oriundas do Rio de Janeiro e Paris; com isso, novos bairros foram surgindo e recebendo investimento nas áreas de expansão da cidade como Campo Grande, Vitória, Barra, Graça e Canela, caracterizados pelo caráter semirrural, com grande presença de chácaras. Houve, portanto, “a confirmação de um eixo dinâmico que orientava o crescimento da forma urbana da Sé para a Barra, buscando o litoral sul e melhorando as comunicações nessa direção.” (PINHEIRO, 2011, p. 234). Até os anos 1940, houve a consolidação dos novos bairros (Barra, Graça, Vitória, Canela), os quais tiveram suas ocupações já nos moldes do pensamento moderno: ruas largas, arejadas, arborizadas e com serviços de saneamento.

A origem do bairro do Canela está ligada à Chácara Bom Gosto, uma das primeiras moradias do local, originalmente denominada “Roça Grande”, localizada no Bom Gosto. A Roça Grande era de

propriedade do comerciante Pedro Barboza de Madureira e foi herdada, em 1843, pelo Mal. Francisco Pereira de Aguiar. A região possuía outras chácaras; entretanto, a Chácara Aguiar ocupava quase que a totalidade do que, posteriormente, se tornou o Canela.

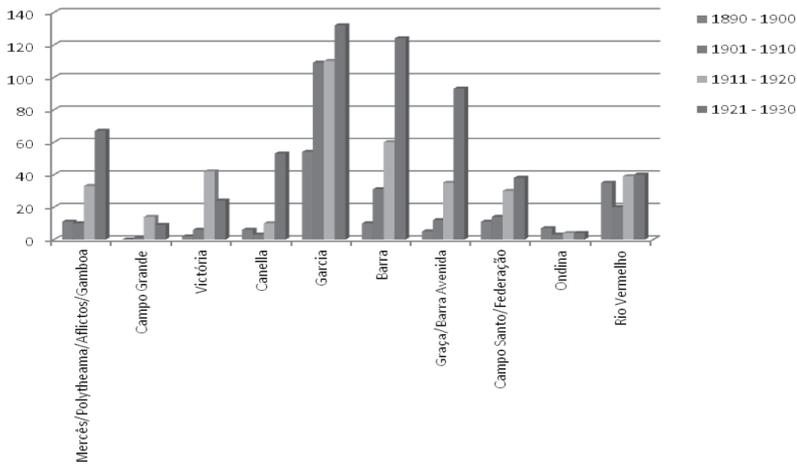
Durante o processo de povoamento dessas novas áreas, os Irmãos Maristas mudaram-se do Centro para o Corredor da Vitória e, posteriormente, para o Canela. Segundo Irmão Achylles Scapin, FMS, o colégio seria instalado em:

[...] rua calma, afastada do movimento e a uns 300 metros da referida praça (Campo Grande); havia um vasto quintal, com bela casa, que poderia se transformar em um vasto prédio. Haveria espaços para recreios sombreados e para novas construções. (SCAPIN, 2003, p. 18)

A descrição acima se refere à Rua do Canella, atual Av. Araújo Pinho, e à casa e quintal dos quais origina o imóvel onde hoje funciona a Reitoria do IFBA. Professor Orlando Gomes ainda complementou a descrição do local quando disse: “[...] erguendo um Colégio num bairro sem calçamento e sem luz [...]”.

O bairro Canela e proximidades foram se modernizando ao longo do tempo: a Rua Dendezeiros do Canella<sup>2</sup> (atual Rua Mal. Floriano) recebeu iluminação pública a gás em 1867; já a Rua Bom Gosto do Canella (atual Rua Padre Feijó) recebeu macadamização e, posteriormente, houve o calçamento da Rua Mal. Floriano e adjacências.

Todas essas mudanças fizeram com que a elite abandonasse o centro da cidade, insalubre, em troca das novas áreas, arejadas, limpas e bonitas, como o Canella. A década de 1920 é o período em que corresponde ao maior ritmo de ocupação do bairro, quando a região já se encontrava mais consolidada (ALMEIDA, 1997).

**Gráfico 1 – Solicitações para Licenciamento de Obras no Distrito da Vitória (1890-1930).**

Fonte: ALMEIDA, 1997.

A burguesia, que se mudou para essa área, instalou-se, em geral, em sobrados, de tipologias características da época: isolados no lote ou geminados, com jardins frontais (ALMEIDA, 1997), localizados, sobretudo, nas ruas do Canella (atual Avenida Araújo Pinho), Bom Gosto do Canella e Dendezeiros do Canella. Alguns desses edifícios se mantêm até hoje e abrigam a Escola de Belas Artes, a Galeria Canizares, a Escola de Teatro e a Escola de Nutrição, todos pertencentes à UFBA.

Inicialmente, o Colégio N. S. da Vitória atendia apenas jovens do sexo masculino, em regime de internato e externato. Mesmo fazendo parte da filosofia marista a preocupação social com os desfavorecidos, o Colégio atendia, prioritariamente, jovens das classes abastadas<sup>3</sup>, sobretudo altos negociantes e filhos de fazendeiros de cacau, da região de Ilhéus e Itabuna, que vinham estudar na capital como internos. (ALMEIDA, 2002)

**Imagem 1 – Trecho da antiga Rua do Canella (atual Av. Araújo Pinho), em 1923: sobrado isolado no lote, rua larga, grande presença de vegetação**



**Autor:** Raymundo Magalhães. **Fonte:** Mais de Salvador

**Desenho 1 – Mapa com trecho do bairro do Canella, no início do seu povoamento. Em destaque, área aproximada correspondente ao lote da Reitoria. Data desconhecida**



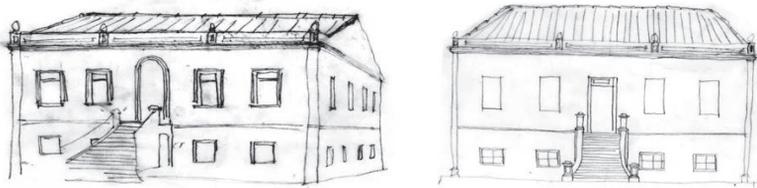
**Autor desconhecido**

**Fonte:** Fundação Gregório de Mattos. Juntamente com o crescimento do colégio, houve o desenvolvimento do bairro, sobretudo após a implantação do Parque Universitário da UFBA na região, a partir dos anos 1950. As instalações do Colégio se mantiveram no Canella até 2008, quando os Maristas mudaram-se definitivamente para a sede localizada no bairro de Patamares.

O edifício salvou-se da demolição e de ser substituído por torres de edifícios residenciais graças ao apelo da Associação de Pais e Mestres do Colégio Marista de Salvador (Apamema), que levou ao tombamento individual do mesmo pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia, em 2008. A edificação tem origem a partir de uma residência existente desde, pelo menos, 1869, segundo escritura da mesma (ESCRITURA..., 1906).

Não foram encontrados registros iconográficos do imóvel do período em que o mesmo funcionava como residência; porém, segundo descrição em escritura, tratava-se de “Prédio de três andares, [...] 36 braças de frente, grade e portão de ferro, 50 braças de fundo murado, com as partes laterais divididas por nativos de bambus, [...]”. Através da descrição acima e de fotografias de anos posteriores do Colégio, pode-se concluir que o edifício possuía características neoclássicas: simetria; porão alto; portas e janelas com modenaturas em massa; a porta central com verga em arco pleno, destacando-se das janelas alinhadas, em verga reta; escadaria tipicamente neoclássica saliente à fachada frontal, que dava acesso à porta central; edifício isolado no lote, com presença de área verde e provável platibanda. Os três andares, provavelmente, se referia ao porão alto, pavimento térreo e sótão.

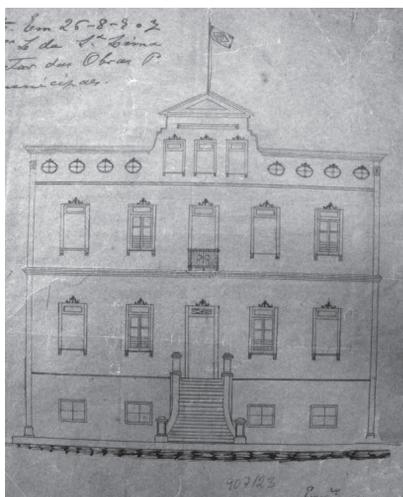
**Desenho 2 - Croquis de suposição da feição neoclássica do edifício da residência da família Cerqueira Lima, antes da instalação do Colégio Marista**



**Autora:** Aline Rocha

Com a sua compra para a instalação do Colégio Nossa Senhora da Vitória, em 1907, os Irmãos Maristas acrescentaram mais dois pavimentos, dos quais um correspondia ao sótão, cujas aberturas se davam através de oito óculos e três janelas centrais, que compunham um pequeno frontão, localizado na parte central da fachada frontal, também de características neoclássicas.

**Desenho 3 – Proposta de acréscimo do 2º andar e sótão, de autoria de J. Barroso.**



**Fonte:** Fundação Gregório de Mattos.

**Autor:** Engº J. Barroso

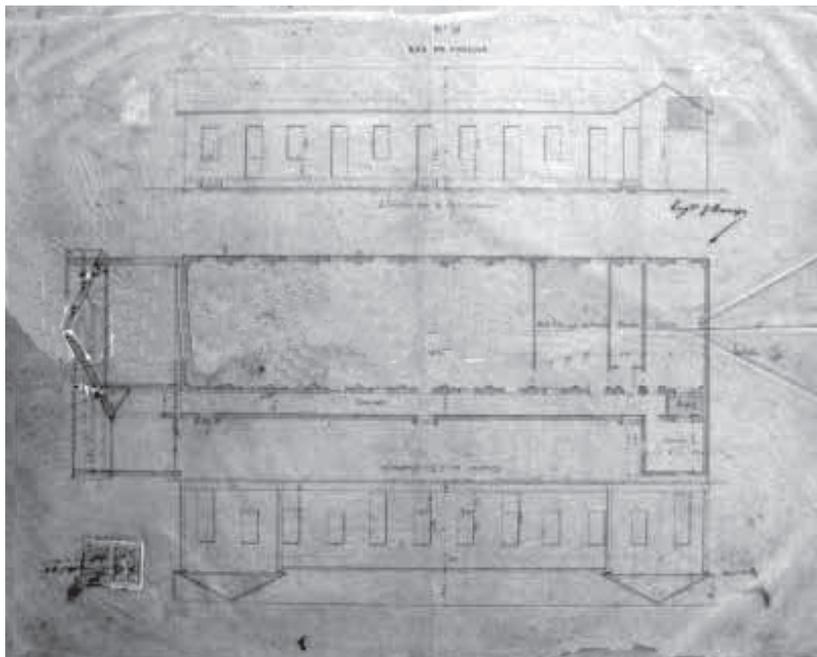
**Imagem 2 – O edifício após a execução da primeira proposta de ampliação.**



**Fonte:**

<http://www.cidteixeira.com.br/>.

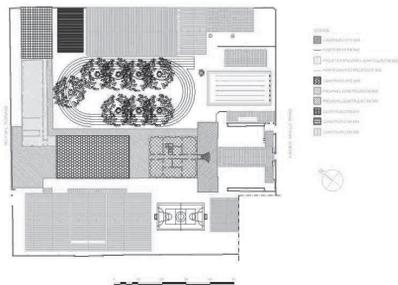
Em 1909, edificou-se, no fundo do terreno, um prédio térreo para abrigar o refeitório e a cozinha, que possuíam acesso pelo pátio interno ao Colégio, como também pela Rua Dendezeiros do Canella. Atualmente, esse edifício corresponde ao trecho onde estão localizados os arquivos e gráfica da Reitoria.

**Desenho 4 – Planta e fachadas do edifício localizado nos fundos do lote.**

**Fonte:** Fundação Gregório de Mattos. Autor: Eng<sup>o</sup> J. Barroso

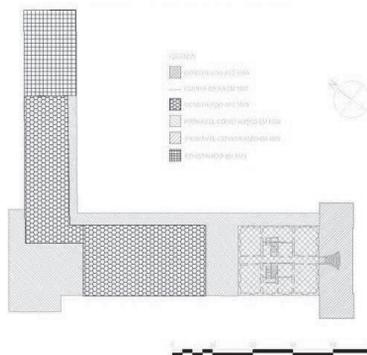
Até 1918, foi realizada a extensão do edifício principal em direção aos fundos do lote; até 1927, foi construída a varanda lateral, com suas colunas e balaústres e, em 1936, já havia sido erguido o mirante, o qual era utilizado como observatório. Em 1940, os Irmãos adquiriram terreno vizinho para ampliação das instalações do colégio. Antes de 1949, houve, numa mesma obra, a demolição do sótão projetado em 1907 e um acréscimo do edifício, aproximando-o da frente do lote e construindo dois torreões laterais, interligados pelas varandas frontais; em 1971, a Construtora Norberto Odebrecht foi responsável pela construção dos sanitários do pavimento térreo, ao lado do antigo refeitório, e das salas de aula sobre eles.

### Desenho 5 – Planta cronológica do imóvel – Pav. térreo



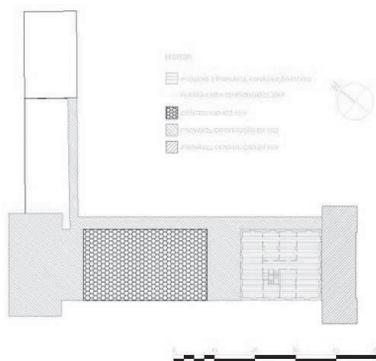
Desenho: Aline Rocha

### Desenho 6 – Planta cronológica do imóvel – Pav. 1



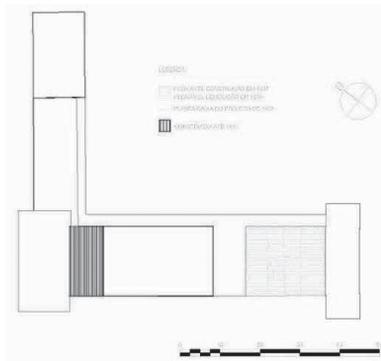
Desenho: Aline Rocha.

### Desenho 7 – Planta cronológica do imóvel – Pav. 2



Desenho: Aline Rocha

### Desenho 8 – Planta cronológica do imóvel – Pav. 3



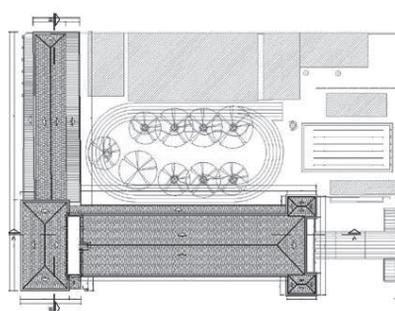
Desenho: Aline Rocha

**Desenho 9 – Planta cronológica do imóvel – Mirante**



**Desenho:** Aline Rocha

**Desenho 10 – Planta de situação atual do imóvel**



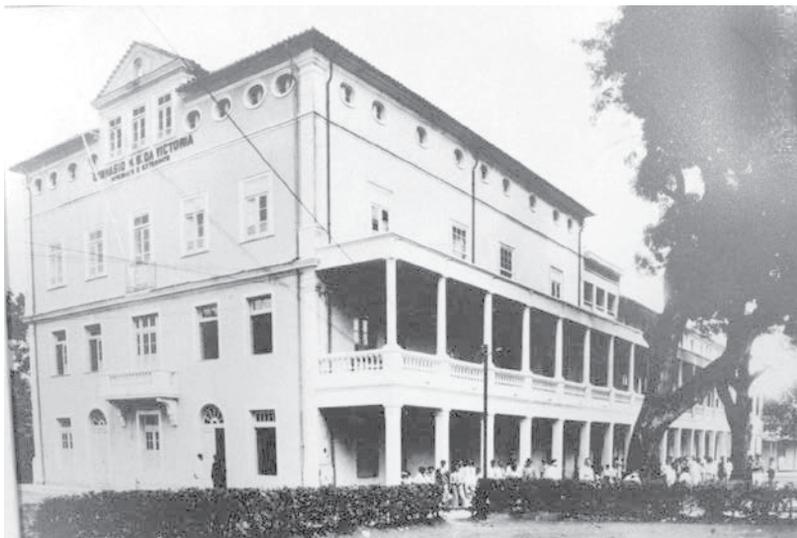
**Desenho:** Aline Rocha

**Imagem 3 – O edifício ainda sem as colunas laterais**



**Fonte:** Revista Bahia Ilustrada, 1918

**Imagem 4 – A colonata com a varanda lateral já existia em 1927**



**Fonte:** Acervo IFBA

Tais intervenções fizeram com que se perdesse, quase que completamente, as características originais do prédio. A edificação passou por reformas e acréscimos mais relevantes durante as três primeiras décadas do século XX, tendo sido ampliada até chegar à sua área atual, nos anos 1970. Após esse ano, as ampliações ocorreram através de uma maior ocupação do lote, com a construção de diversos anexos, até os anos 1990, sendo grande parte destinada à prática de esportes, fortemente incentivada pelos Irmãos.

Devido às várias intervenções ocorridas em períodos distintos, percebemos que há diversos elementos típicos de épocas diferentes, entretanto as características que prevalecem correspondem ao período do início do século passado.

**Imagem 5 – Foto panorâmica do imóvel. 2012****Foto:** Aline Rocha

Por se tratar de uma arquitetura de transição, associa elementos da arquitetura eclética (proporção dos vãos das envasaduras, modena-turas em portas e janelas, frisos nas fachadas, cimalha, balaústres, colunata, com entablamento, simetria, solidez, pisos em ladrilho hidráulico e platibanda associada à cobertura em telha cerâmica) a outros elementos da arquitetura moderna, ainda que de forma tímida (estrutura mista em concreto armado, vigas em estilo *Art Déco*). As construções anexas, da década de 1990, marcam claramente o seu tempo.

Atualmente, o edifício encontra-se parcialmente descaracterizado, ainda sofrendo diversas intervenções com o objetivo de adequar seus espaços às funções administrativas e acadêmicas da Reitoria, bem como às normas de acessibilidade e segurança.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Carmo B. E. de. **A Victória na Renascença Baiana:** a ocupação do distrito e sua arquitetura na Primeira República (1890-1930). Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1997.

BAHIA ILUSTRADA. Rio de Janeiro, ano II, n. 12, 1918.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União – República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Seção 1, p.1.

DÓREA, Luiz Eduardo. **Os nomes das ruas contam histórias.** Salvador. BA. Câmara Municipal de Salvador, 1999. 167 p. ISBN 8587268023 (broch.).

ESCRITURA de compra e venda entre Cel. Pedro E. de C. Lima e sua esposa e a Ordem dos Irmãos Maristas das Escolas. Salvador, 28 jun. 1906. Tabelião Affonso Pedreira de Cerqueira, Arquivo Público do Estado da Bahia, L. 1130, F. 27-27V.

GOMES, Orlando. **Os Maristas, meio século antes.** Salvador, 25 set. 1981.

LESSA, José Silva. **CEFET-BA – uma resenha histórica:** da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica. Salvador, CCS/Cefet-BA, 2002. 100p. il.

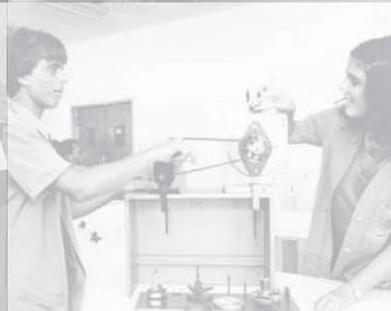
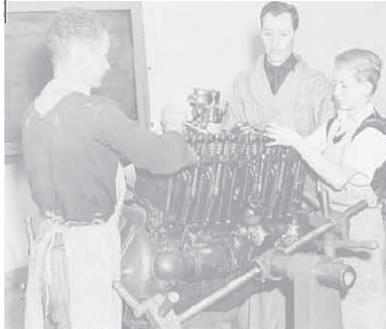
PINHEIRO, E. Petti. **Europa, França e Bahia:** difusão e adaptação de modelos urbanos Paris, Rio e Salvador). 2. ed. Salvador: EdUFBA/Fapesb, 2011. v. 1. 366p.

SCAPIN, Achylles. **Os Irmãos Maristas na Bahia.** Edição Comemorativa ao Centenário do Colégio Marista de Salvador. Recife: Bagaço, 2003. 134p.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Este breve panorama do IFBA foi elaborado baseado nas informações contidas no livro **CEFET-BA – Uma resenha histórica**: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica, de José Silva Lessa.
- <sup>2</sup> O nome Dendezeiros do Canella está atribuído à existência, em toda a extensão da rua, de palmeiras de dendê, segundo J. F. da Silva Lima, em 1912. (DO-REA, 1999).
- <sup>3</sup> Apesar do público do Colégio Marista ser caracterizado por classes privilegiadas, houve um período, no final dos anos 1930, em que o Colégio ofereceu cursos noturnos de supletivo e educação integrada, dirigidos a operários e empregados(as) domésticos(as), através da Escola Padre Champagnat.





# Capítulo VII

A PESQUISA NA REDE FEDERAL  
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: uma  
análise da política pública

Luzia Matos Mota  
Renato Dagnino Peixoto





# A PESQUISA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA: uma análise da política pública

## Resumo:

Este estudo, de natureza analítico-descritiva, trata das atividades de pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Rede Federal). A Rede Federal configura-se como ator governamental de uma política pública de alta complexidade que vem sendo implementada no cenário nacional da educação profissional tecnológica e que se vincula à implementação de outras políticas públicas voltadas para o desenvolvimento social. Este trabalho tem como objetivo principal analisar a institucionalização das atividades de pesquisa na Rede Federal e avaliar a coerência destas com a missão institucional.

**Palavras-chave:** Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica. Relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Políticas de Pesquisa na Rede Federal.

## 1. A REDE FEDERAL E A SUA MISSÃO INSTITUCIONAL

O foco deste trabalho são as atividades de pesquisa na Rede Federal. Esta opção é justificada, como já foi dito, pela importância da Rede no cenário nacional das políticas de educação profissional tecnológica, não apenas como ofertante dessa modalidade de educação, mas também pela contribuição que essas instituições podem proporcionar ao se vincularem à implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento regional e local e para a inclusão social. A importância do tema se pauta no efetivo potencial que a Rede Federal possui para apoiar essas políticas.

A Rede Federal possui 41 instituições regionais que implementam atividades de pesquisa. Dessas, 38 são Institutos Federais, dois são Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), e encerra este conjunto a Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Esse é o universo da pesquisa aqui empreendida. Além dessas instituições, a

Rede Federal possui 25 escolas vinculadas às universidades e o Colégio Pedro II. Contudo, o Colégio Pedro II e as escolas vinculadas não têm na pesquisa uma atividade fim. Por isso, essas 26 instituições não foram objeto de estudo deste trabalho.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram o alvo prioritário da análise feita. Muitas vezes, nesta pesquisa, ao descrever a natureza, o perfil, a base legal, a missão, a identidade, etc. da Rede Federal são descritas as características dos IF, o que se constituiu em uma opção consciente. Os IF hoje, no contexto da Rede Federal, são o carro-chefe da resignificação da sua identidade e a sua política pública estruturante, por isso, os IF foram considerados como o locus privilegiado deste estudo.

Os IF são autarquias que integram a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. São instituições multicampi e pluricurriculares que se distribuem em cerca de 500 campi e oferecem 500 mil vagas nas diversas modalidades de educação. A natureza, as políticas, as funções sociais e os objetivos dessas instituições estão estabelecidos na referida Lei e em documentos oficiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, órgão do Ministério da Educação responsável pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do País.

A análise da Lei e de documentos oficiais do MEC mostra que os IF têm como finalidade, em conjunto com outras políticas públicas, contribuir para o desenvolvimento das regiões nas quais estão localizados. A vocação para o desenvolvimento local com inclusão social parece ser a condição primeira de existência dos IF. Nesse sentido, o MEC investiu entre 2005 e 2010, na expansão da Rede Federal, recursos na ordem de 1 bilhão de reais, implantando campi em cidades-polo ou com média de 50 mil habitantes nas diversas regiões do País (BRASIL, 2010).

Apesar de a Rede Federal não possuir uma missão institucional pontuada em um documento oficial, as orientações gerais, oriundas da Lei Nº 11.892 e dos documentos oficiais do MEC, definem claramente a

missão dos IF. Esta, por sua vez, deve orientar as concepções, as normas, políticas e os padrões a serem seguidos no cumprimento de suas funções sociais. A missão dos IF, que será considerada como a missão da Rede Federal, apreendida dos documentos e discursos oficiais, pode ser sintetizada como: “colaborar com o desenvolvimento local e a inclusão social através da EPT, extensão e pesquisa”. A missão, como já foi colocado aqui, é atribuída à Rede Federal pelo Estado brasileiro.

A finalidade deste estudo é verificar a integração entre a concretização da “função social da pesquisa” e a missão institucional da Rede Federal. As atividades de pesquisa, apesar de relativamente recentes na Rede Federal, podem ser consideradas como uma das fontes indutoras das transformações ocorridas nesta nos últimos anos.

Focando o debate inicialmente na Lei 11.892/08 e o que ela estabelece para a pesquisa, observamos que esta surge como elemento indutor do desenvolvimento local e regional através do empreendedorismo, do cooperativismo, da produção cultural, da produção, geração e transferência de tecnologias sociais, da geração de soluções tecnológicas para demandas regionais e da oferta de pós-graduação *stricto sensu* para fortalecer as bases em educação, ciência, tecnologia, para gerar inovação tecnológica (BRASIL, 2008).

Entretanto, a Lei 11.892/08 é um instrumento jurídico que carece de regulamentação e normatização para ser efetivo. Quando analisados os textos complementares à Lei: documentos oficiais (documento-base), decretos, políticas institucionais que estão modelando e operacionalizando a atuação da Rede Federal e seus Institutos, observa-se que nem o documento base apresentado pela SETEC para os Institutos Federais, intitulado: “*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica; concepções e diretrizes*” (BRASIL, 2010), que discorre com propriedade sobre o novo modelo institucional, nem nenhum outro documento analisado, aprofunda sobre as diretrizes que a pesquisa deve seguir para contribuir com o cumprimento dos objetivos ligados à missão institucional de desenvolvimento local e regional com

inclusão social. A formulação da política de pesquisa para os Institutos Federais fica implícita nos documentos oficiais.

No documento base, já referenciado, a política de pesquisa para os IF surge sistematizada na seção: “Educação, trabalho, ciência e tecnologia nos Institutos Federais” e é generalista. Apesar de discutir, a natureza da pesquisa, mantendo-a sintonizada com os elementos centrais da constituição dos IF, os argumentos utilizados não se aprofundam na materialização de uma trajetória para as atividades de pesquisa condizente com a missão da Rede Federal, mantendo-se na superfície da questão, enquanto que deveria ser neste espaço da formulação da política que poderia surgir a explicitação de contrapontos entre a pesquisa desejada para os IF e o modelo emulado nas universidades. Além disso, o discurso não é amparado por normatizações que apontem como deve ocorrer a relação entre a pesquisa, a inclusão social e o desenvolvimento local e regional. Não há uma particularização, nem elementos de operacionalização como existe, por exemplo, com a função do ensino, em que a oferta de educação média integrada, de licenciaturas e de educação para jovens e adultos surge como obrigação institucional relacionada a problemas sociais locais e regionais bem delimitados.

Nada é dito, também, sobre como deve ocorrer a gestão das atividades de pesquisa e como essas novas organizações devem-se relacionar com a sociedade para ter suas potencialidades na pesquisa direcionadas para a realização da missão da Rede Federal. Ou seja, seria o momento de apresentar os atores ou parceiros preferenciais para o desenvolvimento e a difusão da pesquisa nos IF e as ações institucionais, tanto no âmbito interno quanto externo, de modo a trazer, para o centro da política, as questões de inclusão social, da pobreza, de desigualdade de renda, de informalidade do mercado de trabalho, etc., no sentido de fortalecer, como prediz a Lei, o cooperativismo, o desenvolvimento de redes de tecnologias sociais, as peculiaridades regionais, etc.

Quando nada é dito, o mais comum é a adoção de um padrão implícito e já em uso. Neste caso, a matriz tácita da pesquisa nacional é

o modelo inovacionista, impresso na Política Científica Tecnológica (PCT) brasileira e seguido pelas universidades. Ao não apresentar traços distintivos em relação ao desenvolvimento da pesquisa, a Rede Federal se confunde com as universidades, mas não com o mesmo “capital científico”. Autores como Dagnino (2007), Dias (2009) e Serafim (2011) sustentam que a PCT brasileira desenvolve-se dentro do modelo político-cognitivo do seu principal ator: a comunidade científica, definida por Dagnino (2007) como: “[...] conjunto que abrange os profissionais que se dedicam ao ensino e à pesquisa em universidades públicas e aqueles que, tendo sido ali iniciados na prática da pesquisa, e socializados na sua cultura institucional, atuam em institutos públicos de pesquisa e, também, em agências dedicadas ao fomento e planejamento da C&T [...]” (2007, p. 37). Segundo os autores, esse modelo suporta uma estrutura estável de poder que mantém o *status quo* dessa comunidade, cujo *locus* principal são as universidades e os institutos públicos de pesquisa. A Rede Federal não está incluída neste “lugar” no interior do SNCTI.

A pergunta a ser feita é: os Institutos Federais, principais elementos da Rede Federal, vão aderir à agenda de pesquisa das universidades ou irão construir uma agenda de pesquisa própria? Talvez a pergunta pudesse ser ainda mais instigante: a PCT brasileira atende à expectativa de desenvolvimento local com inclusão social, imperativo na missão da Rede Federal? A resposta a tais questões levantará boas pistas sobre o papel da pesquisa na política pública em uso. Pode revelar, por exemplo, se ela tem uma dimensão apenas simbólica, criada para gerar ganhos políticos ou ela pretende ser efetiva na regressão dos problemas sociais que lhe serviram de origem.

## 2. CARACTERÍSTICAS CENTRAIS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE PESQUISA NA REDE FEDERAL

Ao analisar a implementação da política de pesquisa na Rede Federal, é necessário ter em foco o processo da sua formulação. A política de pesquisa da Rede Federal foi alvo de uma inação do governo, ou

seja, a política de pesquisa manteve-se tácita, ficou implícita durante a formulação da política geral para a Rede Federal. Inicialmente, porque a declaração da política, seja na lei ou nos documentos oficiais que a normatizam, não especifica nem os objetivos finais a serem atingidos com a pesquisa, nem a(s) trajetória(s) prioritária(s) que deve(m) ser seguida(s) pela mesma. Apesar de a declaração da política coadunar perfeitamente com a agenda de C&T para o desenvolvimento social assumida pelo governo federal no período.

Esse efeito contraditório reforça, no entanto, a tese da política simbólica, isto é, aquela política que existe no plano do conceito, mas não realiza a passagem para o concreto. Observa-se, neste caso específico, que independente de o estatuto legal<sup>1</sup> introduzir uma missão pautada no desenvolvimento local com inclusão social para todas as funções exercidas pela Rede Federal, o marco legal não é suficiente para garantir a materialização da política, já que não houve, na esfera do governo central, o estabelecimento prévio de acordos, consensos, metas, programas, projetos, sinergias, ações relacionados às atividades de pesquisa na Rede Federal. Na prática, observa-se um desalinhamento entre as declarações e intenções explicitadas pelo governo para as funções sociais da Rede e as atividades de pesquisa. Isso é comprovado pela ausência de instrumentos (recursos financeiros, programas, parcerias, etc.) que possibilitem o desenvolvimento das atividades de pesquisa na direção da missão institucional.

Objetivamente, admite-se, neste trabalho, que não houve formulação completa da política de pesquisa, nos níveis mais altos da burocracia da Rede Federal, que ajustasse o desenvolvimento dessas atividades à sua missão institucional. Analisando pela lente do Enfoque da Análise de Políticas, esta situação se conforma como um processo clássico de “não tomada de decisão”<sup>2</sup>. A formulação macro da política de pesquisa ficou apenas na esfera da declaração legal e na instituição de uma estrutura de gestão intermediária (Pró-Reitoria de Pesquisa, pós-graduação e Inovação), não chegando a se transformar em objetivos precisos ou em um plano instituído.

Porém, as atividades de pesquisa vêm sendo implementadas na Rede Federal através das estruturas intermediárias de gestão (Pró-Reitorias). A ausência de uma formulação central implica que a tomada de decisão sobre as questões que entrarão na agenda da pesquisa dos Institutos Federais é realizada pelos gestores e pela comunidade de pesquisa, atores dominantes no processo.

Sendo assim, este estudo é levado a concluir que a política de pesquisa na Rede Federal tem sido implementada sem uma formulação *ex-ante*, de modo incremental e, forçosamente, pelas peculiaridades apresentadas, sob o enfoque *bottom-up*. Mais especificamente, as características da política apontam para um *continuum* de formulação-implementação como a descrição mais próxima do que vem ocorrendo na execução da política de pesquisa na Rede Federal.

A agenda de pesquisa que deveria estar sendo fortalecida dentro da Rede Federal, levando em juízo a missão institucional, deveria ser a agenda de sociedade (C&T para o desenvolvimento social) e, complementarmente, a agenda da ciência (comunidade de pesquisa). Entretanto, o que se depreende das análises realizadas sobre a implementação é a aproximação com o padrão desenvolvido nas universidades, com forte viés na Inovação Tecnológica voltada para o mercado.

### 3. ELEMENTOS DE AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE PESQUISA DA REDE FEDERAL

Esta seção condensa a avaliação de dois indicadores relativos à implementação das atividades de pesquisa na Rede Federal. O estudo é amparado por levantamentos de dados e análise documental. O levantamento de dados foi realizado a partir dos sistemas de gerenciamento das atividades de C&T no Brasil, desenvolvidos pela CAPES, pelo CNPq e pelo MCT. Foram também utilizados como base documental os relatórios de gestão dos IF, leis, decretos, documentos oficiais, etc. Os dois indicadores pesquisados foram os relacionados ao desenvolvimento dos Grupos de Pesquisa (GP) na Rede Federal e a implantação dos Programas de pós-graduação (PPG).

### 3.1. Desenvolvimento dos Grupos de Pesquisa

Um Grupo de Pesquisa é definido pelo CNPq como um conjunto de indivíduos organizados hierarquicamente em torno de uma ou duas lideranças<sup>3</sup>. O desenvolvimento de atividade de pesquisa é uma das principais características dos membros do GP, cuja liderança é sedimentada na experiência, no destaque e na liderança no terreno científico ou tecnológico. (CNPQ, 2002)

Na Tabela, é apresentada uma linha temporal do crescimento dos Grupos de Pesquisa (GP) na Rede Federal na primeira década dos anos 2000. O crescimento dos GP foi considerado como um indicador da intensidade do desenvolvimento das atividades de pesquisa.

A Tabela revela um crescimento, ou melhor, uma explosão de 1.870,7% de aumento no número de GP no período analisado. A partir de 2006, é possível perceber um adensamento dos GP no interior das 41 instituições. Esse período coincide com o plano de expansão da Rede Federal (início em 2003) e com a criação dos Institutos Federais (2008). O fenômeno da expansão foi responsável pela implantação e consolidação de cerca de 450 Institutos Federais em todo o País<sup>4</sup>, o que demandou a ampliação da oferta de Educação Profissional em diversas áreas e modalidades. Ato contínuo, essa demanda exigiu a contratação de novos servidores. Foi essa dinâmica de incremento do número de servidores – uma parte dos quais com titulação de mestre e, em menor escala, de doutor – que condicionou, em parte, o crescimento brusco desse indicador. Outro condicionante foram as políticas de qualificação interna.

Com o aumento do número de servidores com titulação acadêmica – quer pelas políticas de qualificação interna, quer pela captação desses profissionais através de concursos públicos –, era previsível que houvesse um incremento nas atividades de pesquisa, e que isso reverberasse na criação de GP, como também na demanda por recursos e infraestrutura para o desenvolvimento e difusão das atividades de pesquisa.

**Tabela 1 – Grupo de pesquisa da RFEPCT censo DGP 2000/2010**

Instituições	2000	2002	2004	2006	2008	2010	Grupos de pesquisa com alguma atipicidade
CEFET-MG	10	9	15	26	38	52	20
CEFET-RJ	10	11	10	15	31	24	21
IFAC							
IFAL				12	21	20	14
IFAM			4	8	8	17	3
IFAP							
IFB						9	
IFBA		11	11	18	23	46	
IF CATARINENSE						33	
IFCE		11	13	21	26	68	10
IFBAIANO						4	
IFES				10	23	52	11
IF FARROPILHA						24	
IFF			9	11	12	10	7
IFG					2	5	2
IF GOIANO				7	14	22	6
IFMA		8	4	6	11	17	6
IFMG					5	16	4
IFMS							
IFMT			4	3	5	21	5
IFNorteMG					4	5	2
IFPA			10	6	13	14	13
IFPB	23	15	9	7	19	29	14
IFPE			4	6	19	28	11
IFPI					1	4	0
IFPR							
IFRJ				15	20	47	10
IFRN		9	22	30	46	77	26
IFRO						9	
IFRR				1	13	4	13
IFRS					1	37	1
IFSC		4	5	22	33	50	22
IFSE					11	30	7
IFSetão				2	4	10	4
IFSP					6	10	5
IFSudesteMG						13	
IF SUL				5	8	16	6
IFSulMG						14	
IFTO			1	4	3	8	3
IFTM					8	17	4
UIFPR	15	39	64	91	142	223	74
<b>Total</b>	<b>58</b>	<b>117</b>	<b>185</b>	<b>326</b>	<b>570</b>	<b>1085</b>	<b>324</b>

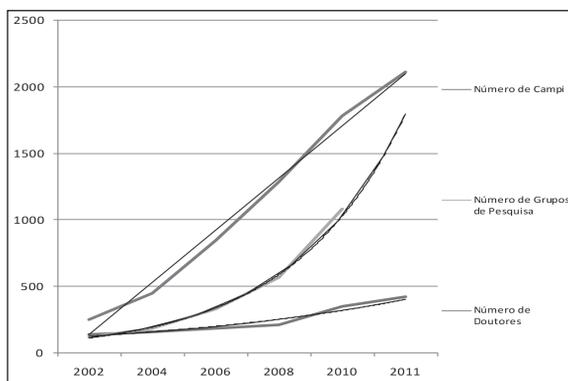
**Fonte:** Elaboração própria baseada no Censo 2000-2010 do DGP do CNPq (ano base 2012)

No gráfico da Figura 1, é mostrado o ajuste de uma curva de tendência exponencial para os dados obtidos. Para melhor contextualizar o fenômeno, foram inseridos, na mesma figura, dois outros indicadores correlacionados com o indicador Crescimento dos Grupos de Pesquisa: a implantação dos campi e o crescimento do número de doutores. Todos os indicadores crescem no período, sendo que o crescimento do número de doutores é o mais acentuado e obedece a

uma tendência linear, percebendo-se uma aproximação entre o número de doutores e o número de Grupos de Pesquisa.

Não obstante, a média de GP por *Campi* é baixa (2,55/*Campi*) e como a concentração dos GP na Rede Federal ocorre nos *Campi* mais antigos e de maior porte, a disseminação de GP por *Campi* deve ser bem menor que a média considerada. Aceitando que o número de GP mede a intensidade das atividades de pesquisa, o que é bastante razoável já que a participação em GP é condição necessária para a inserção dos pesquisadores na vida institucional da pesquisa, tanto interna como externamente, a criação e o apoio às atividades dos Grupos de Pesquisa localmente constituem um elemento que merece atenção dos fazedores de política para a pesquisa da Rede Federal.

**Figura 1 – Gráfico da Tendência de Crescimento dos Grupos de Pesquisa, do número de *Campi* e do número de doutores.**



Fonte: Elaboração própria com dados do CNPQ e SETEC/MEC (ano base 2012)

Como visto, a criação dos GP ocorre relacionada ao incremento de servidores com títulos acadêmicos de mestres e doutores<sup>5</sup>. Em termos analíticos, conclui-se que esse fenômeno é, em grande parte, um movimento pessoal e espontâneo vinculado ao interesse dos servidores em estabelecer carreiras científicas. Esse movimento é amparado por um ambiente produtivista em que o alcance de bons indicadores re-

lacionados com a produção acadêmica e a liderança científica é altamente recompensada com capital científico tanto específico quanto institucional, utilizando as categorias inseridas por Bourdieu (1976) no contexto da análise de Campo Científico. Por sua vez, esse capital se transforma em bolsas de produtividade, recursos, infraestrutura física, coordenação de projetos e programas, cargos burocráticos na gerência da pesquisa, etc. É um ciclo vicioso ou virtuoso, dependendo da perspectiva. A conquista de títulos de pós-graduação *stricto sensu*, com a obrigatória participação em Grupos de Pesquisa, é o único caminho para fazer parte desse ciclo. A pesquisa brasileira é determinada e desenvolvida no interior dos programas de pós-graduação e GP que se constituem nos ambientes públicos de produção de C&T (MOROSINI, SOUZA, 2009). Então, é natural que os pesquisadores da Rede Federal procurem constituir esses ambientes nas suas instituições, como é também esperado o apoio das Pró-Reitorias para essas células de pesquisa.

A qualidade do crescimento dos GP na Rede Federal é um fator que necessita de melhor avaliação, o crescimento quantitativo não é, por tudo que já foi dito, um fenômeno que ocorre apenas na Rede Federal, ao contrário, guarda semelhança com o que ocorre nas universidades, particularmente nas universidades públicas que, juntas, possuem 11.130 GP<sup>6</sup>. Isso corresponde a mais de dez vezes o número de GP existentes na Rede Federal, o que denota uma maior intensidade na atividade de pesquisa, fruto da maior tradição na área e da existência de uma comunidade científica mais madura, o que justifica o papel que as universidades possuem na elaboração da PCT do País. Em termos gerais, o Brasil possui um total de 27.523 Grupos de Pesquisa<sup>7</sup> divididos pelas grandes áreas do conhecimento. O que significa dizer que a Rede Federal com os seus 425 *Campi* contribui com cerca de 3,9% da atividade dos Grupos de Pesquisa do País.

Ao refletir sobre os números apresentados e considerando apenas o indicador “Crescimento dos Grupos de Pesquisa”, verifica-se, por um lado, que é incontestável a tendência de grande crescimento dos GP na Rede Federal, particularmente, nos muitos *Campi* com me-

nos de cinco anos. Isso afeta positivamente a intensidade das atividades de pesquisa internamente, pois haverá maior pressão para que as Pró-Reitorias de Pesquisa implementem ações locais para o desenvolvimento da pesquisa, fortalecendo de maneira mais uniforme essa importante função da Rede Federal.

Em outro viés, a manutenção do desenvolvimento desses GP com as características atuais manterá a Rede Federal no lugar periférico ou inexistente que ela ocupa no SNCT. O atraso na institucionalização da pesquisa e os problemas enfrentados para seu desenvolvimento (ausência de políticas claras, pequenos investimentos, baixa qualificação dos recursos humanos, etc.) tornam-se obstáculos consideráveis para que a Rede Federal desponte como um ator legítimo do SNCT. O ponto de vista defendido é que, sem se apropriar de ativos estratégicos (a capilaridade, a verticalidade, a infraestrutura, a capacidade potencial da comunidade de pesquisa) e vantagens identitárias (relacionadas com as competências próprias do seu ambiente, com a capacidade de aprendizagem acumulada pelos IF, CEFET e UT e com a especificidade histórica da Rede Federal), será muito difícil para os Institutos Federais interferirem na elaboração da PCT.

Nessa perspectiva, uma trajetória promissora para um papel próprio no Sistema Nacional de C&T seria aproximar a identidade da comunidade de pesquisa à missão institucional, que coloca como prioridade o desenvolvimento social no âmbito da pesquisa, do ensino e da extensão e que, registre-se, é altamente coerente com a realidade de exclusão social do País. Em relação aos GP, isso se concretizaria com a construção consciente de uma política que aproximasse os Grupos de Pesquisa das demandas locais por soluções científicas e tecnológicas. Apoiar essa direção seria uma boa estratégia para construir um lugar próprio para a pesquisa na Rede Federal.

### 3.2. Os Programas de pós-graduação

O credenciamento, a gestão e a avaliação dos Programas de PG são realizados, pelo MEC, via CAPES, que é responsável também pela

elaboração dos Planos Nacionais de pós-graduação (PNPG)<sup>8</sup>. O sistema de avaliação da pós-graduação<sup>9</sup> foi implantado pela CAPES em 1976 e tem como alguns de seus objetivos: 1 – estabelecer um padrão de qualidade, similar a padrões internacionais, para os cursos de mestrado e doutorado; 2 – estimular o Sistema Nacional de pós-graduação e os PPG individualmente; e 3 – dotar o País de um banco de dados da CAPES sobre a PG nacional. (BRASIL, 2012)

Os critérios de avaliação das propostas e programas se dividem em cinco dimensões: proposta do curso, corpo docente, corpo discente, produção científica e inserção social<sup>10</sup>. Para programas de “alta qualificação, desempenho e liderança nacional” (notas 6 e 7), além dos critérios já expostos, eles são avaliados também nos seguintes quesitos: nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos; consolidação e liderança nacional do Programa como formador de recursos humanos para a pesquisa e a pós-graduação; e inserção e impacto regional e nacional do Programa. (BRASIL, 2012).

Os critérios são reconhecidamente produtivistas. As instituições que possuem Programas de pós-graduação bem avaliados pela CAPES e também os pesquisadores ligados a esses Programas são submetidos ao ônus gerado pelo esforço constante de manter-se dentro dos critérios exigidos. Não obstante, são também recorrentemente recompensados com o aumento do seu capital científico em termos de prestígio, de reconhecimento e de recursos financeiros. Morosini e Souza (2009, p.18) descrevem com lucidez o ciclo:

Ser docente de programa de pós-graduação numa instituição que cultua a cultura da pesquisa o coloca num patamar acima da média dos docentes de graduação. Ele tem prioridade em obter fomento para: bolsas de iniciação científica, projetos de pesquisa; organização de eventos, apresentação de trabalho em congresso nacional e internacional. De igual modo, no plano nacional – do país, há também esta separação. O Ministério de Ciência e Tecnologia – MCT, através do CNPq, apóia à pesquisa e ao pesquisador que está inserido em UNIVERSIDADES qualificada com pós-graduação de qualidade. Este apoio estende-se à ida a congressos internacionais, de dois em dois anos, a projetos de pesquisa,

etc. Há reconhecimento de mérito de seu trabalho e uma classificação imbricada à bolsa de pesquisador. Explicando melhor: a entrada e permanência no sistema de produtividade são avaliadas pelos próprios pares. Há dois estratos de pesquisadores do CNPq: estrato 2 e estrato 1, com 4 níveis. Todos recebem bolsa em torno de U\$ 500 e os pesquisadores 1 recebem mais U\$500 para utilização específica.

É a busca por essas recompensas científicas que, em parte, explica o crescimento dos Programas de pós-graduação na Rede Federal. A busca pela qualificação das carreiras científicas passa obrigatoriamente pela criação de Programas de pós-graduação no interior das instituições da Rede Federal. Fora dos PPG, na lógica assumida hoje pelas agências de financiamento e avaliação, não existe boa pesquisa e nem bons pesquisadores.

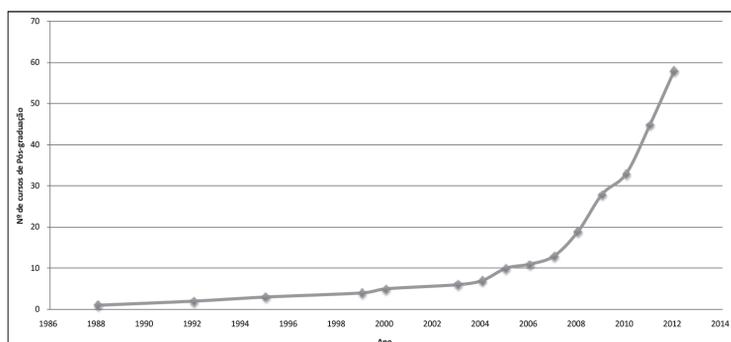
Os PPG da Rede Federal vêm-se desenvolvendo no interior dessa arena, entre a cruz, que exige cursos de pós-graduação como condição para que as instituições galguem posições de prestígio no sistema, e a espada, que impõe critérios limitantes para a criação desses Programas. A origem da Rede Federal, voltada exclusivamente para a educação básica tecnológica e sem políticas de apoio à formação de quadros para a pesquisa, até a década de 90<sup>11</sup>, é um fator condicionante da incipiente comunidade de pesquisa e da fragilidade que as instituições possuem para conseguir a chancela da CAPES na criação de PPG. E como uma provável causa, está a dispersão desta pequena comunidade de pesquisa. Os poucos doutores que integram a Rede Federal (pouco mais de 10% do contingente total de docentes), principais atores na constituição dos cursos de pós-graduação, atuam em áreas quase sempre distintas, não possuem redes de pesquisa locais, regionais ou nacionais consolidadas e trabalham em Grupos de Pesquisa sem volume de ligações entre si. Esse componente incide em quatro dos cinco critérios avaliados pela CAPES para credenciamento de novos cursos.

Para esclarecer melhor esse e outros pontos, os indicadores relacionados com os Programas de pós-graduação, que foram: número de cursos e ano de criação; nível dos cursos e conceito dos cursos; institutos e regiões de origem e áreas de conhecimento. Com isso, espera-se dar

uma visão mais realista sobre o desenvolvimento dos Programas de pós-graduação na Rede Federal.

O primeiro Programa de pós-graduação criado na Rede Federal remonta ao ano de 1988 e teve, como primeiro curso, o mestrado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial. O CEFET-PR, hoje Universidade Tecnológica, abrigou esse Programa e se constituiu na primeira instituição da Rede Federal a criar um PPG. Foi, contudo, um evento pontual no tempo e no espaço, como mostra o gráfico da Figura 1, que representa tanto o crescimento dos Programas durante os últimos 25 anos, como também apresenta a tendência de crescimento futuro para os PPG na Rede Federal. Na ausência de uma política nacional específica, os Institutos Federais, os CEFET e a Universidade Tecnológica estão, cada um ao seu modo, reunindo as condições necessárias para estabelecer seus Programas de pós-graduação. São 61 Programas que ofertam 68 cursos, destes, 5 foram criados até 2000; 54 foram criados nos 12 anos seguintes e 9 estão previstos para iniciar em 2013 <sup>12</sup>.

**Figura 2– Gráfico da Evolução Temporal dos Programas de pós-graduação da Rede Federal**



**Fonte** Elaboração própria com dados do GeoCAPES (ano base 2012)

Esse movimento de criação dos Programas de pós-graduação guarda alguma semelhança, em escala bem mais reduzida, com o processo

que ocorreu no interior das universidades federais na década de 70: o docente da universidade brasileira tinha apoio das políticas de desenvolvimento do País para a sua formação no exterior. Com o retorno dessa mão de obra qualificada, a criação de programas de mestrado e doutorado foi intensa e o movimento de qualificação mudou de eixo e passou a ser realizado no País. (SCHWARTZMAN, 2001)

Aproveitando essa estrutura de pós-graduação no País, os docentes da Rede Federal buscaram qualificação nesses cursos a partir do final da década de 80. Inicialmente, esse movimento foi lento e sem apoio institucional, todavia no final dos anos 90 e mais firmemente nos anos 2000, esse processo se acelerou e exigiu respostas institucionais pelas recompensas salariais advindas da titulação acadêmica. Os docentes da Rede Federal, ao terminarem seus cursos e retornarem para suas instituições, trouxeram impregnada, na sua formação, a lógica do desenvolvimento da pesquisa via cursos de pós-graduação. A reprodução do ciclo “formação – criação de PPG – desenvolvimento de atividades de pesquisa”, explica o crescimento deste indicador. Este ciclo embute ainda a valorização das carreiras dos pesquisadores e, em menor grau, a qualificação dos quadros internos da Rede Federal.

A expansão do número de PPG na Rede Federal em comparação com os números do SNPG é pouco significativa. Esse resultado demonstra uma ausência de ações específicas para melhorar esse indicador na Rede Federal. Mas, de outro lado, demonstra também a sedimentação e aderência dos critérios da CAPES com a realidade identitária e institucional das universidades públicas, que são as principais ofertantes de pós-graduação no Brasil. A título de ilustração, considerando dados de 2011 (CAPES, GEOCAPES, 2012), a Rede Federal com sua Universidade Tecnológica, seus dois CEFET, e seus 38 Institutos Federais representam 1,38% dos Programas de pós-graduação do País. Por outro lado, a Rede de Universidades Públicas oferta 1.586 Programas de pós-graduação, o que representa 51,2% dos PPG do País, dados também de 2011 da CAPES (BRASIL, 2012)<sup>13</sup>.

Naturalmente, a Rede Federal tem uma comunidade pequena de pesquisadores, quase não tem participação na produção acadêmi-

ca nacional e nem possui tradição e papel definido no SNCT. Pela avaliação racional da CAPES, os números apresentados são plenamente justificados, já que a função “pesquisa” é de alto custo para as instituições e necessita de professores doutores com horas dedicadas à pesquisa, de infraestrutura laboratorial, de bolsas e outros apoios. Nesse contexto, são as universidades públicas as mais apropriadas para realizar pesquisas científicas e tecnológicas (MOROSINI; SOUZA, 2009). No Plano Nacional de pós-graduação 2005-2010, a Rede Federal aparece como um demandador de pós-graduação e não um ofertante desses cursos.

Não obstante, apesar de não possuir uma atuação destacada no SNPG, a evolução da taxa de crescimento dos PPG nas instituições da Rede Federal demonstra uma evidente expansão nos últimos 25 anos. A taxa de natalidade neste período foi de 2,44 PPG por ano e cresce para 5,6 quando se analisam os últimos 10 anos, e de 2008 até 2013, os últimos 5 anos, portanto, a taxa de crescimento dos PPG sobe para 10 PPG/ano.

Em relação ao nível dos Programas, a CAPES os classifica em: Programas que oferecem cursos de doutorado e mestrado; Programas que oferecem cursos de mestrado; Programas que oferecem cursos de Mestrado Profissional; e, finalmente, Programas que oferecem cursos apenas de doutorado. No Quadro 1, a seguir, é mostrado o número de Programas ofertados pelas instituições da Rede Federal de acordo com o nível dos cursos.

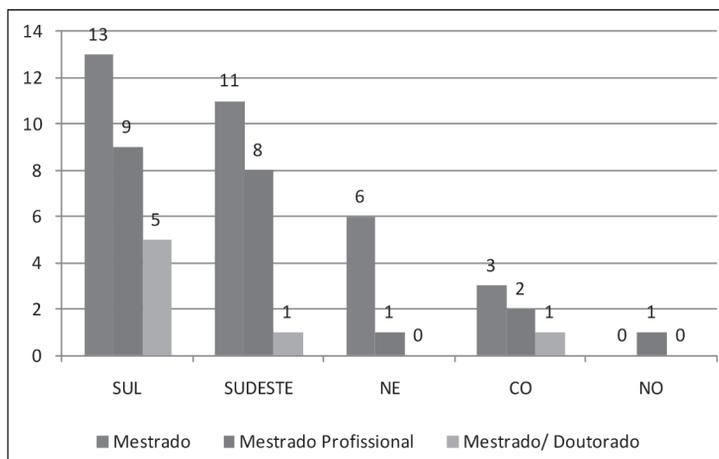
**Quadro 1 – Quantidade de PPG por Nível**

Nível do PPG	Quantidade de PPG
Mestrado / Doutorado	7
Mestrado	33
Mestrado Profissional	21
Doutorado	0
Total	61

**Fonte:** Elaboração própria com base em dados do GeoCAPES e CAPES (ano base 2013)

Os cursos de doutorado, cujo reconhecimento pela CAPES exige o estabelecimento de GP consolidados e a interação entre pesquisadores e indicadores de produtividade compatíveis com indicadores nacionais e internacionais, são em menor número na Rede Federal, estando concentrados em uma única instituição: a UTFPR hospeda cinco dos sete cursos que funcionam na Rede Federal. Os outros dois Programas que oferecem doutorados estão no CEFET-MG e no IFGOIANO. Não há muita diversificação quanto ao nível dos Programas; o mestrado acadêmico, o mais tradicional, é o nível predominante. O mestrado profissional, mais recente, fica em segundo lugar em número de programas, mas é levemente mais bem distribuído regionalmente. O gráfico da Figura 2 mostra, em detalhes, esses números.

**Figura 3 – Gráfico dos Programas de Pós-Graduação da Rede Federal por nível**



**Fonte:** Elaboração própria a partir de dados da CAPES (ano base 2012)

O sistema de pós-graduação da Rede Federal revela com maior intensidade sua estruturação recente, quando são analisadas as avaliações dos seus cursos pela CAPES: dos 68 cursos existentes, 60,3% (41) ainda não sofreram nenhuma avaliação depois de criados e fun-

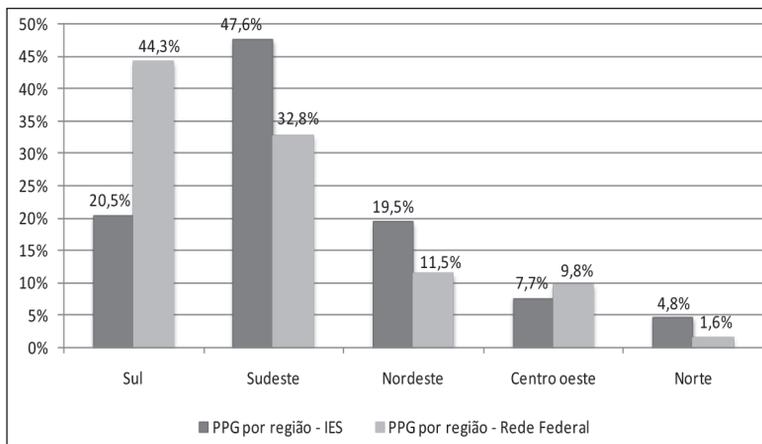
cionam com as notas 3 para os mestrados e 4 para os doutorados, valores mínimos dados aos cursos novos; 23,5% (16) dos cursos foram avaliados apenas uma vez, no triênio de 2007 à 2010 e mantiveram as notas 3 e 4 para os mestrados e doutorados, respectivamente; fechando esses números, 16,2% (11) dos cursos foram avaliados mais de uma vez desde que foram criados. Analisando, especificamente, os conceitos obtidos por esses cursos, observa-se que não houve uma melhora qualitativa dos Programas: apenas um PPG alcançou nota 5 (curso de Mestrado e doutorado em Engenharia Elétrica e Informática Industrial da UTFPR); um curso de mestrado (Mestrado em Tecnologia – UTFPR) obteve nota 4; um Programa de Mestrado Profissional (CEFETRJ) obteve nota 4 e os outros sete Programas de Mestrado mantiveram a nota 3.

Os cursos com melhor avaliação pela CAPES concentram-se na Universidade Tecnológica e no CEFET/MG, e são os Programas mais antigos na Rede. O fato de 87% dos PPG com nível de mestrado e mestrado profissional funcionarem com nota 3 e os PPG com nível de mestrado/doutorado funcionarem com nota 4 revela apenas a imaturidade do sistema de PPG da Rede Federal, pouco dizendo sobre a qualidade dos Programas, haja vista seu pouco tempo de funcionamento. No que se refere à distribuição regional, existe uma grande concentração de PPG nas Regiões Sul e Sudeste.

A UTFPR apresenta-se como uma singularidade na Rede Federal: dos 61 Programas, 24 (39,3%) funcionam naquela instituição. Inclusive, por essa razão, o panorama da pós-graduação na Rede Federal nas Regiões Sul e Sudeste difere em relação à distribuição nacional (Figura 3). A Região Sudeste é mais densa nacionalmente em número de PPG (47,6%), mas, no caso da Rede Federal, a densidade maior fica com a Região Sul (44,3%). Nas outras regiões, a ordem por densidade fica mantida: Região Nordeste seguida pela Região Centro-Oeste e finalmente, com percentuais muito baixos, surge a Região Norte. Com ou sem a presença da UTFPR, o Sistema de pós-graduação que se desenvolve na Rede Federal acompanha a assimetria regional no plano nacional, ou seja, os PPG são concentrados

quantitativamente e qualitativamente<sup>14</sup> nas Regiões Sul e Sudeste.

**Figura 4 – Gráfico da Densidade Regional de PPG da Rede Federal e das UNIVERSIDADES<sup>15</sup>**



BOURDIEU, P. *Le champ scientifique*. Actes de la Recherche en Sciences. [S.l.]: [s.n.]. 1976. p. 88-104. Tradução de Paula Montero

SERAFIM, M. P. *Agricultura familiar no Brasil: uma "análise de políticas" de políticas e instituições*. UNICAMP. Campinas. 2011.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Termo usado no sentido dado por Pierre Bourdieu.
- <sup>2</sup> Surgido com a Lei 11.892/08.
- <sup>3</sup> Termo tomado do inglês *non decision making*.
- <sup>4</sup> O conceito de GP admite uma composição com apenas um pesquisador. Nesses casos, os grupos se compõem do pesquisador e de seus estudantes.
- <sup>5</sup> O número de especialistas e graduados que lideram GP ou mesmo que estão cadastrados como pesquisadores são percentuais inexpressivos.
- <sup>6</sup> Dados do censo 2010 do DGP-CNPq. Foram encontradas 57 Universidades Federais das 59 existentes.

- 7 Dados do censo de 2010 do DGP – CNPq.
- 8 Até o momento, foram elaborados cinco Planos Nacionais de pós-graduação (1975, 1982, 1985, 2005 e 2011).
- 9 O sistema de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é uma das atividades da CAPES, as outras são: acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no País e exterior; promoção da cooperação científica internacional e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.
- 10 A inserção social é a dimensão de menor peso na avaliação.
- 11 A Rede Federal possui menos de 3.000 doutores.
- 12 O PPG em Fotônica (mestrado e doutorado) da UTFPR foi reconhecido em junho de 2011, mas ainda não entrou em funcionamento, o que significa que no total seriam 62 PPG.
- 13 O levantamento de dados realizado sobre os Programas de PPG da Rede Federal foram coletados em quatro locais diferentes: 1. GEOCAPES, dados de 2011; 2. Estatística da CAPES, dados de 2012 e 3. Resultados da avaliação da CAPES de cursos novos, dados de dezembro de 2012. Com o cruzamento desses dados, foi possível traçar uma boa imagem do crescimento dos cursos de pós-graduação na Rede Federal. Entretanto, para comparar os dados da Rede Federal com os dados de outras UNIVERSIDADES, foram utilizados os dados disponibilizados apenas pelo GEOCAPES; esta foi a única maneira de harmonizar os dados de todas as UNIVERSIDADES que possuem Programas de pós-graduação com os PPG da Rede Federal. Nesta situação, todos os dados utilizados na comparação se referem ao ano base de 2011.
- 14 Para uma discussão mais aprofundada sobre as assimetrias regionais no SNPG, consultar Morosini e Souza (2009) e também o PNPG 2011-2020.
- 15 A série de dados das UNIVERSIDADES contém os PPG da Rede Federal.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 3 mar. 2009.

BRASIL; MEC; CAPES. **Plano Nacional pós-graduação 2011-2020**. CAPES. Brasília. 2012. (978-85-88468-15-3). v. 1 e 2.

BRASIL; MEC; SETEC. Institutos Federais: Um novo modelo em Educação Profissional e tecnológica - Concepções e Diretrizes. portal.mec.gov.br, Brasília, p. 43, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto\\_institutos.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2010.

CAPES. GEOCAPES. CAPES, 2012. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>>. Acesso em: 3 dez. 2012.

CNPQ, D. Plano Tabular / Diretórios dos Grupos de pesquisa do Brasil. Diretórios dos Grupos de pesquisa do Brasil, 2002. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/censo/#>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

DAGNINO, R. **Ciência e tecnologia no Brasil**: O processo decisório e a comunidade de pesquisa. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007a. 215 p.

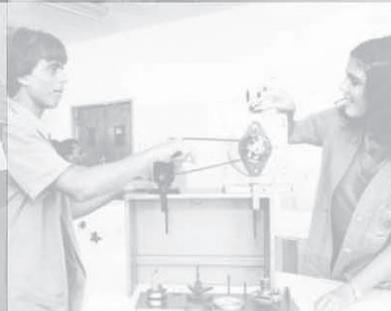
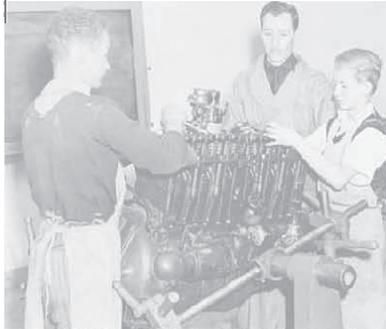
DAGNINO, R. **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: IG/Unicamp, 2009.

DIAS, R. D. B. **A Trajetória da Política Científica e Tecnológica Brasileira**: Um Olhar a Partir da Análise de Política. Unicamp. Campinas, p. 243. 2009.

MOROSINI, M. C.; SOUZA, A. Q. A Pós-graduação no Brasil: formação e desafios. Red de Investigadores Sobre la **Educación Superior - RISEU**. Cidade do México. 2009.

RIBEIRO, N. M. **Uma análise dos Grupos de Pesquisa do CEFET\_BA**. Salvador, 2008. Monografia.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a Ciência**: formação da comunidade científica no Brasil. 2. ed. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2001.



# Capítulo VIII

A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOA  
COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO  
FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DA BAHIA *CAMPUS*  
SALVADOR: a constatação de uma  
realidade

Genildes Oliveira Santana  
Núbia Moura Ribeiro





# A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA BAHIA *CAMPUS* SALVADOR: a constatação de uma realidade

## Resumo

A inclusão escolar da Pessoa com Deficiência (PcD) nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia vem se tornando uma necessidade iminente, em virtude da demanda que cresce a cada ano. O objetivo dessa pesquisa foi analisar em que medida, a acessibilidade, a formação específica dos professores e a estrutura física, pedagógica e técnica contribuem para a efetivação da inclusão escolar, da PcD no IFBA *Campus* Salvador. Estudo de caráter quali-quantitativo, tipo estudo de caso, descritivo, realizado no IFBA *Campus* Salvador, no período de fevereiro e março de 2012. A população estudada foi composta por: 8 alunos com deficiência, 15 servidores e 5 gestores do IFBA *Campus* Salvador. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário tipo Likert, para os grupos, com 9 a 11 perguntas fechadas e 2 a 4 perguntas abertas. Os dados quantitativos foram analisados por estatística descritiva, com base em percentuais. Em relação às questões abertas, foram tratadas qualitativamente. Os resultados apontaram para a contribuição efetiva principalmente da acessibilidade, seguida da formação específica dos professores, para inclusão escolar de PcD. A adoção de medidas que estimulem e desenvolvam o NAPNEE, projetos para a implantação de acessibilidade e treinamento para servidores, são algumas sugestões a serem implementadas para que ocorra efetivamente a inclusão de PcD'S no IFBA *Campus* Salvador.

**PALAVRAS-CHAVE.** Educação. Pessoa com Deficiência. Educação inclusiva. Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar da Pessoa com Deficiência (PcD) permeia questões que vão desde a sua denominação até mudanças de paradigmas vigentes na educação e na sociedade contemporânea. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), estima-se que cerca de 10% da população terrestre possuem neces-

sidades especiais – perto de 650 milhões de pessoas (ANTUNES, 2008). No Brasil, de acordo com o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população do Brasil é de 190.755.799, desses 45.623,910 (23,92%) têm algum tipo de deficiência permanente. O número de PcD contabilizadas aponta a existência de deficientes visuais num contingente de 35.781,488 (19,77%), enquanto os deficientes auditivos são 9.722,163 (4,29%), os deficientes físicos são 13.273,969 (6,96%) e os deficientes mentais/intelectuais são 2619,025 (1,37%). No estado da Bahia, a população catalogada foi de 14.016.906 habitantes, tendo como deficientes 3.558.895 (25,39%). Os deficientes visuais são 2.795,141(20,94%), os deficientes auditivos 767.527(5,47%), os deficientes físicos perfazem uma população de 1.025,111(7,32%) e deficientes mentais/intelectuais 212.049 (1,51%).

Observa-se que são incontestáveis os desafios a serem vencidos para que tenhamos uma educação inclusiva em todas as fases de desenvolvimento do ser humano, apesar de todo aporte legislativo, como demonstram conteúdos de documentos legais nacionais que explicitam os compromissos políticos brasileiros com a educação da referida população, como: a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n. 2, de 11 de setembro de 2001. (BRASIL, 2001)

A inclusão social apresenta-se como um processo de ação afirmativa, público e privado, no sentido de inserir, no contexto social mais amplo, todos os grupos ou populações marginalizadas historicamente ou em consequência das radicais mudanças políticas, econômicas ou tecnológicas da atualidade. Uma das dimensões do processo de inclusão social é a inclusão escolar, visto como um conjunto de políticas públicas e particulares de levar a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade, com ênfase na infância e juventude. (MANTOAN, 2006) No Brasil, o ensino

profissionalizante tem sido evidenciado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF, antigos CEFET), que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas. Os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, instituído pela Lei nº 11.982/2008 (BRASIL, 2008). O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) é uma das instituições que compõe esta Rede e é constituído de 16 *Campus* e 5 núcleos avançados, distribuídos na capital e no interior, dentre os quais o *Campus* Salvador, onde foi realizada esta pesquisa (IFBA 2010). Diante do exposto, essa pesquisa buscou analisar em que medida a acessibilidade, a formação específica dos professores e a estrutura física, pedagógica e técnica contribui para a efetivação da inclusão escolar de PcD no *Campus* Salvador do IFBA.

## MATERIAIS E MÉTODOS

### Caracterização da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se, quanto à abordagem, como pesquisa quanti-qualitativa, delinea-se quanto aos objetivos, como pesquisa descritiva. Quanto aos procedimentos, direciona-se como pesquisa bibliográfica, documental e estudo de caso. Quanto à periodicidade, trata-se de estudo longitudinal, pois teve como foco de estudo as PcD matriculados em 2011 no *Campus* Salvador do IFBA e a coleta de dados foi realizada nos meses de fevereiro e março de 2012. A pesquisa foi desenvolvida no *Campus* Salvador do IFBA.

### Sujeitos da pesquisa

A amostra pesquisada foi de conveniência, os participantes foram escolhidos de forma aleatória, totalizando 28 respondentes, sendo assim distribuídos: Grupo de PcD'S - 08 PcD alunos do *campus* Salvador do IFBA, sendo 3 cadeirantes, 1 cego, 1 com baixa vi-

são e 3 surdos. Grupo de Servidores – 15 servidores, dos quais 5 professores das áreas de: Administração, Educação Física, Geologia, Música e Matemática; e 10 funcionários de setores tais como: biblioteca, CONAE, SMO, e Pós-graduação do IFBA). Grupo de gestores – 05 gestores (diretor geral, diretor do departamento de ensino, diretor administrativo, coordenador do setor multidisciplinar e coordenadora do NAPNEE).

### **Instrumentos de coleta de dados**

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados: levantamento de dados documentais e questionário. Para o levantamento de dados documentais foram usadas planilhas e formulários que sistematizassem informações sobre os alunos PcD e sobre a instituição, no que se refere à inclusão destes. Foram elaborados questionários distintos de acordo com as categorias dos sujeitos de pesquisa. Os questionários apresentavam de 9 a 11 questões fechadas e 2 ou 3 abertas. Foram estruturados com questões algumas similares e outras diferenciadas, para ser aplicado nos três grupos. A pesquisadora entregou pessoalmente os questionários aos gestores, servidores e cadeirantes, de acordo com sua categoria como sujeito da pesquisa. Os intérpretes entregaram aos deficientes auditivos e a transcritora aos deficientes visuais.

Como instrumento de coleta, o questionário apresentou perguntas fechadas e abertas, estruturado com escala de concordância Likert, de cinco pontos, variando de 1, “concordo totalmente”, a 5, “discordo totalmente”. O questionário foi validado por critério de especialistas, ou seja, foi aplicado a três profissionais com experiência em inclusão escolar de sujeitos com PcD e as recomendações feitas pelos especialistas foram assimiladas. Os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa do IFBA *Campus* Salvador.

## **Técnicas de análise de dados**

A análise dos dados quantitativos colhidos mediante a aplicação dos questionários foi realizada através de classificação e organização das informações, elaboração de planilhas, que deram origem a tabelas com percentuais. Em relação às questões abertas, foi realizada a análise qualitativa, interpretativa das mesmas, destacando-se as falas em relação ao tema estudado.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Análise dos dados e respostas das PcD**

O perfil dos PcD participantes da pesquisa é apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos PcD participantes da pesquisa (n=8)

PcD	Curso em que está matriculado no IFBA	Idade	Escola anterior	Tipo de deficiência	Defi congênita ou adquirida	Reprovação em disciplinas	Tipo de transporte	Bairro em que mora
1	Administração	22	Pública	Motora	Congênita	Não	Cadeira de rodas	Calçada
2	Eletrônica	30	Pública	Motora	Congênita	Não	Cadeira de rodas	Liberdade
3	Eletrônica	16	Pública	Motora	Congênita	Não	Cadeira de rodas	Liberdade
4	Geologia	18	Pública Especial	Auditiva	Adquirida	Sim	Ônibus	Cabula
5	Eletrônica	15	Pública Especial	Auditiva	Congênita	Não	Ônibus	Uruguai
6	Química	16	Pública Especial	Auditiva	Adquirida	Não	Não respondeu	Campinas de Pirajá
7	Administração	30	Pública (Catu)	Baixa visão	Congênita	Sim	Ônibus	Marechal Rondon
8	Análise e desenvolvimento de sistemas	28	Pública	Cego	Adquirida	Não	Ônibus	São Caetano

Apresentaremos a seguir os resultados da pesquisa, de acordo com os grupos, iniciando pelas PcD respondentes, conforme Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Resultados, em percentuais, do questionário aplicado a PcD (n=8)

QUESTÕES	1. Não concordo totalmente	2. Não concordo parcialmente	3. Indiferente	4. Concordo parcialmente	5. Concordo totalmente
1. Está ocorrendo a inclusão de PcD no IFBA Campus Salvador.	---	37,5%	----	37,5%	25 %
2. A acessibilidade no IFBA é satisfatória.	37,5%	25%	--	25%	12,5%
3. Eu me sinto acolhido e respeitado no IFBA.	----	12,5%	----	62,5%	25%
4. Os professores e funcionários do IFBA estão preparados para acolher os alunos com PcD.	----	50%	25%	25%	----
5. As aulas práticas e teóricas no meu curso são compreensíveis para mim.	----	37,5%	----	12,5%	50%
6. Tenho apoio da comunidade escolar para superar obstáculos no IFBA.	----	37,5%	---	25%	37,5%
7. Em caso de reprovação em alguma disciplina ou semestre, atribuo suas causas á falta de estrutura do IFBA para PcD.	37,5%	----	37,5%	12,5%	12,5%
8. Os principais obstáculos para as PcD no IFBA são as pessoas e a falta de capacitação destas.	37,5%	12,5%	12,5%	25%	12,5%
9. Os principais obstáculos para as PcD no IFBA é a estrutura pedagógica	37,5%	----	50%	----	12,5%
10. Os principais obstáculos para as PcD no IFBA é a estrutura física	12,5%	25,0%	12,5%	----	50,0%

As respostas acima demonstram antagonismo nas opiniões entre os subgrupos de PcD, corroborando com as ideias de Mazzotta (2003) e Januzzi (1992), segundo os quais, no processo de inclusão, é preciso a preparação da sociedade para lidar com as diferenças e semelhanças, sejam alunos com deficiências ou não. Quanto ao preparo do docente para acolher as PcD, a opinião apresentada corrobora com Duek (2007) quando afirma que a complexidade gerada pela realidade inclusiva confronta o docente com situações cuja formação inicial não lhe deu condições de antever.

Na questão 5, sobre as aulas práticas e teóricas serem compreensíveis, 50% dos PcD apontaram concordar totalmente, 37,5% não concordam parcialmente e 12,5% concordaram. Para Oliveira (2003), a utilização de metodologias de ensino que privilegiem uma abordagem abrangente de ensino de metodologias de ensino que privilegiem uma abordagem abrangente de ensino contribui para uma educação inclusiva de melhor qualidade e aproveitamento.

Na questão 9, quando o obstáculo avaliado foi a estrutura pedagógica, 50% julgaram indiferente, 37,5% não concordam totalmente e 12,5% concordam totalmente. Chama a atenção o fato de metade dos PcD respondentes julgarem indiferente a estrutura pedagógica, uma vez que aluno com deficiência requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas, conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais-Adaptações Curriculares. (BRASIL, 1998a) Outra possibilidade a ser aventada é que as questões pedagógicas no *Campus* Salvador do IFBA estão moderadamente resolvidas para esses alunos, configurando que a instituição se encontra em consonância com as diretrizes propostas pelo MEC.

Na questão 10, quando o obstáculo foi a estrutura física, 50% dos respondentes concordaram totalmente, 25% não concordaram parcialmente e 12,5% não concordam totalmente e 12,5% são indiferentes. Observa-se a extrema necessidade de melhorias na estrutura física do *Campus* Salvador do IFBA, uma vez que 50% apontaram em concordância total ser um obstáculo. Segundo as ideias de Oli-

veira (2003), são necessárias alterações arquitetônicas e estruturais quando ocorre a implantação do paradigma da inclusão.

Com relação a questão 13, sobre comentar mais alguma coisa sobre a temática, dois PcD apresentaram respostas com conteúdo semelhante:

“O IFBA oferece vagas para deficientes, mas não oferece questões físicas e pedagógicas adequadas. Como PcD tenho dificuldades estruturais, por exemplo não há, ou ao menos não conheço, banheiros adaptados”. (PcD 1)

“Bebedouros e telefone público impróprios ao deficiente físico cadeirante, altura elevada. Banheiro de alunos do andar térreo do pavilhão de física impróprio para deficientes físicos cadeirantes. Pouco espaço, impossibilitando a passagem de uma cadeira-de-rodas e seu manuseio.” (PcD 2)

Observamos nesses relatos, que a acessibilidade deficitária constitui grande obstáculo à inclusão das PcD, corroborando com as ideias de Freitas ao afirmar que:

“O conceito de desenho universal tem relevância na discussão sobre inclusão social, pois, traz a ideia de que todos os ambientes, recursos, produtos, serviços, etc., na sociedade, devem ser delineados com vistas à participação, utilização e acesso de todas as pessoas indistintamente.” (FREITAS, 2009, p. 9).

## ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS SERVIDORES

As respostas dos servidores ao questionário são mostradas na Tabela 3.

Tabela 3 – Resultados, em percentuais, das respostas ao questionário aplicado a servidores (n=15)

Questões	1. Não concor- do totalmente	2. Não concordo parcialmente	3. Indiferente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
14. Está ocorrendo a inclusão de PcD no IFBA <i>Campus</i> Salvador.	6,66%	33,3%	6,66%	53,33%	-----
15. A acessibilidade no IFBA é satisfatória.	13,30%	<b>66,60%</b>	6,66%	6,66%	-----
16. Recebi treinamento específico para ensinar e/ou lidar com alunos portadores de necessidades educativas especiais no IFBA.	<b>46,66%</b>	33,30%	13,20%	-----	6,66%
17 Os professores e funcionários do IFBA estão preparados para acolher os alunos com PcD.	26,66%	<b>46,66%</b>	20,00%	6,66%	-----
18. Gostaria de receber treinamento específico para lidar com PcD.	6,66%	-----	-----	33,30%	<b>60,00%</b>
20. O IFBA <i>Campus</i> Salvador está preparado para aceitar alunos PcD.	20,00%	<b>73,33%</b>	-----	6,66%	-----
21. Eu me sinto preparado para ensinar PcD no IFBA <i>Campus</i> Salvador.	<b>53,33%</b>	6,66%	33,33%	-----	-----
22. Os principais obstáculos para as PcD no IFBA são as pessoas e a falta de capacitação destas.	<b>26,66%</b>	20,00%	13,32%	<b>26,66%</b>	6,66%
23. Os principais obstáculos para as PcD no IFBA é a estrutura pedagógica.	20,00%	<b>46,66%</b>	6,66%	13,32%	6,66%
24. Os principais obstáculos para as PcD no IFBA é a estrutura física.	6,66%	33,30%	-----	<b>40,00%</b>	13,32%
25. Tenho recursos audiovisuais e sensoriais suficientes e disponíveis para Ensinar PcD.	<b>46,66%</b>	26,66%	26,66%	-----	-----

Na questão 15, os servidores apontaram como não satisfatória a acessibilidade no IFBA com 66,6% não concordando parcialmente, 13,3% não concordam totalmente, 6,66% concordam. Para Manzini (2003), a partir da Declaração de Salamanca, o tema acessibilidade passou a fazer parte do cenário das discussões referente às teorias e práticas inclusivistas, pois o direito de ir e vir tornou-se elemento importante para auxiliar na inclusão social.

No quesito 18, quanto à aceitação para receber treinamento para trabalhar com os PcD, 60% dos servidores concordaram totalmente 33,33% concordaram e 6,66% não concordaram totalmente. Chama a nossa atenção a disponibilidade para aceitação de treinamento para trabalhar com PcD, por parte dos servidores. De acordo com Tezani (2003), a formação inicial ou continuada do professor deve possibilitar condições de ressignificar sua prática pedagógica e ofertar cursos capazes de dialogar com os princípios da educação contemporânea.

Com relação às questões 17, 19 e 20, evidenciou-se o despreparo dos servidores para lidar com as PcD. Mazzotta (2011) chama a atenção ao ponderar a relevância do papel do professor em sala de aula, para a efetivação da aprendizagem dos seus alunos, principalmente PcD, e, para que isso ocorra buscamos Lima (2002), que informa ser necessária uma formação do professor a fim de proporcionar competência e compromisso profissional que encaminhe para reflexão sobre os paradoxos.

Na questão 28, quando questionados sobre algum comentário a mais sobre a temática, alguns servidores respondentes acrescentaram opiniões, transcritas abaixo:

“Precisamos melhorar esta inclusão urgente” (R1).

“A capacitação dos profissionais do IFBA é uma necessidade imediata, para garantir a qualidade do processo de inclusão”. (R2)

“Sim. Os docentes e técnicos-administrativos têm que se preparar para lidar com as PcD já que a escola não investiu, pois temos as maiores dificuldades com pessoas com estas necessidades” (R3).

“Receber treinamento profissional” (R5).

“Fazer levantamento estatístico a respeito da presença e rendimento de PcD e divulgar” (R13).

Diante das respostas a esta última questão, podemos dimensionar a preocupação e a sensibilidade dos servidores em relação a questão das PcD no *Campus* Salvador do IFBA, pois os mesmos se defrontam dia a dia com esses indivíduos e observam as suas dificuldades, como também o pouco ou nenhum preparo para resolver as situações. Estas situações emergem constantemente frente a mudança de cenário que vem ocorrendo nas Instituições de Ensino, evidenciada por Sasaki, quando afirma:

Certamente a mudança de atitudes frente às diferenças e o repensar do trabalho desenvolvido nas escolas é um grande desafio a ser superado, para a garantia do acesso e permanência com êxito desses alunos, nas instituições de ensino e nos demais espaços sociais. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, as políticas educacionais, as ferramentas de estudo, a dificuldade na comunicação interpessoal, a forma de ensinar dos professores e as barreiras atitudinais, que estão embutidas na mente das pessoas, envolvendo também a desinformação comum na sociedade e o preconceito (SASSAKI, 1997, p. 63).

Ao analisarmos as respostas dos servidores, ficou evidenciado que mais da metade dos servidores concordam que está ocorrendo a inclusão das PcD no *Campus* Salvador do IFBA, entretanto, em relação à acessibilidade, observa-se que essa não é satisfatória. Alguns servidores afirmam não terem recebido treinamento específico para acolher as PcD e não se sentem preparados para fazê-lo, todavia mais da metade deles desejam receber treinamento. A maioria concorda que os professores não estão preparados para ensinar aos PcD. Dentre os principais obstáculos à inclusão das PcD, encontramos a estrutura física, a estrutura pedagógica e a falta de recursos audiovisuais e sensoriais disponíveis para ensinar.

## ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS GESTORES

Com relação aos gestores respondentes do questionário, os resultados obtidos são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultado, em percentuais, das respostas às questões aplicadas aos gestores (n=5)

QUESTÕES	1. Não concordo totalmente	2. Não concordo parcialmente	3. Indiferente	4. Concordo	5. Concordo totalmente
29. Está ocorrendo a inclusão de PcD no <i>Campus</i> Salvador do IFBA.	20,0%	20,0%	0,0%	40,0%	20,0%
30. A acessibilidade no IFBA é satisfatória.	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	0,0%
31. Os gestores do <i>Campus</i> Salvador do IFBA têm como prioridade a inclusão PcD.	20,0%	20,0%	0,0%	60,0%	0,0%
32. Os professores e funcionários do IFBA estão preparados para acolher as PcD.	0,0%	80,0%	0,0%	20,0%	0,0%
33. No Planejamento estratégico do <i>Campus</i> Salvador do IFBA, contempla cursos para a formação de professores para a inclusão de PcD.	0,0%	40,0%	20,0%	40,0%	0,0%
34. Existem projetos específicos voltados para a inclusão de PcD no <i>Campus</i> Salvador do IFBA.	0,0%	40,0%	0,0%	20,0%	40,0%
35. O principal obstáculo para o ensino das PcD no IFBA é a estrutura física.	20,0%	80,0%	0,0%	0,0%	0,0%
36. Os principais obstáculos para as PcD no IFBA são as pessoas e a falta de capacitação destas.	20,0%	40,0%	40,0%	0,0%	0,0%
37. Os principais obstáculos para as PcD no IFBA é a estrutura pedagógica.	40,0%	20,0%	0,0%	20,0%	20,0%

Diante das respostas dos gestores, fica evidenciado na pergunta 29, a qual se avalia se está ocorrendo a inclusão no *Campus* Salvador do IFBA, que 40% concorda que sim, 20% concorda totalmente, 20% não concorda totalmente e 20% não concorda parcialmente, demonstrando ainda a divergência sobre a real situação da inclusão das PcD no *Campus* Salvador do IFBA, entretanto para Oliveira (2003) a inclusão realmente só ocorrerá quando existirem administradores preocupados com a reforma, reestruturação e renovação de suas unidades de ensino, como também a formação continuada do seu corpo docente, em metodologias de ensino que privilegiam uma abordagem abrangente de ensino e também a capacitação de seu corpo técnico- administrativo para atender essa demanda.

Com relação à pergunta 30, que trata da acessibilidade no IFBA, foi unânime a opinião de 80% dos respondentes que não concordam parcialmente, o que demonstra a visão real da necessidade de medidas que programem melhorias na acessibilidade dessa instituição. O conceito de acessibilidade passa pelo exercício de cidadania, segundo o qual todos os indivíduos têm direitos assegurados por lei que devem ser respeitados. No entanto, muitos desses direitos não são cumpridos devido a barreiras arquitetônicas e sociais (LAMÔNICA *et al.*, 2008 *apud* MANZINI *et al.*, 2001)

Em relação às questões 35, 36 e 37, quando questionados sobre os obstáculos para as PcD, evidenciado que 80% não concordam parcialmente sobre a estrutura física como obstáculo, 40% não concorda totalmente e 40% que não concorda parcialmente que as pessoas e a sua falta de capacitação, são os principais obstáculos à inclusão destas. Diante desse quadro, buscamos Sasaki (1997) para nos embasar, inferindo que são obstáculos: a organização da escola, a estrutura física do prédio, o currículo, as políticas educacionais, as ferramentas de estudo, a dificuldade na comunicação interpessoal, a forma de ensinar dos professores e as barreiras atitudinais que estão embutidas na mente das pessoas, envolvendo também a desinformação comum na sociedade e o preconceito. A estrutura física para a maioria é um dos principais obstáculos à in-

clusão, seguida da estrutura pedagógica finalizando com as pessoas e a falta de capacitação dessas.

## CONCLUSÃO

Ações efetivas de inclusão escolar de PcD, nos Institutos Federais, vêm se tornando uma necessidade iminente, visto que a demanda dessa população vem aumentando a cada ano e essas instituições ainda estão em processo de adaptação a esse novo cenário da educação no Brasil. O *Campus* Salvador do IFBA tem envidado esforços para alcançar os objetivos propostos pela legislação vigente a fim de atender as PcD que buscam se inserir nessas instituições, entretanto muitas são as dificuldades encontradas. A realidade enfrentada pela Instituição, nesse momento, reflete o contexto universal, no qual não há mais lugar para a intolerância às diferenças, principalmente em um espaço democrático e de formação de cidadãos, que se constitui o espaço escolar.

Constatamos, através dessa pesquisa, que questões relevantes – tais como a acessibilidade, a formação específica dos professores e servidores, a estrutura física, pedagógica e técnica – têm forte impacto para a efetiva inclusão das PcD. Além disso, a inexistência de algumas ações relacionadas a essa população gera lacunas que demandam medidas emergenciais no *Campus* Salvador do IFBA, tais como: o treinamento para os servidores, a formatação de projetos que incluam a acessibilidade, ampliação e desenvolvimento das atividades do NAPNEE, a introdução da língua de sinais para todos em nível curricular, e a promoção de eventos para a sensibilização da comunidade para essa temática.

Em virtude dos poucos estudos científicos existentes e da necessidade de aprofundamento dessa temática tão relevante na educação profissionalizante, outras pesquisas deverão ser realizadas, sempre visando melhorar a qualidade de vida dessa população.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Inclusão: o nascer de uma nova pedagogia**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. Série Legislação Brasileira. São Paulo: Saraiva, 1998.

\_\_\_\_\_. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. (2008). **Lei n. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2011.

DUEK, V. et al. Docência e inclusão: Reflexões sobre a experiência de ser professora no contexto da escola inclusiva. **FAEEBA - Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 16, n. 27, p. 41-53, jan/jun.2007.

FREITAS, V.M.T. **Acessibilidade nos espaços físicos do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Sergipe**. Cuiabá, Mato Grosso, 2009. Monografia, 24 p.

IBGE. **Censo Demográfico 2010** - Resultados do universo. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 fev. 2012.

IFBA (2010). **Missão**. Disponível em: <<http://www.portal.ifba.edu.br/institucional/missao.html>>. Acesso em: 15 jul. 2010.

IUMATTI, A. B. **Marcos da Educação Inclusiva 2007**. Disponível em: <<http://www.promenino.org.br>>. Acesso em: 25/ago./2010.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1992.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANZINI, E. J.; MACHADO, L. M.; OMOTE, S. (Orgs.). **Cadernos de Área**. 2. ed. Marília: Unesp, v. 1. p. 229, 2001.

MANZINI, E. J. Acessibilidade: um aporte na legislação para o aprofundamento do tema na área de educação. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2003. p. 281-289.

MAZZOTTA, M. J. S (2003). Educação do portador de deficiência no novo milênio: dilemas e perspectivas. In: VIZIM, S. S.; VIZIM, M. (Org.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 37-48

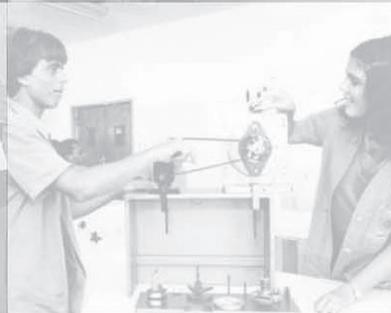
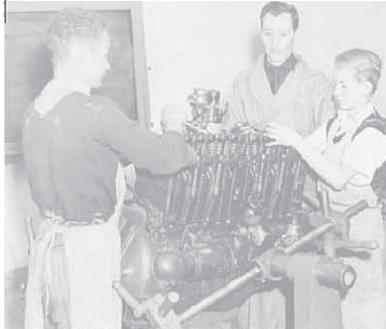
\_\_\_\_\_. (2011). **Inclusão e integração ou chaves da vida humana**. Disponível em: <<http://www.defnet.org.br/mazzott2.htm>>. Acesso em: 27 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

SASSAKI, R. K. (1997) **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TEZANI, T. C. R. **Educação e contemporaneidade**, FAEEBA. Salvador, v. 12, n. 20 p. 447-458, jul/dez.2003.

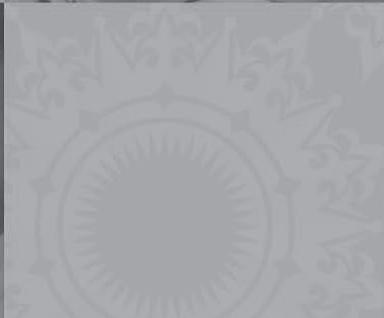




# Capítulo IX

## LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO IFBA: desafios e possibilidades

Ana Cristina de Sousa  
Edson Machado de Brito





# LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO IFBA: desafios e possibilidades

## Resumo

O presente estudo analisa o processo de criação e implantação da Licenciatura Intercultural Indígena – LINTER, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *Campus* Porto Seguro. O curso foi criado visando valorizar e fortalecer as tradições socioculturais indígenas no sul e extremo sul da Bahia, formando professores indígenas em nível de graduação para desenvolver a docência nas escolas das aldeias. A implantação do curso possibilitou a realização de pesquisas sobre metodologias de ensino e aprendizagem diferenciadas, bem como a produção de etnoconhecimentos que buscam colaborar com o fortalecimento da identidade étnica e com os projetos societários dos povos indígenas na região, colaborando na superação da educação escolar opressora.

**Palavras-chave:** Etnoeducação. Etnoconhecimentos. Indígenas. IFBA.

## INTRODUÇÃO

A Licenciatura Intercultural Indígena – LINTER foi criada pela Portaria 719 de 05 de junho de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). O curso funciona no *campus* de Porto Seguro e teve suas atividades iniciadas no segundo semestre de 2010, quando entraram oitenta acadêmicos indígenas aprovados no processo seletivo específico.

A criação e implantação da LINTER seguem as orientações definidas na Constituição Brasileira de 1988, bem como as orientações da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais instrumentos legais que regem a educação escolar indígena diferenciada e a formação específica de professores indígenas. Conforme demonstrado nos debates, a legislação citada preconiza o reconhecimento da diversidade sociocultural dos povos indígenas, sinalizando para o direito a um modelo de educação escolar que

rompa com as práticas homogeneizantes e integracionistas. Portanto, a LINTER está alinhada ao projeto da educação escolar indígena diferenciada e visa colaborar com a valorização e sistematização dos conhecimentos, histórias e memórias dos indígenas do sul e extremo sul da Bahia, através de uma ação pedagógica que ao mesmo tempo dê conta de reafirmar a alteridade, contribuindo com a viabilização dos projetos societários desses povos e propiciando a instrumentalização para que se estabeleça o diálogo tranquilo deles com as novas situações no mundo presente.

Em 2016, o curso admitiu a entrada de mais oitenta acadêmicos indígenas, enquanto que aproximadamente setenta e quatro acadêmicos estão finalizando os seus Trabalhos de Conclusão de Curso.

Em se tratando de um curso diferenciado e de uma experiência inovadora, carregada institucionalmente de um sentido social e atravessada por questões étnicas e por um regime jurídico e acadêmico específico para o seu funcionamento, é necessário realizar uma retrospectiva com análises sistemáticas sobre a criação e funcionamento do curso, dando ênfase nos procedimentos de elaboração dos conhecimentos e nas metodologias de ensino e aprendizagem construídos na dinâmica do curso.

## **CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

A criação e implantação da LINTER estão articuladas a processos históricos mais amplos, que remontam o projeto colonial e a consequente desestruturação das organizações socioculturais dos povos indígenas no Brasil. Mais de quinhentos anos após a chegada dos portugueses no Brasil, os quais implantaram um projeto educacional opressor para os povos indígenas, o IFBA se dispõe a abrir o diálogo, exatamente no espaço geográfico em que se deu a chegada dos primeiros colonizadores, para colaborar na revitalização dos saberes e das identidades dos povos indígenas na região.

É necessário ficar claro que a implantação do projeto escolar para os indígenas não se deu de forma tranquila. A escola, durante séculos, funcionou como agência de opressão desses povos, arrancando-lhes suas identidades, línguas e tradições, sob a promessa da salvação da alma e da implantação dos hábitos ditos “civilizados”. Catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abrigar são algumas das intenções explícitas e implícitas presentes no projeto de “educação para os índios” no Brasil. Sobre a categoria “educação para os índios”, Silva (1997) esclarece que esse é o modelo de educação que suprimiu as tradicionais formas de organização social desses povos: “A escola entra e se apossa da comunidade. Não é a comunidade que é seu dono” (SILVA: 1997:51).

Desde a chegada dos portugueses no Brasil, foi criada uma série de instituições que impuseram normas e formas educacionais *epistemicidas*<sup>1</sup>, desagregando os povos originários e suas culturas, a exemplo das ações instituídas pelos jesuítas; pelo Diretório dos Índios, durante o governo do Marquês de Pombal; pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910; e pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), entre outras instituições que se proliferaram, produzindo um modelo educacional opressor para os indígenas ao longo do tempo.

A partir da década de 1970, os povos indígenas buscaram firmar uma unidade política para superar a opressão histórica e encaminhar suas demandas e projetos coletivos. Formou-se o Movimento Indígena Brasileiro, que na década de 1980 centrou esforços em torno da Constituinte que estava em andamento, no contexto da redemocratização do país. A Constituição promulgada em 1988 incluiu nos artigos 231 e 232 os direitos que garantem suas terras tradicionais, o pleno exercício das tradições e das línguas originárias e a possibilidade de se instituir pedagogias próprias na escola, entre outras garantias.

Os artigos 210, 215 e 231 da Constituição federal de 1988 são especialmente importantes para se pensar no caminho a ser feito em

relação à educação indígena, pois os artigos asseguram o direito dos povos indígenas de falarem e escreverem em suas línguas originárias e decidirem o que deve ou não ser ensinado em suas escolas.

A Lei 9.424/96 referendou os direitos estabelecidos na Constituição e avanços na construção da educação escolar indígena diferenciada. Os artigos 78 e 79 da LDBN estabelecem objetivos e fundamentos da educação indígena diferenciada. O artigo 78 é particularmente significativo:

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Pautado nas determinações da LDBN e da Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação, o Decreto 6.168/2009, do mesmo Conselho, estabelece que:

Art. 2º. São objetivos da educação escolar indígena:

I – Valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II – Fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade;

III – Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV – Desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluídos os conceitos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

V – Elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;

VI – Afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

De forma complementar, a Resolução 05/2012, que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básico, estabelece que:

Art. 4º. Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

I – A centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos;

II – A importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo;

III – A organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução;

IV – A exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade.

Além dos textos legais acima citados, os objetivos e fundamentos da educação escolar indígena diferenciada são definidos em um corpo mais amplo de legislação específica, dentre os quais se destacam a Decreto 26/1991, a Portaria Interministerial 559/1991, os Pareceres CNE/CEB 14/1999 e 13/2012, Resolução 05/2013 CNE/CEB, entre outros.

É importante ressaltar que a Resolução 03/1999, do Conselho Nacional de Educação, define no seu artigo 8º que a docência na escola indígena deverá ser exercida prioritariamente por professores indígenas. Considerando a orientação, fica como dever do Estado o desenvolvimento de cursos específicos para a formação de professores indígenas, em conformidade com os parâmetros da educação legais da escolar indígena.

As demandas do movimento indígena, em termos de educação escolar diferenciada, foram paulatinamente ouvidas e incorporadas pelo Estado brasileiro em forma de políticas públicas, gerando um modelo de educação pautado no diálogo do conhecimento acadêmico-científico com os saberes indígenas, buscando a construção de conhecimentos que fortaleçam e valorizem as tradições e línguas de cada povo.

### **LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DO IFBA: novas metodologias de ensino e aprendizagem e a produção de etnoconhecimentos**

No que tange à formação de professores indígenas, o parágrafo terceiro do artigo 79 da LDBN define que:

§ 3º. No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. (Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011).

Considerando que expressivo número de professores indígenas que atuam nas escolas das aldeias não tem a formação específica e têm pouco domínio da língua portuguesa e dos conhecimentos acadêmicos, é necessária a formação em curso específico, com currículo diferenciado que atenda às novas diretrizes para a educação escolar indígena. O artigo 9º do Decreto 6.861/2009 reafirma o artigo 7º da Resolução 03/1999/CNE da seguinte forma:

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º. Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I – Constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

- II – Elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;
- III – Produção de material didático; e
- IV – Utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Outro documento de fundamental importância na formação de professores indígenas é a Resolução 01/2015 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de educação superior e ensino médio. A resolução estabelece todas as orientações referentes ao funcionamento dos cursos de formação de professores indígenas, evidenciando a necessidade do protagonismo indígena na formulação curricular e a ampla participação dos representantes indígenas em todas as decisões referentes ao curso.

A resolução 01/2015 estabelece ainda a necessidade de um corpo docente de formadores especialistas e comprometidos com os projetos societários dos povos indígenas, assim como estabelece a possibilidade de incluir sábios indígenas no corpo de formadores.

É preciso lembrar que, diante das evidentes demandas de formação diferenciada de professores indígenas, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)<sup>2</sup>, com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O Programa instituiu as Licenciaturas Interculturais Indígenas como política de ação afirmativa que deveriam paulatinamente ser transformadas em cursos institucionais nas Instituições de Ensino Superior a que estivessem atreladas.

Pautando-se nos referenciais legais que amparam a educação escolar indígena diferenciada e a política de formação dos professores indígenas, o IFBA, *Campus* Porto Seguro, participou do processo seletivo aberto pelo PROLIND/MEC/FNDE para a criação de novas Licenciaturas Interculturais Indígenas em 2009. Aprovada a proposta do IFBA, foi lançado o Edital para seleção de oitenta acadêmicos indígenas, sendo que o referido processo seletivo foi amplamente divulgado pelo Instituto nas comunidades indígenas da região sul e

extremo sul da Bahia. Os oitenta estudantes selecionados no processo formaram duas turmas de quarenta alunos.

O curso atende dezenas de aldeias localizadas nos municípios de Porto Seguro, Santa Cruz Cabralia, Pau Brasil, Ilhéus, Buerarema e Prado, sendo que o seu funcionamento acontece seguindo as pressupostos da pedagogia da alternância (ARAÚJO, 2007), estabelecendo relações acadêmicas não convencionais, como a maior proximidade da instituição formadora com as comunidades nas quais os acadêmicos vivem; visitas frequentes às aldeias e a criação de uma estrutura curricular dinâmica, que respeite os ciclos da vida comunitária. Sendo assim, são realizados, por exemplo, estudos e tarefas durante períodos semanais ou quinzenais, ou na concentração em períodos específicos, rompendo os ciclos semestrais ou anuais convencionalmente utilizados nas instituições de ensino superior.

Estando em andamento as atividades curriculares do curso, no segundo semestre de 2010 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID Diversidade) publicou o Edital Conjunto 002/2010/CAPES/SECAD-MEC-PIBID Diversidade. A equipe docente da LINTER realizou reuniões para definir as linhas de atuação e construir o projeto, o qual foi apresentado e selecionado, contando com cento e uma bolsas distribuídas em diversas funções no projeto. O PIBID Diversidade foi outro instrumento de grande valia para o desenvolvimento das atividades curriculares, tanto na realização de pesquisas e sistematização das metodologias de ensino e aprendizagem e dos conhecimentos produzidos, como na manutenção dos alunos no curso.

As atividades curriculares da LINTER têm propiciado o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem condizentes com a realidade das comunidades e aldeias, bem como têm incentivado docentes e discentes a produzir pesquisas, metodologias de ensino e materiais pedagógicos diferenciados. O curso vem buscando propiciar uma formação em que a educação escolar assuma o lugar de articuladora de conhecimentos e práticas pedagógicas, cujo objetivo

é estimular a reflexão sobre “o que é um bom indígena” (MELIÁ, 1999). Em outras palavras, a LINTER não logrará êxito em seus objetivos se a base de sua práxis não estiver ancorada no diálogo simétrico entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais dos povos por ela atendidos, num processo participativo, envolvendo a Instituição, os cursistas e as comunidades/aldeias, lideranças e sábios indígenas, conforme determina os parágrafos primeiro e segundo do artigo 14 da Resolução 05/2015 – CNE:

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

A estrutura curricular da LINTER é dinâmica e indica uma formação comum a todos os discentes nos dois anos iniciais, sendo que a partir do terceiro ano os acadêmicos optam por uma das três áreas de habilitação oferecidas: Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e Sociais. Essa estrutura curricular possibilita o diálogo dos conhecimentos indígenas com todas as áreas da ciência, ao mesmo tempo em que favorece a especialização em uma determinada área do conhecimento.

Num esforço curricular coletivo e intercultural, que envolve a realização de aulas na cidade de Porto Seguro (Tempo Escola-*Campus*) e atividades de aulas nas aldeias (Tempo Escola-Comunidade), paulatinamente fica cada vez mais tranquilo realizar o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes indígenas, bem como exer-

citar a recontextualização da história brasileira, dando audibilidade e visibilidade à presença dos povos indígenas e a sua diversidade no território nacional e, particularmente, na Bahia. O silenciamento das histórias indígenas e as lacunas deixadas pela história oficial vêm sendo rompidas, abrindo espaço para outras histórias que a sociedade nacional desconhece ou ignora.

A partir da constatação de que os povos atendidos pela LINTER (Pataxó, Pataxó Há Há Hãe e Tupinambá) mantêm fortes laços com a tradição oral, as ações pedagógicas do curso vêm fomentando junto metodologias e técnicas da história oral, buscando garantir o registro de memórias, saberes e tradições que historicamente a educação escolar tem se esforçado em eliminar, em nome da unidade nacional. O trabalho com a história oral visa não apenas garantir a continuidade das tradições atualmente consolidadas, mas também revitalizar conhecimentos/saberes/tradições em processo de extinção.

Particularmente, a Arqueologia, a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a Geografia e a História têm exercitado a descolonização do saber, admitindo a importância e considerando a existência de outras histórias, das formas de pensar e viver dos povos indígenas. Os debates realizados no curso não pretendem se limitar a análises de tratados teóricos, mas, sobretudo buscam colaborar na produção de estratégias de defesa e gestão do território, no fortalecimento das línguas maternas, no fortalecimento das milenares formas de expressão dos conhecimentos indígenas, na garantia dos direitos formalizados e na conquista de novos direitos. Ações estas que reiteram o compromisso social efetivo do IFBA com os povos indígenas do sul e extremo sul da Bahia.

No campo das Linguagens e Códigos, o curso tem buscado, dentre outros aspectos, refletir sobre as línguas originárias e sua importância no processo de afirmação da alteridade. Neste sentido, a LINTER tem buscado aproximação com o movimento e grupos de pesquisas já existentes entre os indígenas, buscando colaborar com a revitalização das línguas destes povos, auxiliando na sistematização da escrita e na produção de materiais didáticos e pedagógicos nas línguas

indígenas e em português. Este exercício envolve o trabalho de especialistas com a produção de pesquisas e metodologias de ensino e aprendizagem nas línguas maternas e na língua portuguesa, bem como mobiliza a equipe de formadores, gestores e a equipe técnica para a realização de visitas técnicas dos cursistas e docentes em comunidades de outros povos no estado e fora da Bahia, buscando compartilhar experiências linguísticas e outros saberes. Em 2012, a área de Linguagem, em parceria com a LINTER/IFBA/CAPES organizou o IX ELESÍ (Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas), que aconteceu no IFBA Porto de Seguro, contando com a presença de especialistas de diversas instituições de ensino e centenas de indígenas de distintos povos e estados.

No campo das Artes, são realizados debates sobre o próprio conceito de arte e as manifestações artísticas originárias dos povos indígenas. Os debates se enveredam pela revitalização das expressões artísticas indígenas no atual contexto histórico e as possibilidades da arte na sustentabilidade indígena e na afirmação das identidades. Fortalecer e revitalizar as diversas expressões artísticas, estimulando a criatividade na produção dos grafismos, dos artesanatos, da cerâmica, dos cantos e das danças, entre outras expressões da arte que, por sua vez, podem ser apropriadas na produção de materiais didáticos e pedagógicos para o uso nas escolas.

Quanto aos debates em torno do Direito, as atividades curriculares contemplam disciplinas, palestras e oficinas que versam sobre aspectos específicos do Direito Indígena, como a questão da propriedade intelectual indígena, direitos humanos internacionais e direitos constituídos na legislação brasileira vigente, bem como os direitos a serem conquistados. São debatidos os impasses para a efetivação dos direitos formais, abrindo o diálogo com as demais áreas de conhecimento e com as vivências práticas dos cursistas que, cotidianamente, se deparam com questões conflituosas relacionadas aos seus territórios, à saúde, educação e outros temas comunitários. Tal diálogo tem contado com a presença de um professor indígena, especialista em Direito Indígena.

A questão da sustentabilidade indígena é outro tema que atravessa as aulas e componentes curriculares ao longo do curso, contando com a presença de pesquisadores, visitantes e lideranças indígenas que lidam com a temática em sua amplitude. Caciques, pajés, sábios, curandeiras e especialistas têm analisado criticamente o convencional modelo de desenvolvimento levado a cabo pela humanidade e suas consequências, abrindo espaço para o compartilhamento das vivências indígenas que apontam para formas alternativas de organização socioambiental.

A partir da interlocução entre os saberes acadêmicos e indígenas, tendo por base a realidade cotidiana das aldeias, é possível não apenas sistematizar conhecimentos, mas também organizar e planejar as disciplinas ofertadas no curso. Um caso particularmente promissor é o trabalho realizado no campo da Arqueologia, que vem contribuindo para a promoção da autonomia e a garantia dos direitos desses povos. Abaixo serão apresentadas as contribuições dessa área de conhecimento para as comunidades indígenas contempladas pelo curso.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA ARQUEOLOGIA NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DA LINTER

As reflexões sobre as contribuições da Arqueologia, na proposta curricular da LINTER, têm ocorrido em diversos momentos da formação dos discentes, priorizando uma qualificação gradativa que lhes possibilite a apropriação crítica de conceitos e inferências que, além de servirem para o refinamento de suas percepções sobre o passado dos povos indígenas, venham a ser utilizados como elementos de fortalecimento de suas identidades culturais. As disciplinas estão assim organizadas: *Arqueologia I* (1º semestre/carga horária: 30h); *Arqueologia II* (2º semestre/carga horária: 30h); *Etnoarqueologia I* (6º semestre/carga horária: 30h); *Etnoarqueologia II* (7º semestre/carga horária: 30h) e *Arqueologia e Patrimônio Cultural Indígena* (8º semestre/carga horária: 30h)<sup>3</sup>.

As duas disciplinas iniciais são ofertadas no núcleo de formação básica a todos os discentes da LINTER, antes que estes sejam distribuídos nas três grandes áreas de habilitação do curso. A disciplina *Arqueologia I* tem como principal finalidade introduzir, teórica e metodologicamente, a discussão sobre esta área de conhecimento científico, apresentando a cultura material como dimensão concreta das relações sociais. Em *Arqueologia II* os conhecimentos relacionados à Arqueologia pré-histórica brasileira são abordados, contribuindo para que os discentes possam ampliar seus referenciais sobre o processo de povoamento e ocupação do território brasileiro por diferentes povos indígenas, com destaque para a região Nordeste. Além de aspectos conceituais, metodológicos e de caracterização básica do patrimônio arqueológico brasileiro, estas disciplinas objetivam fortalecer a percepção dos discentes quanto à importância destes conhecimentos na luta pelas condições necessárias para a manutenção de suas culturas.

Integrando a estrutura curricular da área de habilitação em Ciências Humanas e Sociais encontram-se as demais disciplinas responsáveis por um aprofundamento das temáticas relacionadas à inferência arqueológica. Em *Etnoarqueologia I* os estudos sobre a Arqueologia pré-histórica brasileira são aprofundados sob a ótica dos aspectos culturais relacionados à produção do registro arqueológico de povos do passado e do presente, tais como: os aspectos simbólicos e sociais das culturas; os sistemas de assentamento e a cronologia; bem como, as áreas de atividade intra e intersítios, dentre outros. Os debates em *Etnoarqueologia II*, por sua vez, concentram-se no papel estratégico da Arqueologia, em especial da Etnoarqueologia, para a demarcação dos territórios indígenas e quilombolas, enfatizando a importância dos antigos sistemas de assentamentos para o processo de reconhecimento e demarcação dos territórios étnicos. Os conhecimentos produzidos ao longo destes encontros culminam na disciplina *Arqueologia e Patrimônio Cultural Indígena*, na qual se reitera, com maior diversidade de exemplos e fundamentos teóricos e jurídicos, a caracterização dos saberes indígenas como patrimônio cultural material e imaterial. O seu reconhecimento, valorização e preservação, legal-

mente assegurados, implica na relação indissociável entre patrimônio cultural e território. Questões relacionadas às paisagens culturais e à territorialidade, em especial às diferentes formas de apropriação material e simbólica dos territórios, tornam-se centrais nos debates sobre a urgência da demarcação dos territórios indígenas, condição *sine qua non* para a manutenção física e cultural dos povos.

A proposta curricular, como demonstrada, confere um papel de destaque para a Etnoarqueologia, uma das especialidades da Arqueologia, “que visa a trazer referenciais etnográficos como subsídio às interpretações arqueológicas sobre o passado e, ao mesmo tempo, como uma possibilidade de *arqueologia do presente*” (SILVA, 2009:121). Ao estudar as sociedades contemporâneas com o intuito de melhor compreender os registros arqueológicos, testando hipóteses e formulando modelos teóricos e interpretativos, os etnoarqueólogos buscam entender os significados estabelecidos na relação entre as pessoas e a cultura material. Nos últimos anos as pesquisas têm se direcionado para as relações de caráter mais simbólico e singular dos contextos sociais, como poder, cosmologia e vida ritual, atrevendo-se a ir além da formulação de generalizações a respeito das culturas, até então comuns neste campo de estudos (DAVID, 1992; STARK, 1993; TRIGGER, 2004).

O arqueólogo espanhol Alfredo González-Ruibal (2008; 2009; 2012), dando ressonância às propostas por uma abordagem teórica pós-processual para a Arqueologia (SHANKS; TILLEY, 1987), tem reiterado a necessidade da adoção de uma perspectiva crítica nas análises dos processos socioculturais atualmente vivenciados pelas diferentes comunidades frente aos impactos negativos dos interesses político-econômicos. Para ele, a Etnoarqueologia deve ser uma *Arqueologia do Presente*, capaz de colaborar para a compreensão das sociedades atuais no que se refere à sua relação com a natureza, o espiritual e com todas as forças que tencionem e comprometam o seu estilo de vida. Ressalta os riscos de um problema de caráter ético, caso ela fique restrita à apropriação de conhecimentos visando analogias etnográficas para a compreensão de contextos arqueológicos pretéritos. No seu entender, estudar povos atuais para compreen-

der sociedades passadas seria privá-los, mesmo que simbolicamente, daquilo que lhes resta, sua história cultural específica e única. Para superar esta perspectiva colonialista, a Etnoarqueologia deve estudar os grupos atuais como fim em si mesmo, mais que como fontes de analogias, entendendo suas mudanças, contatos e hibridações culturais (RUIBAL, 2009: 19-20).

*A Arqueologia do Presente* deve comprometer-se, crítica e politicamente, com questões decorrentes do processo de desestruturação sociocultural de povos, imposto pela lógica capitalista dos interesses econômicos de setores nacionais e internacionais. No Brasil, seguindo tais preocupações, já é possível verificar iniciativas vinculando as pesquisas etnoarqueológicas ao debate sobre a demarcação de terras indígenas, particularmente no que se refere à elaboração de laudos judiciais sobre áreas identificadas e delimitadas como terras tradicionalmente ocupadas por comunidades indígenas, bem como em estudos ligados à demarcação de novos territórios reivindicados (OLIVEIRA, 2010: 2012).

Com experiência na elaboração de laudos antropológicos nas terras indígenas Buriti (Terena) e Nãnde Ru Marangatu (Kaiowá), em Mato Grosso do Sul, Brasil, Oliveira (2010:28) demonstra a eficácia do levantamento arqueológico nos territórios quando conciliado aos métodos genealógico e de história de vida, o que tem permitido o conhecimento do sistema de assentamentos regional – entendido como “conjunto de lugares de ocupação tradicional (moradias, cemitérios, caminhos, áreas de manejo agroflorestal, locais de caça, pesca e coleta, roças, etc.)”.

Tais experiências têm contribuído para redimensionar o papel da Arqueologia para as comunidades indígenas, favorecendo o seu uso político no processo de luta pela consolidação de direitos fundamentais, como o acesso à terra e à continuidade cultural. A apropriação e atualização do saber produzido no âmbito desta área de conhecimento, por parte dos alunos da LINTER, tem sido potencializada pelos diálogos interdisciplinares e interculturais próprios do curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LINTER não é uma capacitação individual, voltada para a competição ou para a produção e acumulação de bens materiais, mas sim uma formação voltada para o exercício da prática da coletividade e da alteridade, buscando valorizar e fortalecer as identidades, línguas, histórias, memórias e saberes milenares, pautando suas ações pedagógicas no diálogo dinâmico com passado, presente e futuro dos povos indígenas envolvidos no curso.

As ações pedagógicas do curso procuram alinhar-se às históricas ações pedagógicas próprias destes povos, as quais são fundadas nas vivências socioculturais efetivas, participativas e plurais nas comunidades indígenas. Por isso mesmo, os profissionais formadores estão sempre atentos para conhecer a “racionalidade operante” de cada povo/aldeia (MELLÁ: 1999), pois somente conhecendo a realidade indígena, será possível operar o diálogo acadêmico em convergência com a organização social e demandas de cada povo.

A Coordenação do curso (COLINTER) vem realizando reuniões sistemáticas para discutir e definir as ações do curso, seu planejamento, suas metodologias de ensino e aprendizagem, suas ações pedagógicas e a logística de transporte, hospedagem e alimentação para o tempo de aulas na cidade de Porto Seguro e nas aldeias. As reuniões ocorrem com a participação do Coordenador Indígena do curso, representantes indígenas e com representantes do corpo discente, além dos docentes e da coordenação institucional, garantindo a ampla participação e o protagonismo indígena na condução do processo. Além do colegiado, há outras instâncias de discussão e decisão, inclusive a organização dos próprios acadêmicos em fóruns paralelos, que frequentemente se reúne para discutir e deliberar sobre as suas demandas, que posteriormente são encaminhadas para a Coordenação do curso e/ou para o colegiado do curso.

Os conhecimentos elaborados e as metodologias diferenciadas de ensino e aprendizagem produzidos ao longo do curso vêm sendo utilizados na prática docente nas aldeias, significando que a comuni-

dade escolar nas aldeias e as comunidades indígenas como um todo já estão sendo beneficiadas com a implementação de uma prática escolar voltada para o fortalecimento de suas tradições e para a garantia de seus direitos.

Por outro lado, diversos estudantes do curso vêm ocupando funções e cargos estratégicos e de interlocução com a sociedade local, regional, nacional e com o poder público. Outros vêm assumindo posições de gestores nas escolas, coordenadores de projetos nas aldeias, entre outras funções. Para citar um exemplo, o atual Superintendente dos Assuntos Indígenas de Porto Seguro é um acadêmico concluinte na LINTER.

Vale ressaltar que o índice de evasão e retenção de estudantes na LINTER é mínimo, ficando abaixo de 5% na fase final do curso. A permanência desses alunos tem relação direta com a seriedade e a qualidade do curso, com o compromisso dos profissionais formadores, bem como está relacionada às condições de manutenção desses alunos através dos recursos do PROLIND e das diversas modalidades de bolsas, além dos recursos disponibilizados pelo próprio IFBA.

É importante observar que a continuidade da LINTER no IFBA possibilita um espaço privilegiado para o desenvolvimento do diálogo intercultural e para a produção de conhecimentos que vão além do horizonte acadêmico convencional. O diálogo da ciência com os saberes indígenas é uma necessidade e uma oportunidade para se pensar na produção de alternativas sustentáveis, no momento em que a comunidade internacional sinaliza para o esgotamento da racionalidade cartesiana. O curso propicia também um espaço para se pensar em novas metodologias de ensino e aprendizagem que superem o modelo autoritário de educação brasileiro.

Ademais, é importante destacar alguns desafios que estão postos no caminho, entre eles a necessidade do aperfeiçoamento do diálogo intercultural, com a admissão de sábios indígenas de notório saber na condução de disciplinas do curso. Outro desafio é transformar a questão do território como central na estrutura curricular do curso,

uma vez que os conflitos territoriais é um dos maiores problemas enfrentados pelos povos indígenas no país.

Outro desafio está no plano institucional, em que o corpo docente da LINTER deve ser composto por profissionais especialistas, que tenham vínculos com as comunidades indígenas, no sentido de dialogarem e presenciarem a realidade desses povos, caso contrário, corre-se o risco do curso perder seu caráter diferenciado, incorporando-se no rol dos cursos “convencionais”. Atualmente a LINTER conta com poucos especialistas em seu quadro docente.

A nova configuração política do Brasil que se desenhou nos últimos meses tem criado um ar de instabilidade para as ações afirmativas no campo educacional. A LINTER é um curso institucional e é uma das demonstrações de que o IFBA está atento às demandas sociais, cumprindo o seu papel social junto aos povos indígenas.

Apesar de tantos desafios e de certa instabilidade políticas no país, espera-se que o curso tenha continuidade e que seja ampliado para outros campi na Bahia, atendendo a outros grupos étnicos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sandra; MAGALHÃES, Regina. A Alternância na formação do jovem do campo: o caso da escola Família Agrícola de Angical (BA). In. OLIVEIRA, Adão F.; NASCIMENTO, Claudemiro G. (Orgs.). **Educação na Alternância: cidadania, e inclusão Social no Meio Rural Brasileiro**. 1. ed. Goiânia: Ed. da UCG, 2007. p. 450-162.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

**BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial para a Formação de Professores Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO 03/99/CNE. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO 05/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. DECRETO 26/1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília: MEC, 1991.

\_\_\_\_\_. DECRETO 6.168/1999. Dispõe sobre a educação indígena, define a sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. PORTARIA INTERMINISTERIAL 559/1991. Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena e dá providências correlatas. Brasília: MEC, 1991.

COELHO, M. C.; QUEIROZ J. M.. **Amazônia: modernização e conflito** (séculos XVIII e XIX). 1. ed. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

CUNHA, M. C. (Org). **História dos Índios no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DAVID, N. Integrating ethnoarchaeology: a subtle realist perspective. **Journal of Anthropological Archaeology**, Calgary: University of Calgary, v. 11, p. 330-359, 1992.

GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. 1. ed. Brasília: MEC/SECAD/Museu Nacional, 2006.

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, Campinas: Unicamp, ano XIX, n. 49, p. 38-54, dezembro/99.

OLIVEIRA, J. E. JORNADA DE ARQUEOLOGIA DO SERRADO 2. Etnoarqueologia aplicada à elaboração dos laudos antropológicos sobre as terras indígenas Buriti (Terena) e *Ñande Ru Marangatu* (Kaiowa), Mato Grosso do Sul. PUC Goiás, IGPA, **Anais**. Cerrado, Goiânia, 2010.

\_\_\_\_\_. O uso da arqueologia para a produção de laudos antropológicos sobre terras indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil. **Tellus**, Campo Grande: UCDB, ano 12, n. 22, p. 27-48, jan./jun.2012.

RUIBAL, A. G. De la etnoarqueología a La Arqueología del presente. In: SALAZAR, J.; DOMINGO, I; ASKARRÁGA, J; BONET, H. (Coord.). 1. ed. **Mundos tribales: una visión etnoarqueológica**. Valencia: Museo de Prehistoria, 2009. p. 16-27.

\_\_\_\_\_. Time to Destroy: an archaeology of supermodernity. *Current Anthropology*, **Journal of Contemporary Archaeology**. Chicago: UCHICAGO, v. 49, n. 2, p. 247-279, abr./2008.

\_\_\_\_\_. **Against post-politics: a critical archaeology for the 21st century**. Disponível em: <[http://www.kritischearchaeologie.de/repositorium/fka/2012\\_1\\_21\\_Gonzalez-Ruibal.pdf](http://www.kritischearchaeologie.de/repositorium/fka/2012_1_21_Gonzalez-Ruibal.pdf)>.

RIBEIRO, B. **O índio na história do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Global, 2009.

SANTOS, B. S. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, S. C. Os direitos dos indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **A temática indígena na escola: subsídio para professores de 1º e 2º graus**. 1. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC-MARI-UNESCO, 1998, p. 87-108.

SILVA, F. A. Etnoarqueologia: uma perspectiva arqueológica para o estudo da cultura material. **MÉTIS: história & cultura**. Caxias do Sul: UCS, v. 8, n. 16, p. 121-139, jul./dez. 2009.

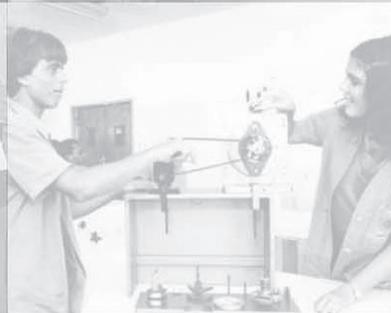
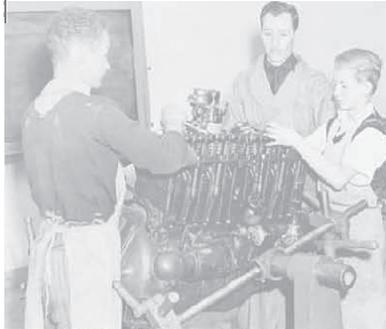
SHANKS, M.; TILLEY. C. **Re-Constructing Archaeology: theory and Practice**. 1. ed. London: Routledge, 1987.

STARK, M. Re-fitting the “cracked and broked façade”: the case for empiricism in post-processual ethnoarchaeology. In: YOFEE, N.; SHERRAT, A. (Eds.). **Archaeological theory**: who sets the agenda? 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 93-100.

TRIGGER, B. G. *História do pensamento arqueológico*. 1. ed. São Paulo: Odysseus, 2004.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Boaventura de Sousa Santos (2006) designa como epistemicídio a morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência exterior, alienígena. O epistemicídio provoca a subalternização dos grupos sociais cujas práticas se assentavam em tais conhecimentos.
- <sup>2</sup> O PROLIND, vinculado ao MEC – numa iniciativa conjunta de duas Secretarias: SECADI e SESU, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – tem como principal objetivo apoiar financeiramente a formação de professores indígenas, particularmente nas Licenciaturas Interculturais Indígenas.
- <sup>3</sup> Em 2010.2 e 2011.1, nas disciplinas de *Arqueologia I* e *Arqueologia II*, houve a colaboração do historiador e arqueólogo Cloves Macêdo Neto, especialista em Arqueologia Pré-Histórica da Bahia, vinculado ao Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro / PINEB da Universidade Federal da Bahia / UFBA.



# Capítulo X

## INTERCÂMBIO ESTUDANTIL PARA O CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA MODALIDADE INTEGRADA (CAMAÇARI – 2015)

Aliger dos Santos Pereira





# INTERCÂMBIO ESTUDANTIL PARA O CURSO TÉCNICO DE INFORMÁTICA MODALIDADE INTEGRADA (CAMAÇARI – 2015)

## Resumo

O tema deste artigo é o de descrever as etapas do processo de intercâmbio no primeiro semestre de 2015.1 de dois alunos tailandeses que vieram cursar o curso de Tecnologia da Informação (TI), na modalidade Integrada no *campus* do Instituto Federal da Bahia (IFBA) em Camaçari a partir das 9 (nove) etapas do “ciclo de adaptação” de intercambista. A partir daí foi feito o seguinte questionamento: – Como ocorreram estas etapas no IFBA de Camaçari? Trata-se de um estudo de caso. Conclui-se que o IFBA Camaçari conseguiu cumprir as 9 (nove) fases do “ciclo de adaptação” para os 2 (dois) intercambistas tailandeses, pois eles saíram da Instituição compreendendo bem o idioma português, pois chegaram no IFBA falando apenas o inglês. O processo não foi adiante devido à greve do dia 02/06/2015 que interrompeu a continuação do processo de intercâmbio.

**Palavras chaves:** Intercâmbio Educacional. Curso Técnico de Nível Médio. Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Bahia (IFBA). Camaçari (Bahia).

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo descreve as etapas do processo de intercâmbio no primeiro semestre de 2015.1 de dois alunos tailandeses que vieram cursar o curso de Tecnologia da Informação (TI), na modalidade Integrada no *campus* do Instituto Federal da Bahia (IFBA) em Camaçari a partir das 9 (nove) etapas do “ciclo de adaptação” do intercambista com o ponto de vista AFS Intercultura Brasil (2013, p.12). A partir daí foi feito o seguinte questionamento: – Como ocorreram estas etapas no IFBA de Camaçari?

O objetivo geral deste artigo é compreender as nove etapas do “ciclo de adaptação” do intercambista tailandeses no IFBA de Camaçari em 2015.1. Para isso, elaboraram-se dois objetivos específicos: a)

identificar os cargos, atores e órgãos do IFBA de Camaçari que participaram destas fases, além dos seus respectivos papéis; e b) especificar algumas características do processo de Intercâmbio Estudantil e Cultural, típico do IFBA de Camaçari.

Para a realização desta pesquisa foi feita uma abordagem qualitativa, através de um estudo de caso, que utilizou pesquisa bibliográfica, documental e exploratória, onde foram realizadas entrevistas informais com os autores participantes do processo (aluno, professores e os alunos intercambistas, no período de 2015.1 no IFBA de Camaçari.

A pesquisa teve dificuldade de encontrar fontes secundárias sobre a vinda de intercambistas estrangeiros para o Brasil, em especial, para o nível secundarista, mostrando que é ainda um assunto pouco explorado no país. Desta forma, este artigo trata de um assunto importante e que pode auxiliar outros pesquisadores ou pessoas interessadas pelo tema tanto profissionalmente como academicamente.

O artigo foi dividido em seis tópicos. O primeiro é a introdução, nela está o tema, o problema, objetivos e a metodologia utilizada para a elaboração do artigo. O segundo é o referencial teórico, que retrata de forma sucinta o histórico e a conceituação do que seja intercâmbio educacional, como este chegou ao Brasil e seu uso no ensino médio do país. O terceiro mostra como foi feito o intercâmbio estudantil de nível secundarista no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Bahia (IFBA) de Camaçari com a AFS Intercultural *Programs*. Depois, vem os resultados e, por último, a conclusão.

## 2. O INTERCÂMBIO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES

A palavra Intercâmbio significa no seu significado mais simples “troca”. Esta é uma prática muito antiga, para se ter ideia

[...] as viagens tiveram início com o fenômeno das migrações humanas, desde o começo da história do homem, com o nomadismo, que constituiu-se na situação na qual os homens não possuíam habitação fixa, pois mudavam de lugar

em busca de alimentação. Ainda antes de Cristo, na República Romana, os jovens da nobreza local, já viajavam para a Grécia para aprofundar seus estudos, sendo as cidades mais procuradas Atenas, Rodes e Pérgamo, locais nos quais poderiam aprofundar seus conhecimentos em Filosofia e artes (TAMIÃO, 2010).

Durante o período do Império, para que houvesse a fundação das escolas e das instituições, os gregos fizeram intercâmbio de muitos de seus professores. Após a queda do Império, passaram a ter novos centros de disseminação cultural (SEBBEN, 2007, p. 28; TELLES, 2010, p. 51). Neste caso específico, trata-se do Cristianismo que passa a interferir na educação, com a propagação da palavra de Deus e a fundação de seminários, monastérios e educandários (SEBBEN, 2007, p. 28).

Durante a Idade Média, a partir do momento que iniciaram-se migrações e a internacionalização do ensino com a criação das Universidades Europeias (TAMIÃO, 2010).

As “universitas” eram compostas por professores de diferentes regiões e países, que formavam comunidades internacionais. Os estudantes e professores viajavam em busca do conhecimento e de aventuras, visitando diversas universidades em Oxford, Bologna, Paris e outras regiões, realizando cerimônias de colação de grau em todos estes lugares por onde passavam (KAFLER, 2007, p. 8).

O primeiro documento que trata dos conceitos de Educação Intercultural foi a “Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais”, no ano de 1978, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1978). Entretanto pode-se afirmar que a Educação Intercultural nasceu na Europa, no pós-guerra (FLEURI, 1998), afinal

(...) em 1949 uma associação de jovens alemães, residentes em Berlim, criou um grupo que viajaria pelo mundo em busca de convivência pacífica”, segundo a autora, ainda eles acreditavam que viajar após a guerra desenvolvendo trabalhos voluntários poderia melhorar a imagem dos alemães” (SEBBEN, 2001, p. 15).

No Brasil, desde o período imperial, existe Intercâmbio, no qual as famílias mais abastadas levavam seus filhos para estudarem na Europa e estes chegavam ao Brasil com novas ideias e novos costumes, e implantando novos costumes (TAMIÃO, 2010).

O Programa de Intercâmbio surgiu no início do século 20 nos EUA com o intuito de promover a paz mundial através da interação dos povos com suas diferentes culturas e costumes. Após a Segunda Guerra Mundial, jovens que haviam trabalhado como voluntários retirando os feridos das linhas de conflito perceberam que os medos, as angústias e os anseios de pessoas dos mais diversos países eram muito similares. Aqueles jovens, conscientes dos benefícios que poderiam proporcionar, perceberam também que a imersão cultural vivenciada por eles durante a guerra num país diferente havia permitido que aprendessem sobre a vida e costumes de outras nações, assim estabelecendo laços afetivos com esses diferentes povos. Esses jovens então vislumbraram o “novo conceito” de “Intercâmbio Cultural” como um mecanismo de troca internacional de experiências, de conhecimento do outro e de si mesmo e, principalmente, de paz. Logo no final da década de 1940 os primeiros Intercambistas começaram a sair de seu país natal para uma experiência internacional inesquecível em suas vidas. Por meio do convívio com diferentes crenças e valores é plenamente possível compreender e respeitar uma outra cultura e apreciar a sua própria bem mais, sendo esta a essência desta experiência fascinante, o Intercâmbio Cultural (SALÃO DO ESTUDANTE, 2011).

O Intercâmbio Educacional é um tipo de Intercâmbio cultural, que corresponde a um tipo de Turismo de Estudo que realiza atividades e programas de aprendizado e experiência vivências para fins de qualificação, ampliação do conhecimento e de desenvolvimento pessoal e profissional. “O termo intercâmbio estudantil é usado para descrever a experiência de uma pessoa que vai estudar por um determinado tempo em um país” (VICTER, 2009, p. 33). Desta forma, o intercâmbio educacional é uma importante ferramenta de relacionamento entre as nações, para se ter ideia, países como Estados Unidos, Nova Zelândia, Japão e Inglaterra vêm no intercâmbio fonte e ao

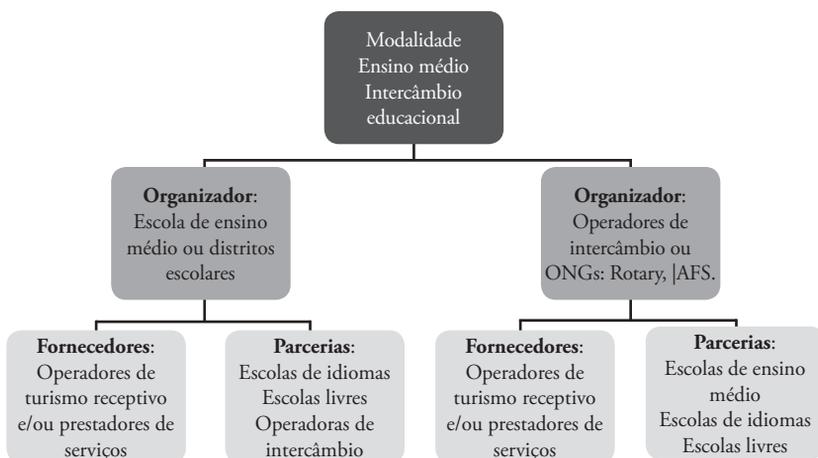
mesmo tempo elo para fortalecimento de parcerias comerciais, além de acesso as fontes intelectuais das mais diferentes localidades, pode-se citar as trocas de experiências (TELLES, 2012, p. 59).

### O Intercâmbio Estudantil

ocorre principalmente pela vontade dos alunos, de aprimorar seus conhecimentos e sua atividade profissional, além de conhecer novas culturas<sup>1</sup> e pessoas. A realização do intercâmbio oferece uma diferenciação nos estudos o qual enriquece o currículo escolar, ajudando esses estudantes a ingressarem com maior facilidade no futuro mercado de trabalho (TAMIÃO, 2010).

Ao avaliar o intercâmbio estudantil de nível secundário no Brasil, existem apenas 3 (três) agências tradicionais que atuam no mercado brasileiro a mais de 40 anos, são elas: AFS Intercultura (AFS), Rotary e Youth for Understanding (YFU). Trata-se de um tipo de intercâmbio com duração de 2 semestres letivos, para jovens entre 14 até 18 anos de idade, no qual os jovens conviveram com uma família brasileira (voluntária ou pagas) ou no alojamento estudantil da escola, e frequentando escola de ensino médio pública ou privada que fale a língua nacional do país, no caso do Brasil, o Português (MARTINS, 2008, p. 12-13; TURISMO DE ESTUDOS E INTERCÂMBIO: ORIENTAÇÕES BÁSICAS, 2010, p. 46-47 ).

A Figura 1 mostra como ocorre a Cadeia produtiva do Ensino Médio – Brasil-2015

**Figura 1 – Cadeia produtiva do Ensino Médio – Brasil-2015**

**Fonte:** Turismo de estudos e intercâmbio: orientações básicas, 2010, p. 47

Considera-se uma família voluntária no Brasil, aquela que dará apoio e hospedagem ao jovem intercambista durante o período de dois semestres, sem qualquer compensação financeira. Esta família denominada de “anfitriã” estabelecerá um vínculo de afeto com este aluno secundarista, tornando-o um membro da família. Desta forma muitos jovens chamam os pais da família de pai e mãe e desenvolvem uma relação fraternal com filhos do casal, caso tenham (MARTINS, 2008, p. 12-13).

O conhecimento da língua portuguesa não corresponde a um requisito para a inscrição do jovem no programa de Intercâmbio Estudantil no Brasil e nem a preocupação com o aprendizado escolar na escola que o mesmo estiver frequentando e cursando. O objetivo principal é que o estudante, após um determinado tempo de adaptação, aprenda o idioma de forma que possa participar na sala de aula, bem como da vivência familiar. Outro aspecto observado neste tipo de intercâmbio secundarista é que o jovem pode viver em qualquer cidade do país, em diferentes ambientes: econômicos, sociais, demográficos e/ou de desenvolvimento da localidade (MARTINS, 2008, p. 13)

Diante do apresentado percebe-se que o intercâmbio estudantil no Brasil e no mundo tem como base a evolução do pensamento a partir da abertura econômica; e no aperfeiçoamento e disseminação da tecnologia, no meio de um ambiente competitivo que estimula a cada dia que passa a troca de conhecimento, experiência e prática entre os povos. Nos dias atuais o relacionamento entre povos tem se tornado cada vez mais dinâmico e a busca por essas viagens visam o conhecimento e o aprimoramento de um novo idioma e também a troca entre as culturas. (TAMIÃO, 2010; TELLES, 2012, p. 51).

As culturas transformam, não são algo estático e se enriquecem com as modificações. São o resultado de um processo de modificações diante de novas situações, mediante o contato de pessoas de diversas culturas, onde o aprendizado é contínuo e mútuo entre todos os atores que fazem parte deste processo. Este contato é importante, pois serão definidas e construídas novas práticas de acordo com as características e situações novas, vivenciadas tanto pelo intercambista, como pelos nativos (LARA, 2003, p. 1; TAMIÃO, 2010).

Um dado importante sobre o número de intercambistas entre os países: Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), é que o Brasil é o

penúltimo em número de estudantes enviados para cursos no exterior, e o último em relação à quantidade de estudantes estrangeiros recebidos. O número de brasileiros estudando fora era de 30.729 no período analisado pela Unesco (entre 2011 e 2012), acima apenas da África do Sul, que tinha 6.378 alunos estudando no exterior no mesmo período. A Rússia enviou 51.171 estudantes, a Índia tinha 189.472 estudantes fora do país e a China mandou 694.385 pessoas para estudarem fora. A contrapartida – o número de estrangeiros estudando em cada um desses países – brasileira ainda é pequena: 14.432 estudantes de outros países estavam matriculados em cursos no Brasil. A quantidade é entre três e dez vezes menor que a realidade dos demais Brics: a Índia recebeu 31.475 estudantes, a África do Sul era o país de intercâmbio de 70.428 alunos estrangeiros, a China havia abrigado 88.979 estudan-

tes e a Rússia tinha 173.627 estrangeiros estudando em suas escolas, diz a Unesco (EDUCAÇÃO, 2014).

Por outro lado, o Brasil tem aumentado o número de intercambista estrangeiro em seu território a cada ano.

O gasto de estudantes estrangeiros no Brasil aumentou 147% nos últimos dez anos. Segundo dados do Banco Central, em 2014, os intercambistas investiram US\$ 151 milhões em programas educacionais, culturais e esportivos no País. Em 2005, o valor foi US\$ 61 milhões (TURISMO, 2015).

Entretanto, 69,31% são apenas para programas de intercâmbio de nível superior, os outros programas, inclusive de intercâmbio secundário contemplam juntos 30,69%, onde a região Sudeste e a Sul possuem o maior número de intercambistas, ou seja, o nível secundarista, não está sendo explorado nas instituições de educação do Brasil.

### 3. O INTERCÂMBIO ESTUDANTIL DE NÍVEL SECUNDARISTA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA BAHIA (IFBA) DE CAMAÇARI COM A AFS INTERCULTURAL PROGRAMS

O Quadro 1 mostra de forma resumida a história e o papel do IFBA por período.

**Quadro 1 – Breve história do IFBA por período – Bahia-2015**

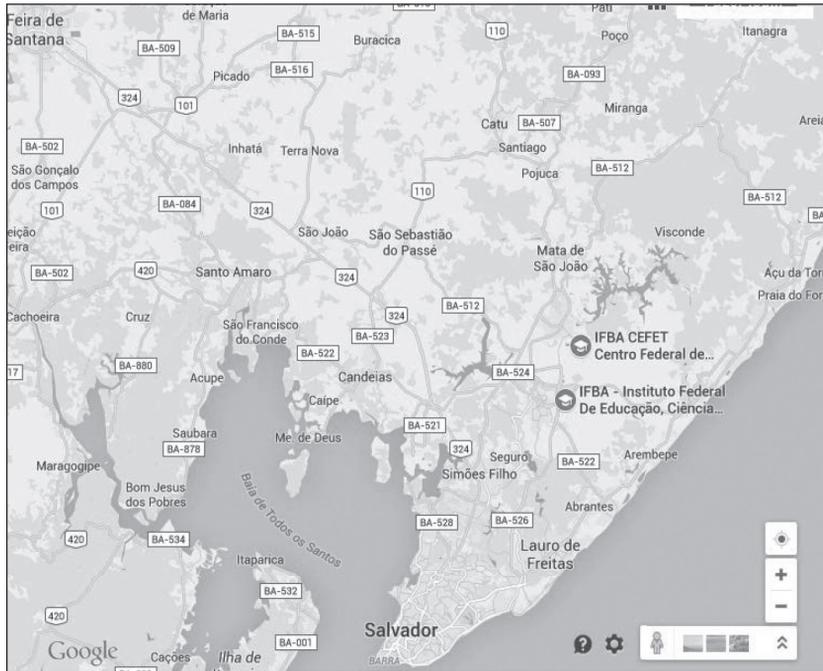
<b>Período</b>	<b>Papel</b>
23 de setembro de 1909	A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica através do Decreto n. 7.566, governo do presidente Nilo Peçanha, cria as Escolas de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, oferecendo educação profissional para a população em situação de vulnerabilidade socioeconômica.
27 de janeiro de 1910	Entra em funcionamento no Centro Operário da Bahia, localizado no bairro Pelourinho, oferecendo cinco cursos: Alfaiataria, Encadernação, Ferraria, Marcenaria e Sapataria.

<b>Período</b>	<b>Papel</b>
1912	A Escola migrou para um espaço no Largo dos Affitos e buscou se adequar para o ensino de profissões. No período, seus alunos, que estudavam em regime integral, tinham refeição no horário do almoço, prática que não era comum nas escolas e, por isso, novidade para a sociedade baiana da época.
1º de Maio de 1926	A instituição foi transferida para um novo prédio da Escola de Aprendizes Artífices, localizada no bairro do Barbalho, e passou a se chamar LICEU, onde oferecia cursos profissionalizantes em: Alfaiataria, Carpintaria, Encadernação, Fototécnica, Fundição, Marcenaria, Mecânica, Modelagens De Fundição, Sapataria, Serpilhaeria, Tipografia e Vimaria.
1942	O Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 instituiu as bases de organização para o estabelecimento do ensino industrial, que passou a ser constituído por escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem. A partir desta data, o Liceu passou a se chamar Escola Técnica de Salvador.
1965	Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965, as escolas profissionalizantes passam a ser federais e a ter a denominação do seu respectivo estado, passando então a Escola Técnica de Salvador a se chamar Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA). Nesse período, popularizou-se a nomenclatura “escola técnica” para caracterizar a instituição.
Durante a década de 70	Escola Técnica consegue notoriedade e se firma com excelência no ensino, sendo sinônimo de inserção no mundo do trabalho. Em 1978, entra em funcionamento o Polo Petroquímico de Camaçari, na época, o maior polo industrial do hemisfério sul. Dessa maneira, a instituição cria vínculos com o empreendimento, adaptando os seus cursos e planejamentos pedagógicos com as demandas do nascente polo. Essa medida garantiu alta empregabilidade dos alunos não apenas no polo, mas também em outras empresas parceiras, tornando-se, assim, a primeira opção dos adolescentes que buscavam inserção no mundo do trabalho.

Período	Papel
Durante a década de 80	Iniciou mudanças estruturais, a transformação em Cefet também trouxe uma proposta de expansão para outras áreas da Bahia, através das Unidades Descentralizadas (Uneds). A primeira Uned foi criada em Barreiras, seguida das de Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis. Também iniciou os cursos de terceiro grau e o estímulo ao surgimento de cursos de pós-graduação, instituindo uma cultura de pesquisa e extensão.
1993	Passou a se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA)
2008	Com a criação da Lei n. 11.892, os antigos Centros Federais, as Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas passam a compor a Rede Federal de Ensino Profissional, passando o Cefet à condição atual de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).
2015	Atualmente, o IFBA conta com uma estrutura <i>multicampi</i> e pluricurricular, com 16 <i>campi</i> e cinco núcleos avançados, oferecendo cursos de nível médio, nas modalidades integrada, subsequente, e Proeja (educação de jovens e adultos), além de superior, através de bacharelados, engenharias, licenciaturas, formações tecnológicas e pós-graduações; onde o <i>campus</i> de Camaçari faz parte desta estrutura.

**Fonte:** Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia Bahia, 2015.

A Figura 2 mostra a localização do IFBA – Camaçari. A cidade de Camaçari encontra-se a 41 km da capital baiana (Salvador). A cidade é conhecida por abrigar o Polo Industrial de Camaçari, que é o maior polo industrial do Estado. Lá estão: indústrias químicas, petroquímicas, celulose, metalúrgica do cobre, têxtil, fertilizantes, energia eólica, a empresa automobilística Ford, a empresa de pneus alemã Continental, a empresa Bridgestone, e empresas de serviços (COMITÊ DE FOMENTO INDUSTRIAL DE CAMAÇARI, 2015).

**Figura 2 – Localização do IFBA de Camaçari – Camaçari-2015**

Fonte: Google map, 2015

Para chegar ao IFBA de Camaçari, pode ser através de 5 (cinco) rodovias, são elas: a **BA 099** (liga a cidade de Lauro de Freitas (na Região Metropolitana de Salvador) às praias do Litoral Norte do estado, terminando na divisa da Bahia com Sergipe. É uma estrada turística); a **BA-512** (faz ligação com outras vias de grande fluxo a exemplo das Via Parafuso, (BA 535) e Via Atlântica, conhecida como Via Cetrel, (BA-530). O trecho da 512, que liga orla e zona rural à sede do município, passando por Biribeira, Lagoa Seca, Emboacica, Jordão, Coqueiro de Monte Gordo, Itaipú, Citiba, Joia do Rio e Barra do Pojuca, já foi a principal, e porque não dizer, a única via de acesso à sede de Camaçari, hoje em ruínas); a **BA-522** (faz ligação com a BR-324 ao município de Candeias); a **BA 526** (Liga Rótula Aeroporto à BR-324); e a **BR-324** (parte de Balsas, Maranhão, e

termina em Salvador). Camaçari está cercada pelos municípios de: Salvador, Lauro de Freitas, Simões Filho, Candeias, Mata de São João e Dias D'Ávila e as cinco rodovias que estão próximas do IFBA de Camaçari, o coloca em posição estratégica conforme Figura 1.

Os (2) dois estudantes estrangeiros que foram para o IFBA Camaçari foram de origem tailandesa da cidade de Bangkok, um menino e uma menina, ambos tinham 15 anos e chegaram no IFBA de Camaçari no dia 02/03/2015; este tipo de parceria permite a estudantes entre 14 e 17 anos participarem. Eles foram para o IFBA de Camaçari devido a parceria entre a Assessoria de Relações Internacionais do IFBA de Salvador com a empresa *AFS Intercultural* Brasil, e também porque a família voluntária que iria hospedá-los era de funcionários da Ford.

Esta parceria entre o IFBA, representado pela Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER) e AFS Intercultura Brasil já recebeu estudantes da Alemanha, Sérvia, Estados Unidos, Indonésia, Tailândia, Austrália, Israel, Bélgica e Islândia.

A Assessoria de Relações Internacionais do IFBA é responsável pelas ações da epígrafe IFBA International que objetiva a articulação de contatos e o estabelecimento de acordos de cooperação e convênios com as mais diversas instituições internacionais. Todo esse processo visa o alcance do aperfeiçoamento da formação acadêmica dos *stakeholders* do IFBA, através do intercâmbio acadêmico-cultural. A sistemática de internacionalização institucional está em conformidade com as diretrizes elencadas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFBA. A Assessoria está ligada à Reitoria e situada no mesmo *campus*.

Desde a sua criação, a Assessoria de Relações Internacionais vem firmando diversas parcerias com as mais diversas universidades estrangeiras e organismos de intercâmbio. Além disso, é a responsável pela condução em âmbito institucional do programa “Ciência sem Fronteiras”. Dentre as organizações de intercâmbio parceiras do IFBA, o AFS Intercultural Programs (antigo American Field Service) é uma das que se destaca (BARRETO, 2015).

### Já o *AFS Intercultura Brasil*

é uma organização internacional, voluntária, não governamental e sem fins lucrativos, comprometida em oferecer oportunidades de aprendizagem intercultural por meio de programas de intercâmbio. É parte do AFS Intercultural Programs, antigo American Field Service (MANUAL DO INTERCAMBISTA (2015-2016), 2015, p. 11)

Antes da chegada dos (2) dois alunos no *campus* de Camaçari, foram passados alguns documentos pela *AFS Intercultural Programs* e pela docente que representa o IFBA Camaçari perante a Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER). Estes documentos foram passados via e-mail para: a Diretoria, a Diretoria de Ensino (DIREN) e para os dois (2) dois professores responsáveis em ser tutores dos alunos.

A Diretoria fez parte, pois é um

órgão executivo da administração superior, compete dirigir e implementar a política da Instituição nos planos administrativo, econômico-financeiro, de ensino, pesquisa e extensão, em consonância com a legislação e diretrizes superiores (MANUAL DO ALUNO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: MODALIDADES INTEGRADA E SUBSEQUENTE, 2013, p. 7).

Já a DIREN, é responsável por

[...] solicitar aos Coordenadores de Cursos e Áreas o planejamento para a aquisição de materiais e serviços com vistas ao funcionamento dos laboratórios, oficinas, salas de aula e ambientes especiais; recolher as cadernetas de cada disciplina; acompanhar, controlar e prestar assistência ao corpo discente com o objetivo de promover o bem-estar entre os alunos (MANUAL DO ALUNO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: MODALIDADES INTEGRADA E SUBSEQUENTE, 2013, p. 7).

Assim, são os setores responsáveis em planejar, controlar e acompanhar os processos de experiência educacional, de natureza acadêmica e de convivência familiar de forma contínua no *campus* e depois oferecer feedback a todos os envolvidos. O objetivo principal deste intercâmbio educacional e cultural é o de propiciar a aprendizagem intercultural. Não se tratando, somente, de uma viagem de passeio ou curso de línguas. As duas instituições parceiras (IFBA-Camaçari e AFS Intercultura Brasil) pretenderam oferecer aos dois alunos estrangeiros participantes desta experiência a oportunidade de investigar uma cultura diferente da sua, adaptando valores e aprendendo com as diferenças (AFS INTERCULTURA BRASIL, 2013, p. 9).

O professor tutor, também chamado de *mentoring*, busca o papel da realização, de efetivar uma interação pedagógica de forma a acompanhar e comunicar-se com seus alunos de forma sistemática, planejando, dentre outras coisas, o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo do Intercâmbio Cultural e estudantil. Foram escolhidos pelo DIREN (2) dois professores, um para acompanhar o menino e outro a menina, o requisito básico era conseguir comunicar-se com os alunos em inglês, não necessitando ser um inglês avançado, que entraram em contato por e-mail com os intercambistas dando as boas vindas antes de chegarem no país.

Num primeiro contato [do professor tutor], é importante que o professor pergunte ao intercambista qual é a sua expectativa da experiência com a Escola. Muitas vezes, sendo o estudante já formado em seu país natal, sua atenção não será atraída por um alto desempenho acadêmico. Nestes casos, será preciso explicar ao estudante que a Escola tem expectativas em relação a ele e quais são elas (BARRETO, 2015, p. 15).

No documento enviado para os principais setores e cargos do IFBA Camaçari para recebimento dos alunos descrevia-se as principais características dos alunos. Pode-se citar por exemplo: uma foto do aluno; nome do aluno de forma completa; altura; peso; filiação e

ocupação dos seus pais; religião; tipo de idiomas falado pelos alunos e o nível deste; principais informações sobre sua saúde física e psicológica; uma carta escrita pelo aluno, outra pelos seus pais relatando o que esperam do intercâmbio e o que o estudante intercambista gosta de fazer, com as respectivas fotos de suas habilidades, pessoas com quem convive e *hobbies*. Além de uma carta escrita por um professor do aluno no país de origem descrevendo as principais habilidades e características do aluno em sala de aula, associado a um breve histórico qualitativo e quantitativo dos alunos.

Pontos em comum dos alunos: estudaram na mesma escola de nível médio na Tailândia, mas não se conheciam lá; falavam inglês de forma fluente, mas não falavam qualquer palavra do idioma Português. Os estudantes foram matriculados no curso de ensino integrado de Tecnologia da Informação (TI), ele

tem por objetivo formar profissionais que desenvolvem programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; Utilizam ambientes de desenvolvimentos de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados; Realizam testes de software, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados; Executam a manutenção de programas de computadores implantados. Possibilidades de atuação em Instituições públicas, privadas e do terceiro setor que demandem sistemas computacionais, especialmente envolvendo programação de computadores (MANUAL DO ALUNO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: MODALIDADES INTEGRADA E SUBSEQUENTE, 2013 p. 5).

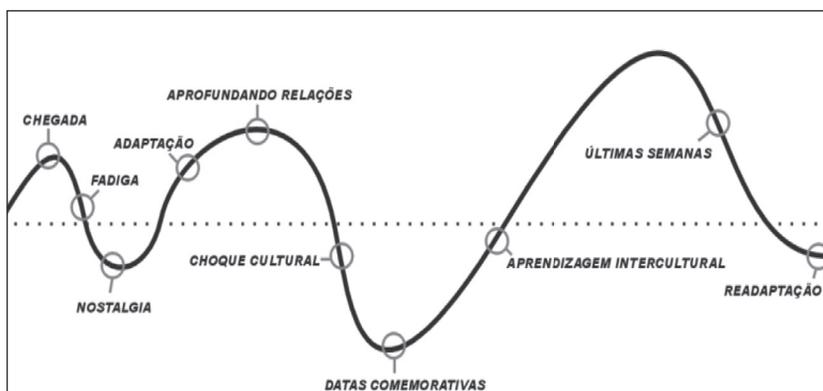
O DIREN, juntamente com a Diretoria e os representantes da AFS Intercultural Brasil e pela docente que representa o IFBA Camaçari perante a Assessoria de Relações Internacionais (ARINTER), verificou, com base na documentação recebida, a turma que os alunos fariam parte, ou seja, o 2º ano do curso de TI na modalidade integrada. Conjuntamente, a equipe do IFBA Camaçari, responsável pelo recebimento dos alunos, reuniu os alunos que receberiam os

estudantes e explicou os fatos, assim como os professores do curso de TI que ministrariam aulas aos alunos. Os estudantes ficaram muito felizes com a chegada dos primeiros alunos intercambistas no *campus*, já os professores, apreensivos, pois não sabiam se dariam aula em inglês ou em português. Neste aspecto, foi importante explicar que nada deveria ser modificado no momento de ministrar a aula, afinal os alunos viriam para aproveitar e compartilhar a experiência e o aprendizado da língua portuguesa com estudantes, professores e o povo brasileiro, desta forma as aulas deveriam ser em português.

Paralelamente, entrou-se em contato com os pais voluntários de ambos os alunos com reuniões individuais com cada um, para a elaboração de um cronograma de atividades para eles, além de algumas aulas de português para estrangeiros.

Todo este processo demorou aproximadamente o primeiro bimestre de 2015.1. A Figura 2 mostra o ciclo de adaptação do intercambista estrangeiro em um país, dividido em (9) nove etapas: Chegada; Fadiga; Nostalgia/Saudade; Adaptação; Aprofundando Relações; Choque Cultural; Datas Comemorativas e Aprendizagem Intercultural.

**Figura 2 – As (9) nove etapas do “ciclo de adaptação” do intercambista – IFBA (Camaçari) – 2015.1**



**Fonte:** AFS Intercultura Brasil, 2013, p. 12; BARRETO, 2015, p. 7

O Quadro 2 conceitua cada etapa presente na Figura 2 e como ocorreu no IFBA Camaçari.

**Quadro 2 – Conceitua as (9) nove etapas do “ciclo de adaptação” do intercambista – IFBA (Camaçari) – 2015.1**

<b>Etapa</b>	<b>Conceito</b>	<b>Como ocorreu no IFBA-Camaçari</b>
Chegada	Etapa de entusiasmo e euforia por parte do intercambista devido ao encontro com a família hospedeira, e das novidades encontradas de maneira geral.	Os alunos, professores e a Direção já sabiam da chegada de ambos no dia 02/03/2015. Assim, na chegada à Instituição tinha escrito em português e em inglês a palavra bem-vindos, seguida do nome de cada aluno e aluna. Foram recebidos pelos Tutores e pela DIREN. Neste momento foi passado para eles as expectativas da Escola, fardamento, diretrizes, além de um número mínimo de informações sobre seu funcionamento (horas passadas na Escola, número de alunos, local de almoço e merenda, etc.). Fizeram um breve tour pela escola, com as devidas explicações de cada setor.
Fadiga	Sensação de exaustão física e emocional por todas as novas coisas experimentadas até então: tantas novas pessoas que ele já conheceu, muitos novos lugares que já visitou. Além disso, há a questão da nova língua que tentam compreender, diferentes hábitos alimentares, diferenças de fuso horário, diferenças climáticas.	A diferença de fuso horário entre o Brasil e a Tailândia é de aproximadamente +10 horas. Além disso, não há voos diretos entre Brasil e Tailândia, há apenas conexões que demoram em média 2 a 3 horas e mais ou menos 22 horas de voo. Diante destes fatos os estudantes passaram as duas primeiras semanas cansados. Outro fato é que os pais voluntários fizeram festa (churrasco) para apresentar à sociedade seus novos filhos.
Nostalgia/ Saudade	É comum que muitos estudantes sintam saudades de sua casa, seu país, alguns dias ou semanas após a chegada ao país hospedeiro. Mas aos poucos, tudo tende a tornar-se mais familiar.	Os estudantes relataram momentos de saudade, e o que dificultava a comunicação é a diferença de fuso horário. Eles somente podem ligar para seus pais durante o período da noite no Brasil, para falar com seus pais pela manhã bem cedinho no seu país de origem. Um dos estudantes relatou que “Tenho saudade de minha mãe, apenas falo com ela uma vez por semana. O outro disse “tenho saudade de meus pais e avós”, ambos falaram com os olhos cheios de lágrimas, aproximadamente um mês após chegar ao Brasil.
Adaptação	Nem tudo no país hospedeiro requer um esforço enorme de adaptação. Muitos estudantes descobrem semelhanças significativas entre o país hospedeiro e seu país de origem.	Um dos estudantes adorou os sucos locais, como manga, umbu e caju. Ambos tiveram dificuldade de entender o idioma português nos 15 primeiros dias, principalmente as disciplinas de Física e Banco de dados, que são disciplinas que eles nunca viram antes, por isso o DIREN em acordo com os professores

Etapa	Conceito	Como ocorreu no IFBA-Camaçari
Adaptação	Muito do que é descoberto na família hospedeira, por exemplo, pode ser visto com admiração e encantamento, trata-se de um período ao qual chamamos de “lua-de-mel”. Eles descobrem comidas novas, lugares novos, atividades novas, as quais lhe agradam. Descobrem também que já entendem mais a nova língua do que imaginavam. Esta fase é caracterizada pelo interesse, euforia, expectativas positivas e idealizações sobre a nova cultura. As diferenças são excitantes e interessantes.	de todas as disciplinas decidiram conjuntamente, passar para todos os alunos da sala o material com antecedência do ministro do conteúdo das disciplinas. Relataram que acharam interessante aprender no ensino médio um curso profissionalizante de TI, visto que o irmão de um deles fazia universidade de um curso similar e apenas aprendeu a programar na faculdade, enquanto ele estava aprendendo no curso médio, seu país não oferece este tipo de curso no ensino médio. Sempre próximo aos alunos intercambistas havia algum aluno que os auxiliava no conteúdo da disciplina, este aluno sentou próximo dos intercambista de forma natural sem intervenção dos tutores ou professores, o que facilitou a adaptação destes em relação ao idioma. Ambos achavam a cidade de Camaçari muito quente em relação ao seu país de origem. Um dos intercambistas conseguiu se adaptar bem com os projetos de dança e música da instituição (como por exemplo o o Lingu'Art), o outro tinha facilidade com as disciplinas de cálculo, tais habilidades e competências têm a ver com suas vivências culturais no seu país.
Aprofundando Relações	Nas primeiras semanas são comuns diversas maneiras de aproximação de ambas as partes. Toda tentativa e esforço são válidos! À medida que os vínculos com a família, com a escola e com a própria cultura vão sendo fortalecidos, as regras são mais facilmente assimiladas e interpretadas, e o próprio intercambista sente-se realmente como um membro da família hospedeira, e um membro de sua turma na escola. Este é o momento em que o estudante deixa de se sentir como um hóspede na família hospedeira e escola, para tornar-se um membro das mesmas.	Nas primeiras semanas os alunos conversavam com gestos ou simplesmente arriscavam o inglês. O <i>campus</i> ficou eufórico, as meninas falavam que o menino tailandês que chegou era lindo. Com um mês os alunos tailandeses já falavam as principais palavras em português, afinal há uma grande diferença entre a grafia e forma de falar entre os dois idiomas. Com quase dois meses eles já compreendiam boa parte do que se falava em português apesar da dificuldade de falar em português, quando havia qualquer dificuldade falavam em inglês, mas apresentavam um bom entendimento e significado do que ouviam em português. Ambos foram convidados por alunos da sala para conhecer e participarem de atividades em Camaçari, como também na cidade de Salvador, mostrando a boa relação e a hospitalidade com os estudantes de sua sala de aula.
Choque Cultural	Este termo pode ser definido como uma consequência do esforço e da ansiedade resultantes do contato com uma nova cultura; além do sentimento de perda, confusão e impotência resultantes da perda de informações cultu-	Um dos intercambistas não conseguiu se adaptar bem com a comida, além de sentir saudade de sua terra. Assim, passava o horário de almoço sozinho na biblioteca escutando música no celular sem comer nada. Diante do fato, achou se melhor conversar com a família brasileira, com o objetivo de adaptar mais a comida local com a realidade mais tailandesa, que gosta de comidas mais temperadas, em especial

Etapa	Conceito	Como ocorreu no IFBA-Camaçari
Choque Cultural	rais e regras sociais previamente utilizadas, ou seja, dos parâmetros culturais aos quais o estudante estava acostumado. Este período pode incluir alguns sintomas físicos, como por exemplo, dores de cabeça, prisão de ventre, ausência de menstruação no caso das meninas, perda ou aumento de apetite ou ainda alterações no padrão do sono (insônia ou cansaço excessivo).	com bastante pimenta. A partir daí, o estudante voltou a interagir mais no horário do almoço com outros estudantes.
Data Comemorativa	Esta época pode levar os estudantes a sentirem saudades mais intensas novamente de casa, pois estas datas festivas são celebradas (ou não) de maneira diferente de cultura para cultura, o que fará com que a maioria dos intercambistas se remeta a como isto ocorre em seu país e cultura, a como passou o último Natal com sua própria família, por exemplo.	A principal comemoração que os alunos sentiram falta foi <i>Visakha Bucha</i> , ela ocorre quando há a lua cheia do sexto mês lunar (que costuma corresponder ao mês de Maio), em memória aos três dos principais acontecimentos na vida de Buda: o seu nascimento, a sua iluminação e a sua morte. Afinal, ambos os alunos eram budistas. No caso, Natal e Ano Novo eles não estavam no período do intercâmbio.
Aprendizagem Intercultural	Uma vez que os estudantes tenham superado o choque cultural, a confiança então adquirida os ajudará a lidar com novos e maiores desafios. Neste ponto, estão prontos para aprender mais sobre a nova cultura, e sobre eles mesmos inseridos em sua cultura de origem. Apesar de isoladamente, ainda podem ter saudades de casa, sentir-se tristes de vez em quando. As dificuldades da adaptação, em geral, já representam uma fase superada. Suas expectativas já são mais condizentes com a realidade e a resistência à assimilação da nova cultura é menor. A aprendizagem intercultural se dá na medida em que eles já conseguem absorver a	O IFBA entrou em greve no dia 13/04/2015. Diante do fato, os alunos ficaram sem aula, a ARINTER passou um comunicado por e-mail para o IFBA-Camaçari (2015) relatando “cumpre-me informar que em contato com a coordenação da AFS Intercultura, fomos comunicados da decisão de remanejar de escola os intercambistas do Programa – Ilhéus e Camaçari, de modo que não permaneceriam mais vinculados ao IFBA. Argumentam que em função dos acordos que têm com parceiros internacionais, não é possível que os estudantes fiquem sem atividade escolar regular”. Afinal, isso faz sentido, pois com a paralização das atividades educacionais os alunos não têm como continuar processualmente o intercâmbio. Assim, os alunos saíram formalmente do curso no dia 02/06/2015.

Etapa	Conceito	Como ocorreu no IFBA-Camaçari
Aprendizagem Intercultural	nova cultura, respondendo apropriadamente a ela, adaptando-se se necessário, adotando novos padrões de pensar e agir dentro deste novo ambiente. Tudo isto envolve ser capaz de apreciar e dar valor ao diferente, ao mesmo tempo não deixando de lado sua própria cultura original.	
Últimas Semanas	Os sentimentos que surgem nas últimas semanas em geral são muito contraditórios. Certa confusão neste sentido é esperada. Ao mesmo tempo em que os intercambistas sentem-se entusiasmados em estar em breve com sua família natural e amigos novamente, é muito difícil deixar sua nova família e amigos, enfim, os vínculos criados no país hospedeiro. Muitos não sabem se terão a oportunidade novamente de revê-los.	Como não houve últimas semanas devido a greve, os alunos apenas se despediram dos colegas do IFBA – Camaçari mais próximo e seguiram para uma nova Instituição no Brasil definida pela AFS Intercultural Brasil, para continuação do intercâmbio até as primeiras semanas de dezembro de 2015.

**Fonte:** Adaptado a partir AFS Intercultura Brasil, 2013, p. 11-16; BARRETO, 2015, p.7

#### 4. RESULTADOS

A ida de dois intercambistas tailandeses para o *campus* de Camaçari, acabou com o mito que apenas o IFBA de Salvador pode receber estrangeiros. Assim, qualquer *campus* do IFBA pode receber estudantes estrangeiros, entretanto, a maioria dos alunos e professores acreditavam que apenas o IFBA de Salvador receberia intercambistas.

Ambos os estudantes passaram praticamente (3) três meses estudando em Camaçari. Pode parecer pouco, mas não foi, pois neste período todos os atores do *campus* (alunos, funcionários e professores) aprenderam com eles e vice-versa, visto que há grandes diferenças culturais. Apesar de muitos estudantes secundaristas e professores conversarem com os intercambistas em inglês, em especial no período

do de sua chegada, por que eles não falavam nada em português, tal fato constitui uma boa oportunidade para praticarem inglês, como também como forma de favorecer a troca da cultura brasileira, como local.

Os estudantes brasileiros, pedagogos, psicólogos, professores e as famílias voluntárias em todas as etapas do processo foram corteses e hospitaleiros com os tailandeses, eles levavam os estudantes tailandeses a falar inglês de forma a associar as palavras inglesas com as palavras e o aprendizado do português. Eles fizeram com que os intercambistas percebessem que dominar a língua portuguesa é importante para sua adaptação e integração à cultura brasileira e local, até por que a maior parte dos alunos do *campus* não fala inglês apenas o português. Desta forma, se não aprendessem o português ficariam restritos a um grupo social, sem perceber a sociedade brasileira e local como um todo. Após os 90 dias, os alunos já compreendiam o que os brasileiros falavam, apesar da dificuldade ainda de falarem o idioma português, utilizando gestos ou o dicionário presente no celular, sempre utilizando o inglês e não a língua tailandesa.

É bom deixar claro que como a maioria dos alunos e alguns professores não falam inglês, boa parte da comunicação entre os brasileiros e os tailandeses, seja no início ou no final do intercâmbio educacional era feita de forma lenta utilizando gestos, mímica, imagens, dicionário no celular, etc.

O IFBA Camaçari ministrou aulas em português para os intercambistas (curso de Português para Estrangeiros), apesar de não serem consideradas obrigatórias dentro da parceria IFBA com AFS Intercultura Brasil.

Os professores do 2º ano de TI se esforçaram ao máximo para tratar o intercambista como tratam os outros alunos da classe e não como uma exceção. Em situações em que os intercambistas talvez não estivessem aptos para realizar as mesmas atividades propostas aos outros alunos, os docentes passavam as atividades com antecedência para que todos os alunos da classe visualizassem o conteúdo ou a atividade.

de antes, ou faziam atividades grupais. O objetivo principal era que o intercambista não ficasse à-toa/sozinho, enquanto seus colegas realizam as atividades, em especial nas disciplinas de Física e Banco de Dados, que ambos os alunos estavam tendo dificuldade. Entretanto, um dos alunos também teve dificuldade com a disciplina Biologia. É bom esclarecer que os alunos participaram de todas as atividades e avaliações.

## 5. CONCLUSÃO

O IFBA de Camaçari conseguiu cumprir as (9) nove etapas presentes no ciclo de adaptação do intercambista estrangeiro em um país, que são: Chegada; Fadiga; Nostalgia/Saudade; Adaptação; Aprofundando Relações; Choque Cultural; Datas Comemorativas e Aprendizagem Intercultural. O Quadro 2, explica cada fase associando ao IFBA de Camaçari.

A greve do dia 02/06/2015 interrompeu a continuação do processo de intercâmbio nesta Instituição de Ensino Superior, mas de forma geral os estudantes tailandeses passaram 90 dias no IFBA Camaçari e saíram do IFBA compreendendo bem o idioma Português, apesar da dificuldade de falarem, isso ocorreu devido à hospitalidade e acompanhamento dos estudantes, professores, funcionários do IFBA – Camaçari e as famílias voluntárias dos alunos.

## 6. REFERÊNCIAS

ASSESSORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (ARINTER). Disponível em: <internacional@ifba.edu.br>. Intecambista. Acesso em: 2.jun.2015. Mensagem para: <aligrpereira@ifba.edu.br>. Acesso em: 2.jun.2015.

AFS Intercultura Brasil. Elo com as Escolas. Rio de Janeiro: AFS Intercultura Brasil,2013.

COMITÊ DE FOMENTO INDUSTRIAL DE CAMAÇARI. Disponível em: <<http://www.coficpolo.com.br/2009/interna.php?cod=39&pagina=2>>. Acesso em: 5.jun.2015.

EDUCAÇÃO. Brasil é o país emergente que menos recebe intercambistas, diz Unesco. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/brasil-e-o-pais-emergente-que-menos-recebe-intercambistas-diz-unesco.html>>. Acesso em: <1.jun.2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

BARRETO, Lenade. INTERCÂMBIO ACADÊMICO CULTURAL IFBA – 2015. Salvador: Instituto Federal da Bahia, 2015.

GOOGLE MAP. Localização do Instituto Federal da Bahia(IFBA) *campus* Camaçari. Disponível em: < <https://www.google.com.br/maps/search/localizar+ifba+cama%C3%A7ari/@-12.6145583,-38.9003729,10z>>. Acesso em: 5.jun.2015.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA BAHIA. Disponível em: < <http://www.portal.ifba.edu.br/centenario/historia.html>>. Acesso em: 1.jun.2015.

KAFLER, Liliane Cacidoni. **A internacionalização do ensino superior e o caso da Universidade Anhembi Morumbi**. Trabalho de conclusão de curso de MBA. Universidade Anhembi Morumbi (UAM), 2007.

LARA, Juan Gómez. **Lós productos humanos, instrumentos de cambio para la educación intercultural**. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas, Madrid, n. 8, 2003.

MANUAL DO ALUNO EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: modalidades integrada e subsequente. Camaçari, IFBA-Camaçari,2015.

MANUAL DO INTERCAMBISTA (2015-2016). Salvador: Assessoria de relações Internacionais, 2015. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B8PJumfEZ9z\\_MVNQV2FTMDdJbVU/view?pli=1](https://drive.google.com/file/d/0B8PJumfEZ9z_MVNQV2FTMDdJbVU/view?pli=1)>. Acesso em: 5.jun.2015.

MARTINS, Paula Garcia Solano. **Português Língua estrangeira: como aprendem estudantes secundaristas em intercâmbio no Brasil?** Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense.

MINISTÉRIO DO TURISMO. **Turismo de Estudos e Intercâmbio: Orientações Básicas**, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. 2. ed. Brasília: Ministério do Turismo, 2010. Disponível em: <[http://www.turismo.gov.br/export/sites/default/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/downloads\\_publicacoes/Turismo\\_de\\_Estudos\\_e\\_Intercxmbio\\_Versxo\\_Final\\_IMPRESSxO\\_.pdf](http://www.turismo.gov.br/export/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Turismo_de_Estudos_e_Intercxmbio_Versxo_Final_IMPRESSxO_.pdf)>. Acesso em: 1.jun.2015.

SALÃO DO ESTUDANTE. **História do Intercâmbio**. Disponível em: <[https://www.facebook.com/note.php?note\\_id=109877435700078](https://www.facebook.com/note.php?note_id=109877435700078)>. Acesso em: 1.jun.2015.

SEBBEN, Andréa. **Intercâmbio Cultural – para entender e se apaixonar**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2007.

VICTER, Pedro P. **Marketing no Turismo: um estudo descritivo sobre a imagem do intercâmbio de cursos de idiomas**. Belo Horizonte, 2009. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Ciências Empresariais da Universidade FUMEC.

TAMIÃO, Talita Segato. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL – Saberes e Fazeres do Turismo. (Interfaces). **Revisão da literatura sobre intercâmbio cultural estudantil: renovação das práticas turísticas**. *Anais*. Rio Grande do Sul: Universidade Caxias do Sul, 9-10 jul. 2010.

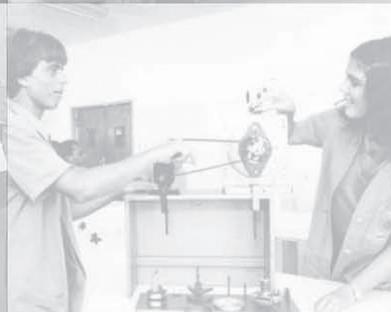
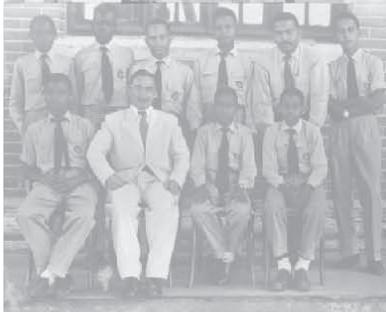
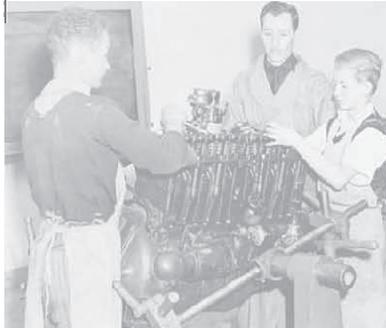
TELLES, Ana Carolina Veronico Coquemala. **A Imagem Internacional do Brasil no processo de escolha para a realização de Intercâmbio Cultural**. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado Administração). Universidade de São Paulo.

TURISMO. Gasto de estudantes estrangeiros no País aumentou 147%. EMBRATUR, 21 maio 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/turismo/2015/05/gasto-de-estudantes-estrangeiros-no-brasil-aumentou-147>>. Acesso em: <1.jun.2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais**. Disponível em: <[http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%20)

C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%AAncia-e-Cultura/declaracao-sobre-a-raca-e-os-preconceitos-raciais.html>. Acesso em: 1.jun.2015.

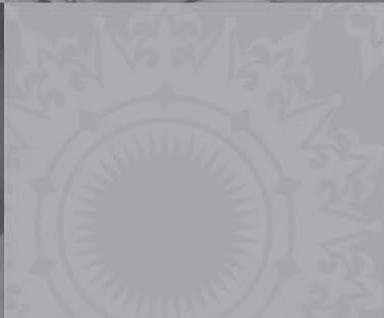




# Capítulo XI

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:  
um estudo do desempenho dos  
estudantes cotistas  
do IFBA-Barreiras, no período 2010 a  
2014

Maria do Carmo Gomes Ferraz  
Rosilda Ferreira





# QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: um estudo do desempenho dos estudantes cotistas do IFBA-Barreiras, no período 2010 a 2014

## Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa a respeito dos fenômenos da evasão e da reprovação escolar no IFBA – *Campus* Barreiras, no período de 2010 a 2014, com o objetivo de verificar a eficácia do ensino ofertado como um dos indicadores de uma educação de qualidade e que possa promover a equidade. Buscou-se responder à seguinte indagação: Como se apresenta o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas na Instituição em comparação com os demais estudantes? Inicialmente aborda a exclusão escolar; em seguida trata da importância das políticas de ações afirmativas e, finalmente, apresenta os resultados da pesquisa. Utilizou-se do método misto. Constatou-se que os índices de reprovação dos estudantes cotistas são elevados, quando comparados ao desempenho dos demais estudantes.

**Palavras-chave:** Exclusão. Reprovação. Evasão. Ações Afirmativas.

## INTRODUÇÃO

Compreendemos que a educação não pode ser pensada sem relacioná-la com o contexto maior da sociedade, em seus aspectos político, econômico e cultural, porque o real é relacional. No IFBA – *Campus* Barreiras, não poderia ser diferente. As contradições da sociedade são refletidas na dinâmica do processo educacional, e mais especificamente no processo de exclusão escolar que se expressa por meio dos índices de reprovação e evasão escolar, especialmente dos estudantes cotistas, e são exemplos de que a educação está diretamente relacionada com a política e a estrutura de uma determinada sociedade.

Uma escola eficaz é aquela em que o maior número possível de estudantes consegue obter um bom desempenho acadêmico, ou seja, é aquela que demonstra a capacidade de influenciar no desenvolvi-

mento dos estudantes mais do que seria esperado, levando em consideração a realidade social, cultural e econômica. Esse conceito diz respeito a uma escola de qualidade, promotora da equidade, que tem como foco a educação como direito público subjetivo e como um direito humano. Ela é inclusiva quando considera as subjetividades dos seus estudantes e consegue atender às suas necessidades.

A polêmica com relação à escola eficaz surge a partir do Relatório Coleman (1960), em uma pesquisa realizada para saber o efeito da escola na distribuição das diferentes oportunidades educacionais nos Estados Unidos (COLEMAN, et al., 1966).

Segundo Soares e Brooke (2008) o relatório provocou uma surpresa por contrariar a visão liberal, até então dominante, e sinalizar as limitações do sistema educacional na sua capacidade de promover a igualdade. Nesse período, a visão sistêmica destacava a importância dos “*inputs* ou insumos” escolares, em termos de equipamentos e outras condições de funcionamento da escola, que determinavam seus *outputs* ou resultados.

Por discordarem do resultado da pesquisa com relação à importância da escola na aprendizagem dos estudantes, os autores afirmam:

A conclusão se torna evidentemente absurda quando se leva em conta o quanto cada estudante pode, individualmente, aprender na escola. A capacidade do estudante de ler, de escrever e de adquirir todos os outros conhecimentos, atitudes e valores ao longo da sua experiência escolar se deve, em grande medida, àquilo que a escola consegue realizar. Portanto, a escola faz muita diferença para o estudante (BROOKE; SOARES, 2008, p. 16).

O conceito de eficácia refere-se às características associadas à qualidade da educação. Por sua vez, a equidade corresponde à capacidade das escolas de proporcionar aquilo que a comunidade espera delas, ou seja, se estão cumprindo sua função de reduzir as diferenças e promover a igualdade. “Uma escola eficaz é aquela onde os estudantes progridem mais do que se poderia esperar, dadas as suas características ao serem admitidos.” (MORTIMORE apud SOA-

RES; BROOKE, 2008, p. 221). Assim, a escola faz a diferença acrescentando um valor adicional ao desempenho dos seus estudantes, comparando-se com outras escolas e estudantes que apresentam as mesmas características.

Uma escola pode ser considerada eficaz quando atinge um desenvolvimento integral da totalidade dos estudantes, em grupo e individualmente, superior ao que seria esperado, observando seu rendimento prévio, além da situação social, econômica e cultural das famílias (TORRECILLA, 2008, p. 468).

Isso posto, ela precisa ser equânime; proporcionar o desenvolvimento intelectual e integral do estudante, contribuindo para a sua felicidade, sua autoestima ou sua atitude criativa e crítica. Nesse sentido, a equidade seria um conceito fundamental de eficácia que está relacionada à qualidade da educação.

Com base no exposto, este artigo buscou responder a seguinte indagação: Como se apresenta o desempenho acadêmico dos estudantes cotistas na Instituição em comparação com os estudantes não cotistas?

A pesquisa foi desenvolvida com caráter de método misto. O banco de dados utilizado correspondeu ao mapa de desempenho dos Conselhos de Classe e à listagem dos estudantes cotistas ingressos no período de 2010 a 2014 no IFBA – *Campus* Barreiras, bem como uma pesquisa semiestruturada com os atores envolvidos no processo.

O artigo discute, portanto, a importância da eficácia e da equidade para uma educação de qualidade. Para tanto, no primeiro momento aborda a questão da exclusão escolar; no segundo momento a importância das políticas de ações afirmativas e, por fim, o resultado da pesquisa sobre o desempenho dos alunos cotistas.

## **Exclusão Escolar**

Os fenômenos da evasão e da reprovação escolar não podem ser estudados sem considerar o contexto geral da educação no nosso país e suas contradições, especialmente o desempenho acadêmico dos es-

tudantes da rede pública, o que pode ser evidenciado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2011, foi de 3,9, enquanto na rede privada alcançou 6.0, conforme divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A reprovação e a evasão escolar excluem uma parcela considerável de jovens do Ensino Médio Técnico tendo seus fundamentos em um amplo conjunto de fatores que merecem ser pesquisados de uma maneira mais sistematizada para uma melhor compreensão da problemática.

Para Ferraro (2004) o conceito de exclusão escolar refere-se a duas categorias analíticas: a exclusão da escola e a exclusão na escola. A primeira representa o não acesso à escola e a evasão escolar; e a segunda refere-se aos fenômenos da repetência e da reprovação escolar.

Ainda conforme o autor, o problema mais grave da educação brasileira diz respeito ao fenômeno da exclusão na escola, tornando necessária a realização de estudos a respeito do cotidiano da escola, das turmas, “com atenção especial à fala dos próprios excluídos” que “poderão contribuir para melhor compreensão do fenômeno.” (FERRARO, 2004, p. 48).

Quando questionamos a necessidade da garantia de uma escola de qualidade não excludente e não seletiva, colocamos em pauta o direito ao exercício da cidadania plena. Cidadão, para Bordignon e Gracindo (2008, p. 158), “é aquele que faz história, portanto é governante, não apenas de si mesmo, mas do caminhar da humanidade.” Sendo assim, a reflexão acerca do perfil dos estudantes reprovados e evadidos, a partir de uma perspectiva em que se compara os estudantes cotistas e não tem relevância na elaboração das estratégias de mudança, o que coloca em discussão a importância da avaliação do processo educacional, de seus indicadores de qualidade, bem como de sua gestão na perspectiva de uma escola cidadã.

Uma sociedade que tem concentração de renda elevada, como é o caso da brasileira, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2014), tende a promover a desigualdade so-

cial e a exclusão. “Em 2013, as pessoas com os 10% menores rendimentos concentravam apenas 1,2% da renda total.” Dessa forma, o grau de desigualdade se eleva, quando comparado com outros países no mundo e na América Latina. O reflexo disso na educação formal diz respeito a índices elevados de abandono, evasão e repetência dos estudantes, ou seja, grande exclusão escolar.

Não podemos pensar a educação e as políticas públicas de forma desarticulada com a sociedade politicamente organizada, pois é necessário questionar a influência do Estado com relação ao atendimento das suas necessidades.

As desigualdades sociais aliadas ao crescimento histórico das injustiças têm seus impactos na educação quando verificamos o fenômeno da exclusão escolar, sendo necessário fazer essa articulação entre escola e sociedade para uma melhor compreensão dessa problemática (ARROYO, 2010).

Outro autor que discute a questão das desigualdades sociais e seu reflexo na educação, em uma perspectiva de crítica ao modelo capitalista, é Freitas (2002) que, no seu artigo a respeito da internalização da exclusão, pontua a dificuldade de tornar o sistema educacional justo em uma sociedade marcada por profundas injustiças sociais. O autor defende a necessidade da luta coletiva articulada com os movimentos sociais emancipatórios, questionadores das bases das atuais relações de exploração e integradas à defesa da educação e da equidade. Essa é a luta, inclusive, de muitos educadores há décadas no país. Fala ainda, que esse movimento precisaria ser único, criticando também a lógica da educação centrada na qualidade, em uma visão mercadológica, e desarticulada da real qualidade de vida.

Destaca-se, portanto, a importância de estudarmos os fenômenos da evasão e repetência que estão diretamente vinculados à necessidade que a escola tem de avaliar e refletir a respeito da sua função e da sua prática acerca de seu fazer pedagógico, com vistas à busca da eficácia e da equidade, cumprindo o papel social e histórico que a comunidade lhe confiou. Especialmente em um contexto em que a escola

precisa estar sintonizada com os avanços tecnológicos e que novas estratégias se fazem necessárias para que venha a se tornar um objeto de desejo dos estudantes, inclusive com a urgência da inclusão das novas tecnologias da informação e comunicação, a partir da construção da infraestrutura necessária para esse processo.

Analisar uma Instituição sem relacioná-la com a estrutura da sociedade seria promover uma análise superficial e possivelmente haveria muitos equívocos, o que nos levou às inquietações com relação à nova dinâmica da sociedade e suas relações com o desempenho da educação formal no nosso país. Mas, acima de tudo, nos levou a de-sejar contribuir para a construção de um mundo melhor.

Nesse contexto, dinâmico e contraditório, no qual novos valores são construídos de forma muito mais rápida, surge a nossa inquietação com as situações de injustiças sociais e seus reflexos na educação. Além disso, as políticas públicas sistematizadas, o seu efetivo fazer e suas contradições, nos sensibilizaram a indagar a respeito dos índices elevados de repetência e evasão escolar nesta pesquisa. Tudo isso até mesmo como forma de indignação com relação às injustiças cometidas contra segmentos que historicamente são excluídos na sociedade, com referência à possibilidade de aquisição de bens econômicos e culturais, e também no acesso à educação com sucesso em função da sua situação de classe.

## POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e uma velada discriminação racial, como o Brasil, necessária se faz uma discriminação positiva buscando igualdade de oportunidades, no sentido de proporcionar a inclusão social de segmentos que foram historicamente excluídos com relação ao acesso à educação, em função de um modelo concentrador de renda. Assim, as políticas de ação afirmativa têm como objetivo proporcionar aos grupos ou segmentos discriminados ou excluídos um tratamento distinto para compensar as desvantagens devido à sua situação de vítimas

de racismo e de outras modalidades de discriminação (MUNAN-GA, 2003).

Com esse pensamento, as políticas de ações afirmativas emergem como uma discussão atual e pertinente, especialmente quando a sociedade avança no processo democrático e dá voz a todos os atores políticos que lutam por uma sociedade mais justa, como, por exemplo, o Movimento Negro Unificado (MNU), que discute a questão do negro e do processo de exclusão econômica e cultural na sociedade brasileira, além do mito da “democracia racial” que pressupõe a existência de uma convivência igualitária entre brancos e negros.

A respeito desse tema, Guimarães (2003) afirma que:

Quando Florestan Fernandes (1965) fala em mito da democracia racial, ele estava querendo dizer o seguinte: essa democracia racial seria apenas um discurso de dominação política, não expressava mais nem um ideal, nem algo que existisse efetivamente, seria usado apenas para desmobilizar a comunidade negra: como um discurso de dominação, seria puramente simbólico, sua outra face seria justamente o preconceito racial e a discriminação sistemática dos negros (GUIMARÃES, 2003, p. 102).

A ideia de democracia racial nega a existência da raça e trata a cor como acidente natural, além de considerar que o processo de miscigenação da sociedade brasileira proporcionaria a convivência democrática entre os diversos segmentos sociais. O MNU, enquanto ator político, retoma a crítica ao mito da democracia racial, e a discussão da ideia de raça a respeito da nacionalidade brasileira. Assim, as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros seriam explicadas a partir de diferenças de oportunidade de vida e nas formas de tratamento específicos a esses grupos raciais (GUIMARÃES, 2003).

Com relação a esse tema, Gomes (2011) afirma que o Brasil é formado por uma história multirracial, constituindo-se como uma sociedade que tem um significativo contingente de descendentes de africanos, um dos maiores do mundo. Com relação à raça, afirma que:

De acordo com a interpretação do Movimento Negro e de vários estudiosos do campo das relações raciais no Brasil, raça é entendida, aqui, como uma construção social e histórica. Ela é compreendida também no seu sentido político como uma ressignificação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social constituída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras (GOMES, 2011, p. 2).

Segundo essa autora a identidade negra é constituída historicamente e do ponto de vista social, “no caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza em articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.” (GOMES, 2011, p. 2).

Assim, relativamente ao acesso à educação não seria diferente, uma vez que a participação dos negros e negras brasileiros é inferior à dos brancos em termos de anos de escolarização. O Movimento Negro afirma que a questão racial é uma forma de opressão e exploração ligada ao modo de produção capitalista que gera a desigualdade na escala social.

Na década de 1990, as reivindicações por acesso à Educação Básica e superior aparecem como um direito social e direito à diversidade étnico-racial. Assim:

Todo esse processo resultou em um amadurecimento e mudança de rumo do Movimento Negro no terceiro milênio. A partir desse momento, as suas reivindicações passam a focar uma outra intervenção política: a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente a desigualdade racial reivindicando do mesmo a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado mediante inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal (GOMES, 2011, p. 2).

Nesse contexto, no campo do debate sobre a equidade emerge a perspectiva do reconhecimento de que a diversidade étnico-racial e o direito à educação exigem a urgente de intervenção do Estado. Nesse sentido, vejamos:

[...]o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação destas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem tratamento apropriadamente desigual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego historicamente marcados pela exclusão, desigualdades e discriminação (GOMES, 2011, p. 7).

A história de uma nação se faz com lutas e conquistas às vezes lentas, às vezes de forma mais rápida, mas sempre expressando contradições estruturais da sociedade. Segundo Silva Filho (2008b), a implementação das políticas de ações afirmativas é consequência das lutas e conquistas dos diversos segmentos sociais, bem como de acordos internacionais firmados pelo Brasil, quando diz que:

Podemos afirmar que o reconhecimento por parte do Estado brasileiro dessa nova geração ou dimensão de direitos e das ações afirmativas já está presente nas iniciativas do Poder Executivo, e é o resultado de acordos e pactos internacionais assinados pelo Brasil especialmente na Organização das Nações Unidas (ONU), e resulta de pressões e movimentos internos, que já vinham se expressando também no âmbito do Congresso Nacional desde a década de 1980 (SILVA FILHO, 2008b, p. 24).

No contexto da educação, a reserva de vagas nas universidades representa efetivamente uma modalidade de ação afirmativa, considerando que existem várias outras na Saúde, na Educação, no mercado de trabalho e na ocupação de cargos públicos (SILVA FILHO, 2008b).

Com referência às políticas de ações afirmativas é importante destacar que o IFBA, *Campus* Barreiras, vem adotando o sistema de cotas desde 2006. No que diz respeito ao perfil e ao desempenho

dos estudantes cotistas que ingressaram na Instituição, no período de 2010 a 2014, nos cursos de Alimentos, Informática e Edificações, apresentaremos o resultado da pesquisa no próximo item.

## RESULTADOS DA PESQUISA

A construção do diagnóstico dos índices de evasão e reprovação, nos cursos técnicos profissionalizantes na modalidade integrada no IFBA – *Campus* Barreiras, foi uma experiência que nos tocou profunda e significativamente para uma reflexão da realidade do Instituto; e, ao mesmo tempo, de tristeza, por nos possibilitar a constatação de que somente o ingresso dos sujeitos em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Educação Profissionalizante não é garantia de equidade nem de possibilidade de mudança de uma situação de exclusão.

## CURSO DE EDIFICAÇÕES

No Curso Técnico Profissionalizante de Edificações, na Modalidade Integrada ao Ensino Médio, com relação à questão gênero, este apresenta a participação do sexo feminino (59,0%) superior à do masculino (41,0%), ao longo de 2010 a 2014.

Esse dado é interessante porque, segundo Lombardi (2006), a Engenharia é caracterizada como um espaço profissional eminentemente masculino no Brasil e em vários países ocidentais. Assim, os resultados encontrados na pesquisa revelam uma nova configuração que vai se construindo no país, com relação à participação e inclusão das mulheres nessa área no ensino técnico profissionalizante. No que se refere aos formandos desse curso, 58,4% dos que concluíram com êxito o quarto ano correspondem ao sexo feminino.

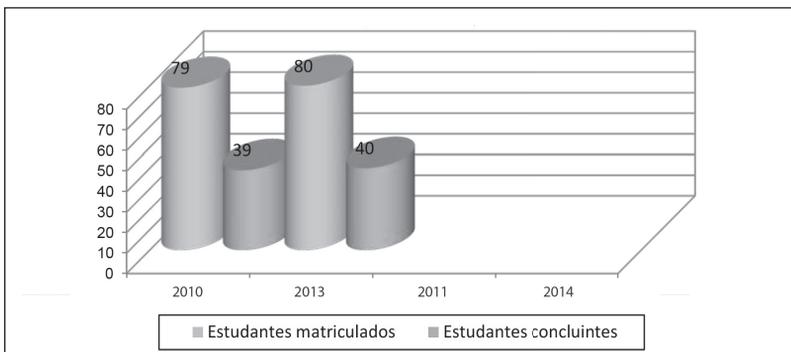
O desempenho acadêmico do conjunto dos estudantes do Curso de Edificações no período de 2010 a 2014, revelou um percentual de aprovação de 63,1% e o de reprovação de 30,4%. Entre os estudantes cotistas, o percentual foi de 59% de reprovados e 30,4% aprovados. No entanto, no primeiro ano do curso o índice de reprovação

entre os estudantes cotistas é maior comparado aos demais. Sendo assim, evidenciamos as seguintes médias de reprovação dos estudantes cotistas, por série, os diversos anos aqui analisados: primeiro ano 44,2%; segundo, 26,1%; terceiro 22,5% e no quarto, 1,1%.

No que diz respeito aos estudantes que concluíram o curso, no ano letivo de 2013, em um total de 39 estudantes, 17 eram cotistas (43,6%) e 22 não cotistas (56,4%). Já no ano letivo de 2014, em um total de 40 estudantes concluintes apenas 11 eram cotistas (27,5%) e 29 não cotistas (72,5%). Assim, o desempenho dos estudantes cotistas é menor em relação aos não cotistas.

No que diz respeito aos percentuais do conjunto de todos de estudantes que conseguem concluir o curso no período de quatro anos, conforme a organização didática do curso recomenda, verificamos que em 2010 ingressaram no Instituto, no primeiro ano, 79 estudantes, desses apenas 39 concluíram com êxito o curso no ano letivo de 2013, o que representa um percentual de 49,3%. Do total de 80 alunos que ingressaram no curso em 2011, 40 concluíram em 2014, o que corresponde a 50%, conforme evidencia Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Desempenho dos estudantes, no curso de Edificações, matriculados em 2010 e 2011 e concluintes em 2013 e 2014**



**Fonte:** Elaborada pela autora com dados extraídos da Coordenação de Registros Escolares – CORES

## CURSO DE ALIMENTOS

No que se refere ao curso de Alimentos, esse é constituído majoritariamente de estudantes do sexo feminino cujo percentual dos estudantes matriculados, no período de 2010 a 2014 correspondeu a 87,4%. Este foi o maior percentual encontrado dentre os cursos pesquisados. Assim, no curso de Informática o percentual encontrado foi de 52,7 e no curso de Edificações de 59,0%. Portanto, percebe-se uma participação majoritária do sexo feminino em todos os cursos pesquisados.

Com relação à análise dos dados pesquisados sobre o desempenho dos estudantes ficou evidenciado que o índice de reprovação dos cotistas, no período de 2010 a 2014, foi de 50,2%, e o percentual de 26,7% sem considerar os cotistas.

Já no ano letivo de 2010, o índice foi de 60,0% *versus* 24,5%; em 2011 de 12,8% *versus* 17%; em 2012 60,0% *versus* 27,3%; em 2013, 66,6% *versus* 32,0% e em 2014 foi de 50% *versus* 32,0%, respectivamente. Por conseguinte, o índice de reprovação é maior entre os estudantes cotistas, quando comparados à soma geral de todos os estudantes, independentes de serem cotistas ou não.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito ao fato de que os índices de reprovações são maiores nas séries iniciais, destacando-se o primeiro ano quando o índice é mais alto. Já nos últimos anos, esses percentuais diminuem de forma significativa. No quarto, apresenta-se o menor percentual de reprovação. Este fenômeno, na realidade, já reflete o processo de exclusão dos estudantes que ocorreu durante os quatro anos de curso com relação à reprovação e saída dos estudantes do Instituto.

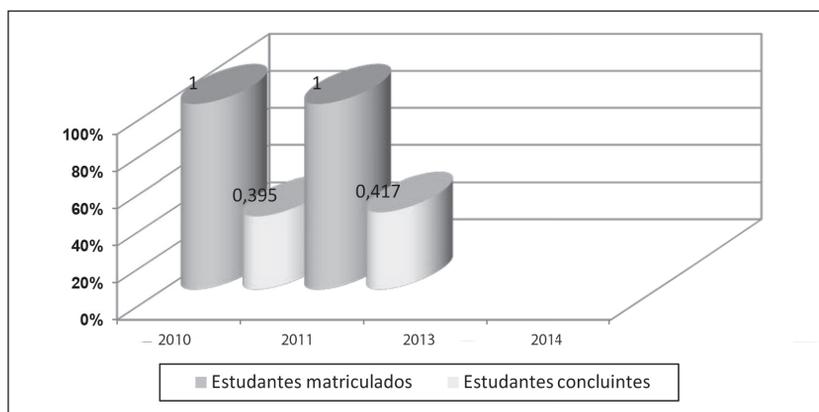
Assim, temos que, no primeiro ano a média de reprovação foi de 44,2%, e que esse percentual cai à medida que os estudantes vão avançando para as séries seguintes, correspondendo, respectivamente: no primeiro ano, a 44,2%; no segundo, a 26,2%; no terceiro, a 8,1%; e no quarto, a 7,4%.

No que diz respeito à quantidade de matrículas efetuadas no primeiro ano e aos estudantes que efetivamente concluíram o curso de Alimentos, após quatro anos, conforme a organização didática do curso, foi possível identificar que: no ano letivo de 2010, ingressaram no Instituto 81 estudantes, desses apenas 32 concluíram o quarto ano com sucesso acadêmico, no ano letivo de 2013. Desse modo, esse fato corresponde a um percentual de 39,5%, dos estudantes que efetivaram suas matrículas e concluíram em quatro anos o curso técnico.

No que diz respeito aos estudantes que concluíram o curso, no ano letivo de 2013, em um total de 32 estudantes, 8 eram cotistas (22,8%) e 24 não cotistas (68,6%). Já no ano letivo de 2014, em total de 33 estudantes concluintes apenas 14 eram cotistas (29,8%) e 19 não cotistas (40,4%). Assim, o desempenho dos estudantes cotistas é menor comparado aos não cotistas.

Dos estudantes que ingressaram no Instituto, no ano letivo de 2011, em um total de 79 estudantes, apenas 33 concluíram o curso Técnico de Alimentos, o que corresponde a um percentual de 41,7%, de acordo com o Gráfico 2.

**Gráfico 2 – Desempenho dos estudantes, no curso de Alimentos, matriculados em 2010 e 2011 e concluintes em 2013 e 2014**



**Fonte:** Elaborada pela autora com dados extraídos da CORES

## CURSO DE INFORMÁTICA

No que diz respeito ao curso de Informática, uma análise dos dados permite constatar que a taxa de aprovação do conjunto dos estudantes, no período letivo de 2010 a 2014, foi de 60,4%, *versus* 32,8% de reprovação. Ao observarmos o desempenho dos estudantes cotistas no mesmo período, a situação se agrava, pois o resultado se inverte, com um número maior de reprovados (50,8%) em relação aos aprovados (38,9).

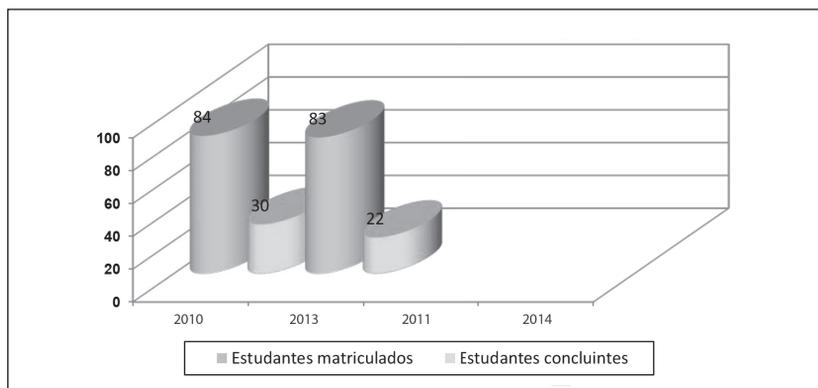
Quanto a questão de gênero, 52,7% corresponde ao percentual de estudantes do sexo feminino, inclusive entre os cotistas, com um percentual de 52,0%, no período de 2010 a 2014. Este dado é interessante porque as mulheres vêm participando cada vez mais de áreas em que antes predominava o sexo masculino, como é o caso da Ciência e Tecnologia.

Foi constatada que existe uma diferença no desempenho dos estudantes relacionado à série. Assim, a média das reprovações dos estudantes do primeiro ano é de 44%; no segundo 26,4; no terceiro, 29,8% e, no quarto ano, 9,0%.

No que diz respeito aos estudantes que concluíram o curso, no ano letivo de 2013, em um total de 34 estudantes, 12 eram cotistas (35,0%) e 18 não cotistas (52,9%). Já no ano letivo de 2014, em total de 25 estudantes concluintes apenas 9 eram cotistas (32,0%) e 16 não cotistas (52,0%).

No ano letivo de 2010, foram matriculados, no primeiro ano, 84 estudantes. Entretanto, no ano de 2013, a quantidade dos que concluíram com êxito, independentes de serem cotistas ou não, foi de apenas 30 estudantes ou 35,7%. Desses, 76,7% correspondem ao sexo feminino, *versus* 23,3% do masculino. No ano letivo de 2011, ingressaram no curso Técnico de Informática 83 estudantes. Após quatro anos, em 2014, apenas 22 estudantes conseguiram concluir, com êxito, o quarto ano, o que corresponde a uma taxa de desempenho de 26,5%, conforme Gráfico 3.

**Gráfico 3 – Desempenho dos estudantes, no curso de Informática, matriculados em 2010 e 2011 e concluintes em 2013 e 2014**



**Fonte:** Elaborada pela autora com dados extraídos da Coordenação de Registros Escolares – CORES.

Portanto, considerando as análises dos dados acima, dos cursos pesquisados, consideramos os índices de reprovação elevados, especialmente se pensarmos a partir da necessidade de construir uma escola inclusiva, promotora da equidade e de uma educação pública de qualidade, como um direito público subjetivo e que tenha a eficácia como indicador de qualidade.

Esse fato sinaliza para um processo de exclusão que ocorre na Instituição, logo, a equidade não é promovida de forma eficiente, considerando a perspectiva de uma educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a educação não pode ser pensada sem relacioná-la com o contexto maior da sociedade, nos aspectos: político, econômico e cultural, porque o real é relacional. No IFBA – *Campus Barreiras*, não poderia ser diferente. As contradições da sociedade são refletidas na dinâmica do processo educacional, e os seus índices de reprovação e evasão escolar, especialmente dos estudantes cotistas, as

séries iniciais, são exemplos de que a educação está diretamente relacionada com a política e a estrutura de uma determinada sociedade.

Assim, a questão que se coloca é: em que medida o capital cultural dos docentes entra em choque com o dos discentes e esse reflexo será evidenciado com a exclusão, “agora por dentro”, do próprio sistema, dos estudantes que precisariam terminar os seus estudos no tempo hábil estabelecido pelos projetos de cursos e não concretização na prática dessa intenção?

A partir dos relatos dos entrevistados podemos inferir que um leque de fatores, internos e externos à Instituição, podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes, bem como fatores relacionais e ligados à subjetividade/desejo, a metodologia de ensino, e ao acompanhamento familiar e sua presença no espaço institucional. Entretanto, percebemos, a partir da fala dos atores entrevistados, que a falha está no outro, no estudante, na sua falta de base, e não na incompetência institucional, técnica, política e humana para lidar com essa realidade complexa. Racionalizamos quando atribuímos ao outro uma falta ou falha que também nos diz respeito, mas isso nos alivia. Somos seres de incompletudes e de inacabamento.

Quanto à percepção dos atores envolvidos no processo com relação à explicação para os fenômenos da reprovação e evasão escolar, destaca-se dentre os vários fatores internos e externos que seriam responsáveis pela reprovação e evasão escolar, a falta de base dos estudantes oriundos da rede pública de ensino, o que pode ter sido percebido pelos entrevistados como um dos fatores determinantes. Destacamos, também, a inadequação da forma de ensino com as demandas ou necessidades e características do grupo de estudantes, de uma turma ou de um curso, que a Instituição não está preparada para lidar com isso, pois não existem políticas e programas institucionais para fazer o enfrentamento necessário para o fenômeno da reprovação e evasão escolar.

Consideramos que as motivações e os desejos interferem, também, no desempenho acadêmico dos estudantes e, conseqüentemente, no fenômeno da reprovação e evasão escolar, aqui pesquisado. Por isso,

não é fácil a compreensão da exclusão no âmbito da Instituição, já que existem muitas variáveis envolvidas nesse processo.

Com relação à questão de gênero, destacamos a participação do sexo feminino nos cursos de Alimentos, Edificações e Informática, caracterizando uma nova configuração do papel das mulheres na sociedade, especialmente como técnicas de nível médio.

No que diz respeito ao desempenho dos estudantes cotistas com relação aos três cursos analisados evidenciamos uma diferença quanto aos percentuais de reprovação nos diversos anos, em 2010 o percentual de reprovação foi de 48,6%; em 2011 foi de 35,6%; em 2012 foi de 61,8%; em 2013 foi de 61,6%; e em 2014 foi de 55,1%.

Assim, é possível inferir que os cotistas apresentam um percentual maior de reprovação quando comparados aos demais estudantes. A partir dos dados apresentados, é preciso um olhar diferenciado para o desenvolvimento de políticas e ações, no sentido de garantir não só o acesso, mas o sucesso dos estudantes cotistas, consolidando a equidade e tornando a escola eficaz, garantindo, assim, uma educação pública de qualidade indistintamente.

Acreditamos que a partir do momento em que o estudante entra na Instituição, o seu desempenho diz respeito, também, a toda a estrutura educacional, mesmo considerando a sua vinculação à realidade social econômica e política do país, especialmente no que se refere aos processos de exclusão econômica e cultural de parcelas significativas da sociedade. Aqueles que mais precisam da escola são os que mais sofrem o fenômeno da retenção escolar.

Outra questão está relacionada aos estudantes do primeiro ano e aos elevados índices de reprovação escolar, quando comparados aos demais anos. É possível identificar uma média de reprovação ao longo do período de 2010 a 2014, a saber: no primeiro ano, a média corresponde a 44,3%; no segundo, a 26,2%; no terceiro, a 20,1% e no quarto, a 5,8%, no que diz respeito a todos os estudantes matriculados independente de serem cotistas ou não. Quanto ao desem-

penho geral dos estudantes, observamos que o índice de reprovação é elevado nos diversos cursos.

Concluímos, por meio desta pesquisa e seus indicadores, que o Instituto precisa aprimorar a promoção da equidade e constituir-se enquanto Instituição eficaz, para atingir o objetivo de uma educação de qualidade, considerando toda complexidade do fenômeno da reprovação e da evasão escolar.

Sinalizamos, também, em direção dos educadores no sentido de reflexão da sua prática, pensando em concebê-la dentro do contexto educacional – muito além a de um arquiteto cognitivo e dinamizador da inteligência coletiva, mas, como seres, que incompletos, que buscam um constante fazer e refazer-se na perspectiva da construção de um mundo melhor.

O desafio está lançado! Desejamos que este estudo se constitua como um pontapé inicial e que novos estudos aconteçam e possam contribuir para uma reflexão sobre nossa realidade e despertar novas pesquisas e ações na Instituição.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010. 1381. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

BORDIGNON, G; GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

FERRARO, A. R.. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80 set., p. 299-325, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/bracesso>>. Acesso em: 13 maio 2014.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

GUIMARÃES, A. S. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1>>. Acesso em: 19 abr. 2015.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 2, n. 22, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

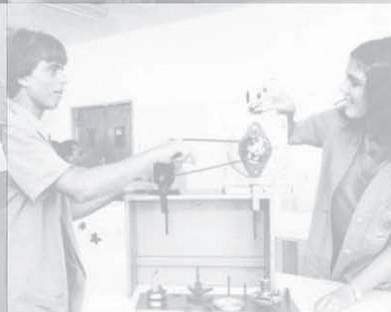
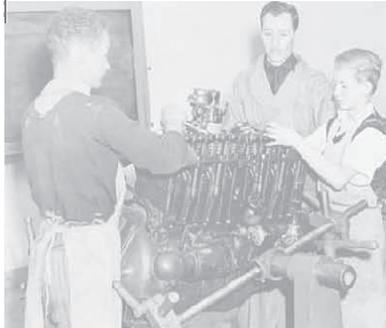
SILVA FILHO, P. **Ações afirmativas em educação: a experiência dos cursos pré-vestibulares**. Salvador: Arcádia, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia – 2008 – 2008 – 211f**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador 2008.

LOMBARDI, M. R. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36 n. 127, p. 173-202, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0836127.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2015.

TORRECILLA, F. J. M. Um panorama da pesquisa ibero-americana sobre a eficácia escolar. In: SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

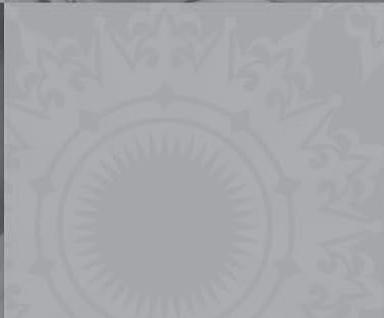
SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFDMG, 2008.



# Capítulo XII

SABERES PROFISSIONAIS DE UM  
GRUPO DE METALÚRGICOS EM  
SITUAÇÃO DE TRABALHO: uma  
perspectiva etnográfica

Edenice da Silva Pereira Brito





# SABERES PROFISSIONAIS DE UM GRUPO DE METALÚRGICOS EM SITUAÇÃO DE TRABALHO: uma perspectiva etnográfica

## *Metalúrgica*

*1300° à sombra dos telheiros retos  
12000 cavalos invisíveis pensando  
40 000 toneladas de níquel amarelo  
Para sair do nível das águas esponjosas  
E uma estrada de ferro nascendo do solo  
Os fornos entroncados  
Dão o gusa e a escória  
A refinação planta barras  
E lá embaixo os operários  
Forjam as primeiras lascas de aço*  
Oswald de Andrade (1974, p. 102)

## **Resumo**

O estudo teve como objetivo principal compreender como os trabalhadores mobilizam e recontextualizam seus conhecimentos em situação de trabalho. Para isso, inicialmente foi realizada uma pesquisa exploratória e bibliográfica visando à apropriação das produções acadêmicas acerca dos saberes profissionais – conceito central da pesquisa. O trabalho de campo foi realizado em uma empresa metalúrgica, no ramo da fundição e teve como sujeitos da pesquisa vinte e dois trabalhadores da área de produção. A abordagem utilizada na pesquisa foi de natureza qualitativa, com inspiração etnográfica, mediante observação participante, por possibilitar o estudo do cotidiano destes sujeitos, enquanto grupo profissional e também a compreensão dos significados e sentidos atribuídos por estes às suas ações. Como procedimentos metodológicos foram adotados múltiplos dispositivos de coleta de dados, tais como: documentos, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. O estudo revelou que os saberes profissionais adquiridos no contexto da fundição pelos trabalhadores foram o “saber movimentar-se” e o “saber prestar atenção”.

**Palavras-chave:** Saber profissional. Conhecimento. Situação de Trabalho.

## INTRODUÇÃO: um pouco da experiência da pesquisadora

O ator social não é um idiota cultural.

*Garfinkel<sup>1</sup>*

Considero essa epígrafe apropriada para este artigo por se referir ao ator ou sujeito como gerador de saber. De um saber a partir de suas práticas e do convívio social, de sua experiência, de seu território de identidade, de sua cultura local, do senso comum, da sua educação formal e não formal, do seu cotidiano. São essas singularidades que, de um modo mais amplo, constituem o saber profissional.

O interesse pela Educação Profissional em meu trajeto acadêmico não foi aleatório. Ele se deve a minha formação técnica em Metalurgia, concluída na antiga Escola Técnica Federal da Bahia (ETFBA), que me possibilitou convivências e experiências de trabalho em indústrias do ramo metal-mecânico, no qual desenvolvi, durante muitos anos, atividades com predominância no saber-fazer prático.

Durante aquele período, o convívio com soldadores, caldeireiros, torneiros, operadores de máquinas e operários em geral, revelou-me que esses profissionais traziam consigo um saber constituído a partir das suas práticas de trabalho, ainda que naquela época não houvesse construído uma consciência do que isso significava. De fato, só vim a perceber essa realidade muitos anos depois, quando já havia migrado do trabalho como profissional da área de metalurgia para o de técnico-administrativa do Instituto Federal da Bahia (IFBA) e, concomitantemente, para as atividades de pesquisa acadêmica no curso de doutoramento em Educação que viria a completar recentemente.

Dos registros que a memória guardou, muito colaboraram os tempos passados numa indústria de metalurgia. Foram eles que me permitiram interagir compreensivamente com os metalúrgicos-sujeitos dessa pesquisa, de caráter etnográfico que aqui relato na primeira pessoa, fazendo uso dessa prerrogativa oferecida pela abordagem et-

nográfica que, dentre suas características, pressupõe, além das contribuições ao avanço do conhecimento, a concomitante formação do pesquisador.

Desse modo, com a experiência acadêmica propiciada pela formação na vivência cotidiana no campo da pesquisa durante nove meses, pude melhor compreender como esses profissionais, desafiando o instituído que desvaloriza seus saberes construídos no dia a dia de trabalho, contornam, a seu modo, a rigidez da padronização dos processos de produção, apropriando-se inteligentemente de conhecimentos estabelecidos e codificados, recontextualizando-os através de seus saberes profissionais expressos nos próprios métodos que criam para desenvolver suas atividades de trabalho. Propagou-se que quem trabalha no “chão de fábrica”<sup>2</sup> não tem competência para lidar com o pensamento abstrato a fim de solucionar problemas complexos. Apesar disso, via como estes profissionais raciocinavam, mobilizavam seus conhecimentos para solução de problemas no exercício da profissão. Presenciei tal postura quando trabalhadores de uma indústria de prospecção de petróleo, ao se depararem com problemas técnicos e ou de produção, sendo obrigados a buscarem uma solução, buscavam e logravam êxito.

Lembro-me de um episódio em que várias peças foram submetidas ao tratamento térmico de têmpera e estavam trincando, apesar de seguirem o procedimento padrão, após várias incursões, descobriram que o óleo usado para resfriamento das peças não era o adequado.

Por isso não conseguia entender a valorização exacerbada do conhecimento científico, o discurso de que a educação profissional preparava simplesmente para a execução automática e mecânica de uma tarefa, de que as profissões que se utilizavam mais do saber prático, eram supostamente desprovidas de raciocínio lógico, de conhecimentos. Para mim, o executar prático mobiliza o raciocínio e o conhecimento nas suas diversas formas.

Esse breve relato me leva a concordar com o fato de que todo trabalho de pesquisa supõe que o pesquisador se inquietou com determi-

nada situação e/ou realidade e busca, de certa maneira, conhecê-la em profundidade. Foi o que procurei fazer na pesquisa que apresento aqui.

Para começar, formulei uma questão que representasse no interesse maior da investigação – o saber profissional – e com este intuito, defini o principal objetivo, qual seja:, compreender os significados atribuídos pelos trabalhadores às suas formas de mobilização do conhecimento profissional e sua recontextualização no efetivo exercício de trabalho, em uma empresa de fundição, considerando a inserção em uma determinada cultura profissional, aqui entendida como um construto social e histórico, capaz de produzir uma identidade coletiva inscrita em uma relação social com “o outro”, produzindo uma reflexividade “que se expressa no uso de saberes práticos na interação social” (CARIA, 2006, p. 93).

## O CENÁRIO NACIONAL E LOCAL DA INDÚSTRIA DE FUNDIÇÃO

A indústria de fundição brasileira produz peças fundidas em ferro, aço e ligas não ferrosas, com matérias-primas todas de origem nacional, o que lhe confere uma independência do mercado externo. Segundo dados da ABIFA, “emprega cerca de 65.000 trabalhadores e faturou 8,4 bilhões de dólares em 2014, com cerca de 1.300 empresas (base 2014). A maioria dessas empresas é de pequeno e médio porte, com predomínio do capital nacional” (ABIFA, 2015, p. 22). O Brasil é o 7º produtor de fundidos (base 2013), dentre os dez maiores, com uma produção acima de 3 milhões de toneladas, superando países como Coréia, Itália e França (ABIFA, 2015).

A Fundição escolhida como campo empírico da pesquisa é uma empresa familiar, criada em 1956, situada no município de Amélia Rodrigues, a 87 km de Salvador–BA. É especializada na produção de peças fundidas em ferro, bronze e alumínio sob encomenda. Atualmente, mantém três linhas de produção: i) construção civil, ii) industrial, iii) jardinagem.

Importa aqui deixar registrado que optei por usar o termo “Fundição” para denominar a empresa na qual realizei a pesquisa, e “fundição”, para designar tanto o espaço físico onde se produz quanto o processo de produção das peças.

## A METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa com inspiração etnográfica foi a abordagem metodológica eleita para essa investigação, por entender, assim como Ramos (2014), que tal abordagem, face ao objeto dessa pesquisa, contribui para compreendermos a dinâmica social no âmbito das interações e do senso comum, no qual cotidianamente são construídas as experiências coletivas. Vale esclarecer nesse momento, que, pelo fato de uma pesquisa etnográfica mobilizar intensamente as interações do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, em diversos momentos desse artigo (como já venho fazendo desde o início) deixarei transparecer minhas impressões particulares. É o meu processo de formação como autora, a construção do meu próprio “saber profissional” relatado junto com o trabalho de campo, uma das características da abordagem etnográfica.

Além de pesquisa bibliográfica e análise documental, realizei observação participante<sup>3</sup> e entrevistas semiestruturadas com a totalidade dos metalúrgicos. Esse grupo profissional investigado foi, portanto, constituído por 22 (vinte e dois) trabalhadores “chão de fábrica”, distribuídos da seguinte maneira: 01 (um) técnico em metalurgia de nível médio e 21 (vinte e um) operários. Foram ainda realizadas entrevistas com a gerência, 01 (uma) pessoa, e com o pessoal da administração, 02 (duas) pessoas, para a negociação inicial que me permitisse pesquisar naquela empresa, bem como para obtenção de documentos e informações gerais sobre a Fundição.

O “diário de campo”, foi o dispositivo mais valioso que utilizei. É nele que o pesquisador registra suas observações no tocante aos diversos eventos do cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Para auxiliar na análise de dados qualitativos, busquei referencial metodológico

na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD)<sup>4</sup>, a qual consiste em analisar os dados extraídos das experiências vivenciadas pelos sujeitos, de modo interpretativo e sistemático, visando a compreender o contexto social sob estudo, como e por que estes sujeitos agem de determinada maneira.

A partir dos dados analisados, pude gerar construtos teóricos sobre o fenômeno, denominado teoria. Segundo Charmaz (2009), teoria, aqui entendida não no sentido clássico como algo a ser testado e comprovado, visando à generalização e à universalidade, porém entendida conforme a concepção da TFD, como uma teorização interpretativa do objeto estudado. Nessa perspectiva, teoria é o que se conclui do estudo decorrente das análises dos dados, para isso alguns critérios visando ao rigor metodológico devem ser seguidos de forma criteriosa: coletas de dados, codificação, análise e redação final.

Vale salientar que a observação preliminar revelou que a Fundação possui efetivamente dois gestores, um técnico e um administrativo, todavia oficialmente só o gestor administrativo responde pela empresa. Essa situação foi sendo percebida à medida que eu tentava uma reunião conjunta e não conseguia, registrei-a no diário de campo:

Faz três semanas que estou vindo para a Fundação e até o momento não consegui conversar juntamente com os dois gestores da empresa. Inclusive preparei uma pauta para a reunião com os seguintes assuntos: detalhamento/esclarecimento do projeto executivo apresentado; termo de autorização; sigilo/ética na pesquisa/consentimento informado; intenção de deixar minha contribuição para a empresa; restrições (pessoas, espaços, documentos); posição delicada do pesquisador; almoço; comunicação; não me ver como visita; criação de pasta/pesquisa; reunião com os funcionários para expor minha pesquisa. (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de março/2015).

Esta pauta demonstrava minha preocupação em negociar e esclarecer o processo de pesquisa, precisava me situar, colher as primeiras impressões. A reunião se tornou um alvo a perseguir, precisava deixar bem claro os assuntos desta pauta com os gestores. Por isso,

insisti na reunião que acabou por não se concretizar, pois só conseguia conversar separadamente com os gestores. Esta foi uma situação muito delicada, a partir da qual percebi que deveria ter mais cuidado ainda quando me comunicasse com todos.

Para a minha surpresa, constatei que somente um funcionário da produção tinha a formação técnica, sendo que os demais haviam cursado apenas o Ensino Fundamental.

O planejamento para as entrevistas foi feito considerando as condições objetivas que a Fundação oferecia, por isso, antes da realização destas, conversei individualmente com cada trabalhador, explicando que minha pesquisa entraria em uma nova etapa – a da entrevista – e que gostaria de que cada um pensasse em um pseudônimo relacionado ao contexto da Fundação. Esclareci que eles não deveriam ser identificados, e que, por esse motivo, precisariam usar um nome fictício para garantir o anonimato. Também pedi segredo absoluto a respeito do pseudônimo, enfatizando que só eu e o próprio trabalhador poderíamos sabê-lo, o que resultou nos pseudônimos<sup>5</sup> autoatribuídos: Colher, Moldador, Bronze, Mogul, Engrenagem, Ferreiro, Areia, Ferrugem, Marreta, Alicate, Pé de Chumbo, Bujão, Martelete, T-09, Ferro Velho, Tampão, Construção, Barriô, Fofó, Fenda, Peneira, Massalote, Correia, Metalúrgico e Maçarico, não por acaso, na sua maioria nomes de instrumentos de trabalho que utilizavam no seu cotidiano, através dos quais se identificavam (DIÁRIO DE CAMPO, agosto/2015).

Cabe esclarecer que devido ao escopo limitado de um artigo dessa natureza, foi necessário que fizesse um recorte no relato da pesquisa. Para isso, limitar-me-ei à descrição de alguns exemplos mais significativos dentre os que compuseram a riqueza de situações que presenciei durante os meses de convívio com os metalúrgicos em situação de trabalho na qual desafiam o instituído que não lhes reconhece a capacidade de produzir saberes.

## **SABERES PROFISSIONAIS: a fusão dos conhecimentos pelos trabalhadores em situação de trabalho**

A metáfora “Saberes profissionais: a fusão dos conhecimentos pelos trabalhadores em situação de trabalho” inspira-se no processo de fundição, ou seja, de fusão dos metais, o qual consiste em preencher com metal liquefeito, um molde cuja cavidade apresenta dimensões similares às da peça que se deseja produzir.

Na acepção macrossocial pode-se definir conhecimento como “um conjunto de formações discursivas, concretizadas na forma escrita de textos narrativos, de natureza científico-ideológica, político-técnica e filosófico-jurídica.” (Caria 2014, p. 801), e o saber profissional, por sua vez, é um conhecimento que resulta dos constrangimentos sobre as práticas profissionais e se desenvolve na dependência de uma ordem social, institucional e/ou estrutural”. (Idem, p. 808). Assim, ainda segundo Caria (2013, p. 16), os constrangimentos sobre os trabalhadores são gerados no processo de trabalho e se desenvolvem nas “relações de poder e de violência simbólica e em contextos institucionais” que as naturalizam e normalizam.

Todavia, esse não deve ser considerado como um processo mecânico e de mão única, dado que é no próprio processo de trabalho que se pode agir de maneira diferente contra esses constrangimentos, uma vez que os trabalhadores convivem com situações de imprevisto que impossibilitam ao poder e ao conhecimento estabelecidos determinar e antecipar tal situação. (Caria, 2013).

## **TRABALHANDO E APRENDENDO NAS SITUAÇÕES DE IMPREVISTO**

As situações de imprevisto, na fundição, são encaradas como um desafio. Ao serem questionados como enfrentam ou lidam com tais situações foi relatado, conforme obtido por meio das entrevistas<sup>6</sup>:

Premero eu, assim premero eu pego a peça, estudo ela pre-

mero, vejo qual é a melhor forma dela ser feita, a saída dela certinha e aí depois eu vou ver uma caixa que seja uma caixa, que seja ali adequada para que eu faça aquela peça. Então, pronto eu acho que nesta situação, eu num tenho muito problema não, porque, até porque na minha profissão, eu até aprendi, é de uma forma bem, né? Porque eu tive bons instrutor, né? Até um mesmo, é até um mesmo que trabalô aqui várias vezes, várias vezes... (T-09)

Neste relato, o sujeito apresenta o esforço que faz para produzir uma peça que nunca fez, considerada uma situação de imprevisto por não fazer parte do dia a dia. O saber profissional emerge deste processo de produção da peça; o sujeito mobiliza seus conhecimentos e busca aplicá-los para a solução do problema.

Procuro ver primeiro qual a situação, para poder buscar uma forma de resolver, se tiver um jeito de resolver. Se tiver um jeito de resolver, vamos resolver, senão vamos ver se dar pra fazer outra ou até buscar um auxílio, até do próprio chefe pra ver se ele vai nos ajudar ou me ajudar no caso, como um exemplo, esses dias agora, duas polias que fez aqui, que o chefe trouxe pá puder... Disse que num tinha jeito. Aí eu disse: jeito tem, se pedir a um torneiro me trazer pronta, a polia vai ficar pronta, que ele disse que os górnios num iriam prestar, então a situação estava diversa, que ele achou que perderia aquela polia, só que eu falei que num ia perder. E ele falou: – e você vai dá o jeito, e vai prestar? Eu falei: vai prestar, tanto que prestô, que eu soldei e enchi a polia toda perfeita que o dono veio buscar e ele falou: – ficou boa, que num teve nenhum defeito (ALICATE).

Segundo Caria (2010, p. 174), quando se fala em mobilização de conhecimento, deve-se entender que existe uma situação-problema ou problemática real que precisa ser pensada em algum nível de consciência (prática e/ou discursiva) dos sujeitos sobre o conhecimento que utilizam.

O contexto de uma fundição é bem peculiar e envolto de uma ordem própria, originária da consciência prática do sujeito, decorrente do cotidiano de trabalho. Percebi durante a observação que a recontextualização se processa na interação, sem registro, de forma tácita

em meio ao compartilhamento de atividades, onde todos fazem de tudo, conforme os relatos acima.

Os diversos tipos de mobilização do conhecimento pressupõem sempre o uso da consciência, prevalecendo uma consciência prática quando o sentido contextual é regulado pela interação social. Dito de outro modo, a consciência prática dos sujeitos é uma consciência discursiva, enquanto a competência analítica ou estratégica é mais reflexiva. Percebi que os sujeitos têm uma consciência prática sobre o conhecimento que utilizam, não sendo apenas reprodutores do processo de produção das peças fundidas, conforme o relato a seguir: “Porque a gente trabaíá é a mente, a mente, a gente trabaia com a mente, a gente aprende muitas coisa, a gente não pode fazer um negócio sem, sem primeiro usar a mente. Se a gente não tiver a mente, a gente não faz nada, deixa a mente descansar” (ENGRENAGEM).

Os trabalhadores relataram que as situações do cotidiano de trabalho, em muitas ocasiões, fogem do habitual, do que estão acostumados a fazer, principalmente quando aparecem pedidos de produção de peças fundidas que nunca fizeram. Quando isto acontece, há um empenho maior, buscando entre si a melhor maneira de produzir a peça. Neste processo, mobilizam e recontextualizam seus saberes profissionais ao apresentarem soluções para o problema, provenientes de experiências similares dentro da própria fundição e das experiências de trabalhos alhures, conforme relatado:

Já aconteceu de chegar uma peça e eu num sabê, assim, detalhes de como fazê. Chegá para os colegas mais experientes, procurá opinião, é assim, assim e ir lá e fazê. Como pode acontecê hoje, alguma peça que eu nunca fiz, chegá, eu vô num colega que tenha mais tempo que eu na empresa ou até que não tenha, um minino mais novo, mas cum a inteligência dele, eu acho que é assim e tal, e tal, a gente vai e faz (PENEIRA).

As situações imprevistas ocorrem também em forma de acidentes ou acontecimento anormal durante o trabalho rotineiro, “temos os imprevistos, né? O traçador pode quebrar, o próprio martelete que-

bra, às vezes falta, também é sim, energia pode faltar, então tem essas questões”. (T-09). Outro entrevistado relatou que viveu uma situação de imprevisto que o deixou com muito medo, mas que, neste caso, deveria se manter a calma, principalmente, devido ao trabalho perigoso. Além do controle emocional, recorre aos colegas para ajudá-lo:

Ah, tem que ter calma, a gente tem que ser bastante calmo, tranquilo, porque afinal de contas é um trabalho bastante perigoso. Quanto mais você perde a cabeça, você torna mais perigoso ainda, então a gente tem que ter consciência do que está fazendo ali. Então, me, me... Eu fico tranquilo, me tranquilizo, procuro não me exaltar, esse afinal de contas é um trabalho perigoso, você tem que ter atenção no que está fazendo, aí eu num... Teve, teve quando a mangueira do maçarico, escapuliu e ganhô fogo, eu tive medo de uma explosão, aí pedi auxílio aos colegas, muitos ficaru com medo também e num quiseru ajudá, aí teve um só que teve a ideia de pegá o, comé aquele? Extintô e me ajudô apagá o fogo. Esse foi o momento pra mim, foi o momento terrível e também quando o forno virô, ele carregado de ferro, o parafuso, a base de sustentação torô, ele veio pá frente, ali foi uma situação difícil, aquele ferro todo quemô, agora se num tinha aquela parede da frente, num teve acidente grave, mas se num tem, pudia queimá aquelas pessoas (FERRO FUNDIDO).

## **FORMAÇÃO NA INTERAÇÃO: aprendendo com o outro**

A entrevista revelou que a formação escolar foi interrompida para a maioria dos trabalhadores ainda no Ensino Fundamental, e que o processo formativo continuou pelo trabalho, ocorreu e ainda ocorre em serviço, oriundo da prática laboral. Assim, o conteúdo aprendido provém da realidade das condições de trabalho, do conhecimento acumulado pela experiência e partilhado entre os trabalhadores, da trajetória de vida.

Nos relatos, ficou explícito que o saber destes trabalhadores está relacionado diretamente com a ocupação ou ofício que estes exercem no cotidiano da fundição. Portanto, diz respeito ao saber requerido

para o exercício do ofício dentro da fundição e aprendido com os pares, durante a produção das peças fundidas, o qual é proveniente dos procedimentos práticos operacionais, que exige do trabalhador habilidades e experiência para a sua execução. Durante as entrevistas, teve um relato que me chamou bastante atenção pela simplicidade e forma como o trabalhador usou para dizer que aprende na interação com o outro, segundo Barriô,

Insina, um bucado de gente insina aí, tudo insina, os mai veio, tava cum fulano, cu beltrano, a fazê peça cu area, cum areia faz tudo, o molde. Aí sempre eu fazenu, aí ôxi, eu vô falá cu fulano, cu beltrano e sicrano, vem cá, ó, eu fiz um negoçu certo, mais im cima, coloca um negoço, vai botá aqui, aqui e aqui? Ele falava: – não, bota aqui e aqui do lado, pá na hora du fogo caí.

Eu falava, ah... É porque tudo se eu num sabê, eu tenhu que fazê a metade pra depois eu, é isso? Tá certo? Tem que perguntá a eles. Tem coisa que... Tem uma coisa que eu sei que eu acho que eu nunca ia aprendê, um ferrinho que fulano que mandô: – faça isso aqui, ó! Faça oito. Aí eu peguei fiz uma metade, aí eu perguntei: – Ô beltrano, im cima vai botá o quê? Um negoço pu fogo cair aqui ou du lado?

Aí ele falô: – aqui, ó, aqui e aqui.

Aí eu peguei e fui fazeno.

Aí ele disse: – é já fez, acabô ninjero! Não, má o cara tem que aprendê. Na hora que ele mim ensinó, eu nem pidi pá fazê, não, não agora eu que vô fazê, eu mesmo que fiz.

Ele falô: rapaz, fez ninjero, fá fez oito.

Não, porque você que me ensinô (BARRIÔ).

Ouvi repetidamente os trabalhadores falarem que aprendiam na inter-relação “olhando”, “ouvindo”, “fazendo”, isto provocou muitas reflexões, e sempre questionava: o que está acontecendo aqui? o que isto quer dizer? como aprendem? E os diálogos visando a compreender o obscuro, iam, aos poucos, me permitindo discernir e interpretar que esses trabalhadores aprendem prestando atenção no que o outro faz e diz, pela percepção, quando conseguem captar o que

está sendo ensinado por meio dos sentidos, principalmente, a visão, o tato, a audição e o olfato.

Tato, quando o uso das mãos é amplamente explorado – “fazendo” os moldes, fundindo o ferro, usando os dispositivos e equipamentos, pegando as peças, sentindo as peças quentes, carregando pesos. Registre a seguinte nota: “o retoque do molde é feito como se esculpe uma obra de arte” (DIÁRIO DE CAMPO, 12 maio 2015).

A percepção pela visão permite aos trabalhadores executarem suas atividades e inspecioná-las concomitantemente, conforme registrei: “ao compactar a areia é a percepção do trabalhador que determina a hora de parar de usar o socador pneumático”. (DIÁRIO DE CAMPO, 12 maio 2015). Além disso, o trabalhador quando não sabe fazer o serviço, pede para o colega lhe ensinar e fica olhando a execução da atividade e perguntando, conforme relato: “aprendi olhando os colega fazendo, quando aparece uma dificuldade para executar uma tarefa, peço ajuda aos colega e vamos tentando, quando acertamos gravamos a solução na mente” (MAÇARICO).

Neste processo, a oralidade e a integração são enfatizadas pelo saber ouvir e prestar atenção no que está sendo ensinado e a percepção auditiva é exigida, chegando a certo nível sensorial que o trabalhador aprende também a identificar os sons dos equipamentos e diferenciá-los se este está funcionando bem ou se apresenta algum defeito. O ambiente da fundição é muito barulhento, vários sons provenientes dos diversos equipamentos e máquinas, sobretudo os fornos, o jateamento, o socador pneumático são altos e incomodam muito, inclusive são os causadores da poluição sonora.

Por fim, a percepção pelo olfato permite ao trabalhador captar os odores que emanam dos processos da fundição. Para mim, é difícil especificar os odores perceptíveis decorridos dos processos de produção, mas houve situações em que o cheiro era tão forte e incômodo que deixava todo mundo irritado, inclusive eu. Lembro-me de um episódio em que ao término de uma corrida, a reação da areia verde em contato com o ferro fundido líquido provocou uma fumaceira

com um cheiro insuportável. Perguntei o que aquela fumaça junto com aquele odor significava para eles, as respostas foram as mais impressionantes que ouvi, do “cheiro runho”, “isto é um veneno” até “cheiro do dinheiro” e da “morte”. Isto me marcou muito.

Diante desses dados e do que venho refletindo a respeito da aquisição do saber profissional, o que sobressaiu deste processo foi um “**saber prestar atenção**”, sem o qual o trabalhador da fundição não tem condições de aprender. Ficou evidenciado que os trabalhadores aprendem por “prestar atenção”, naquilo que está fazendo com o auxílio do colega ou naquilo que o colega está dizendo ou fazendo para que este veja e aprenda, ou seja, concentrando-se, assim, o “prestar atenção” é um saber profissional adquirido na fundição.

No que diz respeito ao ofício que cada sujeito exerce na Fundição, as observações sinalizaram que o aprendizado decorria muito do contexto e das situações de trabalho vivenciadas pelo grupo profissional. Diante do que o campo revelava e das histórias de vida similares, geralmente com origem humilde, a infância difícil e baixa escolaridade, sem terem tido condições de uma formação teórica mais técnica, busquei compreender a maneira com que os trabalhadores adquirem seus saberes, assim elaborei as alternativas que geraram o Quadro 1, ao lado.

Quadro 1 – Forma de aquisição dos saberes

SUJEITOS	Formas de aquisição do saber profissional na Fundação				
	Através da experiência pessoal	Através do contato com os profissionais mais experientes	Por meio da formação recebida na escola	Por meio da atividade prática	De outra forma. Qual?
1	X				
2	X	X			X (curiosidade)
3				X	
4		X		X	
5	X			X	
6	X	X			
7		X		X	
8	X		X	X	
9	X	X	X	X	X (pesquisando internet)
10		X	X	X	X (com o tempo)
11		X			
12		X		X	
13		X		X	
14		X			
15	X	X	X	X	
16		X		X	
17		X			
18		X			
19		X			
20		X		X	
21		X		X	
22			X		
23		X		X	

Fonte: entrevistas; autoria própria

Este quadro sintetiza, com base nos dados coletados, a perspectiva dos sujeitos no que se refere à forma como adquirem seus saberes. Para a maioria, a interação, o contato com profissionais mais experientes, são as fontes dos seus saberes, seguidos da atividade prática e da experiência pessoal, embora três sujeitos tenham expressado que também buscam saberes de outra forma.

Continuando as análises, procurei compreender a natureza desses saberes adquiridos, gerando o Quadro 2, abaixo:

**Quadro 2 – Natureza dos saberes**

SUJEITOS	Qual(is) a natureza desses saberes?			
	Conhecimentos da experiência (adquiridos com o tempo no ambiente de trabalho)	Conhecimentos técnicos (adquiridos em cursos profissionalizantes)	Conhecimentos dos currículos escolares (adquiridos em cursos do ensino fundamental/médio)	Conhecimentos científicos (conhecimentos teóricos adquiridos em curso superior)
1	X			
2	X			
3	X			
4	X			
5	X			
6	X			
7	X			
8	X			
9	X		X	
10	X			
11	X			
12	X			
13	X			
14	X			
15	X	X		
16	X			
17	X			
18	X			
19	X			
20	X			
21	X			
22	X		X	
23	X			

**Fonte:** entrevistas; autoria própria

Esse Quadro revelou coerência e interligação com os dados do quadro anterior ao sobressair, praticamente por unanimidade, que a origem desses saberes está associada ao conhecimento pela experiência, adquirido com o tempo no ambiente de trabalho.

### **TRABALHANDO E APRENDENDO: o “saber prestar atenção” e o “saber movimentar-se” como expressões dos saberes profissionais no trabalho**

A produção das peças fundidas gira em torno das etapas do processo de fundição. Este é constituído basicamente de onze etapas, (desenho da peça/projeto do modelo, confecção do modelo, confecção do macho, carga do forno, moldagem, fusão, vazamento, desmoldagem, rebarbação/limpeza, controle de qualidade e armazenamento/expedição) as quais foram por mim observadas durante os meses que passei na Fundição. Constatei que a Fundição pulsa, movimenta-se, tem vida em torno destas etapas, principalmente a partir da moldação ou moldagem. Isto pôde ser percebido, também, pelo quantitativo de moldadores e ajudantes de moldação, os quais, na ocasião, totalizavam 14 trabalhadores nestas ocupações. Foi, principalmente, na observação das etapas do processo de fundição registradas abaixo, que pude melhor conhecer os saberes profissionais desses trabalhadores em situação de trabalho.

#### *Desenho da Peça/Projeto do Modelo*

Durante a análise das fichas cadastrais dos funcionários da Fundição, verifiquei que não tinha no seu quadro de pessoal o profissional projetista ou desenhista. Quando há esta solicitação, a Fundição terceiriza o serviço e o projetista/desenhista deve ter o cuidado de levar em consideração os fenômenos que ocorrem na solidificação do metal líquido no interior do molde, para evitar defeitos e prever isto no projeto.

### *Modelo (Modelação)*

Uma das observações preliminares que fiz, assim que adentrei a área de produção da Fundição, foi perceber que lá não havia oficina de modelação. Este é um setor bem específico da fundição, exige profissional especializado, o modelador, que deve ter conhecimentos da tecnologia de fundição, experiência e a capacidade de trabalhar a madeira, ou o metal, ou outro material específico, para fazer o modelo, que é o protótipo da peça que servirá para imprimir na forma de areia o formato da peça a ser fundida. A maioria das fundições de pequeno porte terceiriza este serviço, inclusive a Fundição em estudo.

### *Macharia*

Em metalurgia, o setor onde se confecciona o macho é denominado macharia. O macho é uma peça feita de areia refratária, geralmente no formato do vazio ou furo que se deseja produzir na peça final, e inserido no molde antes que este seja fechado para receber o metal líquido. Assim como a Modelação, na Fundição não há um setor específico para a confecção do macho, mas tem um espaço pequeno reservado para isso, com uma mesa, botijão de gás, areia para macho e demais dispositivos que são utilizados para este fim.

### *Moldagem (Molde/Modelação)*

A moldagem foi a etapa que mais observei, também, requer mais tempo de preparo e trabalho dentro da fundição. Esta etapa foi a mais pulsante, a mais ativa, a mais dinâmica, a que movimenta a fundição. Este entusiasmo deve-se à riqueza de detalhes que pôde ser percebidos durante o processo de moldação. Cabe esclarecer, resumidamente, que a moldagem ou moldação é o processo de produção do molde, ou seja, de obtenção da cavidade com o formato da peça que se deseja obter e que ficou impressa na areia verde ou de fundição, também chamado de negativo da peça, no qual o metal fundido é vazado.

A confecção do molde é a atividade propulsora do processo de fabricação das peças fundidas. Os relatos destacam a importância que

a moldação tem para a vida dos trabalhadores e para a Fundição, como dita nesta fala: “– é porque eu me identifiquei muito com o trabalho, entendeu? Eu gosto de, eu gosto de moldar, de fazer as peças” (MASSALOTE).

Quando chegava à Fundição e me dirigia para a área de produção, os trabalhadores, geralmente, estavam “limpando a casa”, logo procurava um local estratégico que permitisse uma visão ampla de toda a área, para que pudesse observá-los. Tinha ciência que não podia ficar circulando nem interrompendo os trabalhadores no momento em que estavam executando alguma atividade, principalmente, devido à especificidade do trabalho, que oferece muitos riscos de acidentes e os trabalhadores não poderiam ser distraídos.

Diante disso, esperava uma oportunidade para me aproximar e conversar com os trabalhadores, visando esclarecer o incompreensível para mim. Muitas vezes, quando isso não era possível, anotava no diário de campo para tirar as dúvidas no momento oportuno. Este procedimento foi adotado em todo o período de observação. Assim, todo dia procurava o lugar mais apropriado e iniciava minha observação.

A rotina da fundição consistia basicamente em moldar, fundir, desmoldar e rebarbar, fazer acabamento nas peças e limpar. Este ciclo se repetia duas ou três vezes ao dia. O interessante nesta etapa era a movimentação que a moldagem provocava, os trabalhadores punham-se em movimento, praticamente o tempo todo, andando de um lado para outro, circulando, pegando dispositivos, ferramentas, mangueira de ar comprimido, pás, colheres, martelo, socador pneumático dentre outros. As duplas se dirigiam cada uma para o seu espaço e iniciavam o preenchimento da caixa de moldagem com a areia verde, após posicionamento do modelo. Aparentemente parece simples e fácil realizar esta atividade, mas moldar bem uma peça impõe exigências à mente e ao comportamento, exige esforço físico e habilidade corporal, há toda uma técnica de execução, aperfeiçoada com o tempo pelos próprios trabalhadores, conforme relatos:

Então a gente tem que ter essa sabedoria, né? De qual peça é que temos que fazer isso, é, por exemplo, uma greia a gente num pode tá socando ela muito, se não aquela faia por onde entra areia, ela vai apertar muito, quando a gente suspender o modelo, pronto, ela vai ficar toda agarrada ao modelo, porque apertou demais, ela não vai sair, é? Já uma tampa lisa, a gente tem que dá uma socagem não muita na parte de baixo, porque se não ela vai sair encascada, sair na casca, então a gente já dá menos socagem. Pronto, na parte de cima, a gente já bota muita areia, mas tem que socar bastante para que ela aguante e quando a gente fechar ela não, pronto não arriar. Então a gente tem que ter sempre em mente. (T-09).

Mas como é que você sabe disso? (PESQUISADORA)

É assim pelo nosso dia-a-dia, experiência do nosso trabalho a gente vai vendo as coisas vai acontecendo, a gente sabe que tem que ser feito aquilo para que as coisas, é se assim, as coisas ocorra bem e saia tudo bem. Porque se a gente só socar a caixa por cima, sem uma tampa, depois que a gente fechou ela, ela vai aguantar fechar, mas quando a gente abriu ali a caixa que fez isso, ela vai também arriar, aí depois a peça vai sair ruim, quando fundir... Porque assim, têm vários tipos, têm vários tipos, assim de peça, né? Tem peça que ela pede uma socagem a mais, que pede e que seja bem firme, bem se assim, bem compacta, compacta demais e têm peças que já têm que ser menos (T09).

Muitas vezes fiquei perplexa observando os movimentos dos pés desses trabalhadores quando da compactação da areia e registrei: “na socagem da areia os pés se movimentam sobre esta e vão beirando a caixa de moldagem, em sincronia” (DIÁRIO DE CAMPO, 19, maio, 2015). A habilidade, o ritmo, a sintonia, a firmeza e ao mesmo tempo a leveza do corpo me deixava pasma. Primeiramente socavam a areia pisoteando-a, as pisadas pesadas e rígidas, porém cadenciadas e sincronizadas amassavam a areia e ia contornando a caixa de moldagem. Em seguida, usavam o socador pneumático, o trabalhador segura com firmeza o braço do socador que vibra e irradia a vibração pelo seu corpo todo, mas com movimentos habilidosos e o braço enrijecido para suportar o socador pneumático, ao mesmo tempo

que a mão se flexibiliza para segurá-lo com firmeza, porém com certa flexibilidade para permitir o movimento, praticamente baila sobre a areia ao ritmo do barulho do socador pneumático. Fiz a seguinte anotação: “o barulho ensurdecedor do martetele pneumático socando a areia, o operário literalmente em cima com movimentos de vai-e-vem e circulares é se eu demorar mais...” (DIÁRIO DE CAMPO, 19 de maio, 2015).

A linguagem não verbal emitida pelo corpo do trabalhador revelava o que não estava sendo verbalizado, mas era perceptível por mim pela observação, pelo olhar apurado, o corpo daquele trabalhador “falava”, seus movimentos podiam sinalizar os vários significados, sentidos e conotação que advinham de um gesto, como passar o braço sobre a testa para enxugar o suor que molhava todo o rosto excessivamente. Assim, os movimentos manuais ao estilo de cada trabalhador me chamavam atenção, havia uma fala corporal, através dos movimentos de braços, pernas, tronco e cabeça, que carregavam significados ocultos, que comunicava algo.

Certa feita, observando Massalote moldar, percebi que toda vez que se abaixava e levantava, colocava as mãos nas costas na altura da cintura e o rosto se enrugava fazendo uma careta que simbolizava dor e seus movimentos eram lentos. Fiquei atenta a este trabalhador e passei a acompanhá-lo mais cuidadosamente, tentando entender o que os gestos, a linguagem corporal expressava e, na primeira oportunidade, me aproximei e indaguei: você está bem? Está sentindo alguma coisa? Este me respondeu: “tô com dor” e me perguntou de imediato: “por que a senhora pergunta?”. Eu disse que o estava observando atentamente e percebendo as caretas que fazia no rosto, franzindo a testa, enrijecendo os lábios e apoiando as costas com as mãos.

Aqueles gestos diziam o que o trabalhador estava sentindo naquele momento, passava seu sentimento, sua emoção. Expõe o que não é dito com palavras, permite saber além do verbalizado. Ele ficou surpreso, – mais uma percepção da linguagem corporal, porém, percebi

que gostou da minha atenção e, de certa forma, uma relação de confiança se estabeleceu, onde ele falou que além das dores nas costas tem dores nas pernas e que o trabalho é muito pesado, muito braçal, exige demais do corpo, principalmente força muscular e alega que nem sempre está forte.

Do ponto de vista corporal, os movimentos expressavam, também, a identidade do trabalhador, havia uma idiossincrasia naquele mover-se que exigia a atenção e a percepção do trabalhador para a realização daquele trabalho. Mas, acredito que os trabalhadores se movimentavam sem ter consciência dos movimentos que executavam, do gestual do mexer-se, o qual é adquirido na prática do trabalho, de maneira espontânea, sem perceber. Para mim, o que sobressaiu deste processo foi um “**saber movimentar-se**”, sem este o trabalhador não realiza a moldagem, nem outro trabalho dentro da fundição. No relato a seguir, o trabalhador fala da percepção que tem que ter para que o processo de moldação dê certo.

Não, ali a gente... Porque assim, têm vários tipos, têm vários tipos, assim de peça, né? Tem peça que ela pede uma socagem a mais, que pede e que seja bem firme, bem se assim, bem compacta, compacta demais e têm peças que já têm que ser menos. Então a gente tem que ter essa sabedoria, né? De qual peça é que temos que fazer isso, é, por exemplo, uma greia a gente num pode tá socando ela muito, se não aquela faia por onde entra areia, ela vai apertar muito, quando a gente suspender o modelo, pronto, ela vai ficar toda agarrada ao modelo, porque apertou demais, ela não vai sair, é? Já uma tampa lisa, a gente tem que dá uma socagem não muita na parte de baixo, porque se não ela vai sair encascada, sair na casca, então a gente já dá menos socagem. Pronto, na parte de cima, a gente já bota muita areia, mas tem que socar bastante para que ela aguante e quando a gente fechar ela não, pronto não arriar. Então a gente tem que ter sempre em mente (T-09).

### *Fusão e Vazamento*

São as etapas quentes, os trabalhadores se reportarem ao forno de fundição, como o “coração” da fundição, porém de uma cor alaran-

jada forte e brilhante, sem estas etapas não acontece a produção da peça fundida. Isto ficou bem caracterizado quando o forno ficou sem funcionar para manutenção do revestimento refratário, praticamente tudo parou até a efetivação desta manutenção.

Trabalhar com o ferro fundido é um serviço árduo, que exige esforço físico, habilidades e experiência. Os trabalhadores enfrentam dificuldades e quem trabalha diretamente com o forno lida com altas temperaturas, geralmente o suor escorre pelo rosto e corpo, enxarcando a farda. O entrevistado “Areia” traz um sentimento que expressa o desespero vivenciado ao “pegar panela” pela primeira vez – “(...) Eu não sabia se eu guentava o peso ou tinha medo de me queimá (...)”, mas devido as circunstâncias de sua vida teve que aprender a conviver com a situação e superar.

Observei que o vazamento é o ápice do trabalho desse grupo profissional. A fundição se volta para o vazamento. Há uma concentração e empenho coletivo, tudo precisa dar certo, então, todos se mobilizam. Organizam-se em duplas e se aproximam do forno com a panela no tenaz. O forneiro basculha o forno e verte o metal fundido na panela ou cadinho. A dupla sai em passos largos em direção à fileira de moldes, e primeiramente, um trabalhador faz a remoção da escória da superfície do banho de metal líquido, com um tipo de rodo; então, a dupla inicia o vazamento nos moldes que estão com pesos. Imediatamente outra dupla se aproxima do forno e o procedimento se repete até acabar a carga do forno.

Presenciei inúmeros vazamentos e, a princípio, não conseguia entender como eles se organizavam, pois não havia ninguém dizendo o que eles deveriam fazer, quem iria primeiro e quem iria depois para próximo do forno. Era uma harmonização e sintonia incompreensíveis para mim. Quando tive oportunidade perguntei: como vocês sabem qual a dupla que deve ir para próximo do forno?

Dona, aqui todo mundo tem que se ajudar. Na hora da fundição todo mundo tem que pegar peso, o trabalho é duro, quebra o peão. Quem vai primeiro precisa descansar um

pouco, por isso, outra dupla se aproxima e a gente vai fazendo assim, trocando até acabar a carga. Todos tem que passar por isso. (DIÁRIO DE CAMPO, maio/2015).

Comecei a entender que este grupo profissional tinha um código de conduta que se constituiu na situação de trabalho. Cada um sabia que não podia deixar o colega trabalhar muito mais do que o outro. Todos estavam na mesma situação e era por isso que não se exploravam.

As duplas iam se revezando e desta forma existia uma distribuição mais ou menos equitativa do serviço. Vale ressaltar que a temperatura de fusão do ferro fundido fica em torno de 1200 °C. Ao término da corrida<sup>7</sup> os trabalhadores apresentavam exaustão e todos ficavam molhados de suor, chegando a tirar a camisa. Um intervalo de quinze minutos é dado logo após acabada a corrida, para o grupo profissional se reestabelecer. Geralmente há duas corridas por dia, mas pode acontecer de serem três corridas. As panelas usadas no vazamento ficam incandescentes e ainda com metal encrustado. O revestimento refratário será refeito, alimentando o ciclo do processo de fundição, conforme relato:

Limpá a área do forno, destampá ele, aquela panela usada num serve mais, aí a gente tem que quebrá ela e fazê ora com material novo, queimá essa panela, que a gente usa também fogo pá queimá a panela, pra que a areia que a gente revestiu ela, grudá nela e carregá o forno, botá o óleo pá esquentá e tocá fogo dentu, a rotina é essa, é a vida da gente de todo dia (FERRO FUNDIDO).

### *Desmoldagem*

Como o próprio nome suscita, é o processo de retirada da peça fundida de dentro do molde, para isso faz-se necessário desmoldar, ou seja, desmanchar a moldagem, que, na fundição, é feita manualmente, após resfriamento a uma temperatura adequada que permita o manuseio cuidadoso da peça, para evitar acidente.

### *Limpeza e Rebarbação*

O processo primário de acabamento da peça fundida é a limpeza grosseira, a qual consiste em retirar o excesso de areia incrustada na superfície da peça fundida. Após esta etapa o trabalhador efetua a rebarbação, processo de acabamento da peça que tem por finalidade remover as protuberâncias metálicas em excesso na peça fundida.

### *Controle de Qualidade*

Na fundição, o controle de qualidade das peças fundidas é feito pelos trabalhadores, primeiramente, quando no processo de desmoldagem, logo eles observam se a peça apresenta algum defeito resultante do processo de fundição, é uma inspeção visual rápida. Posteriormente, também há uma inspeção dimensional das peças fundidas a qual é realizada, geralmente, por amostragem em pequenos lotes produzidos. Os principais objetivos destas inspeções é rejeitar as peças defeituosas e fora da conformidade.

### *Armazenamento e Expedição*

A armazenagem acontece em área externa, devido à natureza dos materiais a serem armazenados, peças fundidas, e ao fato da Fundição produzir sob encomenda, não tendo estoque de peças. Observei que estas peças ficam só o tempo necessário para serem embarcadas.

## **A PEÇA FUNDIDA: o produto da pesquisa**

A pesquisa revelou que o trabalhador da fundição aprende no seu cotidiano laboral, na interação com o colega “olhando”, “observando”, “ouvindo”, “conversando”, “perguntando”, “fazendo até acertar”, tendo “interesse”, “prestando atenção”, conforme explicitado. Neste processo, os saberes profissionais adquiridos pelo trabalhador para desempenhar suas atividades no contexto da fundição que mais se destacaram foram o “**saber movimentar-se**” e o “**saber prestar atenção**”, os quais, ainda que descritos separadamente para efeito de compreensão, devem ser compreendidos de forma articulada, tal como procuro demonstrar no diagrama (Figura 1) mais adiante.

Compreendi o “**saber movimentar-se**” relacionado ao domínio es-

pacial e corporal quando no processo de execução das atividades, pisoteando a areia verde, levantando uma perna e levantando outra de forma sincronizada e cadenciada, girando, abaixando, levantando, pegando peso, se curvando, acocorando, flexionando os joelhos para verter o metal, andando devagar e andando rápido quase correndo, principalmente na hora do vazamento, mexendo com as mãos para comandar o socador pneumático com firmeza e suportar a vibração do equipamento e, ao mesmo tempo, com leveza para dar a pressão necessária, suspendendo e abaixando com a intensidade apropriada e no tempo certo, repetindo os gestos até a exaustão sem contudo cair. A estes movimentos o corpo responde com sudorese, transpirando muito até expelir em bolhas o suor, encharcando o uniforme, fazendo o trabalhador tirar a camisa.

Enquanto que o “**saber prestar atenção**”, neste caso, está relacionado a um processo comportamental proveniente da necessidade de aprender na interação, principalmente pela oralidade. A linguagem oral é a comumente e predominantemente utilizada entre os trabalhadores na fundição quando se refere ao processo de aprendizado. O trabalhador atenta para detalhes específicos requeridos ao executar suas atividades e também para o ambiente espacial, principalmente devido às condições inseguras. O ambiente físico exige atenção constante.

A linguagem corporal é também muito usada, em função da exigência de esforço físico. O corpo é requerido a mexer-se adequadamente o tempo todo, o uso de ferramentas, dispositivos e as próprias matérias-primas, areia verde para a moldagem e gusa para a carga e a forma do processo produtivo contribuem para este “**movimentar-se**” e “**prestar atenção**”. O diagrama, (Figura 1), a seguir procura representar visualmente esses saberes:

**Figura 1 – Diagrama do Saber Profissional na Fundição**

**Fonte:** Autoria própria

Acredito que toda pesquisa começa disforme, e, com esta, não foi diferente. De início, não sabia onde iria chegar e até aonde poderia ir. Com o tempo, a pesquisa foi adquirindo identidades: a minha, a dos sujeitos da pesquisa, a da orientadora, a dos teóricos consultados e até de pessoas que cruzaram o meu caminho durante a produção e, de maneira consciente ou inconsciente, contribuíram com o trabalho. Disso resultou uma forma singular, com as características dos seus constituintes e principalmente com a minha essência.

Lidar com esta complexidade não foi fácil, mas, a relação que se estabeleceu entre mim e o objeto não permitiu que eu recuasse mesmo nos momentos de conflitos, provenientes dos embates reflexivos e de situações delicadas vivenciadas no campo, que geraram incertezas, angústias e medos, porém muitas buscas. Neste processo fui me formando, influenciando e sendo influenciada, mudando a maneira de compreender as realidades e as situações que se configuravam, aprendendo a cada dia e, quando parava para escrever percebia que o domínio de parte do conteúdo relacionado à temática não é suficien-

te para explicitar o vivido. Aqui relembro Polaniy (1958), quando salienta que sabemos mais do que podemos dizer.

Na caminhada pelo campo de pesquisa, procurei focar meu olhar nas revelações que iam sendo percebidas, as quais subsidiaram na escolha das categorias “situação no trabalho” e “saber profissional” como fontes para exploração. Diante deste foco, procurei compreender o que acontecia na fundição e para isso, foi necessário enfatizar a busca pela identificação de quais situações de trabalho proporcionam o aprendizado e a formação de saberes profissionais imprescindíveis ao labor destes sujeitos.

Nesta perspectiva, os objetivos específicos me ajudaram no trajeto metodológico e na interpretação dos dados coletados, assim, no que se refere ao seguinte objetivo: observar as inter-relações entre os trabalhadores, buscando captar os sentidos atribuídos por eles nas situações e nas relações de trabalho, constatei que a interação é fator primordial para a aquisição do saber profissional e que estes trabalhadores em muitas situações têm consciência da complexidade do seu cotidiano e da sua condição como operário de uma fundição e com baixa escolaridade.

Alguns entrevistados relataram já saber-fazer, mas o aperfeiçoamento só foi possível devido às dicas fornecidas pelos colegas: “ó, o meu ambiente do meu trabalho, se assim com os meus colegas são ótimo, até porque, até porque se existe um respeito, né?” (T-09). Em outro relato ouvi: “aprendi com meus colegas, sempre me ensinando, me dando conselho, não é assim, faça assim, isso aqui é assim, aí eu fico com o passar dos dias pegando a prática.” (FERREIRO).

A cada descoberta que o campo revelava fui refletindo e ficou evidenciado que no processo de interação, na conversa informal durante a execução da atividade prática e na experiência dos mais antigos, os saberes profissionais eram mobilizados e recontextualizados.

Desse modo, a interação entre os pares e os desafios decorrentes das situações imprevistas demandavam a busca pelos colegas mais expe-

rientes ou do técnico em metalurgia, os quais, de acordo com os relatos dos entrevistados eram referências para saber como fazer, assim discutem as estratégias de produção de determinada peça e reconstruíam os conhecimentos oriundos deste debate. Os trabalhadores também destacaram que aprendiam muito no processo de tentativa e erro.

Os sentidos e significados atribuídos às situações de trabalho revelaram serem dinâmicos e variarem conforme a história de vida, as oportunidades que cada trabalhador tem na empresa, a experiência e a percepção do seu cotidiano laboral. Pude perceber também que os saberes profissionais se constituíram, de modo consciente ou inconsciente em contextos plurais e espaços os mais variados durante a trajetória de vida de cada sujeito, ficando evidente a influência da família, da comunidade onde estão inseridos e da origem humilde na produção desses saberes profissionais.

Foi interessante perceber e compreender que a singularidade da fundição é um fator gerador de muitos saberes profissionais próprios para o contexto, os quais além de serem adquiridos devido à particularidade são recontextualizados no processo de socialização. A linguagem corporal é também muito usada, em função da exigência de esforço físico. Os saberes profissionais que mais sobressaíram foram o “**saber movimentar-se**” e o “**saber prestar atenção**”, interligados por natureza, o movimento exige que se tenha atenção. São saberes que estão relacionados com a segurança do trabalhador e seu labor, portanto, indissociáveis e fazem parte do cotidiano deste grupo profissional.

O interessante desta descoberta é que, a princípio, ela me surpreendeu, mas refletindo sobre ela aceitei o que o campo revelava e percebi que este retratava a realidade do grupo profissional, imperceptível e incompreensível à primeira vista. Só por meio de um trabalho de pesquisa neste *modus*, ou seja, com abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, foi possível desvelar estes saberes profissionais, os quais não se restringem ao saber prático, mas ao “conhecimento

transformado pela intersubjetividade dos grupos profissionais (...) e entendido como um saber agir em situação de trabalho” (CARIA, 2013, p. 15).

Existe uma carência de estudos sobre os trabalhadores de fundição, principalmente na Região Nordeste. Os estudos que tratam de temas correlatos, em sua grande maioria, focam no processo de produção das peças fundidas e não nos indivíduos nem no seu saber profissional ali desenvolvido.

A dimensão sociológica abordada nesta pesquisa permitiu-me compreender uma cultura profissional desvalorizada pela epistemologia científica tradicional que não reconhece o conhecimento gerado por sujeitos sem os padrões axiológicos legitimados e difundidos. Finalmente, espero ter contribuído para a continuidade dos estudos que buscam novos caminhos com perspectivas que considerem o sujeito trabalhador em situação de trabalho como capaz de construir saberes.

## NOTAS

- <sup>1</sup> GARFINKEL, Harold. Considerado o fundador da etnometodologia com a publicação do livro *Stuties in Ethnomethodology*, em 1967.
- <sup>2</sup> Denominação dada aos operários que trabalham diretamente na área de produção.
- <sup>3</sup> O termo “observação participante” tem sua incursão em sua acepção atual, aproximadamente no final dos anos 1930. Diferentes denominações foram e são utilizadas para designar esse tipo de abordagem: “observação pessoal”, “observação direta” ou observação “*in situ*” (POUPART, et al. 2008).
- <sup>4</sup> A TFD foi desenvolvida por Barney Glaser e Anselm Strauss, no início dos anos de 1960, sociólogos da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, que desenvolveram estratégias metodológicas sistemáticas que poderiam ser adotadas por cientistas sociais para o estudo de muitos outros temas, as quais estão no livro “*The discovery of grounded theory*” (1967). Para maiores detalhes ver Charmaz (2009).
- <sup>5</sup> Vale ressaltar que solicitei a todos os 25 (vinte e cinco) funcionários da Fundição que se autoatribuísem um pseudônimo, mas que concentrei a pesquisa

no grupo profissional constituído pelos 22 (vinte e dois) funcionários que atuam diretamente no processo produtivo das peças fundidas, os chamados “chão de fábrica”. Contudo, na necessidade para esclarecimentos o sócio-gerente foi eventualmente requerido, por isso os dados coletados constam 23 sujeitos. As auxiliares administrativas, em número de 2 (duas) não constituíram o grupo profissional.

- <sup>6</sup> Foi preservada a variação linguística dos entrevistados.
- <sup>7</sup> Em fundição corrida quer dizer carga máxima do forno ou capacidade em estado líquido.

## REFERÊNCIAS

ANUÁRIO ABIFA 2015. *Guia ABIFA de fundição*. Disponível em: <<http://abifa.org.br/wp-content/uploads/2015/08/Anu%C3%A1rio-ABIFA-Junho-2015.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

CARIA, Telmo. *Hierarquias de Conhecimento e Saber Profissional*. Cadernos de Pesquisa v. 44 n. 154 p. 798-826, out/dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00798.pdf>>. Acesso em: jan. 2015.

———. Saber profissional metodológico na condução de entrevistas em ciências sociais. In: FARTES, Vera. CARIA, Telmo H. e LOPES, Amélia (Org.). *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador: EDUFBA, 2013.

———. O saber agir profissional: poder e dualidades sociais e cognitivas. In: FARTES, Vera. CARIA, Telmo H. e LOPES, Amélia (Org.). *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador: EDUFBA, 2013.

———. A mobilização de conhecimento em situação de trabalho profissional. In: SÁ, Maria Roseli de. FARTES, Vera. (Org.). *Currículo, formação, e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência*. Salvador: EDUFBA, 2010.

———. Reflexões teórico-metodológicas sobre a análise e a descrição das culturas profissionais. In: MARQUES, Ana P. CARIA, Telmo. (Org.). *Educação, trabalho e culturas profissionais: Contributos teórico-metodológicos*, 2006.

CARIA, Telmo (Org.). *Saber profissional*. Coimbra: Almedina, 2005.

CHARMAZ, Kathy. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

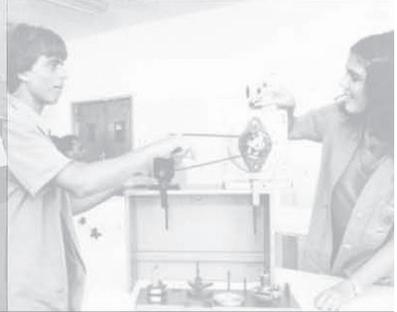
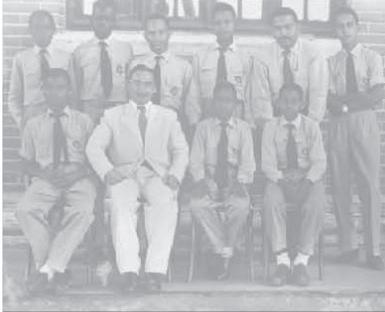
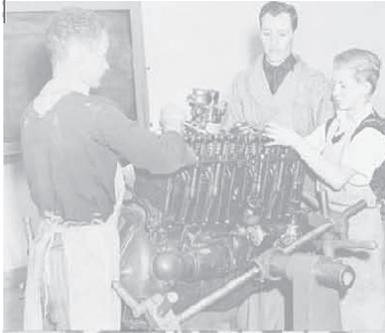
COULON, Alain. *Etnometodologia*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Etnometodologia e Educação*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995b.

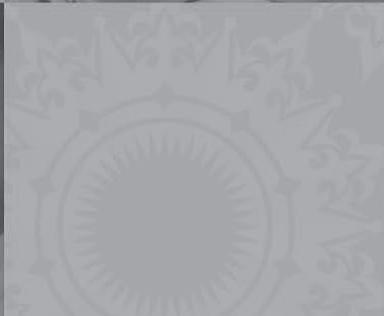
POLANYI, M. *Personal knowledge – towards a post-critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

POUPART, J. DESLAURIERS, J. P. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Trad. Ana Cristina Nasser. RJ: Vozes, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 105-125, outubro-dezembro 2014.



# Dos Autores





**Alex Batista Lins**

131

Doutor em Letras com ênfase em Linguística Histórica pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor EBTT do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Atua na área de Letras e Linguística, com ênfase no desenvolvimento de pesquisas em Constituição Histórica do Português, Funcionalismo, Filologia e Ensino de Língua Portuguesa, Práticas de Leitura e de Escrita. Integra o Programa de Mestrado em EPTIFBA e a graduação em Radiologia, na área de Língua Portuguesa e Produção Textual. Coordena o Projeto Corpora Redacional Eletrônico IFBA, o qual está em sua terceira fase, explorando temas como estilo, argumentação e aspectos linguísticos em redações dissertativas produzidas por alunos dos cursos integrados do IFBA *Campus* Salvador. Desenvolve ainda atividades na área técnica redacional e no campo da Arquivologia Eclesiástica, com ênfase em aspectos linguísticos e filológicos em documentações centenárias pertencentes a ordens e congregações religiosas católicas. Lidera o Grupo de Pesquisas Multidisciplinar Caraíbas. Membro do CDMCAP - Centro de Documentação e Memória dos Frades Capuchinhos da Província Nossa Senhora da Piedade de Bahia e Sergipe.

**Aliger dos Santos Pereira**

249

Doutora em Desenvolvimento Regional e Urbano pela Universidade Salvador (UNIFACS). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e do Instituto Baiano de Ensino Superior (IBES). Atua ainda como coordenadora de Tutoria do curso de Especialização em Gestão Pública da (UNEB e Universidade Aberta do Brasil - UAB), do curso de Administração de Empresas (IBES/Faculdade Salvador - FACSAL) e do Curso de Turismo e Hotelaria (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa: “Modelos e Estruturas Organizacionais a Nível Territorial para Ações Sustentáveis (METAS)”. Tem experiência na gestão de empresas pública e privada e na docência em ensino superior, tanto na modalidade presencial como a distância (EAD).

**Aline dos Santos Rocha**

161

Mestre em Conservação e Restauração de Monumentos e Núcleos Históricos (MP – CECRE) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como Arquiteta e Urbanista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), onde realiza projetos arquitetônicos e planejamento de obras. Docente horista da disciplina Desenho Técnico e Linguagem Gráfica na Faculdade Regional da Bahia (UNIRB). Ministrou aulas, como professora substituta, da disciplina de projeto Atelier I, na Faculdade de Arquitetura da UFBA. Desenvolveu atividades vinculadas à gestão do patrimônio arquitetônico, urbano e paisagístico para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Foi subgerente de Pesquisa e Legislação do Patrimônio no Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC). Áreas de atuação: Projetos de Arquitetura, Preservação do Patrimônio Cultural, Ensino.

**Ana Cristina de Sousa**

225

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório Milton Santos no Extremo (ObMS), tendo já atuado na Coordenação da Licenciatura Intercultural Indígena e na Coordenação Institucional do PIBID Diversidade (Projeto de Iniciação à Docência para a Diversidade da Licenciatura Intercultural Indígena do IFBA). Atualmente atua como tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) com o Grupo PET Licenciaturas no IFBA *Campus* Porto Seguro. Colaboradora da UFBA no Programa de Pesquisas sobre Povos Indígenas do Nordeste Brasileiro (PINEB). Tem experiência nas áreas de Arqueologia, Antropologia Histórica e Socioantropologia da Educação.

**Ana Rita Silva Almeida**

81

Pós-doutora em Estudos da Criança, área de especialização Sociologia da Infância, pela Universidade do Minho (Portugal), onde realizou Estágio Sênior em Pesquisa no Centro de Investigação em Estudos da Criança. Dividiu-se entre Portugal, França e a Itália onde desenvolveu estudos no campo das Pesquisas com crianças. Trabalhou em projetos educacionais na Itália e frequentou cursos

na Università degli Studi di Torino. Atua como docente e pesquisadora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Tem coordenado vários projetos de investigação e realizado publicações no campo da Educação, Psicologia da Educação e Sociologia da Infância. Tem experiência acadêmica e profissional na área da Educação, atuando na Educação Infantil como professora e coordenadora pedagógica. Foi avaliadora de curso de Pedagogia no Ministério da Educação e Cultura e professora no Núcleo de pós-graduação em Educação da Universidade Tiradentes (UNIT), onde realizou pesquisa e trabalhou na implantação do Mestrado em Educação. Seus interesses de pesquisa envolvem: desenvolvimento e aprendizagem; formação de professor; criança e infância; educação e tecnologias. É autora de artigos, capítulos de livros e dos seguintes livros: *A emoção na sala de aula*; *A vida afetiva da criança*; *Identidade e autonomia na criança: abordagem walloniana*; e *Educação e Formação: diferentes contextos*.

### **Edenice da Silva Pereira Brito**

299

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA). Atua como Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Sociedade, Educação, Conhecimento Profissional e Trabalho (SECT/FACED/UFBA). Tem experiência nas áreas de Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: Educação Profissional e Tecnológica com ênfase na área de Trabalho e Educação, Saberes Profissionais, Políticas Públicas para a Educação Profissional.

### **Edson Machado de Brito**

225

Doutor pelo programa pós-graduado em Educação: História, Política, Sociedade, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pesquisa financiada pelo CNPq e CAPES (2012), sob orientação da professora doutora Circe Maria Fernandes Bittencourt. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), atuando na docência em licenciaturas e cursos técnicos, estando atualmente na Coordenação da Licenciatura Intercultural Indígena naquela Instituição, além de estar na coordenação adjunta da Ação Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI).

**Fátima de Araújo Góes Santiago**

23

Doutora em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED-UFBA) e Mestre em Literatura e Cultura pelo Instituto de Letras da UFBA. Professora de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) desde 1994, onde coordenou o jornal do ensino médio Lente Azul (2004 a 2010). Integra o Grupo de pesquisa HCEL – História da Cultura Corporal, Educação, Lazer e Sociedade (certificado pelo CNPq). Desenvolve pesquisa nas áreas de Educomunicação, História da Educação e Corpo/Cultura com ênfase nos temas a prática do jornalismo escolar e a educação na Escola Técnica de Salvador (1944-1947). Faz parte do grupo Diversos de dizedores de poesia.

**Genildes Oliveira Santana**

205

Doutoranda em Medicina e Saúde pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde e Mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela Fundação Visconde de Cayru. Fisioterapeuta graduada pela Escola Bahiana de Medicina e Saúde e Farmacêutica graduada pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como Fisioterapeuta do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Tem experiência na área de Fisioterapia, docência e pesquisa qualitativa.

**Gilneide de Oliveira Padre Lima**

103

Doutoranda do Programa de Pós-graduação Memória Linguagem e Sociedade e Mestre em Pedagogía Profesional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional e Mestra em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB. Pesquisadora do Museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, Trajetórias Sociais, História da Educação e Educação Profissional, Política Educacional e Processos Ditatoriais no Brasil.

**José Airton de Mattos Carneiro Júnior**

131

Doutorando em Engenharia Industrial pela Universidade Fe-

deral da Bahia (UFBA), Mestre em Engenharia Industrial pela UFBA. É professor EBTT do curso técnico em Biocombustíveis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), atuante no grupo de pesquisa do Laboratório de Energia e Gás da UFBA (LEN/UFBA). Possui experiência profissional em projetos, metalurgia e implantação de unidades semi-industriais de produção de biodiesel na empresa Tecnologias Bioenergéticas Ltda. – TECBIO. Foi sócio-fundador da empresa Engenharia de Processos Químicos Ltda. – EKIPAR. Atualmente, tem atuado em projetos de pesquisa nas áreas de tecnologias sociais, biomassa para energia e projetos de processos químicos, com ênfase em sistemas de torrefação, pirólise e gaseificação. Atua, também, no desenvolvimento da biomassa para fins energéticos no Laboratório de Energia e Gás, da Escola Politécnica/UFBA.

### **Juliano da Silva Lopes**

131

Doutorando em Engenharia Industrial na Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com pesquisas em Desenvolvimento sustentável de processos e produtos. Mestre em Regulação da Indústria de Energia pela Universidade Salvador (Unifacs). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) desde 2010, onde atuou como Diretor de Ensino. Atuou como assessor técnico da Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), consultor para o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e coordenador na Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado da Bahia (SECTI).

### **Lívia Diana Rocha Magalhães**

103

Pós-doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com estágio na universidade Complutense de Madri e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas com estágio na Universidade Complutense de Madri. Atualmente é professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenadora do Museu Pedagógico e coordenadora do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, do PROCAD/UESB/UNICAMP/PUC/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, geração e memória geracional, história e história da educação.

**Luzia Matos Mota**

181

Doutora pelo programa Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento da UFBA. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) desde 1994. Trabalha com pesquisa em Políticas em Ciência e Tecnologia, Educação Profissional; Formação de Professor de Física, CTS, Ensino de Ciências e Ensino de Física. Atua principalmente nos seguintes áreas: Políticas em C&T, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino de Física, Divulgação Científica, Difusão do Conhecimento Científico e Tecnológico. Coordenou a elaboração dos projetos de Licenciaturas do IFBA. É vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação Científica e Tecnológica (GPET) do IFBA. Coordena o Curso de especialização em Educação Científica e Tecnológica sediado no IFBA, compõe a Comissão Acadêmica Nacional do Mestrado Profissional em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e coordena o polo do PROFEPT no IFBA *Campus* Salvador.

**Maria Cecília de Paula Silva**

23

Pós-doutora em sociologia e antropologia na Universidade de Estrasburgo (2015-16, bolsista CAPES, programa Estágio Sênior). Pós-doutora em sociologia pela Universidade de Estrasburgo/França (2011-12, bolsista CAPES, programa de Cooperação Internacional CAPES-COFECUB). Atualmente Pesquisadora da Université de Strasbourg na Maison Interuniversitaire des Sciences de l'homme (MISHA), Strasbourg, France e Professora Associada e pesquisadora do Programa de Pós-graduação e graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua no ensino, pesquisa e extensão. Coordena o grupo de pesquisa HCEL - História da Cultura Corporal, Educação, Esporte, Lazer e Sociedade (certificado pelo CNPq). Membro do grupo de pesquisa CORPS. Iniciou os estudos de graduação em História, Comunicação (na UFJF-MG) e Educação Física (UFV-MG), lugar em que se especializou. Área de atuação: Multidisciplinar; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e ciências da saúde; especificamente, a questão do corpos e culturas na pesquisa histórica em Educação, Políticas Sociais e Públicas (ambiental, cultural, arte; processo civilizatório da cultura afro-brasileira e indígena, movimentos sociais, lazer, esporte).

**Maria do Carmo Gomes Ferraz**

277

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestra em Psicanálise e Educação pela *Universidad Evangélica Del Paraguay*. Atua como Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação Tecnológica da Bahia (IFBA) e professora de Sociologia da Rede Pública Estadual da Bahia. Atuou como secretária de Educação do município de Barreiras, no período de 2009 a 2011. No período de 2000 a 2002, atuou como chefe do Departamento de Ensino do *campus* Barreiras. Atualmente é chefe da Coordenação Técnico-pedagógica. Pesquisa acerca da exclusão na escola no contexto das políticas afirmativas: reprovação e evasão no IFBA-Barreiras sob o olhar dos atores envolvidos no processo.

**Micheli Venturini**

51

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, é professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* de Salvador e Chefe do Departamento de Ações de Cultura, Esporte e Lazer do IFBA. Atua nas áreas de Prática Pedagógica, Metodologias de Ensino dos Esportes e da Educação Física e Metodologia Científica, além de Currículo e Estágio Supervisionado. Membro do grupo de pesquisa Mídia / Memória, Educação e Lazer (MEL) da Faculdade de Educação da UFBA.

**Núbia Moura Ribeiro**

205

Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) e atua como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, e do Doutorado em Difusão do Conhecimento. Foi Diretora do *Campus* de São Francisco do Conde da UNILAB, Pro-reitora de Pesquisa e Pós-graduação do IFBA e Coordenadora da câmara Interdisciplina da FAPESB. Tem experiência na área de Química, Educação, Inovação, Propriedade Intelectual e Gestão do Conhecimento, atuando principalmente nos seguintes temas: propriedade intelectual, gestão da inovação, gestão social do co-

nhecimento, educação em química, biodiesel e cromatografia.

### **Renato Dagnino Peixoto**

181

Pós-doutor pela Universidade de Sussex, na Inglaterra. Professor Titular na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) nas áreas de Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e de Política Científica e Tecnológica. Professor visitante em várias universidades latino-americanas. Seus últimos livros são *Ciência e Tecnologia no Brasil: o processo decisório e a comunidade de pesquisa*; *Neutralidade da Ciência e Determinismo Tecnológico*; *Tecnologia Social: ferramenta para construir outra sociedade*; *Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia e Política de Ciência e Tecnologia: abordagens alternativas para uma nova América Latina*; *Planejamento Estratégico Governamental*; *A Pesquisa Universitária na América Latina e a Vinculação Universidade Empresa*; e *A Indústria de Defesa no Governo Lula*.

### **Romilson Lopes Sampaio**

81

Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Sistemas de Informação, atuando principalmente nos seguintes temas: *Tecnologia da Informação, Informática aplicada a Educação e Educação Profissional*.

### **Rosilda Ferreira**

277

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA e atua como pesquisadora do Observatório do CNPq sobre Determinantes da Equidade no Ensino Superior. Foi professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na UFBA, foi Assessora, Coordenadora de Desenvolvimento Humano e Pró-reitora da Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas. Atuou como Coordenadora da equipe de pesquisadores da UFBA junto à Rede Ibero-Americana de Investigação em Política Educativa (RIAIEP3), desenvolvendo o

Projeto Marco Interuniversitário para uma Política de Equidade e Coesão Social na Educação Superior financiado pela Comissão Europeia; e como Vice-coordenadora do Programa Escola de Gestores na UFBA. Tem trabalhos publicados nas áreas de educação, sociologia e metodologia científica. Desenvolve atividades nos campos da gestão, política e planejamento educacional; avaliação educacional e projetos sociais. As temáticas em que vem trabalhando focalizam os seguintes aspectos: educação superior; avaliação educacional; gestão da educação; construção de indicadores de qualidade em educação; epistemologia, sociologia da educação e sociologia do conhecimento.

