UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

NADJELENA DE ARAÚJO SOUZA

De Centro Interescolar de Segundo Grau a Escola Técnica Estadual do Maranhão
Dr. João Bacelar Portela: história e memória de uma instituição escolar (1980-
1996)

São Paulo
2018

NADJELENA DE ARAÚJO SOUZA

**De Centro Interescolar de Segundo Grau a Escola Técnica Estadual do
Maranhão Dr. João Bacelar Portela: história e memória de uma instituição
escolar (1980-1996)**

Versão corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-Graduação)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito para a
obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação e
Historiografia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maurilane de Souza Biccas.

São Paulo
2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
37(81)
S729d	Souza, Nadjelena de Araújo De Centro Interescolar de Segundo Grau a Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela: história e memória de uma instituição escolar (1980-1996) / Nadjelena de Araújo Souza; orientação Maurilane de Souza Biccás. São Paulo: s.n., 2018. 274 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História da Educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Instituição escolar 2. Ensino profissional e técnico (História) I. Biccás, Maurilane de Souza, orient.
-

Nadjelena de Araújo Souza

De Centro Interescolar de Segundo Grau a Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela: história e memória de uma instituição escolar (1980-1996).

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: História da Educação e Historiografia.

Aprovada em:

Banca examinadora:

Profª. Drª. Maurilane de Souza Biccas (orientadora)

Universidade de São Paulo (USP)

Profª. Drª. Nádia Cuiabano Kunze

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso (IFMT)

Profª. Drª. Cláudia Barcelos de Moura Abreu

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Às mulheres e aos homens que participaram e participam do cotidiano da escola “Bacelar Portela” e àquelas (es) que ainda participarão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida e Senhor da minha história.

À minha mãe, Maria do Rosário, pelo amor incondicional, pelo apoio nessa longa caminhada e por acreditar na realização desse projeto. Aos meus irmãos, sobrinhos (as), ao meu padrasto e a todos meus familiares que mesmo de longe torceram por mim.

À Maurilane de Souza Biccas, por ter acreditado na minha proposta de pesquisa, pela orientação, pelo apoio e pelas palavras de carinho e de incentivo ao longo desta trajetória. Muito obrigada por tudo!

Às professoras Diana Vidal, Maria Ângela Borges Salvadori e Ana Luísa Costa, pelas reflexões, aprendizados e discussões proporcionados durante esta caminhada.

Aos (às) colegas do Núcleo Interdisciplinar de Educação e Pesquisa em História da Educação (NIEPHE), pelas valiosas considerações no desenvolvimento deste estudo.

Aos (às) queridos (as) amigos (as) uspianos (as) Alexandra Rudakoff, Alairton Soares, Miriam Muramoto, Milen Schram, Claudineia Avanzini, pelos momentos de descontração, pelas conversas compartilhadas que suavizaram a árdua caminhada acadêmica.

À querida amiga que a USP me deu: Fátima Rios. Obrigada pelo doce sabor da vizinhança em São Paulo.

À Odaléia Alves da Costa, Davi Jamusse, Cleia Pinto, Leonice Luciene, Claudia Vale, Luciana Dominici, José de Ribamar Lobato Neto, Carolina Nunes pela amizade e pelo incentivo.

À Ana Kenya, Sharlyton Nunes, Leonardo Gonzales e Márcio Correia por me ajudarem a realizar algumas demandas da pesquisa e pela amizade.

A todas instituições e aos profissionais que me acolheram na busca pelas fontes de pesquisa: Secretaria de Educação, Conselho Estadual de Educação, Biblioteca Pública Benedito Leite, Universidade de São Paulo, Arquivo Público do Estado do Maranhão, Instituto Maranhense de Estudos Econômicos e Cartográficos e ao Centro de Ensino Médio Dr. João Bacelar Portela.

À professora Dr^a Marília Fonseca por ter compartilhado comigo suas fontes de pesquisa.

Aos (às) ex-alunos (as) da turma 301 de Metalurgia do ano de 1987 por aceitarem dividir comigo suas vidas e pela amizade construída ao longo desse percurso.

À Secretaria de Educação, que me concedeu afastamento integral de três anos para a dedicação exclusiva a este trabalho; ao Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pela concessão de bolsa que tornou possível a realização deste estudo.

Muito obrigada a todos (as)!

RESUMO

SOUZA. Nadjelena de Araújo. **De Centro Interescolar de Segundo Grau a Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela: história e memória de uma instituição escolar (1980-1996)**. 2018. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

Trata-se de uma pesquisa histórica que busca compreender e analisar o processo de criação do Centro Interescolar de Segundo Grau Dr. João Bacelar Portela e a sua relação com as dimensões social, política, econômica e educacional do Maranhão na década de 1970. Também visa compreender a expansão e a transformação em Escola Técnica Estadual do Maranhão; a extinção dos seus cursos profissionalizantes em 1997; as trajetórias educacionais e os destinos ocupacionais dos discentes da turma de Metalurgia do ano de 1987. As fontes oficiais oriundas dos órgãos governamentais, os documentos produzidos na institucionalidade da escola, os jornais, as fontes imagéticas e orais foram privilegiados nesse estudo. A análise das fontes foi realizada mediante as contribuições teóricas e metodológicas da História Cultural dando relevo aos estudos de Michel de Certeau (2014; 2015) Justino Magalhães (2004), Diana Vidal (2005), Viñao Frago e Augustín Escolano (2011), Bosi (1994), Halbwachs (2003). Conclui-se que a criação do Centro Interescolar de Segundo Grau Dr. João Bacelar Portela correspondeu à reforma educacional de 1971 e às estratégias do Ministério da Educação e do Banco Mundial com o intuito de ajustar a educação maranhense ao modelo econômico, porém com habilitação básica que não era aceita no mercado de trabalho. A transformação do projeto de escola, a partir de 1984, representou as iniciativas dos agentes educacionais que pressionaram o órgão educacional para viabilizar projeto de escola voltado para a habilitação do técnico para uma ocupação definida. A mudança de projeto resultou também dos investimentos da Secretaria de Educação que conciliou as demandas do mercado de trabalho com o aumento do número de vagas no ensino de segundo grau. As trajetórias dos (as) ex-alunos (as) revelaram que o surto industrial no Maranhão não absorveu parcela significativa dos (as) egressos (as) de Metalurgia e que o destino ocupacional atingido pela maioria se encontra no setor de serviços.

Palavras-chaves: Instituições escolares. Ensino Profissional. História e Memória.

ABSTRACT

SOUZA. Nadjelena de Araújo. **From Centro Interescolar de Segundo Grau to Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela: history and memory of an educational institution (1980-1996)**. 2018. 274 f. Thesis (Master's degree in Education) – Education College, São Paulo University, 2018.

Based on press, documentary, image, bibliographic and oral sources, this work aims to understand and analyze the creation process of Centro Interescolar de Segundo Grau Dr. João Bacelar Portela and its relation with social, politic, economic and educational dimension from Maranhão; it also aims to understand the expansion, the transition from Centro Interescolar to Escola Técnica Estadual do Maranhão and extinction of its professional courses in 1997, besides understanding its educational trajectories and occupational destination of the Metallurgy learners group in 1987. Source analysis was carried out through theoretical and methodological contributions of Cultural History, giving greater emphasis to Michel de Certeau (2004; 2015), Justino Magalhães (2004), Vidal (2005), Frago and Escolano (2011), Bosi (1994) and Halbwachs studies (2003). It is reported that the creation of Centro Interescolar de Segundo Grau Dr. João Bacelar Portela corresponded to the strategies of Ministry of Education and World Bank to adjust Maranhense education to the economic model, however, with basic qualification, which was not accepted in the job market. From 1984 onwards, the transformation of the school project represented the educational agents initiatives which dimensioned institution functionalities based on their objectives and aspirations that the school provides a qualification from technical to a defined occupation. Former students' trajectories revealed that the industrial boom in Maranhão didn't take up a significant part of new students of Metallurgy course and that the occupational destination achieved by the majority finds itself in the service sector.

Keywords: Educational institutions, Professional Education, History and memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1	Área do Programa Grande Carajás.....	33
Figura 1.2	Expansão urbana da cidade de São Luís.....	46
Figura 1.3	Área de atuação do Projeto nº 1.067-BR.....	79
Figura 1.4	Programa de construções do Acordo nº 1.067-BR.....	83
Figura 2.1	Inauguração do Centro Interescolar de Segundo Grau Dr. João Bacelar Portela.....	88
Figura 2.2	Localização do prédio escolar na cidade de São Luís.....	91
Figura 2.3	Bairro Ivar Saldanha e Adjacências.....	95
Figura 2.4	Projeto arquitetônico para as escolas de segundo grau com habilitação básica	97
Figura 2.5	Vista aérea do prédio.....	97
Figura 2.6	Fachada do prédio.....	98
Figura 2.7	Vista parcial interna do projeto arquitetônico para as escolas de segundo grau.....	100
Figura 2.8	Estrutura do ensino brasileiro a partir da LDBEN nº 5.692/71.....	102
Figura 2.9	Capa do primeiro planejamento do CIEJBP.....	113
Figura 2.10	Projeto gráfico da planta baixa da escola, 1981.....	121
Figura 2.11	Primeira turma de habilitação básica em Eletricidade, 1981.....	123
Figura 2.12	Projeto gráfico da planta baixa da escola, 1991.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.1	Esperança de vida ao nascer no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões – 1970/1980.....	36
Gráfico 1.2	Mortalidade infantil a cada mil no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões – 1970/1980.....	37
Gráfico 1.3	Domicílios particulares com abastecimento de água ligada à rede geral (%) no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões (1970-1980).....	38
Gráfico 1.4	Domicílios particulares com energia elétrica (%) no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões 1970/1980.....	39
Gráfico 1.5	Taxa de alfabetização (%) no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões 1970/1980/1988.....	40
Gráfico 1.6	Renda “ <i>per capita</i> ” (US\$ de 1988) segundo o Brasil, o Maranhão e as Grandes Regiões 1970/1980/1988.....	41
Gráfico 1.7	Pessoas com rendimento <i>per capita</i> acima da linha de pobreza (%) segundo o Brasil, o Maranhão e as Grandes Regiões 1970/1980/1988.....	42
Gráfico 3.1	Demonstrativo de matrículas do CIEJBP no período de 1981 a 1983.....	134
Gráfico 4.1	Nível de escolaridade os responsáveis dos (as) discentes da turma 301.....	184
Gráfico 4.2	Composição por sexo e fluxo escolar da turma de Metalurgia em 1986 e 1987.....	189
Gráfico 4.3	Composição do corpo discente por sexo, 1986.....	190
Gráfico 4.4	Composição do corpo discente por sexo, 1987.....	190
Gráfico 4.5	Faixa etária dos (as) discentes em 1985.....	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1	Demonstrativo das habilitações profissionais oferecidas, entidades executoras e quantidade de alunos atendidos em 1975.....	68
Quadro 2.1	Conteúdos e carga horária do curso realizado pelo PREMEN, SEDUC e FESM.....	111
Quadro 3.1	Currículo mínimo para habilitação de Técnico em Mecânica, conforme Parecer nº 45/72.....	139
Quadro 3.2	Proposta de grade curricular para o curso de Mecânica da ETEMA.....	141
Quadro 3.3	Quadro de docentes em 1984.....	145
Quadro 3.4	Estabelecimentos que mantiveram convênio de estágio com a ETEMA (1987-1996).....	170
Quadro 3.5	Grade curricular do curso de Eletrotécnica, segundo as Resoluções nº 157/90 e nº 44/94.....	176
Quadro 4.1	Profissões dos (as) responsáveis dos (as) aluno (as) da turma 301 matutino....	182
Quadro 4.2	Transcrição da prova da disciplina Metalurgia.....	207
Quadro 4.3	Profissões dos (as) alunos (as) egressos (as) da turma 301 matutina de 1987...	227

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1	Crescimento demográfico do Maranhão e de São Luís (1960-1996).....	44
Tabela 1.2	Matrículas no início do ano segundo a dependência administrativa – 1º grau.....	54
Tabela 1.3	Matrículas e grau de atendimento da população de 15 a 19 anos (1971-1977).....	57
Tabela 4.1	Matrículas e fluxos da ETEMA de 1984 a 1996.....	193
Tabela 4.2	Matrículas por séries e concludentes de 1984 a 1996.....	194

LISTA DE SIGLAS

ALEMA	Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão
ALUMAR	Consórcio de Alumínio do Maranhão
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNH	Banco Nacional de Habitação
CEBRACE	Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEMA	Centro Educacional do Maranhão
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEJBP	Centro Interescolar de Segundo Grau Dr. João Bacelar Portela
COHAB	Companhia de Habitação
COLUN	Colégio Universitário
COBRAPI	Companhia Brasileira de Projetos Industriais
CSN	Companhia Siderúrgica Nacional
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
ETEMA	Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela
ETEPA	Escola Técnica Estadual do Pará
ETFM	Escola Técnica Federal do Maranhão
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEMs	Jogos Escolares Maranhenses
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
METALMAN	Metalman Indústria e Comércio de Manganês Eletrolítico Ltda.
PGC	Programa Grande Carajás
PIMPO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PREMEM	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
PRODEM	Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIEE	Serviço de Integração Escola-Empresa
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SFH	Sistema Financeiro de Habitação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
USAID	United States Agency for International Development
USIMAR	Usina Siderúrgica do Maranhão

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DA CRIAÇÃO DO CENTRO INTERESCOLAR DE SEGUNDO GRAU DR. JOÃO BACELAR PORTELA.....	32
1.1 Maranhão (1970-1980): aspectos econômicos.....	32
1.2 Maranhão e São Luís durante as décadas de 1970 e 1980: aspectos sociais e urbanos.....	36
1.3 Maranhão (1970-1980): as dimensões político-educacionais.....	49
1.4 A profissionalização do ensino de segundo grau no estado do Maranhão.....	61
1.5 O “Segundo Projeto Educacional para o Brasil”: o Acordo nº 1.067-BR.....	76
CAPÍTULO 2 – O CENTRO INTERESCOLAR DE SEGUNDO GRAU DR. JOÃO BACELAR PORTELA.....	87
2.1 A inauguração.....	87
2.2 O lugar do prédio no mosaico social.....	89
2.3 O início do funcionamento e o projeto educativo de intercomplementaridade (1981- 1983).....	100
2.4 Os tempos e os espaços escolares.....	120
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO DR. JOÃO BACELAR PORTELA.....	131
3.1 As estratégias da SEDUC em torno do projeto de escola técnica.....	131
3.2 A proposta curricular: exigências para a transformação do projeto educacional.....	138
3.3 A composição do quadro docente.....	145
3.4 “Éramos, de fato e de direito, uma Escola Técnica”: o reconhecimento das habilitações plenas e a transformação do projeto escolar.....	148
3.5 O cotidiano escolar.....	151
3.5.1 O regimento interno.....	152
3.5.2 As atividades físicas e desportivas.....	159
3.5.3 Visitas técnicas, viagens de estudo e estágio curricular.....	161
3.6 As mudanças no rumo da escola durante os anos de 1990.....	172
3.6.1 As reformulações curriculares.....	174
3.6.2 O fim do projeto de escola técnica: a extinção dos cursos profissionalizantes.....	177

CAPÍTULO 4 – ALUNOS (AS) EGRESSOS (AS) DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO DR. JOÃO BACELAR PORTELA.....	181
4.1 Origens socioculturais e geográficas.....	181
4.2 A turma de Metalurgia em foco e a expansão de matrículas na ETEMA.....	188
4.3 A escolha da escola.....	196
4.4 A escolha do curso.....	200
4.5 A formação.....	203
4.6 Trajetórias profissionais.....	214
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS.....	247
ANEXOS.....	254

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar uma instituição de ensino público profissionalizante foi despertado a partir da leitura de *Infância e Trabalho no Maranhão Provincial: uma história da Casa dos Educandos Artífices* (2007), de César Augusto Castro. As discussões sobre a história dessa instituição, criada em 1841, para atender meninos órfãos e desvalidos ensinando-lhes as primeiras letras e um ofício haviam aguçado meu interesse para pensar as relações entre trabalho e educação destinadas ao público jovem e adulto na rede estadual de ensino em um momento mais recente da história da educação.

Ao trabalhar com os eixos relativos à educação profissional, às instituições escolares e à infância, o autor demonstrou o programa educativo imperial para a manutenção do poder, do controle e do disciplinamento praticado nas Casas de Educandos Artífices voltado aos meninos desvalidos da sorte para “[...] no futuro, tornar-se homens de bem e capazes de integrar à sociedade e contribuir para o desenvolvimento das artes industriais nas províncias” (CASTRO, 2007, p. 41).

O binômio educação e trabalho me fez pensar em como a oferta de ensino profissionalizante esteve a serviço das mudanças econômicas e políticas de uma sociedade. Do mesmo modo, a problematização do cotidiano dos educandos também chamou a minha atenção quando o autor explicitou as condições materiais vividas na instituição, a disciplina de caráter militar, o funcionamento das oficinas e das aulas teóricas, a avaliação, as condutas de natureza sexual, as moléstias, os tratamento sanitário dos alunos e as punições.

A partir das leituras preliminares, ocorreu-me a vontade de investigar uma das duas instituições de ensino profissionalizante onde desenvolvo minhas atividades profissionais. Primeiramente, pensei em conhecer e analisar a história institucional da Escola Técnica Federal do Maranhão (ETFM), onde fui aluna do curso técnico de Desenho Industrial, naquele tempo, Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e atualmente denominado Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), em que atuo como docente do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico na disciplina de Educação.

Naquele momento, o meu interesse direcionava-se para o estudo do período de 1965, quando passou de Escola Técnica Federal de São Luís para Escola Técnica Federal do Maranhão por força da Lei nº 4.795, de 20 de agosto de 1965 até 1989, ano da sua transformação em CEFET. Contudo, a localização de estudos em períodos diversos sobre a instituição (ROSAR;

CABRAL, 2004; SILVA, 2008; VAZ, LEOPOLDO; VAZ, DELZUITE; VAZ, LORETA, 2009) e a ausência de pesquisas voltadas para a história do Centro Interescolar de Segundo Grau Dr. João Bacelar Portela (CIEJBP) e/ou da Escola Técnica Estadual do Maranhão Dr. João Bacelar Portela (ETEMA) levou-me a contemplar essas últimas.

Outro motivo para a escolha da análise escrita de um relato histórico sobre essa instituição de ensino profissionalizante se deu porque ela foi a primeira instituição transformada em escola técnica na rede estadual de ensino maranhense. Do mesmo modo, foi nessa escola onde também cursei o Ensino Médio, naquela época, marcada pela mudança na proposta curricular voltada para a formação geral e pelo abandono do ensino técnico profissionalizante para aqueles (as) que ingressavam nas primeiras séries.

Uma vez que desde a década de 1980 a cidade de São Luís contava com duas escolas formadoras de técnicos em nível de segundo grau – o CEFET e a ETEMA – algo que me deixou intrigada foi a inexistência de produções acadêmicas sobre a profissionalização na única escola técnica estadual responsável, também, pela formação de trabalhadores para os cargos industriais dos empreendimentos instalados no estado do Maranhão e na sua capital.

O meu projeto de pesquisa inicial tinha por objetivo analisar a história e a memória da ETEMA. O objetivo era de descrever o processo de consolidação da escola, o seu cotidiano por meio do levantamento de fontes escritas, iconográficas e, sobretudo, pelas memórias de ex-professores/as, ex-diretores/as e ex-alunos/as. Naquele momento, o foco era apenas a ETEMA, descuidando da sua proposta original como CIEJBP.

Com a minha inserção no Mestrado na linha de pesquisa História da Educação e Historiografia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pude reformular a proposta da investigação, com base nos seguintes questionamentos: sob quais condições sociais, políticas, econômicas e educacionais a escola emergiu? Como era a organização, o funcionamento e a quem se destinava a instituição? Quais foram as mudanças e os projetos implantados? Que conflitos e tensões foram gerados com a transformação de CIEJBP para escola técnica? Quem eram os (as) alunos (as) e quais suas trajetórias educacionais e ocupacionais?

O campo da história das instituições escolares se insere no movimento de renovação dos aspectos teóricos e metodológicos da história da educação, a partir da década de 1960. Esse movimento surgido na Europa, em diálogo com as áreas da sociologia, antropologia, linguística e

teoria literária, aportou no Brasil em meados dos anos de 1980, apoiado em tendências¹ que, segundo Lopes e Galvão (2005, p. 35), “[...] provocaram mudanças na seleção dos objetos de pesquisa e na forma de abordá-los”, o que deslocou a pesquisa para as práticas educacionais, os usos e as apropriações de diferentes objetos.

A presente pesquisa percorre a esteira desse movimento de renovação historiográfica, uma vez que amplia as fontes para o estudo da história da instituição investigada, lançando novo olhar a um objeto pouco estudado: os diferentes arranjos da escola seja como CIEJBP, seja como ETEMA. Ao produzir uma interpretação discursiva sobre o itinerário dessa instituição, relaciono educação escolar e profissionalização no município de São Luís, de modo que possa ampliar o campo da história das instituições escolares no Maranhão e no Brasil.

No que diz respeito aos trabalhos acadêmicos produzidos sobre a história das instituições escolares maranhenses de caráter profissionalizante, encontrei apenas uma dissertação produzida no âmbito do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). A *profissionalização no sistema de ensino estadual maranhense: realidade e perspectivas* (1998), de Liduína Maria da Conceição Castelo Branco, objetivava investigar o ensino de segundo grau profissionalizante na esfera estadual, implantado desde 1971, e refletir sobre o mesmo com base nas influências do capitalismo e da sua evolução desde o surgimento, no século XVI, até meados da década de 1990. Assim, o capitalismo se constituiu como fio condutor para a compreensão de vários setores sociais, entre eles a escola e a formação profissional.

No segundo capítulo, Liduína Castelo Branco aborda os impactos da globalização econômica e do avanço científico e tecnológico na formação profissional. A ênfase dessa seção recai na evolução do sistema capitalista e nas repercussões sobre a formação profissional ministrada pela escola. No terceiro capítulo, a autora enfatiza a evolução do sistema educacional brasileiro nos aspectos relativos à profissionalização, partindo desde o contexto sócio-político da Era Vargas, passando pelas imersões nas leis orgânicas do ensino, pelo período de aprovação da LDBEN nº 4.024/61, pela educação na ditadura militar até abordar, superficialmente, a profissionalização maranhense na década de 1990.

Ao analisar o trabalho de Castelo Branco (1998), percebi que o período abrangido é exaustivamente longo, relativo ao momento de surgimento do capitalismo até o ano de 1997, parece que a pesquisa focou mais na evolução de tal sistema do que propriamente na

¹ Sobre as três tendências (história cultural, história social e micro-história), ver Lopes e Galvão (2010, p. 32-33).

profissionalização da rede estadual de ensino, fato esse observado nas poucas laudas em que descreve o assunto concentrando-se na análise quantitativa dos dados² relativas às duas escolas: o Centro de Ensino Coelho Neto e a ETEMA.

Em relação a outras produções acadêmicas que tratam da profissionalização na rede estadual de ensino, localizei a dissertação *As escolas do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) em Teresina 1982 a 2000* (2009), de Benedita Severiana de Sousa, defendida no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí. O trabalho destaca na capa o projeto arquitetônico da escola localizada em Teresina, capital do Piauí, e por ter sido popularmente batizada com o nome de PREMEN. As estruturas, as fachadas das escolas Norte e Sul eram semelhantes às do CIEJBP, equivaliam, também, os períodos de construção e de funcionamento das instituições – entre 1976 a 1982, as habilitações básicas oferecidas, as denominações de Centros Interescolares de Segundo Grau Prefeito João Mendes Olímpio de Melo (PREMEN Norte) e Monsenhor José Luiz Barbosa Cortez (PREMEN Sul) e a suas respectivas transformações em Escolas Técnicas Estaduais na década de 1980.

Os objetivos desse trabalho foram o de analisar a trajetória das escolas do PREMEN em Teresina, desde a implantação em 1982 até o ano 2000, assim como o de descrever os contextos políticos, econômicos e sociais dos momentos de sucesso e fracasso das escolas e de analisar a história das mesmas por meio das memórias de professores que atuaram no início da implementação. Os documentos do Arquivo Público do Piauí, do Conselho Estadual de Educação, da Secretaria Estadual de Educação, dos arquivos das escolas e as fontes orais compuseram o conjunto documental da pesquisa.

As categorias de análises com as quais a autora operou foram: instituições escolares, memória, gênero e currículo e a conclusão foi a de que as escolas do PREMEN tiveram avanços e retrocessos, sendo o trabalho coletivo dos (as) professores (as) responsável pela superação das dificuldades. Benedita Sousa (2009) conclui que as instituições tiveram importâncias para o estado do Piauí na medida em que oportunizaram a inserção de alunos (as) egressos no mercado de trabalho e possibilitaram aos docentes a ascensão profissional por meio do prestígio conferido às escolas e àqueles (as) que nelas ensinavam.

²As análises baseiam-se nos quadros de matrículas iniciais em 1996 e 1997; no demonstrativo de evasão escolar e trancamento em 1996; nas variáveis de produtividade em 1996 e 1997; nos índices de fatores de evasão, aprovação e retenção por curso em 1996 e 1997; nos quadros dos cursos em funcionamento, número de alunos por turmas em 1998.

Também encontrei a tese de Elenilze Guedes Teodoro, intitulada *Escola Técnica Estadual do Pará e as Políticas de Educação Profissional no Pará*, defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O objetivo desse trabalho foi o de estudar a trajetória de transformação da Escola Técnica Estadual do Pará, desde o projeto inicial de centro interescolar, impulsionada pela implementação das políticas de educação profissional no estado até a instalação da Escola Técnica Estadual Magalhães Barata. O período investigado foi de 1980 a 2003, neste último ano a escola passou a ser gerida por uma organização social.

Para ao desenvolvimento da pesquisa, a autora utilizou documentos como portarias, resoluções, decretos, atas de reuniões, relatórios de gestão, notícias em impressos escolares e na imprensa da cidade de Belém e fontes orais obtidas por meio de entrevistas com administradores, diretores da escola, professores e ex-alunos. Com a tese, a autora conclui que as políticas nacionais e do Estado paraense sofreram articulações, desarticulações e insuficiências que fizeram surgir, contraditoriamente, uma organização escolar baseada no protagonismo docente.

Tendo em vista a existência apenas da dissertação de Liduína Castelo Branco, que versa sobre a profissionalização do ensino estadual maranhense, nas décadas de 1970 a 1990, o trabalho desenvolvido pela autora se diferencia desta investigação, uma vez que situo a profissionalização em uma abordagem historiográfica sobre uma instituição escolar, no qual o foco é o exame dessa instituição do ponto de vista da sua história, utilizando fontes documentais produzidas na criação e na implantação, portanto, visando compreender as motivações, os contextos, as peculiaridades da institucionalidade produzida e concretizada na sua organização e funcionamento.

Além disto, abordo na narrativa histórica a participação dos sujeitos históricos na definição dos rumos da escola, a cotidianidade da instituição, as trajetórias educacionais e os destinos dos (das) alunos (as). Dessa forma, ao estudar os diferentes formatos da instituição como CIEJBP e, posteriormente, como ETEMA, opero com a História do Tempo Presente, realizando uma pesquisa sobre a história institucional de uma escola profissionalizante, que revela dimensões da história da educação maranhense e brasileira na década de 1980 e 1990.

A perspectiva histórica desta investigação compartilha as reflexões de Certeau (2015), para quem a história é um relato que pretende produzir um saber verdadeiro em forma de narração e que põe em cena a diferença, o saber sobre o outro, buscando assim, um passado que

está morto, mas que é possível de ser acessado por meio de uma prática científica produzida no presente.

No limiar dessa prática, o (a) historiador (a) opera a transformação do dado em algo criado, um produto que advém da pesquisa e das técnicas empregadas. Para empreender a construção de um discurso sobre o passado do CIEJBP e da ETEMA foi necessária a existência de fontes que permitiram realizar a transposição do dado em acontecimento histórico, como diz Certeau (2015, p. 72), “transformar alguma coisa, que tinha uma posição e seu papel, em outra coisa que funciona diferentemente”.

Nesse sentido, utilizei as fontes primárias oficiais, entre elas, as Mensagens de governadores à Assembleia Legislativa do Estado do Maranhão (ALEMA), os Planos de Governo e Planos de Meta, as Sinopses Estatísticas e Indicadores Sociais, produzidos no âmbito do governo estadual; os documentos do Conselho Estadual de Educação (CEE), tais como os processos de reconhecimento de cursos, as resoluções e pareceres; as publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC); os contratos de empréstimos e os relatórios do Acordo nº 1.067-BR.

O conjunto dessas fontes se situam no nível político-administrativo e expressam a intencionalidade do Estado e as orientações emanadas dos interesses dos grupos dominantes. Tais documentos comunicam as concepções de educação e de escola produzidas em diferentes instâncias governamentais e permite compreender, como nos alerta Faria Filho (1998, p. 23), “[...] as inúmeras leis e reformas de ensino como estratégias de intervenção, de diferentes grupos, no campo educativo”. Esses documentos foram fundamentais para perceber as intenções e as estratégias dos sucessivos governos em relação à educação maranhense durante a década de 1970 e de 1980.

Também utilizei os jornais para dar inteligibilidade ao passado, isto é, para tecer uma narrativa histórica sobre a educação maranhense, durante as décadas de 1970 e 1980, para auxiliar a compreensão da emergência e das mudanças nos rumos da instituição escolar em apreço.

Identifiquei que a imprensa da cidade de São Luís se posicionava à favor das ações e decisões dos governantes militares e das sucessivas gestões estaduais. Ao folhear os vários jornais, não encontrei críticas, espaços para discussão de assuntos de cunho social que contemplasse o ponto de vista dos populares maranhenses ou notícias que denunciavam a

ausência do Estado no que diz respeito ao provimentos dos serviços sociais básicos, provavelmente porque o público a que se destinava tais produtos era composto por poucos sujeitos que possuíam instrução, haja vista a grande quantidade de pessoas analfabetas; além disso, parte do período do recorte desta pesquisa foi marcado pela censura aos meios de comunicação e pelas alianças políticas entre os proprietários das gazetas e os sistema político em vigência na época. Diante dessas circunstâncias, situei tais periódicos no conjunto das fontes oficiais, uma vez que se ocupavam em divulgar a agenda, as ações do governo federal e as adequações das medidas à realidade do Estado.

Constatei que um dos maiores veículos de comunicação era de propriedade de grupos políticos que defendiam o interesse do Estado militar, a exemplo do *Jornal do Dia*, adquirido por José Sarney em 1973, com o objetivo de transformá-lo em instrumento de divulgação das ideias de seu grupo e de fortalecimento da sua carreira política. Em 1º de maio de 1978, o jornal foi transformado em *O Estado do Maranhão* com a justificativa de modernizar a imprensa maranhense, de inovar as artes gráficas e de discutir os problemas.

Outro impresso de grande circulação, *O Imparcial*, tinha caráter eminentemente político à serviço da divulgação de feitos do segmento político-partidário e de suas intervenções na vida pública. Incorporado em 1944 aos *Diários Associados* de Assis Chateaubriand, o periódico também se manteve defensor e favorável às políticas implantadas pelo regime civil-militar.

Nesse sentido, operei com os jornais, como extensão das fontes oficiais, para compreender as estratégias impostas à educação em nível federal e estadual. Elegi notícias dos maiores jornais maranhenses *Jornal do Dia*, *O Estado do Maranhão*, *O Imparcial*; e das gazetas de pequeno porte que concentravam notícias sobre a política, a sociedade e as decisões governamentais, como o *Jornal de Hoje*, *O Debate* e *Tribuna do Maranhão*. Considerei tais impressos como fonte histórico-educacional para ampliar os conhecimentos sobre a educação para além dos seus limites, relacionando-a à sociedade da qual faz parte. Parti do entendimento de que a grande imprensa registra os acontecimentos, participa como agente político nas relações de poder e atua como formadora de opiniões. Nesse sentido, os veículos de comunicação em apreço contribuem com a organização da educação a partir das ideias veiculadas pela cultura, também operam na produção da existência humana e na dinâmica social.

Os documentos escolares se constituíram fontes importantes para a compreensão do funcionamento, das transformações pelas quais passou a escola, das origens socioeconômicas de

parte dos (as) alunos (as) e das ações dos sujeitos no cotidiano. Desse modo, utilizei os arquivos trocados com a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), entidades privadas e pessoas físicas; os relatórios finais do Serviço de Integração Empresa- Escola (SIEE), relatório de visitas técnicas e de estágio; atas de matrícula dos alunos no CIEJBP de 1981 e 1982; atas de resultados finais do período de 1984 a 1996; livro de ponto de funcionários (as); diários de classe; grades curriculares; regimentos internos que norteavam as ações da escola; pasta de patrimônio da escola; dossiês de alunos (as); convênios com instituições profissionalizantes.

Os expedientes administrativos produzidos no interior da escola para instrumentalizar a instituição no cumprimento de suas funções, além de indicarem sobre a sua trajetória, expressam as determinações legais as quais lhes deram origem, pois revelam aspectos da atuação das leis nos fazeres administrativos das instituições escolares, como bem esclarece Faria Filho (2008, p. 94). Ao serem produzidos para regerem a funcionalidade da instituição eles permitem compreender a lógica interna, a prática escolar diária, os mecanismos utilizados pela escola para burlar as imposições do órgão educacional normatizador, numa lógica entre os fortes, que estabelecem as regras e os fracos, que consomem criativamente os produtos impostos e os subvertem.

Os resíduos encontrados nos expedientes administrativos de comunicação entre a escola e órgãos educacionais, alunos (as), professores (as) me permitiu perceber, nas palavras de Chartier (2000, p. 158), os “fazeres ordinários” desenvolvidos habitualmente no interior da escola pelos sujeitos educativos e na relação estabelecida com outros indivíduos e com o mundo exterior. Nesse sentido, compartilhamos dos alertas de Vidal (2005, p. 63), quando afirma que para a compreensão do cotidiano da escola é necessário que nos distancieemos de julgamentos sobre a mesma e sobre seus sujeitos de modo que a análise sobre o funcionamento da escola e sobre as práticas escolares se situem no terreno das lutas sociais, nas “representações concorrentes sobre o que é a escola e como deve atuar” praticadas pelos diferentes grupos sociais.

Por entender que as práticas escolares são “as mil maneiras de fazer com”, como convém a Certeau (2014, p. 86), isto é, os acontecimentos, as decisões, as dinâmicas dos sujeitos, os ritos efetuados no interior da escola; considereei úteis os conceitos certaunianos de *táticas* e *estratégias* para compreendermos algumas práticas escolares forjadas no cotidiano, tais como as visitas e viagens de estágio, o regimento escolar, as atividades esportivas e os certames.

Considerarei que as ações dos sujeitos não ocuparam um lugar próprio, mas um lugar onde foram desenvolvidas as táticas, as “ações que o fraco pode empreender” (CERTEAU, 2014, p. 91).

Segundo o autor, as estratégias se relacionam à imposição de “um sujeito de querer e poder” ao outro. Para ele, as estratégias são:

[...] o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um "ambiente". Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. (CERTEAU, 2014, p. 45, grifo do autor).

Por outro lado, o conceito de *tática* me fez situar as ações dos sujeitos ordinários que desenvolveram mecanismo para burlar, de forma criativa, as leis impostas por um sujeito de poder. Certeau conceitua tática como:

Ações calculadas ou a manipulação de relações de força quando não se tem algum "próprio", ou melhor, quando não se tem um lugar próprio e, portanto, quando estamos [...] dentro do campo do outro. Estou no interior de um campo definido pelo outro e é em função da ausência desse lugar próprio que calculo a relação de força. (CERTEAU, 2014, p. 16, grifo do autor).

Foi por meio dessa categoria que consegui perceber as práticas furtivas e feitas nas brechas do poder legalmente estabelecido. Analisei as ações dos sujeitos como táticas em que foram aproveitadas as circunstâncias para dar os *golpes*. Segundo essa linha de interpretação, analisei como tática a ação do diretor do CIEJBP para incluir os alunos no seletivo da Eletronorte a eleição direta de diretor da escola; as burlas realizadas no envio de lista de professores ao CEE, entre outros.

Na construção de um discurso sobre o passado, procurei apreender outras dimensões da prática educativa com o objetivo de trazer à cena historiográfica os sujeitos que fizeram parte do CIEJBP e da ETEMA, de modo que as fontes orais complementassem as lacunas sobre o itinerário da instituição escolar, sob diferentes pontos de vista.

Essa perspectiva se mostrou bastante proveitosa, sobretudo, no entendimento acerca do início das atividades no CIEJBP, visto que o arquivo da escola preserva poucos documentos institucionais do período entre 1981 e 1983, o que dificultou as aproximações sobre a constituição da escola nesse ínterim. Por esse motivo, realizei entrevistas com três ex-diretores e

uma ex-diretora, duas ex-coordenadoras pedagógicas, dois ex-alunos e com o engenheiro civil responsável pela coordenação do programa que construiu escolas no estado do Maranhão.

Do mesmo modo, entrevistei oito egressos (as) da turma de Metalurgia do ano de 1987. Meu objetivo foi de compreender parte do público-alvo da ETEMA, as condições socioculturais desse grupo, as trajetórias educacionais e profissionais. Assim, busquei dar vozes aos sujeitos, valorizando suas experiências plurais e realizando o cotejamento das fontes orais com os indícios disponíveis nas fontes documentais, os quais permitiram a compreensão da narrativa com os modos de produção de sentido, de interesses que organizaram as experiências vivenciadas pelos (as) egressos (as).

Ao contemplar os (as) alunos (as) egressos (as), pretendi compreender as experiências e os percursos dos mesmos, muitas vezes excluídos (as) ou pouco enfatizados (as) pela historiografia que aborda as instituições escolares. A opção e recorte com foco nos (as) alunos (as) encontra respaldo nas proposições de Edward Palmer Thompson sobre a história vista de baixo (“The History from Below”)³, na medida em que busca dar visibilidade à experiência histórica de homens e mulheres “tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história” (SHARPE, 2011, p. 41).

A escolha pelos discentes também encontra apoio nos ensinamentos de Justino Pereira de Magalhães (2004, p. 151), que considera o público/aluno o “objeto epistêmico mais significativo e mais representativo na história de uma instituição escolar e educativa” pela possibilidade que o (a) pesquisador (a) tem de levantar informações sobre esse público (origem sociocultural e geográfica, fluxos de entrada e saída, níveis de aprendizagem, itinerários escolares e extraescolares) com vista à recriação do modelo pedagógico e à construção da identidade histórica institucional.

Como mencionado anteriormente, o objeto de estudo apresenta recorte temporal não muito distante do tempo em curso, inscrevendo-se no que se chama de História do Tempo Presente, a qual é pensada a partir do tempo do (a) historiador (a) que busca no passado, não muito distante, as interlocuções para compreensão da realidade. Dessa maneira, consideramos que a nossa proximidade temporal com a história da instituição escolar, em discussão, não

³ Mais conhecida na Inglaterra dos anos 1980 como History from Below, a história vista de baixo é uma corrente historiográfica preocupada com a análise dos sujeitos históricos que foram negligenciados pelas formas mais tradicionais de escrita sobre o passado. As formas de vida, de trabalho e de cultura dos mais pobres são seu principal objeto de estudo (CORD, 2014, p. 125).

compromete o rigor científico que deve existir em toda construção histórica. Assim, recorro à afirmação de Roger Chartier (1993, p. 8) sobre a validade de se fazer história mais recente:

[...] o pesquisador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumental intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história. (CHARTIER, 1993, p. 8).

Elegi a história oral como metodologia para produção das fontes orais no sentido de diversificar e acrescentar uma ferramenta ligada à memória, à narrativa e à subjetividade, além de auxiliar na compreensão de questões relacionadas ao público discente em virtude da escassez de documentos institucionais que tratam sobre os (as) mesmos (as). Acolhi, assim, a conceituação de Lucília de Almeida Neves Delgado (2010, p. 15) para a qual a história oral:

[...] é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. *Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida.* (grifos da autora)

Por meio da fonte oral, pretendi dar vozes aos autores históricos, preencher lacunas deixadas por documentos escritos, além de perceber intenções, sentimentos dos (as) alunos, e como os (as) mesmos (as) construíram suas visões de mundo e representações em uma determinada temporalidade que marcou sua própria história. Não intencionei com isso negligenciar as fontes escritas, mas acrescentar mais uma “[...] ferramenta na panóplia de fontes do historiador”, como assevera Portelli (2016, p. 9), e de enriquecer o trabalho com os depoimentos de sujeitos que foram protagonistas na história da escola, realizando o cruzamento com outros documentos selecionados.

As entrevistas realizadas com os (as) alunos (as) egressos (as) da ETEMA, a fim de produzir as fontes orais para este trabalho, foram encaminhadas em respeito aos (às) narradores (as), pautada no diálogo, na escuta, na disposição de ouvir e de aceitar o outro. As entrevistas se tornaram possíveis a partir do momento em que informei aos (às) entrevistados (as) que partilhávamos um lugar comum, isto é, eu também tinha sido aluna da escola, porém em tempos diferentes. A relação de similaridade permitiu que os (as) entrevistados (as) tivessem confiança

para se expressarem, uma vez que a autoridade implícita nas entrevistas se deslocou, muitas vezes, para os sujeitos da pesquisa também pelo fato de se julgarem mais experientes e de mais idade.

Por outro lado, durante as entrevistas, coloquei-me na posição de pessoa interessada em aprender com os (as) narradores (as) sobre suas experiências. A escuta atenta às narrativas desses sujeitos tornou a conversa significativa, pois eles (as) entenderam que naquele momento o meu posicionamento era de aprendiz que se interessava pelas experiências que cada ex-aluno (a) compartilhava.

Ao criar um espaço de diálogo pude ter acesso às memórias dos (as) entrevistados (as) por meio das narrativas individuais. Nestas, percebi que os fatos rememorados eram reelaborados e os seus significados atualizados a partir das reflexões do presente. Nesse sentido, as fontes orais produzidas não se reduziram a testemunhos do passado, mas se constituíram esforços de reconstrução e ressignificações que os sujeitos fizeram sobre as próprias trajetórias com base na atualidade. Como exemplo de narrativa que pôs em evidência a reconstrução da memória, podemos citar uma resposta sobre a aprendizagem obtida na empresa onde um egresso realizou estágio curricular. Em um primeiro momento ele afirmou: “Era muito bonito, era lindo aprender aquele processo”. Entretanto, posteriormente, ele refez sua concepção:

Quando eu me alegro dizendo que era uma coisa gostosa, mas era uma coisa da época né, era uma coisa que estava aprendendo. Hoje a noção é diferente, a gente já sabe como funcionam, os riscos que existem, então eu hoje como bombeiro eu sou o primeiro a condenar (HEITOR, 2017).

Maurice Halbwachs (2003) postula que o ato de rememorar está relacionado ao contexto histórico e aos “quadros sociais da memória”. De acordo com essa acepção, as recordações, as lembranças são um trabalho de reconstrução sob o filtro dos contextos sociais, dos grupos aos quais os sujeitos se filiam.

[...] De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. Não é de surpreender que nem todos tirem o mesmo partido do instrumento comum. Quando tentamos explicar essa diversidade, sempre voltamos a uma combinação de influências que são todas de natureza social. (HALBWACHS, 2003, p. 69).

De modo semelhante, Ecléa Bosi (1994), ancorada nos estudos de Halbwachs (2003), afirma que lembrar não é uma expressão livre e fantasiosa, assim como não se trata de um resgate do passado tal como se viveu em uma determinada época. Para a autora lembrar é:

[...] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência (BOSI, 1994, p. 55).

Para a delimitação dos (as) alunos (as) que participaram deste estudo, escolhi uma turma do curso de Metalurgia. Os critérios para a seleção dos sujeitos foram de que os mesmos tivessem vivenciado o início do funcionamento da escola após a sua transformação em ETEMA, de 1985 até 1990, e que a escola dispusesse dos dossiês dos (as) mesmos (as).

Nesse sentido, selecionei a turma 301 matutina, cuja trajetória foi iniciada em 1985 e finalizada em 1987. A localização da rede de entrevistados (as) ocorreu em novembro de 2015 quando localizei, no arquivo da escola, um documento com a lista de alunos que havia participado do estágio na Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), no Rio de Janeiro, mas não havia recebido a declaração da empresa. Ao me deparar com aquela lista, procurei num site de busca pelos nomes até localizar o contato de uma egressa que reunia o contato de 24 colegas de sua turma em um grupo de WhatsApp. A aluna, que chamaremos de Núbia, foi a nossa intermediária na divulgação de informações aos colegas do grupo sobre a existência desta pesquisa e no fornecimento dos contatos dos (as) mesmos (as) para o agendamento das entrevistas.

Após a definição do grupo de discente, restou-me decidir a quantidade de alunos (as) para realização das entrevistas. Primeiramente, levantei os dossiês escolares com o objetivo de coletar algumas informações para, posteriormente, iniciar uma nova fase de natureza qualitativa que consistia no convite dos (as) egressos (as) para realização de entrevistas semiestruturadas com base em roteiro de perguntas acerca de suas trajetórias educacionais e profissionais.

Entretanto, tive uma surpresa desagradável: em 2016 a escola foi submetida a uma reforma e ampliação física e muitos dos dossiês que já vinham sendo depositados em uma pequena sala intitulada de "arquivo morto", cuja guarda e conservação já demonstrava a perda dos documentos, foi agravada durante a reforma. Em um determinado momento, encontrei a sala

depositária desses arquivos com o telhado parcialmente descoberto e à mercê de intempéries como as chuvas que molharam e deterioraram muitos arquivos. Diante do exposto, consegui encontrar e recuperar apenas sete dossiês de alunos (as) da turma 301.

De posse dos sete dossiês consegui entrevistar apenas três alunos, sendo dois homens e uma mulher. Mantivemos conversa com outros dois, mas as entrevistas não tiveram êxito em função dos horários e locais escolhidos por eles; um aluno não respondeu ao convite e o outro não foi localizado por não fazer parte do grupo mantido pela ex-aluna Núbia.

Tomando como referência os preceitos metodológicos de Pires (2008) – para o qual a escolha dos entrevistados precisa incluir um ou dois exemplos por grupo ou tipo de caso sem que isso tenha a conotação de representatividade estatística –, decidi diversificar e garantir a presença de alunos (as) que percorreram e alcançaram trajetórias acadêmicas e profissionais diferentes. Para isso, elaborei um formulário *on line* com perguntas abertas e fechadas e disponibilizei o seu link, que foi encaminhado ao grupo de WhatsApp por Núbia. O formulário *on line* foi respondido por 13 alunos (as) dos quais cinco discentes (três homens e duas mulheres) aceitaram responder uma entrevista mais aprofundada sobre ser aluno (a) da ETEMA na década de 1980 e os percursos individuais traçados após a saída da escola.

No início das entrevistas com os (as) alunos (as) que fizeram parte da turma 301 de Metalurgia, localizados neste estudo, firmamos o acordo de que os seus nomes seriam suprimidos da pesquisa, conforme rezava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto de Psicologia da USP⁴. Assim sendo, os (as) egressos (as) foram identificados (as) pelos seguintes nomes fictícios: Aquiles, Heitor, Ulisses, Orfeu, Hermes, Ísis, Núbia e Régia.

Dentre um universo de fontes disponíveis sobre o CIEJBP e a ETEMA, as fontes que eu utilizei possibilitaram a construção de um discurso textual histórico possível para a instituição, contudo, o passado, como ocorreu em determinado tempo, “[...] nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas”, como afirma Lopes e Galvão (2010, p. 65).

Na construção deste texto discursivo, além das categorias de *estratégias* e *táticas*, utilizei outras tais como *materialidade*, *arquitetura escolar*, *apropriações* dos (as) ex-alunos (as),

⁴ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 50906515.9.0000.5561, aprovado pela Plataforma Brasil em sete de dezembro de 2015.

representação do corpo discente. As análises estão respaldadas no entendimento de que a história é social e culturalmente constituída, portanto, a escrita deste texto narrativo se ancora na História Cultural, nas contribuições dos seguintes teóricos: Justino Pereira de Magalhães, Michel de Certeau, Viñao Frago e Augustín Escolano, Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs, Luciano Mendes de Faria Filho, Diana Vidal, entre outros autores da história da educação.

Justino Pereira de Magalhães (1998) apresenta uma definição diferenciada de instituições escolares em oposição às abordagens historicistas fundamentadas em um *continuum* evolutivo, isentas de conflitos, ou anuladas, e cujas escritas textuais eram marcadas pela homogeneidade, linearidade e integrativa do progresso e do desenvolvimento histórico que se preocupa em construir uma dialética da evolução. Diferenciando-se dessas abordagens, o autor conceitua as escolas como:

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

Ainda segundo Magalhães, a produção de uma interpretação discursiva sobre a realidade de uma instituição escolar exige a construção de uma trama remissiva que ponha em evidência os espaços, os tempos, as ações, os agentes e os sujeitos. Nesse sentido, para entretecer a identidade histórica de uma instituição educativa torna-se indispensável incluir as variáveis relacionadas às condições materiais e de funcionamento (materialidade); variáveis tangíveis ao currículo, aos estatutos, aos agentes, assim como a aplicação e a mobilização destes (representação); e a aprendizagem dos sujeitos em relação ao modelo pedagógico implementado na escola, o ideário construído, a identidade e os destinos de vida dos sujeitos (apropriação).

Esses conceitos possibilitaram analisar o itinerário da instituição escolar nas suas múltiplas particularidades, percorrendo a sua *materialidade* presente no edifício, na arquitetura escolar, na reorganização dos espaços, nos equipamentos, nos materiais didáticos, no funcionamento e na estrutura organizacional. Os estudos de Frago e Escolano (2001) sobre a arquitetura escolar apontam que o espaço e o tempo não são categorias abstratas ou neutras onde acontecem as atividades escolares, mas faz parte do currículo oculto que ensinam conteúdos e transmitem determinados discursos.

A “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (grau, sexo, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo. Essa “espacialização” organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder”. (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 27-28)

A categoria *representação* ajudou a compreender os objetivos empreendidos pela instituição no que se refere à sua movimentação para a aplicação dos currículos, dos modelos educativos, dos estatutos conferindo à escola características de instituição com organicidade própria.

A *apropriação* possibilitou entender as aprendizagens, como os sujeitos perceberam o modelo pedagógico e o ideário da escola. Segundo Magalhães (2004), a categoria é ampla e envolve elementos de identidade e diferenciação, públicos, objetivos, avaliação, projeção e história de vidas de diferentes participantes que compõe ou compuseram a instituição escolar. Entretanto, o autor aponta que, ao centrar a investigação no (a) aluno (a), é possível conhecer os resultados individuais e institucionais alcançados e as formas de apropriação da proposta pedagógica pelos discentes. Sobre a inserção dos alunos nas investigações concernentes às instituições escolares, o autor afirma que:

Uma investigação centrada nos alunos, incluindo o sequenciamento para além do tempo de escolarização, por um lado, e as zonas geográficas de origem por outro, revela o modo como as instituições educativas se implantam e como afetam os destinos de um determinado território, bem como as implicações da cultura, da ação e das representações escolares e educacionais sobre construção de grupos socioculturais identitários e de neocomunidades (MAGALHÃES, 2004, p. 150).

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos: no Capítulo 1, abordo as condições sociais, econômicas, políticas e educacionais em que se deu o surgimento do CIEJBP. Destaco a mudança na economia maranhense na década de 1980, quando houve a dinamização do setor secundário; apresento os baixos índices sociais alcançados como reflexo da matriz política de grupos e da exclusão histórica em que esteve submetida a população maranhense. Abordo ainda como eram as condições precárias de atendimento do ensino de primeiro e segundo graus; as tentativas de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, o início da profissionalização no sistema estadual de ensino e as modalidades profissionais ofertadas. Por fim, evidencio o acordo entre o governo brasileiro e as agências internacionais de crédito que deu origem a várias escolas no Maranhão, entre elas o CIEJBP.

No Capítulo 2, apresento e analiso aspectos da materialidade da escola, o projeto inicial, a escolha da localização para a construção das instalações, as características do prédio e a relação da escola com o seu entorno. Busquei apontar os discursos sobre a base material, isto é, da definição das plantas escolares. Discorro sobre o início do funcionamento do prédio, a organização, o sistema de intercomplementaridade mantido com outra escola.

No Capítulo 3, evidencio a transformação do CIEJBP em ETEMA, a representação dos sujeitos que defendiam o projeto de escola técnica e as ações da Secretaria de Educação em torno do mesmo; a composição do quadro docente, o cotidiano escolar e as mudanças curriculares que ensejaram o fim da profissionalização na escola.

No Capítulo 4, discorro sobre a trajetória dos (as) alunos (as) egressos da turma de Metalurgia do ano de 1987, evidenciando suas escolhas no que diz respeito à escola e ao curso, suas origens socioculturais, as trajetórias acadêmicas e os destinos profissionais alcançados atualmente. Também abordo os alunos atendidos e os fluxos escolares no período de 1984 a 1996, período de início do currículo voltado para as habilitações plenas, para a formação do técnico em nível de segundo grau.

1 O CONTEXTO DA CRIAÇÃO DO CENTRO INTERESCOLAR DE SEGUNDO GRAU DR. JOÃO BACELAR PORTELA

As instituições escolares são organismos vivos que se relacionam às dimensões social, cultural, econômica e política, as quais lhes imprimem uma identidade e um sentido histórico, como alude Magalhães (2004). Neste sentido, discutiremos neste capítulo os condicionantes econômico, social, urbano, político e educacional em que emergiu o CIEJBP na cidade de São Luís, Maranhão, nas décadas de 1970 e 1980. Evidenciamos as condições de emergência desse espaço educativo, como integrante do projeto reformista da legislação de 1971; as ações do governo estadual maranhense na readequação da sua rede de ensino às prescrições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692/71, bem como as estratégias político-educacionais traçadas pelo Governo Federal para acelerar a implantação da reforma no estado do Maranhão com o apoio das agências internacionais de crédito.

1.1 Maranhão (1970-1980): aspectos econômicos

Entre 1970 e 1980 a economia maranhense assentava-se na pecuária extensiva e na agricultura. A base da economia agrícola era constituída pela produção do arroz (1.282.316 t), mandioca (3.279.642 t) e feijão (41.888 t) (MARANHÃO, 1980). De acordo com Polary (1981), esses números colocavam o estado no ranking do terceiro produtor nacional de arroz e o segundo produtor de mandioca.

Segundo Santos (1984), diferentes projetos foram implementados no território maranhense: a região do cerrado e do Mearim receberam iniciativas pecuárias; à Região Sul do estado coube a modernização da agricultura, a Pré-Amazônica desenvolveu a exploração da madeira e a região leste dedicou-se à agroindústria, à produção de açúcar e álcool. Os saldos negativos desses projetos se revelaram na concentração de terras, de rendas e no aprofundamento das desigualdades sociais compatibilizadas com a tendência crescente da capitalização da área rural maranhense.

Em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), Santos (1984, p.7) afirma, com base nas estimativas das Finanças do Setor Público Maranhense 1970/1978, que a composição do PIB era de 40% advindos do setor primário, 10% do setor secundário e 50% do setor terciário. Contudo,

tanto a indústria e os serviços eram extensões das atividades rurais, fato que beneficiava esses dois setores. As implicações da economia rural eram percebidas nas ocupações da população economicamente ativa, que concentrava 762.900 trabalhadores na agricultura, pecuária, extração vegetal, caça; 49.184, na indústria e 161.076, na prestação de serviços (MARANHÃO, 1979), correspondendo a 33% da população total.

Na década de 1980, a economia maranhense privilegiava o setor primário e iniciava o processo de expansão e dinamização da indústria com a implantação do Projeto Ferro Carajás que se inseria no plano macro do Programa Grande Carajás (PGC). De 1980 a 1985, foi instalado o Complexo Mina para exploração do potencial mineralógico da Serra de Carajás, no Pará; também ocorreu a construção e funcionamento da Ferrovia Ferro Carajás de 890 km de extensão que partia daquela Serra, para escoar o minério, até a cidade de São Luís, onde o mesmo deveria ser enviado ao mercado internacional pelo Porto do Itaqui, na capital maranhense (Figura 1.1). Nesse período, houve a implantação da ALCOA⁵ que, beneficiado pelo PGC, integrou o estado no mercado transnacional.

Figura 1.1 - Área do Programa Grande Carajás

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Valverde (1989).

⁵ ALCOA é a mais poderosa transnacional de alumínio primário e alumínio transformado e a ALUMAR (Consórcio de Alumínio do Maranhão) é um dos maiores complexos do mundo para produção de alumínio primário e alumina.

Segundo Pinto (1982), o PGC surgiu com o objetivo de demonstrar a vocação da Amazônia Oriental quanto ao desenvolvimento das atividades minero-metalúrgicas e de reflorestamento, notadamente na região de influência do Projeto Ferro Carajás. Contudo, o principal objetivo era de ser um projeto gerador de divisas para a economia frente aos compromissos externos advindos do esgotamento da economia brasileira provocado pela ressaca do chamado “milagre econômico”, que dificultou o pagamento da dívida externa:

O Programa Grande Carajás foi concebido e administrado em Brasília, por uma comissão de ministros e seus assessores que se reuniam no Palácio do Planalto e provavelmente não conheciam a região; mas declaravam com exagerado otimismo que, investindo 62 bilhões de dólares em dez anos, o Brasil passaria a exportar minerais brutos ou semi-acabados do distrito metalífero de Carajás, de modo a poder pagar o total de sua dívida externa, antes da virada deste século (VALVERDE, 1989, p. 22)

Em face desse projeto, o governador na época, João Castelo, tratou de incluí-lo na sua agenda de governo para dar mais visibilidade ao seu “Grande Maranhão para Todos”⁶ baseado no acanhado setor secundário:

O setor industrial, que muito pouco representa no contexto da economia maranhense, hoje desponta com a perspectiva de capitanear, em breve, o processo de desenvolvimento econômico estadual, dando-lhe maior dinamismo e auto-sustentação. Os grandes projetos que ora se implantam no Maranhão serão as unidades motrizes em torno das quais germinarão novos e numerosos projetos industriais. Pela sua destacada importância para o Maranhão e para o Brasil, ocupa o primeiro plano o Projeto Grande Carajás. Neste particular, uma das preocupações dominantes do meu Governo é criar pré-condições econômicas e sociais para que o Estado do Maranhão possa beneficiar-se, ao máximo, das excepcionais oportunidades que lhe são oferecidas por aquele importante projeto. Graças ao descortino das lideranças políticas e administrativas do país, esse projeto transpôs as linhas divisórias dos interesses regionais, ultrapassou os limites da expectativa econômica nacional, e hoje se situa na escala das grandes oportunidades internacionais de investimento. (MARANHÃO, 1982, p. 96).

De fato, o governo de João Castelo criou as condições para a implantação do PGC, uma vez que as articulações da oligarquia maranhense junto às questões econômicas favoreceram a implantação da ALUMAR. As ações do governo estadual deram sustentação a esse empreendimento transnacional por meio de incentivos, subsídios e isenções fiscais que garantiram também as instalações da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD)⁷, tudo isto com o

⁶ Slogan do governo de João Castelo Ribeiro Gonçalves.

⁷ A Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) é a maior empresa de mineração diversificada das Américas e a segunda maior do mundo. Ela foi criada pelo Governo Federal em 1º de junho de 1942, no governo de Getúlio Vargas e privatizada em 7 de maio de 1997. O Consórcio Brasil, liderado pela CSN venceu o leilão e adquiriu 41,73% das

fito de criar e manter a infraestrutura necessária para transformar São Luís num polo industrial na esperança de se beneficiar com o aumento de arrecadação.

Os estudos de Santos (1984) apontam que, no início da década de 1980, o PGC era divulgado pela imprensa local e nacional como a salvação do Maranhão, aquele que retiraria o estado da pobreza e do atraso, no intento de fazer a população acreditar no projeto como o redentor econômico. Por ser um programa com objetivos voltados para a promoção das exportações, inserido no modelo de desenvolvimento caracterizado pela internacionalização crescente da economia, o PGC marginalizava cada vez mais a economia local, não se integrando a um plano de desenvolvimento socioeconômico regional e nacional posto que a industrialização foi pensada como um fim em si mesmo, como parte autônoma do próprio desenvolvimento que desconsiderava as questões sociais e econômicas.

[...] os projetos integrantes do Programa Grande Carajás não são destinados a gerar insumos para uma verdadeira industrialização nacional e regional, uma vez que, em sua concepção básica, o programa visa a beneficiar principalmente os capitais hegemônicos, na busca do controle de fontes de matérias-primas indispensáveis ao suprimento dos países industrializados (SANTOS 1984, p. 53).

Nessa direção, a mídia e o governo anunciavam a criação de inúmeros empregos⁸, sendo a ALCOA e o PGC considerados, na época, pelo Governador João Castelo como motor de uma revolução industrial que transformaria a capital maranhense em um grande polo de desenvolvimento. Apesar do evidente otimismo, Santos (1984) afirma que apenas 5.290 empregos contemplaram a população maranhense até a última fase do referido complexo. As repercussões dos projetos foram percebidas na quantidade inferior de empregos ofertados, ao contrário do que foi divulgado pela mídia, governo e empreendimentos.

ações ordinárias do Governo Federal por US\$ 3,338 bilhões. Portanto, a CVRD é atualmente uma empresa privada, de capital aberto, com sede na cidade do Rio de Janeiro. As suas ações são negociadas na Bovespa e no NYSE, integrando o Dow Jones Sector Titans Composite Index (OBSERVATÓRIO SOCIAL, 2006, p. 3).

⁸ Num tom de ufania, João Castelo anunciava a criação de 44.900 empregos provenientes do setor de infraestrutura e da ALUMAR (MARANHÃO, 1981, p. 96-97), enquanto a CVRD divulgava a criação de 10.493 postos de trabalhos ocupados por maranhenses durante a instalação do complexo mina-ferrovia-porto.

1.2 Maranhão e São Luís durante as décadas de 1970 e 1980: aspectos sociais e urbanos

Segundo notícia do *Jornal do Brasil*, de 14 de novembro de 1974, Pedro Neiva de Santana afirmava que seria o último governador do Maranhão pobre e prometia o desenvolvimento do estado até o final da década de 1970, colocando-o à frente de todas as unidades federativas do Norte e do Nordeste. Apesar da afirmação otimista, o crescimento econômico projetado para o Maranhão não refletiu em melhores condições sociais para população, durante os anos 1970 e de 1980. Persistiram os altos níveis de pobreza, as desigualdades sociais e o Estado não proporcionou níveis significativos de bem-estar social. Apresentaremos a situação do Maranhão traçando um comparativo como os dados do Brasil e das grandes regiões brasileiras. Nesse sentido, não podemos nos esquecer de que a realidade do Brasil e de suas regiões, mesmo com indicadores melhores que os do Maranhão, encontravam-se muito distantes do que se poderia considerar como referência de bom desempenho social.

Os indicadores sociais apontavam a gravidade dos problemas enfrentados pela população maranhense. No que diz respeito à esperança de vida ao nascer, o Maranhão possuía baixa expectativa, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1.1 - Esperança de vida ao nascer no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões – 1970/1980

Fonte: IBGE (1985a).

A média da expectativa de vida dos maranhenses na década de 1970 era de 49,1 anos de idade, enquanto na década de 1980 teve um aumento irrisório de 1,2 anos. Notamos que a esperança de vida dos mesmos, em 1970, era superior à expectativa de vida da população do Nordeste (45,6 anos) e inferior no ano de 1980, pois enquanto os habitantes da região Nordeste atingiram a idade média de 51 anos, os maranhenses viviam até os 50,3 anos.

Ao verificarmos os ganhos de longevidade dos maranhenses, dos habitantes das regiões brasileiras e do Brasil, percebemos que a região Sul possuía maior esperança ao nascer com 60,7 anos (1970) e 67,2 (1980), superando a média nacional de 53,3 anos (1970) e 60,1 anos (1980). O Maranhão não conseguiu se aproximar sequer dos números da região Norte, que possuía a penúltima expectativa de vida ao nascer dentre as demais regiões: 54,7 anos em 1970 e 63,6 anos em 1980. A baixa longevidade maranhense refletia a problemática da saúde pública, as dificuldades impostas à população no que tange o acesso ao sistema de saúde e a inadequação deste frente às necessidades dos seus habitantes.

O Gráfico 1.2 exibe a evolução da mortalidade infantil no Maranhão, no Brasil e nas Grandes Regiões. Claramente observamos a redução das taxas de mortalidade em cada região, as diferenças entre elas, mas, principalmente, as diferenças entre as taxas do Maranhão e as regionais brasileiras.

Gráfico 1.2 - Mortalidade infantil a cada mil no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões – 1970/1980

Fonte: Elaborado pela autora com dados do IBGE (1998; 1973; 1981a).

No ano de 1970, a cada mil crianças nascidas no Maranhão, 131,6 morriam antes de completar um ano de idade. Os números relativos ao indicador social em apreço no Brasil e no Nordeste eram de 115 e 146,4 respectivamente. A Região Sul apresentava o menor número de crianças que morriam antes de alcançar um ano de vida: 81,9. Em 1980, o número de óbitos infantis a cada mil nascimentos no estado maranhense reduziu para 86,1 situando-se em posição melhor que a do Nordeste que alcançava 117,6. Contudo, aquele número permanecia elevado se comparado ao Brasil (82,8) e às regiões Sudeste (57), Sul (58,9) e Centro-Oeste (69,6).

Esses percentuais são reveladores da inoperância dos sucessivos governos maranhenses em prover uma rede de serviços à população e expõe as condições sociais de pobreza vivenciadas pela população brasileira, visto que as altas taxas de mortalidade infantil são características de países e lugares pobres, constatado pela falta de programas de saúde materno-infantil, sobretudo, voltados para o pré-natal, assistência médico-hospitalar, bem como ocasionada pelas precárias condições de saneamento básico desencadeadoras de doenças.

Somava-se a isso o fator desnutrição que refletia a situação de miséria a que famílias maranhenses estavam sujeitas: sem o atendimento escolar, aferido pela quantidade de analfabetos que correspondia a mais da metade da população e no quantitativo de pobres:

O Gráfico 1.3 mostra os domicílios particulares com abastecimento de água no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões.

Gráfico 1.3 - Domicílios particulares com abastecimento de água ligada à rede geral (%) no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões (1970-1980)

Fonte: Elaborado pela autora com dados do IBGE (1973;1981).

Verificamos que, em 1970, apenas 5,72% dos domicílios maranhenses possuíam fornecimento de água ligada à rede geral, enquanto o Brasil possuía 32,81%. O Nordeste ficava na retaguarda das regiões com 12,37% e o Sudeste possuía a maior quantidade de domicílios com abastecimento via rede geral. Constatamos que, em 1980, o Maranhão obteve um pequeno avanço de 11,91%, porém distante da porcentagem da Região Nordeste (24,3%) e do Brasil (47,55%). A rede geral de fornecimento de água contemplou, prioritariamente, as áreas urbanas com destaque para a capital maranhense, que passou a ter 21,64% residências cobertas em 1988 (IBGE, 1990).

Em relação à energia elétrica (Gráfico 1.4), dados do IBGE mostram que, em 1970, 6,23% dos domicílios particulares maranhenses tinham iluminação elétrica e, em 1980, houve um acréscimo no percentual que alcançou 23,32%. Observamos que o percentual de domicílios maranhenses era inferior ao percentual do Nordeste que em 1970 tinha 23,33% das moradias providas de energia elétrica e, em 1980, saltou para 43,58; também era inferior comparado às taxas do Brasil, em 1970 (47,55%) e, em 1980 (68,5%). Segundo dados do IBGE (1990), o aumento mais expressivo ocorreu nos domicílios urbanos situados na capital do estado, onde a energia elétrica cobriu 51% das residências em 1988.

Gráfico 1.4 - Domicílios particulares com energia elétrica (%) no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões 1970-1980

Fonte: Elaborado pela autora com dados do IBGE (1973;1981).

O aumento de residências providas de energia e de água, sobretudo a partir de 1980, pode ser interpretado à luz do advento das indústrias instaladas no estado, que ao exigir o fornecimento desses recursos possibilitou a ampliação dos serviços à população maranhense, embora muito distante de contemplar um número significativo da população. De acordo com Moreira (1989), os efeitos da implantação do PGC foram traduzidos na preparação do estado para a nova realidade de forma que equipar a cidade de estrutura urbanística e de infraestrutura era fundamental para a criação de um polo metal-mecânico.

Outro indicador social que nos revela uma realidade alarmante é a taxa de alfabetização (Gráfico 1.5): apenas 39,7% da população maranhense de 15 anos ou mais de idade eram consideradas alfabetizadas em 1970. No Nordeste e no Brasil, esses números eram de 45,3% e 66% respectivamente. Em 1980, a mesma taxa no Maranhão correspondia a 50,3%, situando-se abaixo da taxa de alfabetizados no Nordeste (54,6%) e do Brasil (74,6%). O Sudeste despontava como a região que possuía a maior taxa de pessoas alfabetizadas: em 1980 alcançou 83,1% e em 1988 atingiu 88,2%.

Gráfico 1.5 - Taxa de alfabetização (%) no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões 1970/1980/1988

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Albuquerque e Villela (1993, p. 63).

O Maranhão avançou na quantidade da população alfabetizada no período de 1970 a 1988, tendo atingido neste ano 57,2%, porém observamos que o número de habitantes

desassistidos de educação e, portanto, analfabetos correspondeu a 42,8%, próximo à metade dos habitantes. A percentagem de habitantes alfabetizados no estado era distante até do percentual da região Nordeste (63,5%) e do Brasil (81,1%).

Comparando esses números, percebemos o descaso e abandono que os sucessivos governos impuseram à educação pública maranhense, acarretando no avanço das desigualdades sociais e na manutenção da pobreza. As iniciativas educacionais do governo estadual maranhense, na década de 1970 até o final de 1980, não apresentaram mudanças significativas. O estado não acompanhou o ritmo de expansão e de desenvolvimento da educação do restante do País demonstrado no baixo crescimento de matrículas nas escolas de primeiro e segundo graus.

O indicador do nível de renda, com destaque para o PIB *per capita* (Gráfico 1.6) também evidencia a disparidade entre o Maranhão, o Nordeste, o Brasil e as demais regiões. Em 1970, a região que detinha o PIB *per capita* mais elevado e manteve até o final da década de 1980 foi a Região Sudeste que passou de US\$ 1.920 para US\$ 3.217. Em 1970, o PIB *per capita* do Nordeste era de US\$ 488, do Maranhão, US\$ 321 e do Brasil, US\$ 1.253.

Gráfico 1.6 - PIB *per capita* (US\$ de 1988) no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões 1970/1980/1988

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Albuquerque e Villela (1993, p. 64).

A evolução da renda *per capita* entre os anos de 1980 e 1988 demonstra que o Nordeste e o Maranhão obtiveram as menores cifras: de US\$ 928 o Nordeste passou à US\$ 918 e o Maranhão não conseguiu sequer aproximar suas cifras às da região a qual se integra, pois de US\$

570 alcançados em 1980 passou para US\$ 564 em 1988. Essa renda *per capita* significava que o Maranhão possuía:

[...] índices que fazem situar o Estado na condição de possuidor da menor renda por habitante do Brasil e o que apresenta o maior número de regiões sob condições de “pobreza absoluta” (KONO, 1983, p. 39).

Apesar de o PIB *per capita* maranhense ter sido inferior ao do conjunto de regiões indicadas no Gráfico 1.6, percebemos que a maioria da população não chegou a acompanhar os níveis observados, uma vez que, ao medir a atividade econômica e o nível de riqueza de uma região, o PIB indica apenas quanto caberia a cada habitante se todos recebessem igualmente a mesma quantia.

O cenário apresentado pelo Gráfico 1.7 evidencia que o estado do Maranhão possuía, em 1970, 32,2% dos seus habitantes acima da linha de pobreza. Isto significa que os mais altos índices de pobreza (67,8%) assolavam a população maranhense.

Gráfico 1.7 – Número de pessoas com rendimento *per capita* acima da linha de pobreza (%) no Brasil, no Maranhão e nas Grandes Regiões 1970/1980/1988

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Albuquerque e Villela (1993, p. 72).

Os dados indicam que o Nordeste tinha percentual inferior ao do Maranhão, ou seja, 29,8%, enquanto a região Sudeste possuía a maior porcentagem de pessoas com rendimento *per capita* acima da linha de pobreza (70,1%), o Brasil situava-se com 54,5%.

Verificamos a sensível melhoria das condições sociais ocorridas entre 1970 e 1980, todavia, essa melhoria não se sustentou no final da década 1980, com exceção da Região Norte, o que nos evidencia clara tendência para o agravamento da pobreza. No Maranhão, a porcentagem relativa ao indicador social em discussão foi 44,4%, a menor dentre as taxas apresentadas no Gráfico 1.7, em 1988, que distanciava o estado, inclusive, do percentual apresentado por sua região (48,8%), o menor dentre todas as regiões brasileiras.

Os dados apresentados por Albuquerque e Vilela (1993, p. 72) revelam que a exacerbação da pobreza no estado maranhense, com 55,6% da população vivendo em situação de penúria, em 1988, não representou a pior colocação no ranking dos estados com maior quantidade de pessoas em situação de pobreza, pois em condição mais crítica se encontravam o Piauí (67,3%), o Ceará (57%) e a Paraíba (56,5%). O Gráfico 1.7 evidencia as desigualdades da região Nordeste em relação às demais regiões.

Considerando os gráficos apresentados, podemos dizer que as alterações econômicas pelas quais o Maranhão tem passado, desde a política desenvolvimentista baseada na distribuição de “terras livres” para os empresários dos projetos agropecuários, até a inserção de magnânimas indústrias multinacionais, não têm acontecido numa relação diretamente proporcional ao favorecimento das condições de vida da população maranhense, visto que a expansão e dinamização do sistema produtivo trouxe um atraso na área social, exemplificado pelo acirramento da pobreza, ao passo que se observa a omissão das ações estatais, no decorrer das décadas, frente à minimização dos impactos econômicos que garantam o desenvolvimento social.

Ademais, a presença de uma matriz política caracterizada pela presença de um modelo político atrasado sob a dominação de grupos oligárquicos⁹:

[...] tem sido dirigida para atender a interesses particulares, o que tem representado negativamente no processo de desenvolvimento maranhense, porquanto as “soluções políticas” ante aos impasses ocorridos na evolução da economia, apesar de “permitirem alcançar índices satisfatórios de crescimento econômico, não foram capazes de propiciar equivalentes benefícios sociais. (SANTOS, 1984, p. 64).

Em suma, o perfil econômico e social do estado maranhense apresentou problemáticas socioeconômicas e índices muito baixos no final da década de 1980: oferta precária de serviços básicos de saneamento, de educação, de saúde, inexpressivo PIB *per capita*, agravamento da

⁹ Representado pelo grupo de Vitorino Freire que dominou o Estado durante 20 anos (1945-1965) posteriormente substituído pela família Sarney que se manteve no poder por quase 50 anos (1966-2014).

concentração de renda e da pobreza absoluta. Verificamos que o processo de expansão da indústria e o dinamismo desse setor, na década de 1980, não foram capazes de diminuir as desigualdades sociais que assolavam o Maranhão.

Com efeito, se, por um lado, a Economia maranhense se destaca no cenário regional pelas altas taxas de crescimento sustentadas no período de 1970 a 1990, à base, inclusive, daquele que se identifica como o virtual núcleo de uma economia capitalista dinâmica – o setor industrial, por outro, tal “dinamismo”, além de ter se mostrado inócuo em termos de traduzir em efeitos mineradores do quadro de mazelas sociais que perpassam a estrutura social do Estado, tem na verdade contribuído para aprofundamento desse quadro (PESSOA; MARTINS, 1996, p. 26).

No que diz respeito à urbanização, o estado do Maranhão apresentou processo lento até o início da década de 1990 e deteve o menor crescimento urbano da Região Nordeste no limiar dos anos 2000 (IBGE, 2002, p. 15). Em 1970, 74,87% da população maranhense se concentravam nas áreas rurais e 25,13% nas áreas urbanas; em 1980, o contingente populacional atingia 68,59% e 31,41%, respectivamente, nas zonas rural e urbana. Na Tabela 1.1, observamos que o maior crescimento populacional ocorreu na década de 1980 com números absolutos de 1.003.718 habitantes e aumento de 33,53% em relação à população de 1970.

A cidade de São Luís também apresentou aumento populacional acentuado a partir da década de 1970. O alargamento do número de habitantes ocorreu, em parte, pelo crescente êxodo do campo para a cidade, em virtude da grilagem, da violência e da desintegração da comunidade rural que conduziu o contingente de trabalhadores às periferias dos núcleos urbanos.

Tabela 1.1 - Crescimento demográfico do Maranhão e de São Luís (1960-1996)

ANO	MARANHÃO			SÃO LUÍS		
	POPULAÇÃO	CRESCIMENTO		POPULAÇÃO	CRESCIMENTO	
		ABSOLUTO	TAXA		ABSOLUTO	TAXA
1960	2.469.447	-	-	158.292	-	-
1970	2.992.686	523.239	21,188%	265.486	107.194	67,719%
1980	3.996.404	1.003.718	33,539%	449.432	183.946	69,286%
1991	4.930.253	933.849	23,367%	696.371	246.939	54,944%
1996	5.222.183	291.930	5,922%	780.833	84.462	12,128%

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados do IBGE (1995; 1998).

O incremento populacional ganhou destaque na década de 1980, quando alcançou a taxa de 69,286% e na década de 1990 alcançou 246.939 habitantes. Estudos desenvolvidos por Gistelinck (1988) e Aroucha (2008) evidenciaram que o acelerado crescimento populacional da cidade, entre 1980 a 1986, foi resultado da implantação da ALUMAR e da CVRD.

Acompanhando o processo de desenvolvimento urbano de São Luís, a implantação das indústrias foi um dos fatores decisivos para o êxodo rural maranhense, sobretudo, quando relacionado à implantação da CVRD (Companhia Vale do Rio Doce) e da ALUMAR (Consórcio de Alumínio do Maranhão) que favoreceram enormemente a intensificação das correntes migratórias para a cidade, cujo aumento gerou contrastes sociais alarmantes. A cidade passou então a conviver com uma parte da população bem remunerada, vivendo o auge das transformações sociais e econômicas, culminando quase sempre com a miséria e profunda marginalização de outra parte da população (AROUCHA, 2008, p. 38).

Em contrapartida, podemos observar que após o *boom* demográfico, na década de 1980, houve a progressiva redução do crescimento populacional no estado como um todo. Feitosa e Ribeiro (1992) afirmam que essa situação pode ser entendida a partir do esvaziamento de áreas estagnadas economicamente e da transferência de trabalhadores para terras longínquas do oeste amazônico. Os autores ainda denunciam que o decréscimo populacional foi proveniente de uma política de esterilização em massa de mulheres a qual foi patrocinada por interesses escusos, com fins eleitoreiros, nos períodos das campanhas políticas.

O crescimento populacional verificado nas décadas de 1970 e 1980 fez notar a acelerada ocupação territorial da cidade de São Luís. Foi nesse período, especificamente de 1976 a 1979, que a mesma recebeu melhorias na urbanização por meio dos recursos provenientes da Política Nacional de Desenvolvimento Urbano. Conforme nos explica Burnett (2008), os recursos do programa captados em função dos programas ALUMAR, Itaqui e Carajás, possibilitaram a adesão ao Plano Nacional de Capitais e Cidade de Porte Médio¹⁰ e o enquadramento da mesma em centro com função de dinamização.

A expansão da capital também foi beneficiada, no final da década de 1960 e no início de 1980 (Figura 1.2) com o incentivo da política nacional de habitação do Governo Federal por meio da criação do Sistema Financeiro de Habitação (SFH) e do Banco Nacional de Habitação (BNH). Ribeiro Júnior (1999) afirma que em função do crescimento demográfico tornou-se imperativo e

¹⁰ O objetivo do programa era “[...] proporcionar novos pólos de desenvolvimento, desconcentração da população e das atividades econômicas, criação de novos empregos e redução das disparidades de renda” (BURNETT, 2008, p. 132)

urgente a criação de conjuntos habitacionais em resposta à vasta demanda proveniente de estratos médio e baixo da sociedade.

Figura 1.2 - Expansão urbana da cidade de São Luís, Maranhão

Fonte: Adaptada pela autora a partir de Espírito Santo (2006, p. 67).

Na Figura 1.2, observamos que até o final da década de 1960 a cidade se limitava ao Centro Histórico, aos bairros do Monte Castelo, do João Paulo e dos primeiros conjuntos habitacionais construídos pelo sistema de financiamento da Companhia de Habitação (COHAB): o Rio Anil I (1967) e Rio Anil II (1969). A construção desses conjuntos numa área isolada e distante do núcleo mais dinâmico provocou a lenta ampliação da infraestrutura, tais como a construção de vias públicas, serviços de transporte, de abastecimento e de saneamento.

Verificamos nesse período a intensa migração rural, relacionada à demanda de mão de obra para a construção civil que passou a representar, na época, o maior PIB do estado, e, relacionada à expulsão de trabalhadores de suas terras pelos grileiros.

Notamos a existência de uma estrada conhecida por “Caminho Grande”, depois transformada em Avenida Getúlio Vargas, pelo Decreto Municipal nº 348, de 09 de novembro de 1938. De acordo com Santos (2012), essa grande avenida é uma das mais antigas vias de ligação da cidade e foi seguindo os seus contornos que se deu o surgimento e a concentração de vários bairros em suas adjacências, tornando-se posto difusor da modernidade.

A continuidade das obras de infraestruturas urbanas foi percebida ao longo da década de 1970. Nesse período, foram entregues diversos equipamentos urbanos:

Porto do Itaqui; Anel Viário; a Ponte José Sarney; Barragem sobre o Rio Bacanga; substituição da velha rede de esgoto do Centro da cidade [...] Av. Médice (hoje africanos); Ponte Bandeira Tribuzzi, a 3ª ponte sobre o Rio Anil, obra iniciada em 1974 e somente concluída em 1980; aterramento da Ponta D’areia, ligando o bairro do São Francisco à praia que leva aquele nome, transpondo o “Igarapé” da Jansen; pavimentação da área litorânea (Calhau), Ponta D’areia e Olho D’água, ligando essas áreas a certos bairros da cidade, periféricos ou centrais; e construção de inúmeros conjuntos habitacionais; fizeram da década de 70 um período de fomento e expansão da indústria da construção civil em São Luís (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 106-107).

No início da década de 1970 ocorria o fomento da infraestrutura necessária para a instalação de um polo metal e mineralógico na cidade de São Luís. Em 1973, a instalação de uma grande usina siderúrgica para processar o minério da Serra dos Carajás foi sinalizada pelo Ministro Prattini de Moraes. Moreira (1989) afirma que a capital foi equipada com uma estrutura urbanística e de infraestrutura industrial que, em outras circunstâncias, não existiriam, pelo menos naquele momento.

As décadas de 1970 e 1980 se caracterizaram pela rápida ocupação das terras ludovicenses¹¹ quando ocorreu a implantação de conjuntos habitacionais construídos pela COHAB e pelas Cooperativas Habitacionais de São Luís e quando se multiplicaram as invasões, sobretudo as palafitas nas proximidades do Rio Anil e da área de mangue, que abrigaram cerca de 40.000 habitantes em difíceis condições de moradia, como afirma Lopes (2008). Na Figura 1.3, é visível a evolução da mancha urbana (representada pela cor amarela), nas áreas norte, sul e leste da cidade favorecida pelo alargamento demográfico e pela consolidação do Plano Diretor da cidade.

Segundo Espírito Santo (2006), o Plano Diretor surgiu em 1974 como uma resposta ao crescimento desordenado que estava sendo praticado na cidade, ao mesmo tempo em que impôs o direcionamento e o disciplinamento do uso e da ocupação do solo urbano. Resultaram desse plano o projeto do Distrito Industrial de São Luís, implantado nas terras ao sul, as áreas destinadas para a construção de habitações populares e o conjunto viário que interligaria as diversas zonas.

Tal plano configurou-se um grande instrumento de segregação social e espacial com o apoio dos empreendimentos habitacionais do BNH, que priorizou a construção das moradias em áreas isoladas e com baixa dinamicidade urbana. Nesse sentido, o Plano Diretor foi responsável por destinar as áreas próximas das praias às classes de rendas mais elevadas com a criação de novos bairros residenciais como o São Francisco, Ponta D'areia, Renascença, Calhau, Olho D'água.

A parte sul foi reservada para tornar-se o setor industrial, onde se instalou o Porto do Itaqui e, posteriormente, a CVRD e a ALUMAR. Gistelinck (1988) indica que essa área foi também habitada por moradores de baixa renda, atraídos para a capital durante a década de 1970 e 1980 pela possibilidade de emprego que o surto industrial geraria.

A área leste foi destinada ao crescimento urbano da cidade por meio da criação de habitações e de investimentos na infraestrutura e, segundo Vasconcelos (2014), fez a cidade expandir de sete para 233 km² no final da década de 1980. Dessa forma, a zona leste foi povoada por novos eixos formados por grandes avenidas que deram acesso aos bairros Rio Anil I e II, mais conhecidos por COHAB; Cohatrac, Turu, Cohama, Vinhais, Bequimão e outros.

¹¹ Oriundo de São Luís, Maranhão.

Em que pese todos os investimentos na cidade de São Luís, esses foram articulados com o objetivo de provê-la de equipamentos necessários para a instalação das indústrias resultantes do PGC, visto que estava prevista a transformação da capital em um grande polo industrial.

1.3 Maranhão (1970-1980): dimensões político-educacionais

Bello Filho (2004) nos afirma que no início da década de 1970, durante o governo do Sr. Pedro Neiva de Santana¹² (1971-1974), a política econômica estadual adotada concentrou investimentos no setor primário da economia, com cerca de 29%¹³ dos investimentos previstos nas atividades agropecuárias. A decisão partia do entendimento de que o Estado dispunha de condições materiais e de infraestrutura para lançar-se rumo ao desenvolvimento por vias do setor primário.

Segundo o caderno especial do *Jornal do Brasil*, de 14 de novembro de 1973, a nova postura econômica adotada pelo governador para apoiar o desenvolvimento se combinava a um grande projeto agropecuário de distribuição de terras, um total de 200 mil quilômetros quadrados de pastos naturais:

[...] são terras férteis na zona de transição para a Amazônia, sendo ocupada transferidas a grandes empresas e a modestos fazendeiros, em módulos variáveis entre 3 mil e 61 mil hectares, ao preço incrivelmente barato de CR\$ 30 por hectare. [...] A Companhia de Colonização do Maranhão prevê a implantação de pelo menos 100 mil famílias de nordestinos no Vale do Mearim e às margens da Rodovia São Luís-Belém. Essa área está sendo ocupada principalmente pelos projetos de colonização, que preveem a instalação de pequenas e médias unidades de produção agropecuária.

A partir da política de distribuição de terras, iniciada no governo de José Sarney com a instituição da Lei de Terras¹⁴, a modernização foi projetada na perspectiva das terras devolutas que o Estado possuía em abundância em conformidade com os grandes projetos agropecuários¹⁵

¹² Foi professor de medicina legal da Faculdade de Direito do Maranhão, médico legista da Polícia Civil. No período de 1971 a 1975 foi Governador do Maranhão indicado pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici e manteve aliança política com o grupo Sarney.

¹³ Wilson de Barros Bello Filho (2004, p. 90) aponta ter sido a maior parcela consignada às atividades agropecuárias em um plano estadual de desenvolvimento.

¹⁴ Lei das Terras nº 2.949 de 17 de junho de 1969, promulgada pelo Decreto 4.028 de 28 de novembro de 1969. Segundo Asselin (1982, p. 29), a proposta era de “entregar o território maranhense às empresas e fazendeiros de fora, mediante a criação de sociedades anônimas”.

¹⁵ Segundo Gistelinck (1988), as empresas agropecuárias que se instalaram na região Oeste do Maranhão com incentivos fiscais da SUDAM ou SUDENE são, na maioria, latifúndios improdutivos, consumindo, no período de

para a Amazônia, os quais beneficiavam a classe empresarial e alijavam os trabalhadores rurais e moradores instalados desde a década de 1950.

Targino (1985) denomina essa conjuntura de frente de expansão capitalista monopolista caracterizada pela distribuição de grandes porções de terras livres a grupos econômicos e a consequente formação de grandes fazendas pela concessão de créditos e de incentivos estaduais e federais e pela exploração da terra por meio da agricultura de exportação e agropecuária.

No que diz respeito aos aspectos educacionais, estes seguiram as prioridades estabelecidas para o desenvolvimento do setor primário da economia cuja finalidade era de “[...] propiciar o entrosamento do Programa de Educação com os demais programas setoriais, dentro dos objetivos amplos do Plano Global de Desenvolvimento” (MARANHÃO, 1971b, p. 107).

O foco das ações incidiu sobre a educação de adolescentes e adultos da zona rural, no sentido de aproveitar a mão de obra desse contingente para ajudar a alavancar o crescimento do setor agropecuário do estado.

Assim, o investimento na educação desta massa rural oferecerá rentabilidade a curto e médio prazos, repercutindo significativamente no crescimento da produção do setor agropecuário. Trará, pois, um aumento do Produto Interno Bruto, possibilitando novos e maiores investimentos no setor, acelerando, enfim, o processo geral de desenvolvimento do Estado. Constituir-se-ia ponto de apoio da extensão desta educação voltada para o trabalho, nas áreas rurais, a escola-fazenda-unidade de produção agropecuária, com capacidade para aproximadamente 1.000 alunos/ano (MARANHÃO, 1971b, p. 107).

No Plano de Governo para o quadriênio de 1971 a 1974, a política educacional delineou-se com apelo à educação não convencional para solucionar os problemas relacionados ao analfabetismo, que alcançava 72% da população rural com 10 anos e mais de idade e ao déficit no atendimento educacional, o qual atingia cerca de 66% da população em idade escolar. Assim, o sistema não convencional de educação foi defendido como um meio de melhorar o nível cultural da população rural e daquela já escolarizada do antigo nível médio, assim como de lhes proporcionar rápida qualificação profissional.

Para conciliar o atendimento educacional aos demais programas estabelecidos no *Plano de Governo* (1971), foram aperfeiçoados e desenvolvidos o *Projeto João de Barro*¹⁶, a

1967 a 1985, 17 bilhões de cruzados em incentivos fiscais, no entanto, o retorno não chegava a 4% do total do incentivo no período.

¹⁶ Criado em 1967 no governo de José Sarney, o projeto visava “através de um processo de educação integral em nível elementar, a inserir o homem rural maranhense no processo de desenvolvimento sócio-econômico

reestruturação e ampliação do sistema de rádio e televisão educativos, que ficou conhecido como Centro Educacional do Maranhão (CEMA)¹⁷, o *Projeto Fazenda-Escola*¹⁸. Com exceção da TV Educativa, esses programas, visavam ao desenvolvimento das comunidades rurais por meio da preparação de mão de obra para o setor primário e ao treinamento de recursos humanos aos vários setores da economia, em parceria com o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (PIMPO) do governo federal. A previsão de recursos financeiros para a educação não convencional recebeu a segunda maior quantia prognosticada pelo plano de governo, no valor de CR\$ 29.050.000. A educação de primeiro e segundo graus recebeu a maior fatia, com CR\$ 55.150.000.

Apesar dos investimentos no setor primário, tanto do ponto de vista econômico e educacional, o plano de governo (1971-1974) adequou o seu orçamento e ações por força da reforma educativa ocorrida em 1971. Assim, foi inserido também um subprograma nas metas de governo: a educação de primeiro e segundo graus. Em virtude do alinhamento político e econômico da esfera estadual maranhense às decisões do governo federal, o Plano de Governo de Pedro Neiva de Santana (1971b) apoiava a reforma dos antigos ensinos primário e médio por se encontrarem desvinculados da realidade brasileira, distantes dos objetivos de impulsionar o desenvolvimento econômico do estado.

A implantação da reforma educacional procedeu-se pela reorganização do aparelho burocrático da SEDUC, que transformou o Departamento de Educação Primária em Departamento de Educação de Primeiro Grau e o Departamento de Educação Secundária em Departamento de Educação de Segundo Grau. De modo semelhante, a SEDUC adotou o modelo de planejamento e de racionalidade técnica típico da política educacional implantada pela LDBEN nº 5.692/71 cuja ênfase se dava à criação de órgãos e de delegacias regionais de educação. O *Jornal do Dia*, de 17 de janeiro de 1973, noticiou o surgimento da Assessoria

racionalizado. E como finalidade imediata visa a obter participação ativa das comunidades rurais na solução do problema educacional, a partir da construção de uma escola” (MARANHÃO, 1971a, p.108).

¹⁷ Criada em 1968 no governo de José Sarney, o Centro Educacional do Maranhão foi a primeira experiência brasileira a utilizar a televisão como meio didático principal na sala de aula no ensino regular. O programa conhecido como TV educativa surgiu para atender a demanda populacional no ensino ginasial haja vista a inexistência de escolas e a falta de professores habilitados que agravavam a não-escolarização de muitos maranhenses.

¹⁸ “Conjunto de escolas-fazendas constituídas de unidades de produção agropecuária, com capacidade para aproximadamente 1.000 alunos/anos em dois períodos: [...] treinariam em sistema de trabalho rural de média tecnificação jovens tirados do meio agrícola, durante 6 meses, devolvendo-os em seguida às suas comunidades, onde agiriam como fator de modernização. Estes jovens seriam estimulados a criar [...] clubes agrícolas para disseminação de novas práticas” (MARANHÃO, 1971a, p. 198).

Técnica composta de Unidade de Planejamento e Informação, Unidade de Planejamento e Orçamento e Unidade Técnico-Pedagógica; um centro de treinamento e 10 Delegacias Regionais de Educação para planejar, organizar e avaliar toda a área de primeiro e segundo grau no Maranhão.

De acordo com a Mensagem do Governador Pedro Neiva de Santana enviada à ALEMA (1974), a SEDUC concentrou ações esparsas no treinamento de pessoal e no ajustamento de unidades escolares na capital e no interior do estado à nova realidade educacional em vigência no País. O treinamento consistiu em divulgar a LDBEN nº 5.692/71 aos 92 diretores dos Ginásios Bandeirantes¹⁹ instalados no interior do estado com o objetivo de organizarem complexos escolares. Além disso, o jornal *O Imparcial*, de 07 de dezembro de 1971, divulgou o treinamento de seis professoras de primeiro grau no Centro de Pesquisa João Pinheiro em Belo Horizonte. A intenção era de que as professoras, após o curso, ensinassem na Escola Modelo Benedito Leite, no turno matutino, para iniciar a reforma educacional.

A participação das professoras no referido curso indica ter sido a Escola Modelo a primeira instituição a implantar a reforma ao nível de primeiro grau na capital. Os dados compilados na *Sinopse Estatística do Maranhão* (1979a) indicam que a quantidade de professoras participantes da formação era irrisória se considerarmos a existência de 108.511 docentes no primeiro grau, em 1973, somente na esfera estadual.

A Mensagem do governador Pedro Neiva de Santana à ALEMA (1974) apresentou a implantação da reforma de primeiro grau no interior do estado. Nas cidades de Pedreiras e Caxias se organizaram complexos escolares formados pelos Grupos Escolares que ofertariam de 1ª a 4ª e pelos Ginásios Bandeirantes, os quais receberiam os (as) alunos (as) de 5ª a 8ª séries. Na cidade de Coelho Neto, os complexos escolares se organizaram em torno das escolas públicas e particulares.

Segundo a mensagem de governador supramencionada, houve a implantação da reforma em dezessete escolas da rede estadual da capital maranhense e em dezenove escolas do interior do estado. A ampliação e adaptação da rede física escolar, entre os anos de 1971 a 1973, contemplaram apenas o primeiro grau: foram construídas 24 unidades escolares e adaptadas ou ampliadas 80 escolas da capital e do interior.

¹⁹ Segundo Kreutz (1983), os Ginásios Bandeirantes surgiram em 1968 no governo de José Sarney com a proposta de levar às zonas de necessidade e clientela comprovada, a educação integral, através do ensino médio. De 1968 a 1970 foram instalados 78 Ginásios Bandeirantes no estado do Maranhão.

E o ensino de segundo grau? A situação do ensino de segundo grau no Maranhão era caótica. Quando aprovada a LDBEN nº 5.692/71, a rede estadual possuía apenas uma escola: o Liceu Maranhense²⁰. Além desta, já existiam a ETFM, o Colégio Municipal Luís Viana e uma infinidade de escolas particulares que dominavam a oferta de ensino secundário²¹ no território maranhense. As formações de professores (as) e a construção de um segundo estabelecimento de ensino iniciaram tardiamente em 1973.

No que diz respeito às construções escolares para o nível de ensino mencionado, o governo do Estado, por meio da Superintendência de Obras do Maranhão, iniciou a construção da segunda escola, em 1973, às margens da Avenida Kennedy no Bairro de Fátima, que mais tarde se chamaria Centro de Ensino Gonçalves Dias. O projeto²² incluía a edificação de 9 blocos de salas de aula, destinados a acolher os (as) alunos (as) concludentes do primeiro grau oriundos do CEMA. Além disso, o governo do Maranhão firmou convênio com o Banco Mundial para acelerar a implantação da reforma educacional, sobretudo no ensino de segundo grau por meio da construção de três colégios nas cidades de São Luís, Imperatriz e Caxias e de um centro interescolar na capital (MARANHÃO, 1974).

Entretanto, a população pressionava o poder público para a ampliação de vagas, visto que o Liceu Maranhense, além de não atender a demanda de alunos (as) egressos (as) do primeiro grau, oferecia apenas 950 vagas para o ingresso de alunos (as) na 1ª série, conforme veiculado pelo jornal *O Imparcial* de 20 de fevereiro de 1974. Desse modo, o acesso era disputado por meio de provas de português e matemática, assemelhando-se, em parte, aos concursos vestibulares, pois observamos que o jornal *O Estado do Maranhão*, de 18 de janeiro de 1976, denominava de “Vestibular do 2º Grau” em alusão à seleção para o Liceu e para as outras escolas que foram incorporadas à rede estadual.

Para atender às pressões da sociedade no que diz respeito ao aumento do número de vagas, ainda no ano de 1973, o secretário de educação, Magno Bacelar, buscou apoio junto ao diretor da Escola de Administração Pública, o Sr. Roberto Macieira. A alternativa divulgada pelo *Jornal do Dia*, de 07 de abril de 1973, foi a antecipação do funcionamento da escola, que estava

²⁰ Primeiro colégio público de ensino secundário do Maranhão. Criado pela Lei nº 77, no dia 24 de julho de 1838 pelo presidente da província do Maranhão, Vicente Thomaz de Figueiredo Camargo.

²¹ “ensino secundário” é adotado neste trabalho em correspondência ao ensino de segundo grau instituído pela LDBEN nº 5.692/71.

²² O valor inicial da construção era de 3 milhões e 200 mil cruzeiros.

sendo construída no Bairro de Fátima, nas 16 salas de aulas cedidas pela Escola de Administração Pública nos turnos matutino e vespertino.

No entanto, as vagas se restringiram aos (às) alunos (as) concludentes do CEMA (capital) e dos Ginásios Bandeirantes (interiores), que cursariam a 1ª série. Notamos que o Estado mantinha práticas excludentes, primeiro porque beneficiava apenas a população residente na capital, posto que os (as) discentes, egressos dos Ginásios Bandeirantes, oriundos de outros municípios maranhenses não tiveram assegurados as condições materiais para a sua permanência na Capital para fins de prosseguimento de estudo. Segundo, pela limitação do público discente, que deveria frequentar as salas de aula e terceiro, porque não disponibilizou mais espaços de atendimento à população de 15 a 19 anos. A *Sinopse Estatística do Maranhão* (1981) sinalizava que no ano de 1974 tal população era de 371.262 pessoas, contudo, apenas 11.034 tiveram matrículas garantidas nas diversas dependências administrativas. Isto significa que apenas 2,97% da população em idade escolar tinha acesso ao ensino de segundo grau.

De modo geral, o governo de Pedro Neiva de Santana criou e ampliou escolas, expandiu timidamente a oferta de vagas no ensino de primeiro e segundo graus, buscou reorganizar a rede estadual de ensino para atender às exigências da LDBEN nº 5.692/71, porém os resultados foram muito aquém do quantitativo populacional pertencente às faixas etárias dos respectivos graus de ensino. Os dados presentes na Mensagem de governador à ALEMA (1978) mostram que os esforços do governo do Estado, no ensino de primeiro grau, se direcionaram para o incremento de matrículas na zona rural, alcançando 55,2% na participação do conjunto de matrículas.

No que diz respeito às esferas mantenedoras do ensino de primeiro grau, a Tabela 1.2 mostra a distribuição das matrículas por dependência administrativa:

Tabela 1.2 - Matrícula no início do ano segundo a dependência administrativa – 1º grau

ANO	TOTAL	MATRÍCULAS							
		FEDERAL	%	ESTADUAL	%	MUNICIPAL	%	PARTICULAR	%
1971	409.046	4.124	1	107.956	26,39	241.380	59,02	55.586	13,59
1972	455.144	6.031	1,32	122.918	27,06	260.963	57,48	64.232	14,14
1973	502.261	4.888	0,97	150.769	30,02	270.692	53,89	75.912	15,12
1974	517.668	5.176	1	140.765	27,19	295.496	57,08	76.231	14,73

Fonte: Maranhão (1978, p. 26).

Na Tabela 1.2, verificamos a presença de 409.046 alunos (as) matriculados (as) no ano de 1971, dos quais 59,02% eram atendidos (as) pelas prefeituras municipais, 26,39% ficavam sob a responsabilidade do governo do Estado; as escolas particulares respondiam por 13,59% e o Governo Federal apenas com 1%. De 1971 a 1974, as prefeituras municipais lideraram a oferta de matrículas, atingindo 57,08% do total em 1974.

De acordo com os *Indicadores Sociais do Maranhão* (1979), as redes municipais operavam com o maior número de escolas com uma ou duas salas de aula e funcionando apenas com as quatro primeiras séries do primeiro grau. Em relação à participação do Estado, este ofertou matrículas no ensino de 1ª a 4ª série, e atendeu à demanda de vagas de 5ª a 8ª série por meio da expansão da Televisão Educativa na capital e nos municípios mais próximos.

Na capital do Estado, o estrangulamento nas últimas séries do ensino de 1º grau, em virtude da demanda acumulada, levou o Governo à consolidação do programa de televisão educativa, inovação em matéria de tecnologia educacional [...] Contando já com um efetivo previsto de 14.700 alunos regularmente matriculados da 5ª a 8ª série de 1º grau o que representa mais do dobro dos alunos existentes em 1970 [...] (MARANHÃO, 1975, p. 33).

Embora os dados da Tabela 1.2 mostrem o aumento progressivo de matrículas, afirmamos que o número de vagas criadas pelo governo estadual estava longe de atender a população de 7 a 14 anos na sua totalidade. Pois, em 1971, havia no Maranhão 684.945 crianças e adolescentes nessa faixa etária, das quais 314.024 se encontravam matriculados (as) e a porcentagem de atendimento correspondia apenas 45,8%, conforme dados presentes na Mensagem do governador João Castelo à ALEMA (1981), ou seja, mais da metade da população em idade escolar permaneceu fora da escola no ano de 1971.

No ano de 1974, o último da gestão de Pedro Neiva de Santana, o atendimento da mesma faixa etária alcançou somente 50,63% ou 370.753 alunos (as). Isso significa que metade da população de 7 a 14 anos continuava excluída da escola. Dessa forma, o Governo do Estado do Maranhão provia apenas 160.219 vagas ou 43,21% do total de matrículas (MARANHÃO, 1975). A situação nos revela também que muitos (as) alunos (as) matriculados (as) no ensino de primeiro grau se encontravam em distorção de série e idade e pressionavam o poder público pelo acesso à educação:

Os esforços desenvolvidos no campo da educação se manifestam em geral na evolução da oferta de matrículas muito embora esse indicador tenha a sua representatividade

comprometida quando não relacionada ao crescimento da população demandatária, bem como, ao contingente que, embora fora da faixa etária regular, continua a exercer forte pressão sobre o sistema [...] parcela do número de vagas criadas, ano a ano, sofre a pressão desse contingente historicamente acumulado, influenciando assim na manutenção do descompasso entre a oferta e a procura no âmbito do setor. (MARANHÃO, 1978, p. 23).

O plano estadual de desenvolvimento para o quadriênio de 1975 a 1978 desenvolvido pelo governador Osvaldo da Costa Nunes Freire destacou o desenvolvimento social e a sua relação com o desenvolvimento econômico no sentido de atingir a humanização do crescimento econômico. Esta ideia já estava contida no II Plano Nacional de Desenvolvimento, o qual serviu de baliza para a elaboração do plano de governo estadual, haja vista a continuidade do alinhamento político do governo estadual com o governo federal. As prioridades do *Plano de Governo* (1975) ressaltavam a ênfase na distribuição de benefícios sociais, como educação, saúde, bem estar e lazer, proteção previdenciária para corrigir as divergências entre o setor social e o econômico.

Bello Filho (2004) aponta que o setor primário continuou sendo o destaque para o crescimento econômico e sua escolha se deu em função da participação da renda gerada na agricultura, no conjunto de renda estadual e no contingente de mão de obra absorvido nessa atividade.

No estabelecimento das metas para os anos de 1975 a 1978 foram identificadas as condições que o governador Nunes Freire recebeu a educação maranhense. Apesar de reconhecer os esforços dos governos anteriores, o plano de trabalho apresentou um cenário educacional desolador e com muitos déficits: a escassez de professores titulados; condições precárias de funcionamento das escolas municipais, responsáveis por 70% das salas de aulas no estado; a marginalização da população fora da faixa etária de primeiro e segundo graus devido à insuficiência de escolas.

O reconhecimento da deficiência do sistema educacional maranhense ratificou a distribuição de tarefas entre as entidades municipais e particulares na manutenção do ensino de primeiro e segundo graus, haja vista que o Estado alegava impossibilidade financeira para promover sozinho a educação da população em idade escolar. Em consequência, o plano deu continuidade à participação estatal na implantação do ensino de primeiro grau nos municípios considerados prioritários pelo governo. Assim, a Mensagem apresentada à ALEMA (1975)

evidenciou que dos 130 municípios existentes, apenas 15²³ foram contemplados. Da 1ª a 4ª série, o atendimento ocorreu mediante unidades integradas, complexos escolares e projeto de educação rural; a TV Educativa e os Ginásios Bandeirantes serviram os (as) alunos (as) de 5ª a 8ª série.

A despeito de o governador Nunes Freire ter encontrado a população alvo do ensino de segundo grau desassistida de escola, em virtude da existência de apenas duas instituições públicas estaduais, as metas alcançadas no final do seu governo pouco alterou o cenário crítico que se encontrava o referido nível de ensino. O *Plano de Governo* (1975) previa a construção de dezessete escolas e de três centros interescolares que proporcionariam 13.280 novas vagas e outras 1.800 que funcionariam nas instalações das escolas estaduais no turno noturno. Na prática, no período de 1975 a 1978, o governo ampliou a rede de escolas com seis unidades²⁴, que juntas criaram 4.999 vagas em 1975; 5.425 vagas em 1976; 6.559 vagas em 1977; 7.406 em 1978. O déficit de cobertura para a população de segundo grau perdurou na década de 1970, conforme demonstra a Tabela 1.3:

Tabela 1.3 - Matrícula e grau de atendimento da população de 15 a 19 anos - 1971/1977

ANOS	POPULAÇÃO DE 15 A 19 ANOS (A)	MATRÍCULA		% DE ATENDIMENTO (B/A)
		GERAL	15 A 19 ANOS (B)	
1971	342.165	14.375	6.865	2,01
1972	349.128	17.155	8.263	2,37
1973	356.212	20.618	10.083	2,83
1974	363.465	25.795	12.426	3,42
1975	370.962	32.000	15.360	4,14
1976	378.649	36.793	17.661	4,66
1977	386.614	39.989	19.195	4,96

Fonte: Maranhão (1979a, p. 106).

Chama-nos atenção a desproporcionalidade entre o total de alunos em idade escolar existente no Maranhão e a porcentagem de atendimento em cada ano. Em 1971, apenas 2,01% da população que tinha entre 15 a 19 anos tinham acesso ao ensino de segundo grau. Observamos que a transição de governo não representou mudanças substanciais no quadro de atendimento, visto que nos três últimos anos (1975 a 1977) a porcentagem de atendimento dos indivíduos na

²³ Bacabal, Barra do Corda, Caxias, Cedral, Codó, Imperatriz, Pedreiras, Pinheiro, Balsas, Caxias, Chapadinha, Guimarães, Presidente Dutra, São Bento e São Luís (MARANHÃO, 1976, p. 48-49).

²⁴ 1- Centro de Ensino Coelho Neto (São Luís), 2- Centro de Ensino Aluísio Azevedo (Caxias), 3- Centro de Ensino Olindina Freire (Pedreiras), 4- Centro de Ensino Graça Aranha (Imperatriz), 5- Centro de Ensino D. Luís de Brito (São Bento), 6- Centro de Ensino Raimundo Araújo (Chapadinha) (MARANHÃO, 1979a, p. 104).

faixa etária adequada passou de 4,14% para 4,96%, o que nos revela que no final de 1978 a cobertura educacional contemplou 5% da população. Logo, o governo de Nunes Freire não atingiu a proposta expressa no seu plano de gestão, cujo alvo era proporcionar o desenvolvimento social para minimizar os efeitos do crescimento econômico.

Os dados compilados na *Sinopse Estatística do Maranhão* (1979) apontam a iniciativa particular como a principal mantenedora das escolas de segundo grau. Em 1971, as escolas particulares mantinham 64,30% das matrículas, a rede estadual respondia por 19,27%, seguido pelo governo municipal e federal com 10,76% e 5,67% respectivamente. Em 1976, a iniciativa particular detinha 75,35% das matrículas, as escolas estaduais ampliaram o número de vagas que era de 2.770, em 1971, para 6.558, em 1976. Entretanto, seu percentual de cobertura correspondeu a 16,40% do total de inscrições; as escolas federais e municipais respondiam por 5,22% e 3,03% respectivamente.

Os números apresentados pelos *Indicadores Sociais do Maranhão* (1979) evidenciam que o ano de maior participação da esfera estadual foi em 1974, quando o percentual de matrículas atingiu 20,17% ou 5.203 vagas. A razão para o incremento se deu pela absorção, por parte do Estado, dos (as) alunos (as) do Colégio Municipal Luiz Viana, localizado na capital. Para isto, foi estabelecido um convênio, em 1973, entre o Governo do Maranhão e a Prefeitura de São Luís, com o objetivo de transferir do Município para o Estado o contingente discente do ensino de segundo grau e de parte de seu pessoal docente.

Assim sendo, os (as) discentes foram remanejados para o Centro de Ensino Gonçalves Dias e os 42 professores (as) do Instituto de Educação do Município e 52 docentes do Colégio Municipal Luiz Viana foram redistribuídos em estabelecimentos de ensino de segundo grau da rede oficial do Estado por meio da Portaria nº 879, de 18 de abril de 1974.

A absorção do contingente de alunos do município de São Luís não significou o incremento de matrículas nos anos posteriores. De acordo com os *Indicadores Sociais do Maranhão* (1978; 1979), a participação da rede particular alcançou 72,30%, isto é, dos 43.588 alunos (as) matriculados (as) no Maranhão, 31.514 vagas estavam na iniciativa privada, enquanto a rede estadual cobria 7.406 vagas (16,99%), as prefeituras municipais possuíam 2.358 vagas (5,41%) e as escolas federais acolhiam 2.310 discentes (5,3%).

Os dados do *Anuário Estatístico do Brasil* (1981) revelam que em 1979 havia a seguinte quantidade de escolas de segundo grau no Maranhão: 9 estaduais, 19 mantidas pelas prefeituras

municipais, 3 federais e 146 particulares. Cabe ressaltar que os *Indicadores Sociais do Maranhão* (1979) destacavam que o funcionamento das instituições privadas ocorriam em instalações físicas precárias, geralmente em casas residenciais ou sobrados adaptados, não possuindo bibliotecas, laboratórios e espaço para a prática de educação física e esportes, e com uma parcela do corpo docente constituída de professores leigos.

Com base no cenário exposto, a emergência de um centro interescolar de segundo grau na capital do estado tornava-se importante para acelerar o atendimento da população na faixa etária de 15 a 19 anos, podendo assim promover a irradiação do currículo profissionalizante para as demais escolas públicas e privadas. Além disso, poderia servir de experiência-piloto para a construção e funcionamento de escolas semelhantes. Com tais características, a intenção do governo era de que o CIEJBP ajudasse na ampliação do número de vagas, a partir de 1979, pois atenderia 2.400 alunos (as) por ano.

As diretrizes das diferentes gestões de governo, no decorrer da década de 1980, defenderam bandeiras que convergiam para objetivos comuns: a gestão de João Castelo (1979-1982) definiu como prioridade a promoção do “homem maranhense” considerando-o como fator de produção, mas, principalmente, como destinatário último da riqueza social e o beneficiário maior das benesses oriundas dos avanços sociais, científicos e tecnológicos.

Alegando escassez de recursos financeiros e, por outro lado, a abertura política que se anunciava com o fim da Ditadura Militar, o governador Luiz Rocha (1983-1986) inseriu no *Plano de Governo* (1983) as reivindicações mais urgentes de representantes da sociedade, estes levantaram a situação de cada secretaria que compunha o sistema estadual. Os objetivos traçados, não muito distantes da gestão anterior, foram orientados para a melhoria das condições econômicas e sociais dos maranhenses, estes deveriam ser beneficiários do desenvolvimento econômico por meio da participação no incremento da renda e do PIB do estado.

Nas diferentes gestões, o setor primário foi eleito como mote do plano de governo, o responsável pelo equacionamento dos problemas econômicos e sociais. A inserção de projetos industriais oriundos do PGC passou a ser inserido na agenda de governo como promotor de divisas e de condições sociais e econômicas para a população maranhense.

O planejamento educacional se constituiu um dos elementos de melhoria de vida dos maranhenses. Diante da constatação de graves problemas no setor educacional, como atendimento insuficiente da população escolarizável do ensino de primeiro e segundo graus,

foram estabelecidos os objetivos de elevar o atendimento desses graus de ensino e a educação pré-escolar, assim como de elevar a capacidade de matrícula e a qualidade do ensino.

A despeito da afirmação da política educacional do Estado de viabilizar o desenvolvimento das potencialidades físicas, intelectuais e morais dos maranhenses como destinatário das benesses sociais, verificamos que tais metas permaneceram apenas na redação dos documentos e nos discursos dos governadores. No entanto, não podemos menosprezar um significativo esforço de investimento na ampliação de escolas que se converteu no aumento do número de matrículas. As estatísticas oficiais apresentadas pelos *Indicadores Sociais do Maranhão* (1978) e pelo IBGE (1993) apontaram o aumento da quantidade de matrículas no ensino de primeiro grau, que de 517.668 em 1974, passou para 1.174.080 em 1991.

Dessa maneira, em 1991 existiam 949.283 pessoas em idade escolar de 7 a 14 anos no estado do Maranhão, dos quais 224.797 estavam desassistidos de educação escolar, ou seja, 19,14% da população permaneciam excluídos, o que nos sugere serem esses sujeitos provenientes das franjas menos produtivas e mais pobres da sociedade. A ampliação de matrículas nesse nível de ensino não garantiu a democratização da permanência na escola, pois o *Plano de Metas* do governador Luiz Rocha (1983) sinalizou que 92% dos (as) alunos (as) encontravam barreiras na passagem da 1ª para a 2ª série, o que tornava os índices de evasão e repetência astronômicos.

A situação permaneceu inalterada no final da década de 1980 e início dos anos 1990. Na elaboração do Plano Plurianual para o quadriênio de 1992 a 1995, foi diagnosticada a recorrência do estrangulamento na passagem dos (as) discentes da 1ª para a 2ª série. A cada 100 alunos (as) matriculados (as) na 1ª série do ensino de primeiro grau, havia somente 36 na 2ª série e apenas 10% daqueles chegavam até a 8ª série.

O ensino de segundo grau também experimentou expansão nas matrículas. A *Sinopse Estatística do Maranhão* (1979) apresentou a existência de 39.989 alunos (as) em atendimento escolar no ano de 1977. De acordo com informações do IBGE (1993), no ano de 1991 a quantidade de estudantes atendidos (as) chegou a 77.667. Essas matrículas permaneceram concentradas nas 172 escolas particulares, seguidas pelas 66 escolas municipais, 52 estaduais e 5 federais.

Ainda que observadas a expansão das matrículas, as mesmas estiveram longe de atender a população-alvo do ensino de segundo grau, pois segundo o IBGE (1992), havia no estado 529.270 pessoas em idade escolar de 15 a 19 anos, contudo, apenas 49.506 eram atendidas, ou

seja, apenas 9,35% dos habitantes da faixa etária tinham acesso ao aludido grau de ensino no Maranhão.

Um dos motivos que explica o desamparo educacional para o público do ensino de segundo grau se deve à evasão e à repetência nas primeiras séries do ensino de primeiro grau e à inoperância do Estado em prover educação de qualidade que garantisse a aprendizagem competente dos (as) seus (suas) alunos (as). O *Plano Plurianual* (1991) apontava que o contingente de pessoas com 15 anos ou mais de idade, que não sabiam ler e escrever, era de 34,8% e a porcentagem de pessoas na mesma faixa etária que não frequentava o ensino de segundo grau correspondia a 89,3%, provavelmente porque elas se encontravam em distorção de série e idade ou excluídos do sistema de ensino.

Portanto, as ações ensejadas pelas diferentes gestões estaduais, não deram conta de reverter o quadro de atraso por que enfrentava o Maranhão, visto que o índice de analfabetismo continuou a ser um dos mais altos. Somavam-se a isto, as dificuldades de acesso aos demais serviços básicos como saúde, moradia, saneamento e as condições materiais de existências dos habitantes evidenciados pelo nível de renda, demonstrados nas seções anteriores deste trabalho.

1.4 A profissionalização do ensino de segundo grau no estado do Maranhão

A defesa de um ensino secundário profissionalizante notabilizou-se nos discursos e planos dos governantes maranhenses na década de 1970 por força da política educacional posta em evidência pelos governantes militares sob inspiração da Teoria do Capital Humano. Nesse sentido, Freitas e Biccas (2009, p. 277-278) apontam:

[...] a fórmula oferecida para solucionar os nossos problemas centrou-se no investimento no sistema educacional, mirando os indivíduos, na perspectiva do mercado, voltado para o setor produtivo, procurando consequentemente gerar o crescimento econômico, desenvolvimento global e mobilidade social.

O *Plano Estadual de Educação do Maranhão* (1971-1974) destacava a qualificação e a necessidade do aumento do número de vagas para formar o profissional exigido pelo mercado de trabalho. O objetivo delineado para esse nível de ensino foi: “Propiciar a terminalidade efetiva do ensino de segundo grau tendo em vista a formação de técnicos de nível médio, em número e tipo necessários ao processo de desenvolvimento do Estado”. (MARANHÃO, 1971 p. 280).

O Plano Estadual de Educação buscou conciliar, pelo menos no discurso, a formação de profissionais para atuar no setor primário e secundário da economia, dado que o Maranhão já entrevia o surto de crescimento industrial via implantação do parque industrial do Itaqui, em São Luís. Entretanto, as notícias de jornais da época mostram que a profissionalização do ensino de segundo grau iniciou, em 1973, pela oferta de cursos no setor terciário em regime de intercomplementaridade.

Segundo o *Jornal do Dia*, de 11 de março de 1973, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em convênio com o PIMPO, ofertou cursos de Auxiliar em Escritório e de Auxiliar em Contabilidade aos alunos das escolas públicas pertencentes ao Colégio Estadual do Maranhão (Liceu Maranhense) e ao Colégio Municipal Luiz Viana. As escolas particulares contempladas pelo convênio foram Colégio de São Luís, Colégio Conceição de Maria e Colégio Batista.

Neste contexto, algumas escolas particulares já se movimentavam para atender às exigências legais e ofereceram além da formação geral e habilitação específica para o magistério de primeiro grau, outras habilitações parciais. O jornal *O Imparcial*, de 26 de janeiro de 1974, noticiou os cursos oferecidos pelas escolas particulares. O Colégio Getúlio Vargas ministrava o curso de Auxiliar em Contabilidade, enquanto o Colégio Dom Bom oferecia Auxiliar de Laboratório. O Colégio Zoé Cerveira teve seus cursos de Estatística, Contabilidade e Secretariado autorizados pela Resolução do CEE nº 81, de 07 de novembro de 1973.

A transferência de responsabilidade do governo estadual para a iniciativa privada na oferta de habilitações profissionais acontecia de forma complementar em que os (as) alunos (as) tinham contato, em curto tempo, com os conhecimentos específicos de cada curso para obterem a terminalidade exigida pela legislação educacional. A profissionalização do segundo grau por vias da intercomplementaridade partilhava das estratégias estabelecidas no *Plano Estadual de Educação* (1971-1974) cuja proposta foi de: “Promover, a nível de 2º grau, cursos regulares e intensivos de formação profissional **recorrendo à utilização das instituições existentes**, de modo a oferecer o maior número de opções possíveis” (MARANHÃO, 1971c, p. 26, grifo nosso).

Na tentativa de adequar a estrutura do único colégio de segundo grau à reforma educacional de 1971, iniciou, em janeiro de 1973, a unificação do Colégio Estadual do Maranhão (Liceu) com o Instituto de Educação (Escola Normal). Por meio do Decreto nº 5.094, de 23 de agosto de 1973, foi criado o Centro de Ensino de Segundo Grau Liceu Maranhense, com a

finalidade de propiciar o ensino nos moldes preconizados pela Lei nº 5.692, uma vez que o ensino normal ministrado naquele espaço passou a ser considerado mais uma habilitação profissional.

[...] com o advento da lei 5.692 a habilitação para o magistério passou a ser considerada simplesmente uma habilitação, dentre as diversas oferecidas pelo 2º Grau, dentro do aspecto da terminalidade daquele nível de ensino. **Desaparece a partir daí a imagem antiga das Escolas Normais ou Institutos de Educação.** (JORNAL DO DIA, 16/03/1973, p. 12, grifos nossos).

Saviani (1987) indica que a formação de professores teve a sua essência descaracterizada em virtude da extinção dos cursos normais, dada a sua equivalência a uma habilitação profissional obrigatória de segundo grau, alterando a qualidade da formação de professores, visto que a preocupação voltava-se para a quantidade de alunos (as) formados (as), para adaptação em detrimento da autonomia e para a formação profissional em prejuízo à cultura geral.

Segundo notícia do Jornal *O Estado do Maranhão*, de 20 de janeiro de 1974, o MEC implantou o *Projeto de Intercomplementaridade nas Escolas Técnicas Federais* para minimizar as deficiências dos Estados quanto às dificuldades no provimento de habilitações profissionais de segundo grau com o propósito de “[...] aproveitar a capacidade ociosa das Escolas Técnicas Federais, em proveito de alunos de estabelecimentos da rede oficial dos Estados e da rede particular nas Capitais e cidades onde existe Escola Técnica Federal”.

Dessa maneira, o MEC detectou a ociosidade de equipamentos, espaços e de professores das ETFs e injetou recursos financeiros às mesmas para que as escolas de segundo grau dos estados pudessem experimentar a diversificação dos seus currículos por meio da complementação de aprendizagem nos bancos das ETFs.

No mesmo ano da inserção do *Projeto de Intercomplementaridade nas Escolas Técnicas Federais*, o secretário de educação estadual do Maranhão, Pedro da Rocha Neto, autorizou o diretor do Liceu Maranhense a adotar o sistema de intercomplementaridade com diversas instituições de vocação profissionalizante, entre elas, a ETFM, o Colégio Agrícola do Maranhão, a Escola de Enfermagem e o SENAC, este já desenvolvia a intercomplementaridade no ano anterior.

A perspectiva da SEDUC era de que todos (as) os (as) alunos (as) que concluíssem o segundo grau em 1974 fossem preparados convenientemente para a adoção de uma profissão. Em vista disso, os administradores educacionais maranhenses incorporaram a ideia de escola

secundária contendora, pois ao abrir suas portas a uma quantidade maior de alunos (as), oriunda das classes populares, as encaminhou para a aprendizagem de uma profissão.

O Liceu Maranhense não será um mero formador de normalistas e de candidatos a vestibulares, mas de conscientes de que não há lugar para todos na Universidade, pois estamos oferecendo aos nossos alunos, na maioria pobre, a opção de trabalho em nível médio, através das várias profissões que poderão exercer. (O IMPARCIAL, 15/08/1974, p. 7).

A definição dos cursos que seriam ministrados para os (as) 4 mil alunos (as) da 3ª série do Liceu Maranhense e do Centro de Ensino de Gonçalves Dias começou a ser divulgada em junho de 1974, quando a SEDUC aplicou questionários de interesse aos alunos dessas escolas com a finalidade de sondar aptidões e estimular vocações para a escolha dos cursos profissionalizantes.

Segundo o jornal *O Imparcial*, de 19 de junho de 1974, foram oferecidos materiais explicativos sobre 22 opções de cursos, as características de cada um, o campo de trabalho, alguns conteúdos que seriam aprendidos, entre outros. Após a leitura, os (as) alunos (as) deveriam marcar até três opções que seriam definidos pela SEDUC, de acordo com a demanda de escolhas. A carga horária prevista para esses cursos era de 300 horas.

A mesma edição do jornal supracitado divulgava o catálogo de 20 cursos colocado à disposição dos (as) alunos (as): Auxiliares em Contabilidade, Administração Escolar, Inspeção de Alimentos, Adubação, Defesa Sanitária Animal, Defesa Sanitária Vegetal, Forragem e Ração, Auxiliar Técnico em Telecomunicações, Classificador de Produtos de Origem Vegetal, Auxiliar de Escritório Técnico em Edificações, Desenhista de Publicidade, Desenhista de Arquitetura, Cadastrador de Agrimensura, Desenhista de Instalações Hidráulicas, Desenhista de Estradas, Laboratorista de Solos e Pavimentação, Laboratorista de Saneamento, Promotor de Vendas, Topógrafo de Agrimensura e Topógrafo de Estradas.

Uma vez definidos os cursos mais escolhidos pelos (as) alunos (as) a SEDUC procedeu-se aos convênios com os estabelecimentos tradicionais de formação profissional que manteriam o sistema de intercomplementaridade com as escolas estaduais. A ETFM ministrou os cursos de Desenhista de Arquitetura, Topógrafo-Agrimensor, Topógrafo para Estradas e Auxiliares de Eletricidade e de Técnico em Edificações. O SENAC continuou com os cursos de Auxiliares de Escritório e de Contabilidade. As habilitações na área de Saúde (Auxiliares de Administração Hospitalar e de Laboratorista de Análises Clínicas) se conveniaram à Escola de Enfermagem da

Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM)²⁵ e o Colégio Agrícola do Maranhão ministrou o curso de Auxiliar de Defesa Sanitária Animal, conforme divulgação do jornal *O Imparcial* de 15 de agosto de 1974.

Também encontramos registros no jornal *O Imparcial*, de 11 de agosto de 1974, de que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do Maranhão (SENAI) manteve a intercomplementaridade com o Colégio Marista Maranhense, da rede particular de ensino. A experiência considerada pioneira propiciou a habilitação parcial em Eletricidade com 400 horas de duração para 20 alunos (as) e serviria, caso bem sucedida, aos demais estabelecimentos interessados em diversificar a oferta de cursos, entre eles as escolas estaduais. É possível que essa iniciativa não tenha logrado continuidade, visto que não encontramos outros indícios de complementação de estudos, nos jornais e nos documentos institucionais produzidos no âmbito do governo estadual maranhense.

Ao examinar os condicionantes econômicos e políticos de criação do SENAI, Newton Antonio Paciulli Bryan (1983) aponta que a reforma educacional de 1971 tornou a qualificação profissional daquele equivalente aos cursos do ensino oficial, cujo respaldo foi dado pelos pareceres dos Conselhos Estadual e Federal de Educação. Sobre os cursos de aprendizagem naquela instituição voltada à força de trabalho industrial e suas equivalências aos cursos de primeiro e segundo grau nos é esclarecido:

[...] A principal causa do estabelecimento dessa equivalência, foi o fato de que nos cursos do SENAI já se realizava de forma plena o ideal de educação tecnicista esposados pelos mentores da reforma de 1971. E, ao lado dessa congruência do espírito da Lei 5692 com o ensino do SENAI, o estabelecimento da equivalência dos cursos de aprendizagem com os do ensino médio vinha também ao encontro da preocupação manifesta pelo estado em apresentar no âmbito nacional e internacional estatísticas que demonstrassem estar ocorrendo no País um aumento da taxa de escolaridade de nível médio sem que, para isso fosse necessário aumentar as verbas destinadas à educação (BRYAN, 1983, p.191, grifos do autor).

De fato, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu vários pareceres e resoluções, entre eles a Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972, que fixou os mínimos exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de segundo grau. Ao estabelecer que as escolas deveriam oferecer variedade de formações e modalidades diferentes de estudo, tal Resolução recomendou, no Artigo 7º, a entrosagem e a intercomplementaridade dos

²⁵ Transformada em 1981 em Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

estabelecimentos, entre si ou com outras instituições, notadamente as organizações ou programas como as ETFs, o SENAI, o SENAC, o DNMO, o PIMPO e outros.

Nesse sentido, os convênios firmados com programas e instituições reconhecidas na formação de mão de obra não se constituíram particularidade do sistema educacional maranhense, mas uma alternativa proposta pelo CFE e incorporada pelas redes públicas e particulares de ensino para minimizar as dificuldades de implantação da LDBEN nº 5.692/71. Há que se destacar que as preparações profissionais extraescolares geraram dúvidas no que diz respeito à aceitação dos cursos realizados naquelas instituições e sua correspondência no ensino de segundo grau.

No Ofício nº 225, de 16 de junho de 1975, a diretora do Departamento de Ensino de Segundo Grau, Regina Celi Miranda Reis Luna, solicitava o parecer do CEE em relação aos certificados fornecidos pelo PIMPO e outras entidades que os (as) alunos (as) do Liceu Maranhense e do Centro de Ensino Gonçalves Dias apresentavam para aproveitamento de estudos na parte específica do currículo. Naquela época, as escolas não sabiam como proceder sobre o aproveitamento dos cursos, a expedição dos diplomas de conclusão e a dispensa ou frequência dos (as) alunos (as) nas disciplinas profissionalizantes oferecidas nas escolas de segundo grau. Em resposta ao ofício, o CEE recomendou:

Os cursos profissionalizantes de Técnico ou de Auxiliar Técnico, realizados em convênio com o PIMPO poderão ser aproveitados, dispensando-se, em consequência, a frequência de estudantes a novos cursos profissionalizantes. OBSERVAÇÃO – o portador de certificado de habilitação curta (Auxiliar Técnico) poderá, se o desejar e se a Escola oferecer, frequentar uma segunda ou uma terceira parte de habilitação que já possui parcialmente, a fim de alcançar a habilitação plena. O estabelecimento que proporcionar o núcleo comum, deverá receber e arquivar o certificado de habilitação profissional cursado pelo estudante, expedindo-lhe certificado ou diploma em que estará registrada, matéria por matéria, a habilitação feita. Deverá constar deste documento a referência ao estabelecimento em que foi feita a habilitação profissional e também o fato de que o certificado respectivo está arquivado no estabelecimento expedidor de certificado ou do diploma em que se faz esta referência (MARANHÃO, 1975b, p. 1).

A introdução do ensino profissionalizante na rede estadual de ensino se deu pela modalidade de habilitações parciais voltadas para a formação do Auxiliar Técnico. A razão para essa iniciativa decorre das prescrições estabelecidas pelo CEE-MA que baixou a Resolução nº 134, de 22 de novembro de 1974, limitando a modalidade de oferta de cursos pela escolha de 36

habilitações²⁶ dentre as 78 definidas pelo CFE. Dessa forma, a Resolução definiu o mínimo de conteúdos profissionalizantes e de cargas horárias para habilitações de curta duração que deveria possuir 2.200 horas, nas quais era incluso o mínimo de 300 horas de conteúdo profissionalizante.

As habilitações de curta duração²⁷ realizadas no sistema de intercomplementaridade passaram também a ser ministradas no Centro de Ensino Liceu Maranhense e Gonçalves Dias. Foi o caso da habilitação em Auxiliar de Escritório, autorizada pela Resolução nº 201, de 10 de dezembro de 1976.

O Centro de Ensino Gonçalves Dias obteve a autorização para funcionamento da habilitação parcial em Processamento de Dados conferida pela Resolução nº 178, de 08 de agosto de 1975, e talvez tenha sido a primeira experiência de profissionalização na rede estadual realizada sem convênio com outras instituições. Em 06 de agosto de 1976, a Resolução nº 151, do CEE autorizou o funcionamento do mesmo curso no Liceu Maranhense. A informação contradiz os estudos de Liduína Castelo Branco (1998, p. 138) que afirma: “Inicialmente, o processo reformista envolveu o Centro de Ensino de 2º Grau Liceu Maranhense, funcionando, naquela instituição escolar, o Curso Habilitação Básica em Processamento de Dados [...]”.

Em 09 de fevereiro de 1976, a SEDUC enviou ao CEE o plano de implantação das habilitações nos setores secundários e terciários da economia aos alunos das duas escolas oficiais da rede estadual. Pela primeira vez, a proposta incidia sobre a habilitação plena, cujo mínimo de horas destinadas à parte específica do currículo deveria ser de 1.200 para as habilitações dos setores primário e secundário e de 900 para o setor terciário.

Foram propostos cursos técnicos em Secretariado, Contabilidade, Assistente de Administração, Tradutor e Intérprete, habilitação para o Magistério de 1ª a 4ª série nas especializações Educação Pré-Escolar, Ensino Supletivo, Educação Especial na área de

²⁶ 1-Classificador de produtos vegetais, 2- Agente de defesa sanitária vegetal, 3- Auxiliar de adubação, 4- Auxiliar de análise de solos, 5- Agente de defesa sanitária animal, 6- Auxiliar de forragens e ração, 7- Auxiliar de escritório técnico em edificações; 8- Desenhista de arquitetura, 9- Desenhista de Estruturas, 10- Topógrafo de Estradas, 11- Laboratorista de solos e pavimentação, 12- Desenhista de estradas, 13- Topógrafo de agrimensura, 14- Desenhista de agrimensura, 15- Cadastrador de agrimensura, 16- Auxiliar técnico de mecânica, 17- Cronometrista, 18- Auxiliar técnico de eletrotécnica, 19- Desenhista mecânico, 20- Auxiliar técnico de eletricidade, 21- Desenhista de instalações elétricas, 22- Laboratorista de saneamento, 23- Auxiliar sanitaria, 24- Auxiliar técnico de metalurgia, 25- Auxiliar de laboratório de análises clínicas, 26- Auxiliar de inspeção de alimentos, 27- Auxiliar de leites e derivados, 28- Desenhista de publicidade, 29- Promotor de vendas, 30- Corretor de mercadorias, 31- Auxiliar de processamento de dados, 32- Auxiliar de contabilidade, 33- Auxiliar de escritório, 34- Auxiliar de administrador hospitalar, 35- Laboratorista de análises clínicas, 36- Visitador sanitário.

²⁷ Aconteciam no 2º semestre letivo da 3ª série. A duração dos cursos era de 75 dias com 4 horas diárias que totalizavam 300 horas.

Deficiência Mental, além de Mecânica, Eletrotécnica e Laboratórios Médicos. A previsão de atendimento era de que até o final de 1978 a rede estadual habilitasse 560 técnicos em nível médio nas referidas habilitações.

A Mensagem do governador Nunes Freire enviado à ALEMA (1976) apontava a prevalência dos convênios na realização dos cursos de segundo grau no ano de 1975:

Quadro 1.1 - Demonstrativo das habilitações profissionais, entidades executoras e quantidade de alunos atendidos em 1975

NOME DO CURSO	ENTIDADE EXECUTORA	Nº DE ALUNOS
Desenhista de Arquitetura	Escola Técnica Federal do Maranhão e Colégio Conceição de Maria	60
Auxiliar Técnico de Eletricidade	Escola Técnica Federal do Maranhão	35
Auxiliar Técnico em Edificações	Escola Técnica Federal do Maranhão	35
Auxiliar de Escritório	Colégio Conceição de Maria e SENAC	96
Auxiliar de Laboratório de Análises Clínicas	Colégio Conceição de Maria e Escola de Enfermagem	106
Auxiliar de Contabilidade	SENAC	35
Topógrafo de Estradas	Escola de Agronomia	36
Topógrafo de Agrimensura	Escola de Agronomia	35
Cadastrador de Agrimensura	Escola de Agronomia	35
Programa de Sistema Eletrônico	“Gonçalves Dias”	41
Auxiliar de Administração Hospitalar	Escola de Enfermagem	40
Auxiliar de Documentação Médica	“Gonçalves Dias”	86
Auxiliar de Laboratório de Análises Clínicas	“Liceu Maranhense”	109
TOTAL		749

Fonte: Maranhão (1976, p. 60).

Pelo total de alunos (as) habilitados (as), percebemos que a rede estadual não conseguiu atingir todo corpo discente da 3ª série que era de 2.657 matrículas em 1975 (MARANHÃO, 1976a, p. 59), tampouco conseguiu ofertar os cursos reclamados pelo processo de desenvolvimento do estado, uma vez que o discurso era de concentrar formação profissional nos setores primários e secundários da economia, entretanto, o quadro mostra que a maior parte dos cursos focou o setor terciário.

A habilitação de Auxiliar de Laboratórios e Análises Clínicas teve a maior cobertura com 109 discentes treinados no Liceu Maranhense e 106 alunos (as) habilitados em regime de intercomplementaridade com o Colégio Conceição de Maria e a Escola de Enfermagem. O segundo curso que mais habilitou foi o de Auxiliar em Escritório, realizado em convênio com o Colégio Conceição de Maria e o SENAC que formou 96 alunos (as). O terceiro curso mais expressivo foi o de Auxiliar em Documentação Médica ministrado no Centro de Ensino Gonçalves Dias que formou 86 discentes.

As habilitações realizadas em parceria com a ETFM e, em parte, pelo Colégio Conceição de Maria (Quadro 1.1) possibilitaram formação para 130 alunos (as) nos cursos de Desenhista de Arquitetura, Auxiliares Técnicos em Eletricidade e em Edificações. A parceria com a ETFM continuou nos anos seguintes com uma dinâmica de atendimento que incluía a transferência de alunos (as) da rede estadual, a partir da 2ª série, para aquela escola técnica. Conforme explicava o diretor da ETFM na época, Ronald da Silva Carvalho:

Em termos concretos, o que se vem fazendo na rede estadual é também no sistema de intercomplementaridade, principalmente com a Escola Técnica Federal do Maranhão, que só este ano matriculou cerca de 300 alunos oriundos da rede escolar estadual, mediante transferência para a Segunda Série. Para 1977, já reservamos 220 vagas aos candidatos dos estabelecimentos de 2º Grau. Afora isto, existem alguns estabelecimentos particulares da capital que estão ministrando várias habilitações de curta duração, com vistas à preparação de auxiliares técnicos destinados ao setor secundário da economia (TRIBUNA DO MARANHÃO, 23/09/1976, p. 6).

No *Plano para Implantação de Colégios Estaduais de 2º Grau em Caxias e São Luís* (1976) encontramos informações compatíveis com a declaração do diretor da ETFM sobre as transferências de discentes. A proposta era de que a partir de 1977 os (as) alunos (as) da 2ª série do Centro de Ensino Coelho Neto fossem transferidos (as) para a ETFM, conforme acordo estabelecido entre esta e a SEDUC ou que tivessem formação profissional nos moldes da oferecida aos (às) alunos (as) do Centro de Ensino Liceu Maranhense e Gonçalves Dias.

De modo igual, consta na Mensagem do governador Nunes Freire à ALEMA (1978) o atendimento a 220 alunos (as) em cursos de habilitação plena na ETFM em 1977, realizada por

meio de convênio²⁸. Os cursos técnicos e o número de discentes foram: Agrimensura (30), Edificações (40), Estrada (40), Saneamento (30), Eletrotécnica (40), Química (40).

A ETFM era referência de escola profissional no setor secundário no estado do Maranhão e possuía professores qualificados, infraestrutura e equipamentos para o desenvolvimento das seguintes habilitações plenas: Agrimensura, Decoração, Edificações, Eletrotécnica, Eletromecânica, Estradas, Mecânica, Química e Saneamento. Assim sendo, o Jornal *O Imparcial*, da edição de 03 de maio de 1975, divulgava que a escola estava presente e atenta às demandas de preparação de mão de obra requeridas pelas necessidades do mercado de trabalho no estado, tanto que com os anúncios do *boom* industrial, veiculados na década de 1970, a direção da escola afirmava não medir esforços para atender as exigências criadas pelo surto industrial mediante a criação de novos cursos como Metalurgia e a expansão dos seus espaços físicos.

Observamos no Quadro 1.1 que os cursos oferecidos pela Escola de Agronomia alcançaram 105 matrículas; a parceria mantida com esta Escola continuou no ano de 1976 quando a SEDUC celebrou convênio com a FESM, nos moldes da intercomplementaridade, para a realização de curso profissionalizante de Auxiliares Técnicos de Mecânica, Topógrafo de Estradas e Topógrafo de Agrimensura.

De acordo com o contrato de convênio, tais cursos estavam previstos para acontecer no período de 20/09/1976 a 30/12/1976 na Escola de Agronomia da FESM nos turnos vespertino e noturno. O Governo do Estado do Maranhão pagou o valor de Cr\$ 78.000,00 para que 105 alunos (as) pudessem fazer a complementação de estudo.

Os cursos de Programador de Sistema Eletrônico ministrado no Centro de Ensino Gonçalves Dias e de Auxiliar Administração Hospitalar, em convênio com a Escola de Enfermagem, formaram 41 e 40 alunos (as) respectivamente. O Quadro 1.1 é demonstrativo das prioridades do governo estadual quanto às localidades que deveriam possuir a habilitação parcial profissionalizante de segundo grau: apenas a capital do estado. Portanto, não houve até o ano de 1975 nenhuma mobilização da SEDUC no sentido de expandir os cursos técnicos, mesmo de curta duração, para outros municípios maranhenses, revelando o descaso governamental com a população na faixa etária de 15 a 19 anos que não tiveram oportunidade de frequentar o ensino

²⁸ Em 1977, o governo do Estado desembolsou Cr\$ 198.700 para a intercomplementaridade no ensino de 2º grau e Cr\$ 36.000 para o PIMPO em virtude de este ministrar o curso de Auxiliar de Administração para 108 discentes de 2º grau (MARANHÃO, 1978, p. 27-28).

secundário público pelo motivo principal de não existir nenhuma escola para além dos limites territoriais da Ilha de São Luís.

Se no ano de 1975 a rede estadual de ensino tinha 2.657 alunos (as) matriculados na 3ª série, dos quais 749 concluíram alguma habilitação profissional, é possível questionar que cursos teriam feito os 1.926 discentes não incluídos no Quadro 1.1? Percebemos nas fontes consultadas o silenciamento quanto às demais habilitações ou cursos ministrados na rede oficial de ensino que acolheu a maior parte dos (as) alunos (as) do ensino de segundo grau: a formação geral e a habilitação para o magistério de primeiro grau.

O jornal *O Imparcial*, de 17 e 22 de dezembro de 1974, noticiou as cerimônias de formaturas das alunas diplomadas na habilitação para o magistério de primeiro grau: o Centro de Ensino Gonçalves Dias formou 128 discentes e o Liceu Maranhense, 520. As formandas da primeira escola *supra* eram oriundas do antigo Ensino Normal do Colégio Municipal Luiz Viana, posteriormente transferidas para o Centro de Ensino Gonçalves Dias, conforme já explicado anteriormente. O Liceu Maranhense, mesmo com a extinção do Instituto de Educação, continuou formando grande quantidade de professoras e também de alunos (as) interessados (as) em acessar o ensino superior, uma vez que a escola não deixou de ser uma instituição tradicional de formação de candidatos para o ensino superior. É muito provável que nos anos seguintes a habilitação para o magistério de primeiro grau tenha sido o curso que mais despejou alunos (as) com formação profissional na cidade de São Luís.

Até o ano de 1976, as habilitações profissionais cursadas pelos (as) discentes das escolas estaduais eram do tipo parcial e plena, de acordo com o Parecer do CFE nº 45/72 que enfatizava a terminalidade profissional e a preparação para o exercício de uma determinada ocupação. A modalidade básica foi acrescentada à cartela de habilitações existentes mediante o Parecer do CFE nº 76/75, o qual focava na preparação básica para uma família ocupacional, apenas para a iniciação dos (as) alunos (as) em uma área específica de atividade que requeresse uma preparação básica que poderia ser complementada nas escolas técnicas ou nas empresas.

Para introduzir essa nova modalidade de educação profissional a SEDUC contou como o apoio da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), do Centro Educacional de Niterói e do Departamento de Ensino Médio (DEM) do MEC para viabilizar a experiência piloto *Sistemática de Implantação de Habilitações Básicas*²⁹. Segundo o jornal *O Imparcial*, de

²⁹ Aprovado pela Resolução do CEE nº 050, de 22 de abril de 1977.

31 de março de 1977, este projeto surgiu de um seminário, realizado em Manaus no ano de 1976, em que o encaminhamento final do evento foi o desenvolvimento do projeto piloto na região amazônica, para isso foram escolhidos os estados do Amazonas e do Maranhão.

O objetivo da experiência piloto era de iniciar os trabalhos, em 1977, na primeira série do Centro de Ensino Coelho Neto e Aluísio Azevedo. De acordo com as Mensagens dos governadores apresentadas à ALEMA (1976; 1978), essas duas escolas entraram em funcionamento em 1976 nos espaços ociosos da Escola de Administração da FESM, em São Luís, e na Faculdade de Educação em Caxias. O Centro de Ensino Coelho Neto (São Luís) matriculou 314 alunos (as) e o Centro de Ensino Aluísio Azevedo (Caxias) recebeu 138 discentes na 1ª série mediante seletivo. Somente em 1977 é que houve a implantação da modalidade habilitações básicas.

Para a implantação das habilitações básicas foram traçados os seguintes objetivos:

- a) Adaptar propostas curriculares para os Cursos de Mecânica, Eletricidade, Construção Civil e Administração, a nível de Habilitações Básicas a serem implantadas no Centros de Ensino de 2º Grau “Coelho Neto”, em São Luís –MA; b) Adaptar propostas curriculares para os Cursos de Mecânica, Eletricidade, Crédito e Finanças e Saúde, a nível de Habilitações Básicas a serem implantadas no Centros de Ensino de 2º Grau “Aluísio Azevedo”, em Caxias-MA. (MARANHÃO, 1977, p. 8).

A perspectiva do projeto era de que fosse introduzida a formação profissional, segundo os preceitos do Parecer nº 76/75, naquelas duas escolas e servisse para adoção das habilitações básicas nos centros de ensino³⁰ em fase de construção na capital e no interior do estado. O jornal *O Imparcial*, de 31 de março de 1977, apresenta as declarações do Sr. Ronaldo Legey, um dos mentores do projeto, sobre essa nova modalidade de ensino profissionalizante:

O objetivo é dar uma sólida educação geral, mas fazendo a ligação com a parte de formação especial. Já na primeira série são estabelecidas algumas disciplinas que ficam como pontos de intersecção entre a formação especial e a formação geral. Desde o começo o aluno já terá uma boa orientação para a ocupação que ele vai escolher mais tarde. A orientação não ficará para o último momento [...] Na primeira série, portanto, nós já colocamos estas disciplinas que na segunda série e na terceira adquirirão um caráter de formação específica. Na segunda série, estão reunidas as habilitações em grandes “famílias ocupacionais” possuindo traços comuns. Por exemplo: em vez de fazer uma habilitação em Eletrônica e Eletricidade que têm pontos de intersecção muito grande entre as duas, ficarão colocados numa única “família”. O aluno optará por uma “família”, adquire conhecimentos que estarão inseridos em várias habilitações e ao

³⁰ Estavam em construção um centro de ensino na cidade de Caxias, Imperatriz, Pedreiras, Chapadinha, São Bento, Pinheiro, Timon, Presidente Dutra, Codó e três unidades em São Luís.

chegar à terceira série é que escolherá uma habilitação. A base já estará bem solidificada. Isto quer dizer que o aluno sairá mais habilitado para entrar como força no mercado de trabalho. Este tipo de “arrumação” do currículo dá ao aluno a possibilidade de, mesmo depois de egresso do segundo grau, poderá voltar ao sistema para adquirir novos conhecimentos especiais, caso a empresa onde ele trabalhe apresente necessidade de técnico em outro setor.

As habilitações básicas propostas pouco alteraram a estrutura curricular praticada nas modalidades plenas e parciais, sobretudo na 1ª série. Houve apenas a introdução da disciplina instrumental *Programa de Orientação Educacional* com duas horas semanais que diferenciaria as habilitações básicas das demais modalidades profissionais das escolas estaduais maranhenses. Dessa maneira, aquela única disciplina foi considerada o ponto de intersecção entre a formação geral e a especial que conduziria os (as) alunos (as) na escolha da família ocupacional na 3ª série.

Percebemos que o desenho curricular das habilitações plenas, em desenvolvimento, se mostrava mais proveitoso pelo fato de inserir as disciplinas profissionalizantes nas 2ª e 3ª séries, cuja duração mínima era de 1.000 horas. Nas habilitações básicas os (as) discentes tinham apenas uma visão geral do que consistia o ensino técnico, pois continuavam os estudos das matérias gerais e específicas na 3ª série, esta última com carga horária anual de 600 horas o que se assemelhava, em parte, aos cursos de curta duração onde os (as) alunos (as) tinham contato com as disciplinas profissionalizantes na última série. Acresce-se o fato de que a certificação obtida não permitia a inserção no mercado de trabalho em uma ocupação definida, devendo o (a) aluno (a) fazer a complementação de estudos nas empresas ou em instituições tradicionais de ensino profissional.

O orçamento para o projeto *Sistemática de Implantação de Habilitações Básicas* foi de Cr\$ 140.000,00, com a previsão de desenvolvimento em 12 meses, no período de 13/01/1977 a 30/12/1977. A distribuição do tempo para o planejamento (diagnóstico das escolas, montagem de grades curriculares recrutamento de docentes, elaboração de programas e plano de ensino) foi de 3 meses, restando 9 meses para a implementação do projeto nos centros de ensino e para a avaliação dos resultados alcançados.

Acreditamos que a quantidade de meses (apenas nove) tenha sido insuficiente para avaliação da amplitude e dos resultados do projeto, haja vista que nesse intervalo foi possível observar apenas o desempenho na 1ª série que continuava sendo básica, aliás, não alterou a organização do ensino de segundo grau, que já vinha privilegiando as disciplinas de educação geral na 1ª série desde 1973. Podemos reconhecer a pequena mudança no cenário educacional em

virtude da extensão do ensino de segundo grau público, pela primeira vez, para outras cidades, além da ampliação do aumento do número de vagas ofertadas antes mesmo da implantação do projeto voltado para as habilitações básicas.

De modo geral, o ensino de segundo grau público maranhense na década de 1970 foi marcado por múltiplas experiências e modalidade de cursos profissionais. Coexistiu a habilitação parcial e de curta duração promovida em intercomplementaridade com instituições com perícia no ensino técnico, posteriormente ministradas nas duas escolas secundárias públicas; a habilitação plena desenvolvida nas próprias escolas com destaque para o Magistério de primeiro grau que formava maior quantidade de alunos (as); a transferência de discentes do 2º ano para a ETFM e a formação generalista de ensino profissionalizante denominada de básica que se irradiou, a partir da implantação do currículo nos dois centros de ensino, já demonstrados anteriormente, para as demais escolas entregues aos municípios maranhenses.

Em que pese a adequação dos sistemas educacionais e a expansão da rede de ensino para atender, de um lado, os preceitos da reforma educativa de 1971 e, por outro, as demandas da economia maranhense nos setores primário e secundário, percebemos que as habilitações profissionais proporcionadas pelas escolas públicas de segunda grau não corresponderam às necessidades previstas no plano de governo e anunciadas pela implantação dos grandes projetos que surgiriam em função do escoamento de ferro de Carajás pelo Porto do Itaqui. A SEDUC assumia a função indireta de formar mão de obra básica e a sua atenção recaía sobre os cursos no setor terciário.

Nesse sentido, as instituições tradicionais de formação profissional foram as maiores responsáveis pela qualificação direta de trabalhadores nos vários ramos da economia e que responderam às demandas de recursos humanos para a implantação do PGC no estado. A ETFM formava o técnico em nível de segundo grau e o SENAI ministrava cursos nas áreas de Eletricidade e Eletrônica, Madeira e Mobiliário, Mecânica e Metalurgia, Construção Civil, Gráfica, Administração e Segurança.

Segundo o jornal *O Imparcial*, de 01 de junho de 1975, empresas como a Companhia Energética do Maranhão, Companhia de Mecanização Agrícola do Maranhão; o órgão oficial de extensão rural do estado do Maranhão, o Serviço de Imprensa e Obras Gráficas do Estado, a Fundação do Bem Estar Social do Maranhão, entre outras, investiam recursos próprios na formação do seu pessoal por meio de convênios com o PIMPO.

A profissionalização do ensino de segundo grau foi posta em questão pelos sucessivos governos, a partir de 1980. A Mensagem do governador João Castelo à ALEMA (1982) identificou tal nível de ensino como defasado, alienado e distante da realidade socioeconômica e política do estado. No Seminário Setorial, para elaboração do Plano de Metas do governador Luiz Rocha, a seguinte situação foi exposta:

No Estado do Maranhão, a oferta de cursos profissionalizantes de 2º Grau abrange os três setores da economia, havendo maior incidência de cursos no setor terciário com a predominância das habilitações Magistério e Contabilidade. Em 310 cursos da área terciária, 104 destinam-se à habilitação para o Magistério e 96 à formação de técnicos em Contabilidade. Funcionam 29 cursos no setor secundário e 4 no setor primário. Na oferta das habilitações observa-se que as escolas de um modo geral, não dotam critérios de escolha relativos às necessidades regionais, o que se justifica pela inexistência de pesquisas que possam fornecer elementos concretos para a montagem dos cursos profissionalizantes que atendam ao mercado de trabalho local e regional. Por outro lado, não tem havido integração entre as empresas e o sistema de ensino de 2º Grau, para que possam ser oferecidos cursos decorrentes das necessidades empresariais. Nota-se também que tem persistido uma indiferença por parte das empresas em relação à problemática, tendo em vista que preferem elas mesmas qualificar e treinar seu pessoal do que recorrer ao sistema. A este dado adiciona-se a carência de recursos financeiros, humanos, materiais, instalações físicas e equipamentos. (MARANHÃO, 1982b, p. 186-187).

Diante do descompasso entre o ensino de segundo grau e as demandas do mercado de trabalho e, por outro lado, a revogação do ensino profissionalizante por força da Lei nº 7.044/82, o ensino de segundo grau público maranhense foi reorganizado na perspectiva da adoção de um currículo direcionado à formação geral para a maioria das escolas situadas em São Luís. Permaneceram com o ensino profissionalizante apenas os centros de ensino que possuíam condições físicas e recursos humanos para a oferta de habilitações previstas pela LDBEN nº 5.692/71. Desse modo, muitos dos cursos ofertados na década de 1970 deixaram de ser promovidos, tais como desenhista de arquitetura, topógrafo de estradas, tradutor e intérprete, entre outros. Esta evidência nos indica que muitas das habilitações serviram muito mais para satisfazer as exigências da reforma educacional do que para atender ao mercado de trabalho.

A reestruturação do ensino de segundo grau pela SEDUC foi divulgado pelo jornal *O Imparcial*, de 06 de maio de 1984. O CIEJBP iniciava o processo de transformação em ETEMA e reuniu os cursos no setor secundário da economia. Os cursos da área de saúde ficaram concentrados no Centro de Ensino Gonçalves Dias; no Centro de Ensino Coelho Neto alocaram-se as habilitações plenas e parciais de Contabilidade e de Administração e o Liceu Maranhense

voltou à sua velha tradição de ensino direcionado para a formação geral. As habilitações de magistério para o ensino de primeiro grau, ora ministradas no Liceu Maranhense e no Centro de Ensino Gonçalves Dias, passaram a ser ministradas no Instituto de Educação do Maranhão, revitalizado em 1981, durante o governo de João Castelo.

1.5 O “Segundo Projeto Educacional para o Brasil”: o Acordo nº 1.067-BR

A edição do dia 16 de março de 1980 do jornal *O Estado do Maranhão*, apresentada anteriormente, trazia informações sobre a entrega de duas unidades escolares de segundo grau. A notícia nos chamou a atenção pelas características profissionalizantes das escolas inauguradas, pelo financiamento oriundo, em parte, do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), para construção e formação dos docentes que atuariam nesses espaços educativos.

Ao considerarmos as evidências de criação das escolas por meio de convênio entre o MEC, o BIRD e o Governo do Estado do Maranhão surgiram alguns questionamentos: Qual projeto deu origem à criação de escolas e centros interescolares com vieses profissionalizantes no Maranhão? Qual a função dos centros interescolares na consolidação do ensino profissionalizante? E qual papel desempenharia o CIEJBP na cidade de São Luís?

A partir da década de 1970, mais precisamente após a aprovação da LDBEN nº 5.692/71, houve a substituição dos acordos bilaterais, entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID), pela cooperação técnica multilateral representada pelo Banco Mundial³¹. Fonseca (1998) afirma que o BIRD redirecionou suas ações para a promoção do crescimento econômico dos países subdesenvolvidos da América Latina e África. A educação, a saúde e o setor rural receberam apoio creditício sob o discurso humanitário baseado na sustentabilidade, na justiça e na igualdade social.

Nesse sentido, as políticas educacionais do Banco Mundial redefiniram suas ações para as regiões que pudessem se sobrepor à pobreza, de modo que a defesa da educação como

³¹ De acordo com Silva (1999), trata-se de um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - 1944 (BIRD), Agência Internacional de Desenvolvimento - 1960 (AID), Corporação Financeira Internacional - 1957 (CFI), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA) e o Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos (ICSID).

investimento, inspirado na Teoria do Capital Humano, favoreceria a produtividade da população pobre para a distribuição dos benefícios do crescimento econômico.

É nesse contexto que surgem os acordos multilaterais entre o governo brasileiro e os organismos internacionais de crédito entre eles o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e pelo BIRD. Diante da celebração dos acordos, o MEC criou, por determinação do BIRD, unidades especiais de gerência, com atuação paralela e responsáveis pela execução de convênios com as agências internacionais de financiamento, tais como o Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM) e o PREMEN.

A criação do PREMEN foi registrada sob o Decreto nº 70.067, de 26 de janeiro de 1972, com a finalidade principal de aperfeiçoar o sistema de ensino de primeiro e segundo graus. Nesse sentido, o PREMEN substituiu e incorporou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM)³².

Na década de 1970, o Brasil solicitou junto aos organismos multilaterais a ajuda técnica e financeira para apoiar seus sistemas educacionais. O primeiro empréstimo MEC/BID ficou conhecido por 755-BR³³ executado pelo PRODEM e o segundo empréstimo MEC/BIRD, inicialmente de responsabilidade do PRODEM e depois absorvido e executado pelo PREMEN, também denominado de *Segundo Projeto Educacional para o Brasil*, ou simplesmente acordo ou projeto nº 1.067-BR.

O acordo de empréstimo nº 1.067-BR³⁴ foi assinado em 27 de dezembro de 1974 e constituiu o Processo nº 0768-41 179/74 da Procuradoria Geral da Fazenda Nacional. A publicação no Diário Oficial da União foi realizada em 27 de fevereiro de 1975, com registro no Banco Central do Brasil, sob o nº 121/23243, no dia 18 de março do mesmo ano. O contrato de empréstimo estipulou a duração de cinco anos, isto é, entre 1974 e 1979, porém o período de conclusão foi prorrogado até o ano de 1983, em razão de atrasos nas obras.

³² Agência executora dos projetos MEC-USAID.

³³ Assinado em 21 de junho de 1971 e com previsão de encerramento em 9 de novembro de 1978, o projeto consistia na construção, expansão e equipamento de instituições educacionais com vista ao aperfeiçoamento dos técnicos agrícolas e industriais em nível de 2º grau e de técnicos industriais em nível superior.

³⁴ O BIRD definiu uma série de exigências financeiras a serem cumpridas pelo Brasil, entre elas, o pagamento de 8% a.a. de juros sobre os valores retirados periodicamente do BIRD e mais uma taxa de compromisso de 0,75% a.a. incididos nos valores não utilizados do empréstimo, contados a partir de 27 de fevereiro de 1975. A quitação das parcelas ocorria anualmente com datas definidas para o dia 15 de março e para o dia 15 de setembro. A previsão do encerramento era em 27 de dezembro de 1979 e o pagamento do empréstimo possuía duração de 30 anos, com 10 anos de carência, e a última parcela foi quitada em 15 de setembro de 2004.

O custo total foi orçado em US\$ 58,8 (cinquenta e oito milhões e oitocentos mil dólares); desta quantia o BIRD deveria intervir com o valor de US\$ 23,5 (vinte e três milhões e quinhentos mil dólares). A participação financeira ficou distribuída da seguinte forma: o BIRD e o Governo Federal se comprometeram com 40% cada e os Estados se responsabilizaram com os 20% restantes.

Segundo o entendimento de Marília Fonseca (1993), o MEC acolheu com entusiasmo a cooperação internacional, devido à grande expectativa gerada pelas vantagens técnicas e financeiras atribuídas ao projeto. A primeira expectativa girava em torno do impacto educacional provocado pelos recursos adicionais ao setor e pela experiência administrativa de intervenção do banco para a correção de distorções estruturais em áreas prioritárias da educação. A segunda expectativa era de que os conhecimentos gerenciais do projeto pudessem servir de modelo para que as administrações estaduais introduzissem a modernização nos seus sistemas.

O Projeto nº 1.067-BR pretendia auxiliar as secretarias de educação dos estados mais pobres da Região Norte e Nordeste na implantação da reforma educacional de 1971 (Figura 1.3). A aprovação da Lei nº 5.692/71 demandou dos entes federados o cumprimento das medidas e das metas de matrícula no ensino, entretanto, as limitações financeiras dessas esferas levou o Governo Federal a solicitar, junto ao BIRD, ajuda técnica e financeira às secretarias de educação para que desenvolvessem seus sistemas de planejamento e de gestão baseados no modelo de racionalidade técnica e de modernas gerências experimentado na vigência do referido projeto.

A justificativa para a cooperação financeira buscava respaldo no atraso educacional em que se encontravam os estados daquelas regiões em relação ao restante do país.

O analfabetismo atinge o índice de 60% e cerca de dois terços da força de trabalho tem menos de um ano de escolaridade. Os índices de matrícula na educação de 1º Grau variam entre 47% e 70% dos respectivos grupos etários, enquanto a média nacional é de 79%. Os índices respectivos para a educação de 2º Grau são em média 10% para os Estados do Projeto, versus a média nacional de 18%. Na educação de 1º Grau, 70-75% de todas as escolas têm apenas uma sala, utilizada em três ou até quatro turnos. São muito deficientes as qualificações das professoras; nas municipalidades, apenas 20% são acadêmicos e não preparam o estudante para o ingresso na força de trabalho. Os Estados do Projeto carecem de sólida base educacional que é um pré-requisito da preparação da força de trabalho de nível médio, necessária ao desenvolvimento dos seus setores modernos [...] a implantação gradual da reforma educacional ajudaria a vencer as deficiências do sistema de educação formal e alcançar a longo prazo os objetivos de melhoria do sistema (BRASIL, 1974a, p. 7).

Segundo o Relatório nº 515 a-BR (1974), o Projeto nº 1.067-BR beneficiou oito estados da região Norte e Nordeste (Figura 1.3) por apresentarem os piores índices educacionais e dificuldades na implantação da reforma educacional. A injeção de aportes financeiros no setor educacional do Norte e do Nordeste brasileiro partia da concepção de pobreza como resultado da estrutura socioeconômica e da insuficiente aplicação de montantes no desenvolvimento de recursos humanos.

Figura 1.3 - Área de atuação do Projeto nº 1.067-BR

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Brasil (1974b).

Tal projeto de educação foi planejado e posto em prática movido pelo argumento de que as regiões mapeadas precisavam de uma sólida base educacional orientada para corrigir a carência de trabalhadores técnicos exigidos pelo crescimento das atividades econômicas que foram promovidas pelo regime político implantado à época sob o comando daquelas agências internacionais.

Entendemos que a estratégia do BIRD era produzir a diminuição da pobreza mediante o domínio das questões técnicas pelos Estados. Pois, o MEC e o BIRD julgavam serem as mazelas sociais problemas técnicos passíveis de redução se fossem aplicados modelos de gerências eficientes e produtivos. Desse modo, o documento do MEC sobre a apreciação do segundo projeto educacional (BRASIL, 1974a, p. 16) explica que: “Antigamente, em consequência de financiamento inadequado e falta de sistemas administrativo e gerencial eficientes ao nível estadual, o desenvolvimento educacional ficou em atraso nos estados do Norte e do Nordeste”.

Portanto, a ampliação de construções escolares à época, sobretudo de segundo grau, refletia a proficuidade da gestão frente à minimização dos problemas educacionais. O principal objetivo da agência de crédito era de tornar rentáveis e produtíveis parcelas das populações pobres e ociosas que contribuiriam para a dinamização da economia local e nacional.

[...] os Estados do Projeto carecem de recursos para treinamento e da sólida base educacional para enfrentar as exigências críticas de mão-de-obra de seu pequeno, mas crescente setor econômico. Devido principalmente a um surto de atividade econômica nos últimos anos agravou-se a carência de técnicos bem treinados e mão-de-obra especializada nesta região. [...] Acredita o Governo que a pobreza, que aflige com maior severidade a Região Norte e Nordeste, poderá ser mitigada, somente, se os altos índices de crescimento econômico se mantiverem, permitindo a absorção da população economicamente marginal pelo setor moderno da economia. (BRASIL, 1974a, p. 16)

No trecho acima percebemos que a erradicação da pobreza não passava pelos propósitos do BIRD, mas conjugar crescimento econômico e redução da miséria, tal como afirmava Kamarek (1984, p. 26): “O banco, porém, não chegou ao ponto de adotar como principal objetivo a satisfação das necessidades das populações pobres. Ou seja, o Banco continua a ser uma agência de desenvolvimento econômico, e não uma agência internacional de redistribuição de renda”.

A exclusão do Ceará, de Pernambuco e da Bahia do Projeto nº 1.067-BR não ocorreu porque os mesmos possuíam índices mais elevados em relação aos demais estados cobertos pelo projeto. No que diz respeito à taxa de alfabetização, constatamos, por meio dos dados apresentados por Albuquerque e Villela (1993), que tais entes federativos também permaneciam em situação educacional grave, uma vez que o Ceará possuía apenas 45% da sua população alfabetizada, Pernambuco possuía 49,3% e a Bahia, 47,9%.

A hipótese que aventamos é o fato de os três estados terem sido contemplados anteriormente por outros acordos que promoveram a construção e o aparelhamento de escolas

polivalentes, treinamento de professores e instaurou projetos de assistência técnica em diferentes áreas. Desse modo, a Bahia integrou o 1º acordo MEC-USAID nº 512-L-078³⁵, enquanto Pernambuco e Ceará integraram o 2º acordo MEC-USAID nº 512-L-081³⁶, o que nos leva a supor que seus orçamentos financeiros ficaram comprometidos para a coparticipação em um novo financiamento educacional em virtude do desembolso obrigatório de 20% do total dos recursos que naquele momento já estavam comprometidos. A afirmação da ex-coordenadora do ensino de segundo grau do MEC, Zuleide Araújo Teixeira, em entrevista concedida à Marília Fonseca em 1989, corrobora a hipótese:

O segundo acordo era como que um apoio ao Sistema Estadual. Não estava ainda exatamente definido. Mas, nós em princípio éramos contra, por conta da incapacidade de endividamento do Estado [...] O Estado não tinha condições, porque, se eu não me engano, o Ministério entraria com 60%, o Banco entraria com 35%, só que 20% era o Estado, entendeu? [...] Eu encontrei lá, fazendo um estudo e sendo contra a entrada de um segundo acordo, o que não foi respeitado. Já em Pernambuco o secretário, o governador respeitavam a decisão técnica. E, em Pernambuco, foi o único Estado que não assinou o 2º acordo, que foi um “auê” na época. (TEIXEIRA, 1989).

A afirmação de Teixeira (1989) põe em relevo a insuficiência de fundos estaduais na participação do acordo. Os números indicavam que os Estados não dispunham de capacidade creditícia para cumprir suas cotas, visto que o projeto se mostrou financeiramente caro, tanto que ao término do mesmo o crédito injetado pelo BIRD foi de apenas 32,5%, não atingindo o estipulado no contrato (40%); a participação nacional ficou em 67,5%, sendo 58,2% do MEC e 9,3% dos Estados, como indica o *Relatório Final do Acordo nº 1.067- BR* (1983). Talvez o motivo de os recursos federais terem ultrapassado a cota devida estivesse relacionado à compensação dos déficits estaduais. Fonseca (2003) afirma que as dificuldades dos Estados em destinar recursos para as contrapartidas que lhes cabiam desencadeou o atraso de quatro anos para a conclusão do projeto e o cancelamento de cerca de 2,6 milhões de dólares.

O objetivo principal para a implantação do Projeto nº 1.067-BR direcionava para o aperfeiçoamento e expansão dos sistemas de educação estaduais, contribuindo para corrigir os

³⁵ Assinado em 13 de novembro de 1969, o acordo de empréstimo entre o Brasil e os Estados Unidos da América, no valor de 32 milhões de dólares, destinava-se à construção de escolas polivalentes. No estado da Bahia, foi construído um total de 39 escolas polivalentes (RESENDE, 2015, p. 93).

³⁶ Acordo firmado em 17 de junho de 1971, que tinha o objetivo de prolongar e ampliar o primeiro acordo com vista à “expansão quantitativa, transformação estrutural e melhoria de qualidade da educação brasileira” (MEC; USAID, 1978, p. 2 apud RESENDE, 2015, p. 95)

desequilíbrios regionais nas oportunidades educacionais, especialmente no segundo grau. Na prática, as ações se desdobravam nos seguintes programas:

a) Construção, instalação e equipamento de 46 unidades escolares; b) Treinamento intensivo de equipes pedagógicas (2.200 professores) e administrativas (cerca de 300 administradores) tanto das unidades construídas como das escolas-satélites; c) Assistência técnica aos Estados participantes mediante a formação de 20 consultores em diferentes áreas de especialidades e 80 técnicos com especialização (bolsistas no Brasil e no exterior); d) Estudos de pré-inversão para avaliar a situação escolar da região Norte/Nordeste, particularmente nas áreas rurais, em termos de instalações, recursos materiais e humanos (BRASIL, 1974a, p. 8-9).

Na Figura 1.4, observamos o programa de construção de escolas nos estados contemplados pelo Projeto nº 1.067-BR. As escolas³⁷ foram criadas em cidades de médio porte e estão identificadas por numerais e por pequenas figuras geométricas indicativas do grau de ensino. Como o acordo previa maior número de escolas de segundo grau, é notável que a maioria das cidades recebeu esse tipo de instituição, exceto Humaitá-AM, Pombal-PB, Guarabira-PB, João Pessoa-PB e Arapiraca- AL. As unidades escolares de primeiro e segundo graus foram criadas em bairros pobres das capitais dos estados do projeto e em cidades isoladas de tamanho médio onde houvesse carência alarmante de recursos educacionais.

O Relatório nº 515 a-BR (1974) evidencia que a meta para o ensino de primeiro grau era a de proporcionar aos governos estaduais as primeiras instituições a funcionar de forma plenamente integrada. Logo, a intenção era de acelerar a implantação da reforma educacional e de gerar 9.310 vagas, que atenderiam 23.820 alunos (as) em turnos diversos, além do que serviriam para alfabetização e treinamento profissional de pessoas adultas fora do horário escolar.

O projeto pretendia ofertar aos Estados as primeiras escolas, de segundo grau, para implantar cursos profissionalizantes na modalidade de habilitação básica, cujo atendimento de 47.760 alunos (as) seria viabilizado por meio da criação de 18.480 vagas. Para esse nível de ensino foram construídos centros interescolares e colégios integrados.

³⁷Os documentos do Acordo nº 1.067-BR identificaram as escolas por numerais para facilitar o programa de construção. Após a entrega das unidades escolares é que foram atribuídas denominações às mesmas em homenagem a algum (alguma) personalidade local.

Figura 1.4 - Programa de construções do Acordo nº 1.067-BR

Fonte: Elaborada pela autora a partir de Brasil (1983).

No estado do Maranhão, apenas as cidades de São Luís, Imperatriz e Caxias foram contempladas pelo Acordo nº 1.067-BR por serem as mais populosas na época. Em São Luís se instalou a maior quantidade de escolas (Figura 1.4): a Unidade Integrada Laura Rosa³⁸ (104), o Centro Interescolar de 1º Grau Antônio Jorge Dino³⁹ (112), o Centro de Ensino de 2º Grau Cônego José de Ribamar Carvalho⁴⁰ (120) e o Centro Interescolar de 2º Grau Dr. João Bacelar Portela⁴¹ (138). Imperatriz recebeu o Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha⁴² (121) e Caxias recebeu o Centro de Ensino de 2º Grau Aluísio Azevedo⁴³ (122). A maioria dessas unidades escolares foi inaugurada em 1979, exceto as unidades 138 e 120.

As primeiras negociações sobre a inclusão do segundo projeto educacional para o Brasil ocorreram em maio de 1973, quando uma equipe do BIRD contatou os representantes do governo brasileiro para avaliar a abrangência e os custos para o País. Após o primeiro encontro, os técnicos do MEC elaboraram em outubro do mesmo ano um projeto que foi revisto pela comissão de avaliação do Banco Mundial, conforme aponta o Relatório Final do Acordo nº 1.067-BR (1983).

Os desdobramentos dos debates alcançaram o estado do Maranhão. Houve a veiculação de propaganda sobre as realizações da SEDUC durante o ano de 1973, apresentada pelo jornal *O Estado do Maranhão* no dia 1º de janeiro de 1974. Entre os feitos da gestão do governador Pedro Neiva de Santana estavam: a elaboração do diagnóstico educacional do estado e de um pequeno diagnóstico da situação educacional de São Luís, Imperatriz e Caxias. Estas informações

³⁸ Homenageou a professora e poetisa Laura Rosa, nascida em São Luís-MA. A escola que recebeu seu nome passou pouco tempo com esta denominação. Posteriormente foi incorporada ao conjunto de escolas pertencentes ao Colégio Universitário (COLUN) para ministrar o ensino de primeiro grau. Situou-se na Vila Palmeira. Atualmente funciona a Escola da Polícia Militar Tiradentes.

³⁹ Homenageou Antônio Jorge Dino (1913-1976) médico, professor e político brasileiro. A escola ficou popularmente conhecida por CIE de Fátima, localizada no Bairro de Fátima.

⁴⁰ Homenageou Cônego José de Ribamar Carvalho (1913-1972), que era padre, intelectual, jornalista, professor e ex-reitor da Universidade Federal do Maranhão. O prédio foi entregue ao Colégio Universitário (COLUN) da Vila Palmeira, onde funcionou de 1980 a 2010. Após a transferência do COLUN para o Campus da UFMA no Bacanga, o edifício ficou abandonado por sete anos. Em 2017, o governo do Estado cedeu o equipamento urbano à Secretaria de Segurança Pública para se tornar um centro prisional.

⁴¹ Homenageou João Bacelar Portela (1906-1978). Foi médico, escritor, diretor da instrução pública, secretário de educação, diretor da Faculdade de Farmácia e Odontologia, diretor fundador da Faculdade de Medicina da UFMA, professor do Instituto de Educação do Maranhão e da UFMA.

⁴² Homenageou José Pereira da Graça Aranha (1868-1931), diplomata e escritor ludovicense pertencente ao movimento pré-modernista no Brasil. Em 1978, o colégio recebeu autorização para funcionar, provisoriamente, no Grupo Escolar Mourão Rangel, em Imperatriz, até a conclusão do prédio (MARANHÃO, 1978).

⁴³ Homenageou o ludovicense Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo (1857-1913). Foi diplomata, desenhista, escritor e pioneiro do naturalismo no Brasil. A escola recebeu autorização do CEE para funcionar em 26/12/1975 em instalações provisórias da Faculdade de Educação em Caxias.

apontavam para a introdução de estudos capazes de identificar as principais carências das cidades que seriam contempladas pelo projeto nº 1.067-BR.

A visita da missão do BIRD ao estado do Maranhão foi registrada pelo jornal *O Imparcial* com a seguinte notícia:

Educação firma convênio com o Banco Mundial

Chegou ontem a São Luís uma missão econômica do Banco Mundial para firmar convênio com o Governo do Estado através da Secretaria de Educação do Maranhão para a construção de colégios e Centros Interescolares de primeiro e segundo graus no Estado. O montante de recursos será na ordem de 28 milhões e 700 mil cruzeiros, envolvendo construção, equipamento e treinamento de pessoal. A missão, que é composta de seis técnicos do Banco Mundial foi recebida no Aeroporto do Tirirical, pelo Secretário de Educação, Carlos Magno Bacelar e autoridades maranhenses. A permanência da missão, em São Luís é de quatro dias e juntamente com o Secretário Magno Bacelar discutiram detalhes do projeto, que ficaram sob a responsabilidade dos arquitetos, do Banco Mundial, Reinaldo Marques e Hary Roitman. Amanhã a missão deverá viajar, com o Secretário de Educação, para os municípios de Imperatriz e Caxias onde serão construídas unidades escolares (O IMPARCIAL, 20/01/1974, p. 6).

A notícia trazia informações divergentes, pois ao mesmo tempo em que afirmava a assinatura do convênio também revelava a discussão das suas minúcias. Entendemos que a visita de representantes do Banco Mundial às cidades do Maranhão não configurou o estabelecimento de convênio, como foi afirmado no título da notícia, já que sabemos da oficialização do projeto nº 1.067-BR em dezembro de 1974.

A situação sugere que o Banco enviou missões a todos os estados que compunham o acordo com o objetivo de verificar *in loco* a situação educacional e a viabilidade de construção de escolas para, posteriormente, estudar e redefinir os rumos do acordo, assim como atualizar as estimativas dos custos. A afirmação do diretor do ensino de primeiro grau Pedro Dantas Rocha Neto corrobora a nossa suposição:

[...] o governo do Estado pleiteou e está conseguindo junto ao Banco Mundial um empréstimo destinado a construção de escolas para formação de profissionais em diversos municípios maranhenses. Como primeira etapa dos estudos, os técnicos daquela instituição mundial de crédito foram ver de perto a viabilidade de implantar já uma escola profissionalizante em Imperatriz. Ao que tudo indica a opinião dos técnicos, foi favorável e em breve iniciar-se-ão as gestões definitivas para a liberação da verba que permitirá a construção da primeira unidade escolar daquele tipo (O IMPARCIAL, 07/02/1974, p. 4).

Após a aprovação do acordo, instalou-se na SEDUC a equipe do PREMEN-MA para o acompanhamento do projeto no estado do Maranhão. Esta gerência estadual se constituiu por um

gerente, um arquiteto, um educador e apoios administrativos. Assim, a equipe do PREMEN-MA foi constituída por Fernando da Costa Castelo Branco (gerente); Leonir Maria Costa Rodrigues (educadora), José Mattos Pachêco (auxiliar de contabilidade); Lígia Gerude Ferreira (secretária) e Francisco das Chagas Silva Melônio (mensageiro).

É possível que a gerência estadual tenha iniciado em abril de 1975, pois segundo o anúncio do jornal *O Imparcial*, de 24 de abril de 1975, o PREMEN-MA abria inscrições para cadastro de licitantes em diversas especialidades da construção civil e da arquitetura. Também é provável que a equipe tenha se consolidado no mês seguinte, pois em documento do dia 2 de maio, o governador do Maranhão colocava à disposição do MEC, com exercício no PREMEN, a professora primária Leonir Maria Costa Rodrigues.

O segundo projeto educacional ou Acordo nº 1.067-BR e o seu gerenciamento pelo PREMEN é denotativa das estratégias do governo brasileiro apoiadas pelo Banco Mundial e amparadas pela esferas estaduais, observadas na efetivação do contrato, no programa de construção e na formação de professores. É de se reconhecer que no bojo dessas estratégias surgiram possibilidades de outras cidades, como Caxias e Imperatriz, terem as suas primeiras escolas de ensino de segundo grau.

2. O CENTRO INTERESCOLAR DE SEGUNDO GRAU DR. JOÃO BACELAR PORTELA

Neste capítulo enfatizaremos a materialidade do CIEJBP por considerarmos importante para a compreensão da sua identidade singular, dos discursos e da proposta educativa forjada pela sociedade num determinado momento histórico e social. Assim, abordaremos os aspectos relacionados à inauguração, à localização e à inserção do prédio escolar no cenário urbano da cidade de São Luís; os tempos e os espaços escolares, os discursos subjacentes à arquitetura escolar. Trataremos sobre o início do funcionamento da escola, sobre a proposta educativa de intercomplementaridade e sobre as reações dos sujeitos frente ao currículo adotado pela instituição.

2.1. A inauguração

Em 15 de março de 1980 houve a entrega de três obras urbanas à cidade de São Luís e São José de Ribamar, quais sejam: pavimentação da rodovia MA-201⁴⁴, um centro interescolar e um colégio, ambos de segundo grau. Esses equipamentos foram estrategicamente inaugurados para comemorar a festa do primeiro ano de gestão do Sr. João Castelo Ribeiro Gonçalves⁴⁵, governador do Estado no período de 1979 a 1982. Ao contrário da quantidade das obras entregues, a agenda comemorativa foi bastante farta, constando de missa, banquetes e show artístico.

Rodovia e novas escolas do 1º ano Castelo

O primeiro ano do Governo João Castelo vai ser comemorado, hoje, com uma programação que inclui missa em ação de graças, inauguração de obras públicas, banquete oferecido pelo empresariado ao Governador, um show artístico e manifestação de regozijo em Arixá e em treze bairros de São Luís. A programação terá início às 8h com a celebração de missa na Catedral Metropolitana. Às 10h vão ser inaugurados oficialmente, os melhoramentos e asfaltamento da rodovia MA-201, que liga São Luís a São José de Ribamar, no trevo de intercessão com a Avenida Cohab/Tirirical. O empresariado vai homenagear o Governador João Castelo em banquete, a partir das 13 horas, no Hotel San Francisco. Dois Colégios vão ser inaugurados no período à tarde: a Unidade Escolar “João Bacelar Furtado”, às 16h, no Caratatiua, e a Unidade Escolar “Cônego José de Ribamar Carvalho”, às 17 h, em Vila Palmeira. -MANIFESTAÇÃO

⁴⁴ Rodovia estadual que liga a cidade de São Luís ao município de São José de Ribamar.

⁴⁵ Indicado a governador do estado do Maranhão por José Sarney que era bem relacionado com os chefes militares do executivo brasileiro.

POPULAR- Paralelamente à programação oficial, uma série de manifestações de apreço ao governador estão previstas, para o horário noturno. A cantora Alcione Nazaré, dará um show no Ginásio Costa Rodrigues, oferecido a João Castelo, com os portões abertos. O show terá início às 20 horas. A partir das 22h, haverá manifestações de regozijo pela passagem da data, nos bairros de Madre Deus, Liberdade, Fátima, Floresta, João Paulo, Monte Castelo, Vila Ivar Saldanha, Maracanã, Panaquatira e em Axixá. (O ESTADO DO MARANHÃO, 15/03/1980, p. 2).

A programação extensa, numa suposta iniciativa dos populares na sua realização, dava claros sinais de arranjo por parte da assessoria de comunicação, sob a determinação do governador, que tornava a simples devolução dos bens públicos em um grande festejo-espetáculo, apoiado pela classe empresarial, pela Igreja e pelos meios de comunicação, a exemplo dos jornais *O Imparcial* e *O Estado do Maranhão*, este último pertencente ao grupo dominante Sarney.

No dia seguinte à inauguração, o jornal trazia a cobertura fotográfica da entrega do Centro Interescolar de Segundo Grau Dr. João Bacelar Portela, como podemos observar a seguir:

Figura 2.1 - Inauguração do Centro Interescolar de Segundo Grau Dr. João Bacelar Portela

Fonte: O Estado do Maranhão (1980, p. 4).

Na Figura 2.1, podemos observar as autoridades, os convidados e parte do público situados na parte externa e coberta da escola que dá acesso à abertura principal do centro interescolar, isto é, a passarela de entrada, sendo resultado da posição do fotógrafo que capturou a

figura estando na parte interna do prédio. No primeiro plano, da esquerda para a direita, está a primeira-dama Gardênia Gonçalves, o governador João Castelo, o secretário de educação Raimundo Lobato e Edna Portela, filha de João Bacelar Portela, patrono da escola. Os meios de comunicação se encarregaram de divulgar a agenda de inauguração e de fazer a chamada popular para o comparecimento nas entregas dos bens públicos. Percebemos a adesão dos populares, pela presença de crianças e jovens que figuram ao lado e atrás das personalidades públicas que podemos conferir na fotografia, todas estas pessoas compunham a plateia a quem eram direcionados os discursos das autoridades presentes.

Os perfis das escolas, os custos e o convênio realizados para as construções das mesmas foram apresentados na reportagem do jornal *O Estado do Maranhão* sobre a entrega de duas unidades escolares de segundo grau:

A primeira dessas unidades, **Centro Interescolar de Segundo Grau “Dr. João Portela”**, tem a capacidade de abrigar simultaneamente 2.400 alunos e dispõe de oficinas de mecânica, de eletricidade, de construção civil e de química. Essa Escola está apta a receber qualquer aluno de segundo grau que queira se especializar em uma das matérias. O custo dessa obra foi de Cr\$ 17.195.393,60, com recursos oriundos de Convênios firmados entre o PREMEM e a Secretaria de Educação do Estado. Todos os professores que vão lecionar nessa Escola foram treinados pelo próprio Convênio. A outra, Unidade Integrada de Segundo Grau “Cônego José Ribamar Carvalho”, na Vila Palmeira, é semelhante à primeira Escola. O funcionamento dessa Unidade vai ser feito através de Convênio firmado entre a Secretaria de Educação do Estado e a Universidade Federal do Maranhão. Trata-se de um Colégio Universitário, cuja clientela escolar serão os próprios alunos do bairro Vila Palmeira (O ESTADO DO MARANHÃO, 16/03/1980, p. 4, grifos nossos).

Em que pese a utilização das escolas como resultado da gestão de João Castelo, reafirmamos que essas obras públicas decorreram do Acordo nº 1.067-BR, no qual o governador Pedro Neiva de Santana foi signatário em 1974. Isto posto, o intervalo de apenas um ano (1979-1980) era insuficiente para a logística que envolvia licitações, construções e equipamentos das escolas. A entrega das obras em 1980 coincidiu com a agenda de festividades de João Castelo, o qual aproveitou para divulgá-las como realizações do seu governo.

2.2 O lugar do prédio no mosaico social

Justino Pereira de Magalhães (2004) nos esclarece que a análise histórica das instituições escolares exige a abordagem de aspectos da sua *materialidade*, como os espaços, os tempos, os

programas, a estrutura organizacional, a partir do que torna-se possível perceber a evolução institucional e o contexto sociocultural do qual faz parte. No que diz respeito às características da base material, o autor indica elementos essenciais a serem considerados como:

[...] localização, projeção e plano arquitetônico, processo de licenciamento enquadramento paisagístico e urbanístico e tipo de construção, organização dos espaços, estado de conservação, adaptações arquitetônicas e espaciais. A implantação do edifício na paisagem física e humana, os acessos e formas de isolamento e/ou de relação refletem, condicionam ou estimulam a relação com a comunidade envolvente. (MAGALHÃES, 2004, p. 142).

No entendimento de Frago e Escolano (2001), o espaço e o tempo não são categorias abstratas ou neutras onde se desenvolvem a ação escolar. A instituição tem que ser analisada como uma construção cultural que transmite determinados discursos, experiências e aprendizagens para além da sua materialidade. No que diz respeito à arquitetura escolar, os autores pontuam que:

[...] é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (FRAGO; ESCOLANO 2001, p. 26).

Conforme já demonstramos anteriormente, na década de 1970 ocorreram várias mudanças na cidade de São Luís: construção de equipamentos urbanos, melhoria na infraestrutura, no transporte, abastecimento de água e saneamento; intensa urbanização, aumento do contingente populacional na capital maranhense.

Nesse contexto é que se deu a construção do prédio do CIEJBP; o Governo do Estado do Maranhão se responsabilizou pela escolha do terreno em bairro de fácil acesso para a população em idade escolar do ensino de segundo grau, porém, o Relatório Final do Acordo nº 1.067- BR (1983) aponta a dificuldade do Estado para a aquisição de terreno com área de 15.000 a 20.000 m², o que atrasou a aprovação do mesmo pela equipe do PREMEN-MA.

Após dois anos, a Portaria do MEC nº 17, de 17 de novembro de 1978, designou uma comissão de licitação para a concorrência internacional referente às construções do CIEJBP e do COLUN, em São Luís. Pela data do documento, sugerimos que o CIEJBP tenha sido edificado em 1979, posto que o prazo destinado a essa etapa era de apenas seis meses.

O terreno escolhido para construção do CIEJBP situou-se na Avenida Jorge Damous, s/n, na Vila Ivar Saldanha, zona urbana de São Luís. O equipamento escolar localizou-se em uma região periférica que engloba os bairros do João Paulo, da Alemanha, da Vila Palmeira, do Barreto, do Caratatiua e próximo ao Rio Anil (Figura 2.2). Situado em área de população com menos poder aquisitivo e de densidade demográfica elevada, o CIEJBP foi instalado em região de grande fluxo de pessoas e com serviços de transportes públicos, de energia e de água.

O acesso ao CIEJBP foi facilitado por três principais avenidas que atravessam vários bairros: a Avenida dos Franceses, que se inicia na intersecção da Avenida Getúlio Vargas e vai até o retorno da Avenida Guajajara, no bairro do São Cristóvão; a Avenida Jorge Damous, a qual se interliga por meio da ponte do Caratatiua à Avenida Daniel de La Touche, esta por sua vez dá acesso a vários bairros populares e de classe média, uma vez que se prolonga até o retorno do Caolho, nas proximidades da praia do Olho D'Água e Calhau; e a Avenida João Pessoa, antigo Caminho Grande, que se estende desde o Centro de São Luís, com o nome de Avenida Getúlio Vargas, até o início da MA-201 que dá acesso à cidade de São José de Ribamar. A Figura 2.2 nos evidencia os aspectos da localização da base material demonstrada.

Figura 2.2 - Localização do prédio escolar na cidade de São Luís

Fonte: Google Maps com identificações inseridas pela autora.

Observamos que o lugar estrategicamente planejado pela SEDUC para a implantação do CIEJBP se coadunava às seguintes prescrições estabelecidas para a construção de centros interestaduais de primeiro e segundo graus:

O centro deverá ser construído em zonas onde: houver maior densidade demográfica ou a relação aluno-sala de aula for mais alta; a taxa de crescimento demográfico vegetativo for mais alta; a taxa de crescimento demográfico global for mais intensa (áreas de ocupação recente como favelas, zonas periféricas); os terrenos sejam mais baratos; haja maior estoque de professores especializados; haja melhores condições infra-estruturais (energia, água, transporte). (BRASIL, 1973, p. 31).

A avenida onde o CIEJBP se localizou dá acesso fácil e rápido ao João Paulo, bairro de intensa movimentação situado às margens do antigo Caminho Grande e de grande importância no processo de ocupação demográfica da cidade. Reconhecido em 1º de agosto de 1929 como zona de habitações operárias e proletárias pela Câmara da Província de São Luís, o João Paulo passou a ser contemplado com um plano de urbanização da prefeitura, cujo objetivo era de transformar o subúrbio num centro proletário de acordo com os ideais de civilização da época, conforme anunciava o jornal *Diário de São Luiz*, de 08 de junho de 1946.

Assim, o bairro passou a receber mais obras urbanas como escolas primárias⁴⁶, posto de saúde, posto de socorro da Cruz Vermelha Brasileira⁴⁷, hospitais, bancos, praças, mercados, filiais de lojas, igrejas, agência dos Correios, delegacia, quartel do exército⁴⁸, agremiação esportiva⁴⁹. Curvelo-Matos (2014, p. 107) indica outras características do bairro:

[...] localidade surgida com base no nome próprio de João Paulo das Chagas, proprietário de um sítio situado às margens do Antigo Caminho Grande. De sítio à vila e de vila a núcleo residencial o João Paulo foi adquirindo importância socioeconômica até obter *status* de um dos bairros comerciais mais importantes de São Luís [...]

⁴⁶ Muitas escolas primárias foram instaladas no bairro do João Paulo ao longo do século XX entre elas: Escola de Ensino Primário Rudimentar Hemetério dos Santos criada em 21/01/1938, conhecida como escola dos pés descalços, destinada às crianças carentes que poderiam frequentá-la com qualquer vestimenta e até sem calçados; Casa São Vicente de Paula fundada em 21/08/1941 para ministrar o ensino primário gratuito às crianças extremamente pobres; o Instituto Nossa Senhora da Vitória fundado em 14/12/1964; os Grupos Escolares Teixeira Mendes, Ribeiro do Amaral, Oscar Galvão instalados num casarão velho no João Paulo, onde cada instituição funcionava em único turno; a Unidade Escolar Estado de São Paulo; Unidade Integrada General Castelo Branco e Unidade Escolar Duque de Caxias.

⁴⁷ Serviço de assistência inaugurado em 12/03/1944 pela Casa São Vicente de Paula.

⁴⁸ Inaugurado no início da década de 1940.

⁴⁹ Além do Sport Club 15 de novembro, foi fundado o Esporte Clube Mangureira com sede na Rua João Pessoa nº168.

Alguns fatores foram decisivos para a escolha do CIEJBP ter sido nas proximidades do bairro do João Paulo, entre eles, a elevação do logradouro à categoria de núcleo proletário que passou a ser provido de equipamentos sociais e de projetos de expansão urbanístico, o qual influenciou o cotidiano dos bairros vizinhos. Nesse caso, a instalação de um centro interescolar para formação de profissionais com habilitação básica nos setores comerciais e industriais ia ao encontro da dinamicidade do bairro, além do que se tornaria a primeira escola de segundo grau pública para a educação da mocidade a cobrir a localidade e a circunvizinhança.

Notamos que a população ali residida reclamava aos órgãos municipais e estaduais os serviços básicos, entre eles o aumento do número de escolas, pois as que existiam eram insuficientes para as demanda de matrículas de crianças e jovens por se tratar de área populosa. Fundada em 15 de setembro de 1957, a *Sociedade Beneficente e Recreativa do João Paulo* (SBRJP) assumiu papel relevante nas reivindicações juntos às instâncias governamentais por acesso a bens e serviços sociais que garantissem a cidadania dos seus associados e moradores. As finalidades da SBRJP para defender os interesses e exigir os direitos sociais da comunidade foram:

- a) Trabalhar junto aos poderes federal, estadual e municipal para conseguir melhorias das condições urbanísticas do Bairro do João Paulo notadamente água, luz, calçamento, escolas, posto médico, lactário e transporte;
- c) Difundir a instrução entre os associados, inclusive seus filhos, pela criação de escolas e cursos especiais, bem como defender e propagar a cultura através de conferências, debates públicos e instalação de salão de leitura e respectiva biblioteca (MARANHÃO, 23/11/1957, p. 1).

Depreendemos que as construções escolares, entre elas o CIEJBP, além dos demais melhoramentos urbanísticos são atribuídos também às reivindicações dos moradores do João Paulo, que antes mesmo de criarem formas institucionalizadas de se organizar, já reclamavam por melhorias no bairro. O jornal *Diário de São Luiz*, de 08 de junho de 1946, noticiou que o plano de urbanização e melhoramento da comunidade correspondeu às reclamações dos seus moradores.

Por entendermos que aquela populosa área estava ocupada por comércios, lojas, residências, inferimos que não foi possível encontrar terreno de baixo custo e com as dimensões exigidas pelo Projeto nº 1.067-BR, por isso a construção do CIEJBP teve que ser alocada em outro espaço. Detectada a inviabilidade, a SEDUC direcionou o foco para um bairro próximo e de fácil acesso, a Vila Ivar Saldanha, certamente porque a sua posição geográfica continuava a

preencher os requisitos de servir às comunidades menos privilegiadas das capitais e das cidades de tamanho médio nos estados do Projeto.

A Vila Ivar Saldanha⁵⁰ foi elevada ao *status* de bairro com a construção do Conjunto Habitacional Iolanda Costa e Silva no final da década de 1960. No período que foi conhecida por vila, caracterizou-se pela ocupação desordenada de famílias que se radicaram na porção baixa, esta alagada constantemente pelo Rio Anil, uma vez que ali era área de mangue, sendo posteriormente aterrada para dar lugar à Avenida dos Franceses. Com a construção do conjunto habitacional, o bairro passou a reunir, por um lado, áreas planejadas com residências de médio padrão, situadas na parte mais alta, e áreas de ocupação cujas moradias eram do tipo rústico e precário.

O Sr. Durvalino da Costa Oliveira, em entrevista realizada por Nadjelena Souza em 2016, domiciliado há 53 anos no bairro afirma que o terreno onde foi construído o CIEJBP era uma quinta com muitas árvores, de vegetação alta e de propriedade do senhor “Joca”. Os moradores utilizavam-no como atalho para acessar o João Paulo, pois diariamente tinham que pegar ônibus, fazer compras e resolver questões da rotina naquele bairro. O relatório final do Acordo nº 1.067-BR (1983) ratifica as afirmações do entrevistado ao explicitar que o terreno era utilizado como via de acesso e área improvisada de lazer e teve que ser fechado para completar o espaço exigido para a construção da escola

A Figura 2.3⁵¹ mostra a localização do CIEJBP, atualmente Centro de Ensino Médio Dr. João Bacelar Portela, no mosaico ludovicense. Observamos a instituição escolar em apreço ao centro, ladeado de casas e de alguns prédios de dois pavimentos, a Avenida dos Franceses, a Ponte do Caratatiua e o Rio Anil paralelos ao muro lateral da escola. No que diz respeito ao terreno, a escola ocupou a sua parte esquerda e assumiu a posição inclinada em relação à avenida do seu acesso (Jorge Damous).

Por meio da Figuras 2.2 e 2.3, é possível identificar que o setor de engenharia da SEDUC e do PREMEN-MA limitou a área da instituição pela inserção de um muro que a separava do espaço onde se construiria, posteriormente à direita, o Centro de Ensino Coelho Neto.

⁵⁰ Recebeu o nome do político de São Luís o Sr. Ivar Figueiredo Saldanha. É possível que a Vila tenha recebido o nome do político durante o seu mandato de prefeito no período entre 1959 e 1963.

⁵¹ Foto capturada durante a quarta reforma do Centro de Ensino Médio Dr. João Bacelar Portela, em 03 de julho de 2017.

Acrescentamos que a escola limitou-se à esquerda com a rua Dr. Santos Neto e ao fundo com a rua Domingos Vieira Filho.

Figura 2.3- Bairro Ivar Saldanha e adjacências

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A região concentrou ao longo das décadas alguns empreendimentos públicos situados na Avenida dos Franceses, como o Parque Folclórico da Vila Palmeira, o Departamento de Trânsitos do Maranhão, o Hospital Genésio Rêgo, o Complexo Esportivo Castelão, a Secretaria de Segurança Pública e o 9º Batalhão da Polícia Militar do Maranhão. Na Avenida Jorge Damos, localizavam-se o Sanatório Getúlio Vargas, de 1943, e a indústria farmacêutica e química MERCK, próxima à cabeceira esquerda da ponte do Caratatiua, de 1968.

A construção do prédio⁵² escolar seguiu os parâmetros de uma arquitetura funcional de baixo custo com formas retilíneas, planas, ausência de decoração e organizado por blocos com o intuito de que cada espaço desempenhasse determinada função. Desse modo, para todas as escolas de segundo grau construídas pelo Acordo nº 1.067-BR foi elaborado um projeto padrão pela Companhia Brasileira de Projetos Industriais (COBRAPI), subsidiária da CSN,

⁵² A empresa “F. Souza” com sede no estado do Maranhão construiu o CIEJBP.

encomendado pelo Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares (CEBRACE)⁵³. Tal projeto de natureza pré-fabricada se baseava em um sistema modular de construções escolares em estrutura metálica com alvenaria que seguia a lógica da racionalidade, da diminuição dos custos por meio da redução do tempo de montagem dos prédios.

Típica da política educacional implantada no país na década de 1970, caracterizada pela tentativa de expansão do ensino sem o aumento dos recursos financeiros, a fim de não comprometer a política econômica adotada, a decisão de construir escolas em estruturas metálicas com instalações físicas padronizadas foi defendida pelo governo como necessária para substituir as técnicas tradicionais de construções escolares que geravam altos custos. Nesse sentido, adotou-se uma estrutura mais simples que refletia o mínimo de investimento de capital para o máximo rendimento, o qual beneficiou o ramo da indústria siderúrgica brasileira.

A CSN, ao elaborar um sistema de pré-fabricação modular, a partir de um protótipo aplicado no Rio Grande do Sul, generalizou-o na construção de escolas de primeiro e segundo graus e de escolas rurais nas diversas regiões do País, independente das condições climáticas, físicas e socioeconômicas. Entendemos que a generalização de um projeto para todos os estados cumpria o objetivo também de favorecer a CSN, haja vista que ela disponibilizou todo o aço para a produção das chapas metálicas das 31 escolas de segundo grau construídas pelo Acordo nº 1.067-BR, além de outras escolas que devem ter sido construídas nesse sistema as quais não se constituem objetos de interesse deste trabalho.

A redução nos gastos, no prazo de implantação e execução desses prédios constituiu uma estratégia do governo para que os sistemas municipais, estaduais acelerassem o atendimento da demanda estudantil e para manter o número de escolas previsto por programas que envolviam recursos de agências internacionais, já que os níveis inflacionários da economia brasileira ameaçavam a redução no programa de construção.

A proposta desenvolvida para a construção de escolas de segundo grau modulares em estrutura metálica e componentes padronizados (Figura 2.4) foi reproduzida na edificação do CIEJBP (Figura 2.5).

⁵³ Órgão criado pelo Decreto 72.532, de 26/07/1973, no governo de Emílio Garrastazu Médici. Tinha a função de planejar as instalações das escolas de primeiro e segundo graus, assim como os equipamentos a elas destinados.

Figura 2.4 - Projeto arquitetônico para as escolas de segundo grau com habilitação básica

Fonte: Brasil ([197-], p.121).

Figura 2.5 – Vista aérea do CIEJBP/ETEMA

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Nas duas figuras são percebidas as semelhanças na composição das escolas: pequena cobertura de acesso ao prédio, cinco blocos interligados por passarelas, formato do telhado inclinado, ausência de espaço para atividades físicas e desportivas, localização em área de fácil acesso e de intensa circulação de automóveis e transeuntes.

A Figura 2.4, ainda situa a escola em área ampla e arborizada, itens estes que não corresponderam à realidade do CIEJBP, pois observamos que o mesmo foi posicionado próximo aos limites do muro e no início do seu funcionamento até meados da década de 1990 os arredores da instituição possuiu pouca área verde, conforme observamos na Figura 2.6.

O projeto para as escolas de segundo grau previa conjuntos arquitetônicos funcionais e independentes, ligados por passarelas cobertas, que facilitaria os posicionamentos dos blocos para a otimização do terreno. Por isso, percebemos diferenças na disposição dos conjuntos apresentados na Figura 2.4 e 2.5. Ressaltamos que a Figura 2.5, capturada durante a quarta reforma do prédio no ano de 2017, evidencia algumas mudanças realizadas no decorrer das últimas décadas, entre elas, os prolongamentos horizontais dos blocos à direita e ao fundo e a arborização em torno da escola. Apresentamos a seguir imagem da fachada do prédio:

Figura 2.6 - Fachada do prédio

Fonte: Arquivo da escola.

Verificamos, à esquerda, o bloco administrativo que dá acesso a todas as instalações escolares; uma porta frontal que permitia o acesso da comunidade à biblioteca; à direita, um dos blocos de salas de aula; os mastros para erguimento das bandeiras, o portão e o muro que substituiu a cerca de contorno em tela de arame. Observamos os componentes empregados na obra, tais como tijolos laminados aparentes nas paredes externas, cuja altura atingia 1,28 m; janelas de madeira do tipo veneziana com 1,40 m até a altura da estrutura metálica e cobertura em chapas onduladas de cimento amianto. A Figura 2.6⁵⁴ capturada quando a instituição se denominava ETEMA é pertinente para evidenciar que a escola conservou a sua estrutura inicial até o ano do recorte desta pesquisa, apresentando apenas o crescimento horizontal das suas estruturas.

No que diz respeito à estrutura que deu contornos ao CIEJBP, o sistema foi composto por treliças com chapas dobradas que formaram módulos básicos (salas) de 7,50m x 7,50m com área de 56,25 m², projetado para comportar razoavelmente 40 alunos (as). Desse modo, processou-se a justaposição de módulos básicos para composição de cada bloco arquitetônico da escola, assim, constatamos que o bloco administrativo à esquerda e de salas de aula à direita (Figura 2.6) reuniram oito módulos básicos cada, quatro visíveis na fotografia e os demais situados na parte interna do prédio.

O sistema estrutural básico mostrou-se útil para as escolas rurais e de primeiro e segundo graus, sobretudo aquelas financiadas pelo acordo MEC-BIRD, pois permitiu desde a construção de escolas com poucas salas até aquelas composta por grandes blocos, tudo isto facilitado pela construção de um módulo simples que aceitava o crescimento nas suas quatro direções. Cada módulo básico foi formado por pórticos típicos constituído por quatro colunas de 3,20 m cada chumbadas no piso, treliças de chapas dobradas constituídas por aduelas de 1,25 m cada que juntas formavam as vigas.

Na Figura 2.7, observamos a vista interna da escola com destaque para o bloco arquitetônico (à esquerda), interligada por passarela coberta (à direita) e acoplamento de telhados, que se ligava aos demais espaços escolares.

⁵⁴ Apesar de a foto não trazer a data da sua captura, apontamos que a mesma tenha sido tirada em meados da década de 1990, pois estampou a capa do primeiro informativo produzido pela ETEMA denominado de “Boletim Informativo da ETEMA” no ano de 1997.

Figura 2.7 - Vista parcial interna do projeto arquitetônico para as escolas de segundo grau

Fonte: Brasil ([197-], p. 33).

Nesta figura podemos ainda observar parte dos elementos constituintes do módulo básico que foram complementados com alvenaria: pórtico com colunas de estrutura metálica acima das janelas e na passarela, treliças e vigas com formato de figuras geométricas.

2.3 O início do funcionamento e o projeto educativo de intercomplementaridade (1981-1983)

Os centros interescolares surgiram com a reforma do ensino primário e secundário, consubstanciada na LDBEN nº 5.692/71. Tal lei fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e pretendeu desenvolver as potencialidades dos educandos para autorrealização, para o trabalho e para o exercício da cidadania. Com o objetivo de garantir a máxima racionalização dos recursos e a redução dos gastos tendo em vista os altos custos para a efetivação da reforma do ensino, a alternativa encontrada, segundo o artigo 3º da Lei foi:

- a) a reunião de pequenos estabelecimentos em unidades mais amplas;
- b) a entrosagem e a intercomplementariedade dos estabelecimentos de ensino entre si ou com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade

- ociosa de uns para suprir deficiências de outros;
- c) a organização de centros interescolares que reúnam serviços e disciplinas ou áreas de estudo comuns a vários estabelecimentos.

Nesse sentido, a criação dos centros interescolares surgia como solução para não onerar as despesas das redes escolares, considerando-se o alto custo na montagem de laboratórios e oficinas. Esse modelo de espaço educativo congregaria as principais instalações e equipamentos para oferecer a parte profissionalizante do currículo a um grande número de estudantes que frequentava as escolas circunvizinhas aos centros interescolares, garantindo, pelo menos no discurso, que todos os (as) alunos (as) cursassem uma habilitação profissional exigida pela reforma educacional.

As transformações advindas com a aprovação do dispositivo legal geraram a necessidade de reestruturação da rede pública e privada e trouxeram a obrigação dos poderes públicos em garantir e ampliar as vagas no ensino de primeiro grau, de modo que atendesse à população excluída historicamente das séries iniciais e das séries finais.

O cumprimento do ensino de segundo grau demandava a ampliação das matrículas e a adequação das escolas secundárias ao modelo de ensino profissionalizante, o que gerava pontos de estrangulamento na sua organização pelo alto custo dos equipamentos, pelo ônus da criação e readaptação de espaços físicos para oficinas e pela carência de professores com formação para as disciplinas profissionalizantes do currículo.

Para melhor compreensão do contexto educativo nacional em que se deu a criação dos centros interescolares, a Figura 2.8 traz a composição do ensino brasileiro a partir da aprovação da LDBEN nº 5.692/71. Nela, observamos a tentativa da Lei na articulação dos graus de ensino por vias da organização curricular composta por um núcleo comum de disciplinas (geral) e uma parte diversificada (específica). A preparação para o trabalho em conformidade com as necessidades do mercado é a tônica do dispositivo legal que já incluía, nas quatro últimas séries do ensino de primeiro grau, a formação especial. Essa parte específica do currículo serviria como orientadora da sondagem de aptidões e de iniciação ao trabalho.

Para o segundo grau, a parte específica do currículo conduziria à habilitação profissional com a predominância das disciplinas voltadas para o mercado de trabalho em prejuízo daquelas de caráter humanista. Além disto, a Figura 2.8 apresenta o leque de cursos de qualificação profissional e a sua projeção para o ensino superior. Isto significava, pelo menos nas letras da

Lei, o aproveitamento dos estudos da 4ª série para os cursos correspondentes do ensino superior, conforme o Artigo 23, alínea b da LDBEN nº 5.692/71.

Figura 2.8 - Estrutura do ensino brasileiro a partir da LDBEN nº 5.692/71

Fonte: Brasil (1978b, p. 34).

De acordo com Souza (2008), a transformação mais relevante determinada pela Lei nº 5.692/71 foi a extensão da escolaridade obrigatória e gratuita para o ensino de primeiro grau, neste sentido, houve a junção do ensino primário e ginásial, possibilitando a criação de uma escola única responsável por garantir a continuidade dos estudos e a terminalidade no primeiro e segundo graus. Nesse sentido, o ensino de primeiro grau teve a sua duração ampliada de quatro para oito anos letivos, sendo a faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade de caráter obrigatório. Essa nova configuração de escola integrada ensejou a tentativa de eliminar a concepção fragmentada de ensino primário e ginásial.

O antigo segundo ciclo de nível médio foi substituído pelo ensino de segundo grau que passou a ter três ou quatro anos de duração e unificou os ramos de ensino secundário e técnico destinado aos (às) alunos (as) de 15 a 18 anos de idade. Como dito anteriormente, este nível de ensino esteve no cerne das principais mudanças efetuadas pela Lei, cujo caráter ateve-se à profissionalização de caráter obrigatório e universal.

No que diz respeito ao CIEJBP, este foi inaugurado em 15 de março de 1980 e entrou em funcionamento em março de 1981. Quais motivos levaram ao não funcionamento no ano de sua inauguração?

Na redação do histórico do CIEJBP, assinado em 1º de setembro de 1981, o diretor geral Manoel Pereira Fonseca⁵⁵ explicou que as atividades educacionais iniciaram a partir de 1981 no período previsto para sua instalação e funcionamento. Teria o CIEJBP a previsão de início em 1981, conforme a explicação? Será que o diretor, assumindo um “lugar de poder, um próprio” (CERTEAU, 2014), sentenciava sobre a emergência daquele espaço educativo suprimindo os motivos que dificultaram o início das operações escolares? Apressamo-nos a responder que sim. O Acordo nº 1.067-BR previa para as 46 unidades o funcionamento em 1980, além disso, o CIEJB foi a última unidade, no Maranhão, a entrar em atividade educativa, conforme aponta o *Relatório final* (1983).

Um dos motivos que podemos levantar para o não funcionamento ainda em 1980 está relacionado à ausência de criação jurídica do CIEJBP; a instituição foi criada um ano após a inauguração, mediante o Decreto nº 8.096, de 30 de abril de 1981, que também criou três centros de ensino de segundo grau⁵⁶, os quais funcionaram a partir daquele ano. Acreditamos que a inexistência de criação jurídica por meio do decreto pode ter dificultado, em parte, o início das atividades a partir de 1980.

Outra hipótese que concorre para o não funcionamento foi a indefinição da SEDUC quanto aos profissionais que trabalhariam na escola. Embora o treinamento de professores (as) tenha sido promovido pelo Projeto nº 1.067-BR, a primeira leva de docentes formadas nas turmas de 1976/1977 e 1978/1979 foi absorvida por outras escolas que já atendiam as exigências de

⁵⁵ Foi o primeiro diretor geral do CIEJBP no período de 1981 a 1982.

⁵⁶ Centro de Ensino de 2º Grau Jacira de Oliveira e Silva em Timon; Centro de Ensino de 2º Grau Profa. Luzia Aires Maranhão em Carolina e Centro de Ensino de 2º Grau Almirante Tamandaré.

profissionalização da Lei 5.692/71, desde anos anteriores a 1980, como foi o caso do Centro de Ensino Coelho Neto⁵⁷.

Além disso, muitos dos (as) professores (as) lotados (as) no CIEJBP concluíram a graduação em 1981⁵⁸. Este fato inviabilizava a composição do quadro de profissionais de que a escola precisaria para iniciar imediatamente após a inauguração. De acordo com o Relatório Final do Acordo nº 1.067 – BR (1983), em janeiro de 1981, em convênio com a Fundação de Estudos Superiores do Maranhão (FESM)⁵⁹, o PREMEN-MA realizou um treinamento para 48 profissionais – docentes, diretores, técnicos administrativos – que tinham o desígnio de ser a equipe responsável por iniciar as atividades nas escolas de segundo grau construídas pelo acordo na capital. Adita-se o fato de o PREMEN-MA ter solicitado a aquisição de mobiliários e equipamentos em 14 de fevereiro de 1980, porém, esses recursos materiais foram entregues apenas nos meses de junho e julho do aludido ano, dificultando o início das atividades do CIEJBP.

No primeiro histórico da instituição, o diretor apresentava os objetivos institucionais: “Destinado ao atendimento da parte de Formação Especial do Currículo, em regime de intercomplementaridade. Propunha-se a absorver de início 2.400 alunos (as), advindos das escolas estaduais e particulares de 2º grau” (MARANHÃO, 1981b, p. 1). Logo no seu primeiro ano de funcionamento, as dificuldades se interpunham ao desenvolvimento das atividades do CIEJBP; a propalada complementaridade das disciplinas profissionalizantes que seriam ofertadas pelo centro não atingiu o público e a quantidade de matrículas previstas. A estimativa era de que a escola atendesse seis escolas.

O Liceu Maranhense e o Centro de Ensino Gonçalves Dias não demonstraram interesse em manter parceria com o CIEJBP seja porque este se situava em bairro mais distante e periférico, seja porque tais escolas já vinham experimentando diferentes formas de profissionalização nos seus espaços ou conveniadas com empresas, como já abordamos no capítulo anterior.

As escolas particulares, ao dominar o atendimento no ensino de segundo grau, tinham claras finalidades de preparação da clientela para o ensino superior por meio da formação geral.

⁵⁷ Informação baseada nas cartas de apresentação dos professores lotados inicialmente no Centro de Ensino Coelho Neto e depois transferidos para o CIEJBP.

⁵⁸ Pasta de professores pertencente ao arquivo do Centro de Ensino Dr. João Bacelar Portela.

⁵⁹ A Fundação de Estudos Superiores do Maranhão foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão por meio da Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981.

Para atender as determinações da Lei nº 5.692/71, os colégios privados concentravam ofertas de cursos que exigiam estrutura mínima para funcionamento da habilitação específica para o magistério de primeiro grau e em Auxiliar em Contabilidade, Assistente de Administração, Laboratório, Secretariado, Estatística e Comércio. Poucas instituições mantinham cursos no setor secundário. Foi o caso do Colégio Conceição de Maria. Os altos custos no provimento e na manutenção de oficina e laboratórios, seguidos dos interesses das classes médias em acessar a universidade, acarretaram nas poucas ofertas de habilitações no setor industrial e consequentemente na exiguidade de demanda para o preenchimento de vagas no CIEJBP.

Em face do dispositivo jurídico que pretendia ordenar o funcionamento e as relações sociais do Liceu Maranhense, do Centro de Ensino Gonçalves Dias e dos colégios particulares mediante a imposição da complementação de estudo no CIEJBP, a aprovação da LDBEN nº 5.692/71 não garantiu a sua efetividade nas escolas, uma vez que ela existia para além da sua expressão numa determinada linguagem legal, como indica Faria Filho (1998), e envolveu valores e práticas sociais que antecederiam a existência da Lei.

Por conseguinte, a identificação dos inconvenientes reorientou o atendimento que o CIEJBP deveria proporcionar a partir do ano de 1981: “Tendo em vista as dificuldades encontradas, definiu-se que este Centro Interescolar deveria atender em 1981, apenas a clientela da Rede Estadual, no total de 600 alunos, **especialmente aos do Centro de Ensino de 2º Grau Coelho Neto**” (MARANHÃO, 1981b, p. 1, grifos nossos).

Mesmo acatando o regime de intercomplementaridade, a afirmação do ex-diretor Manoel Fonseca e da ex-diretora Marise Piedade Carvalho, indicam que não houve a acolhida dessa nova configuração educacional por parte do Centro de Ensino Coelho Neto e muitas vezes os conflitos eram percebidos na oposição às atividades realizadas no CIEJBP, no que se refere à parte de estudos que os (as) alunos (as) desenvolviam junto à comunidade, à forma de avaliação, à remissão de documentos demonstrativos do desempenho dos discentes. Nas atribuições de cada espaço educativo deveria ser considerado que:

Não há intromissão de um ou outro estabelecimento nas áreas administrativas, disciplinares ou docentes de quaisquer dos colégios ou do centro. A promoção de séries nos estabelecimentos de ensino geral se faz exclusivamente pela avaliação do rendimento dos alunos nas disciplinas do seu currículo. O centro, por sua vez, realiza independentemente as suas avaliações e confere ao aluno o respectivo certificado de habilitação profissional (BRASIL, 1978, p. 91).

Tudo isto denota que a direção da escola, ao enviar seus alunos (as) do último ano ao CIEJBP, ressentia-se em perder o controle, a autoridade e o espaço que já lhe era confiado desde 1976 na oferta do ensino de segundo grau. Nesse sentido, a intercomplementaridade, na forma da lei, chocava-se com um costume e tinha desdobramentos nas experiências reais dos sujeitos envolvidos no Centro de Ensino Coelho Neto.

Em se tratando da direção escolar do Centro de Ensino Coelho Neto, a mesma entendia possuir o direito de prover atendimento irrestrito a todos os (as) alunos (as) lá matriculados desde as primeiras séries, assim como de interferir e de sobrepor sua dinâmica ao CIEJBP, uma vez que após a certificação da habilitação básica a ela cabia a expedição dos diplomas de conclusão do ensino de segundo grau. O depoimento da ex-diretora Marise Piedade Carvalho⁶⁰ nos evidencia: “A gente não conseguia dialogar muito bem com a diretora da outra escola que estava com medo de perder o apoio que o Bacelar Portela dava, mas toda a comunidade apoiava o fato da nossa escola se tornar independente da outra escola” (CARVALHO, 2017).

Atendendo apenas aos alunos (as) do Centro de Ensino Coelho Neto em 1981, o mesmo documento nos informa sobre os cursos ofertados, além de evidenciar a distribuição de discentes por cursos e as possibilidades de implantação de outra habilitação em virtude dos equipamentos e laboratórios disponíveis:

Atualmente está funcionado com os cursos de **Eletricidade** com 15 alunos, **Administração** com 41 alunos, **Mecânica** com 19 alunos, **Crédito e Finanças** com 24 alunos, **Construção Civil** com 39 alunos e **Saúde** com 63 alunos. Tem condições e equipamentos suficientes para o funcionamento do Curso de Química todos estes dentro da filosofia das Habilitações Básicas estabelecidas pelo Parecer 76/75 com respaldo legal na Lei 5.692/71. Com o objetivo explícito da parte de formação especial do currículo voltado, neste caso, para o duplo fim de continuidade e da terminalidade dos estudos. (MARANHÃO, 1981b, p. 1, grifo nosso).

A dinâmica da intercomplementaridade entre o Centro de Ensino Coelho Neto e o CIEJBP, mesmo conflituosa, foi mantida entre os anos de 1981 a 1983. Na primeira escola, localizada em prédio ocioso da Escola de Administração da FESM no bairro da Alemanha, cerca de 2 km de distância do CIEJBP, os (as) discentes estudavam as disciplinas de formação geral durante a 1ª e a 2ª série. Na 3ª série os alunos escolhiam os cursos de habilitação básica e aprendiam a parte profissionalizante do currículo no CIEJBP que dispunha de equipamentos,

⁶⁰ Segunda diretora geral do CIEJBP. Atuou de junho de 1982 a maio de 1983.

oficinas e professores habilitados. O depoimento do ex-aluno Odorico Paulo Vieira Garcês, da primeira turma de Eletricidade, nos esclarece como ocorreu a transferência do Centro de Ensino Coelho Neto para o CIEJBP:

[...] nós tivemos pouco acesso às informações dos cursos que estavam sendo lá oferecidos. Foi uma coisa assim muito “tá pronto o prédio vocês do segundo ano vão fazer técnico, escolham qual área que vocês vão querer” né e aí a gente fez essa opção. Meu irmão fez a opção Administração e eu fiz a opção Eletricidade. [...] Lá a gente sentiu mais liberdade até porque tinha uma equipe nova na área de Pedagogia, diretor, todo mundo queria mostrar serviço. Estava muito entusiasmado com a questão da escola ser nova, tudo novo, então todo mundo queria fazer um trabalho diferenciado e realmente a gente viu muita coisa lá. (GARCÊS, 2017, p. 1).

É importante destacar que o Centro de Ensino Coelho Neto tinha professores habilitados para as disciplinas técnicas e já ofertava habilitações básicas em Crédito e Finanças, Administração, Mecânica, Eletrônica, Eletricidade e Construção Civil desde o ano de 1977, contudo, não possuía espaço e materiais adequados, adjetivados de precário, segundo o relatório de reconhecimento do CEE de 1982.

O início das atividades no CIEJBP foi descrito pelo ex-diretor Manoel Pereira Fonseca:

Então em 1981, nós fomos designados pra cá pra trabalhar e para abrir a escola o Centro Interescolar Bacelar Portela. Chegamos aqui eu, Mariano e mais cinco profissionais sendo quatro recrutados na Escola Técnica, professor de lá e um da CEMAR. Então vieram pra cá pra montar o funcionamento da escola: Manoel Fonseca (diretor), Mariano (vice-diretor), Roque (secretário) e mais os professores José Ferreira Costa, Adilson Guimarães, José Florêncio de Mendonça Filho e teve o Reuves, um engenheiro eletricista da CEMAR. Foram essas pessoas que vieram pra cá montar o funcionamento da escola. Posteriormente é que foram contratados os professores. Por que contratados os professores? Porque antes de tudo isso acontecer, antes de designar essa equipe de professores e de diretores houve um curso de formação para esse tipo de trabalho, de metodologia que era habilitação básica. O prédio estava construído desde 80 e a obra ficou fechada. Quando nós chegamos em 1981 tinha cerca de 20 centímetros de entulho dentro, tudo isso foi removido, limpo, jogado fora, tudo sujo, uma sujeira! Mas tinha uma coisa, todos os equipamentos estavam aqui dentro, todos os materiais, as salas organizadas. (FONSECA, 2016 p. 1).

A declaração do ex-diretor indica que houve a participação de profissionais da ETFM para apoiar o início das atividades no CIEJBP. Tendo em vista a tradição de ensino técnico de alto nível prestado por aquela instituição, o trânsito de professores nas duas escolas contribuiu na construção de um espaço de formação de profissionais por meio da circulação de práticas, de metodologias. A esse respeito, fica clara a troca de experiência entre as duas escolas:

Era um trabalho muito próximo, de família, então a gente era muito unido e tinham alguns professores que vieram da Escola Técnica era o caso do professor José Costa, que foi reitor do IFMA, ele nos dava aula da parte de eletricidade e tudo então as pessoas tinham aquela visão também jovem, somou muito, agregou muito aquele período pra nossa formação (GARCÊS, 2017).

O depoimento do ex-diretor Manoel Fonseca indica que a SEDUC, em convênio com a FESM, organizou um curso de aperfeiçoamento para os docentes, técnicos e administrativos que trabalhavam no CIEJBP e no Colégio Universitário (COLUN), construídos pelo Acordo nº 1.067-BR. De acordo com o Relatório Final do Acordo nº 1.067-BR (1983), a duração estimada do curso era de 100 a 200 horas. O convênio atingiu a cifra de CR\$ 290.000,00 e o número total de concluinte, 48. Ressaltamos que o total de docentes, do ensino de segundo grau, treinados em curso de aperfeiçoamento no estado do Maranhão foi de 169, enquanto os técnicos e o pessoal administrativo foram 75 e 28 respectivamente. Sobre o curso de aperfeiçoamento, o ex-diretor Manoel Fonseca acrescentou:

Esse curso era feito em convênio com a Universidade Estadual que era a executora do curso. Então era trabalho bastante sólido feito por uma universidade e convênio com o Ministério da Educação, Secretaria de Educação. [...] Os professores tinham que ter o curso que a UEMA executou e tinham de ter um outro curso que o projeto, o PREMEN, projeto grande do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação tinha oferecido anteriormente na área específica onde o professor ia lecionar. No curso de especialização que a UEMA deu era dos conteúdos pedagógicos para compreender as metodologias [...]. Para fazer o curso que a UEMA estava fazendo com a Secretaria de Educação era necessário o cara ser graduado naquela área específica que pretendia ser professor. Professor de Mecânica e Administração, professor de Biologia ele tinha que ter o curso de Biologia e aqui ia fazer o conhecimento técnico da metodologia que seria adotado no projeto. **Naquele tempo em 81 para trabalhar aqui eles já tinham que ter feito o curso de dois anos lá fora, por isso que teve a possibilidade de fazer esses prédios porque tinha recurso humano estocado. Então quem entrou nessa metodologia? Foram só duas escolas: esta aqui e o COLUN.** (FONSECA, 2016 p. 1-2, grifos nossos).

A afirmação do professor Manoel Pereira Fonseca nos lembra que houve dois tipos de cursos para os docentes que se lotariam no CIEJBP e no COLUN: o primeiro para capacitá-los a ministrar a disciplina técnica e a outra, um curso de extensão oferecido também aos demais funcionários das escolas. Além disso, o entrevistado acrescentou:

No curso de especialização que a UEMA deu era dos conteúdos pedagógicos para compreender as metodologias, mas o curso de formação específica ele já tinha que trazer de outra universidade, geralmente feita no Pará, em Fortaleza, mas o foco maior era no Pará, na região através da Universidade do Amazonas. (FONSECA, 2016 p. 1-2).

De fato, o treinamento de 2.200 professores para as escolas do programa e das escolas-satélites compunha um dos programas do acordo nº 1.067-BR, conforme citado anteriormente. Em virtude da carência de professores das disciplinas específicas, muitos candidatos que possuíam o certificado de ensino de segundo grau ou o diploma de ensino técnico tiveram a oportunidade de cursar uma licenciatura curta para lecionar nas unidades escolares, haja vista a dificuldade no cumprimento do art. 30, alínea “c” da LDBEN nº 5.692/71 que estabelecia como exigência mínima para o exercício do magistério de primeiro e segundo grau a habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

A escassez de pessoal docente qualificado, conforme previa o art. 30, levou o MEC a estabelecer normas para a formação de professores e instituiu a Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971, a qual previu o Esquema I para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com duração de 600 horas, e o Esquema II, para portadores de diplomas de técnicos de nível médio nas áreas econômicas primária, secundária e terciária, com duração de 1.080, 1.280 e 1.480 horas respectivamente.

A despeito dessas orientações, o técnico de nível médio poderia ministrar disciplinas de formação especial do currículo voltadas para a parte prática em oficinas e laboratórios, desde que comprovasse o mínimo de 2.900 horas no diploma de habilitação plena. Após o prazo máximo de três anos, o técnico deveria apresentar o diploma de licenciatura oriunda do Esquema II.

A convocação dos candidatos se deu pelo Edital 23, de 06 de maio de 1975, publicado no jornal *O Imparcial*, de 09 de maio de 1975, tornando público o recrutamento de interessados em lecionar nas escolas de primeiro e segundo graus que seriam implantadas em São Luís, Imperatriz e Caxias. Após as inscrições os candidatos se submeteram aos exames vestibulares das universidades conveniadas e após a aprovação, puderam cursar a formação do tipo Esquema II.

Os cursos de habilitação de docentes para o segundo grau promovidos pelo Acordo nº 1.067-BR foram do tipo **Licenciatura Plena** para a parte de formação especial do currículo com duração de 2.580 a 2.700 horas destinado aos candidatos com certificado de conclusão de segundo grau selecionados pela universidade por meio de concurso vestibular; **Complementação da Licenciatura Plena** para a habilitação de docentes nas disciplinas de Biologia, Física, Química e Matemática para aqueles com diploma de licenciatura de curta duração em Ciências de 1.325 a 1.650 horas e a habilitação de professores para a parte da formação específica do currículo, designado de **Esquema II**, para os portadores de diploma de técnico em nível de

segundo grau. Segundo o Relatório final do Acordo nº 1.067-BR (1983), a seleção para o Esquema II era feita pela universidade por meio de vestibular e o curso tinha a duração de 1.080 a 1.480 horas.

O coordenador estadual do PREMEN, engenheiro Fernando Costa Castello Branco, nos informou sobre o processo de formação de professores e o convênio com as universidades:

Era feita uma seleção para a contratação dos professores, exatamente o corpo técnico que a escola precisaria e que tinha dimensionado lá atrás antes de começar a fazer o projeto arquitetônico. Seleccionados esses professores, que era uma espécie de concurso, ele seria treinados aí o Programa contratava uma universidade. O programa pagava a universidade para dar o treinamento para os professores que atuariam nessas escolas e ainda davam uma bolsa para que eles pudessem se manter no curso. O curso sempre era feito com uma quantidade maior que o necessário porque poderia ocorrer de professor no meio do curso desistir, se acidentar, vir a falecer e todas essas coisas eram consideradas para que no final fosse produtivo e que a escola tivesse os professores necessários para funcionar [...] (CASTELLO BRANCO, 2016 p. 1).

O programa de formação de professores teve início em 1976 e término em 1983, no estado do Maranhão vigorou até 1981; para participar dos cursos os candidatos assinaram um termo de compromisso com a SEDUC, pelo qual se comprometeram em prestar serviços à rede escolar pelo prazo mínimo de dois anos; em contrapartida, o Estado se responsabilizou em absorver os docentes formados até 90 dias após o término do curso. Contudo, nem todos profissionais foram contratados, pois o número de professores (as) selecionados (as) foi maior do que a capacidade prevista para atuar nas escolas.

É importante ressaltar que havia a presença de bacharéis, enfermeira, designer, egressos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) admitidos para os cargos de professor⁶¹, porém não possuía como critério a formação específica para o exercício docente. Ademais, é possível que alguns deles tenham cursado o Esquema II sem a bolsa de estudo somente para terem a oportunidade de concluir o ensino superior. Essa hipótese é levantada com base no depoimento do Professor Manoel Fonsêca:

Os professores saíam deslocados daqui pago pelo Estado do Maranhão para fazer o curso ou pago pela família dele. Muitas pessoas que eram pobres e não tinham um recurso. Então se o sujeito não estava dentro do eixo que eles queriam, mas ele tinha passado, a universidade convocava e ele ia com recurso próprio [...] (FONSECA, 2016, p. 1-2).

⁶¹ Informação obtida no livro de fichas de professores do CIEJBP (1983)

Os convênios entre PREMEN/SEDUC e as Universidades para promoção das licenciaturas perfizeram total de quatro. O convênio nº 4 firmado com a Universidade Federal do Pará (UFPA) para ofertar graduação do tipo Esquema II formou 135 professores, dos quais 21 eram oriundos do Maranhão; o convênio de complementação de estudos nº 12 feito em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) formou 167 docentes, sendo 14 pertencentes ao estado maranhense; os convênios nº 13 e nº 14 de licenciatura plena voltada para a formação especial do currículo com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a UFPB respectivamente, formaram 43 docentes para atuar no Estado. O número de professores (as) formados ao todo correspondeu a 78. É mister observar que as licenciaturas eram realizadas em regime intensivo com carga de 8 horas por dia durante um ano e meio.

Concluídas as licenciaturas, os docentes precisaram frequentar outro curso antes do início dos trabalhos nas escolas oriundas do Acordo nº 1.067-BR. Denominado de *Curso de extensão para pessoal docente, técnico e administrativo das unidades escolares de 2º grau de São Luís, construídas por meio do acordo MEC/BIRD*, a capacitação ministrada pela FESM em convênio com o PREMEN-MA e a SEDUC, aconteceu no período de 19 de janeiro a 20 de fevereiro de 1981 com carga horária de 216 horas. Após a conclusão deste curso é que foi definida a equipe gestora e técnica da escola.

O conteúdo abordado no curso era essencialmente pedagógico e seu ordenamento se assemelhava a módulos que versavam sobre a organização da escola de segundo grau, currículo, planejamento institucional e docente. A seguir apresentamos o programa e suas respectivas cargas horárias.

Quadro 2.1 – Conteúdos e cargas horárias do curso de extensão realizado pelo PREMEN, SEDUC e FESM

CONTEÚDOS	CARGA HORÁRIA
Organização e Funcionamento da Escola de Segundo Grau e sua Integração no Sistema Estadual de Ensino	40 h
Currículo e Programas Oficiais do Estado	32 h
Princípios e Técnicas de Planejamento Escolar Docente	32 h
Montagem do Planejamento Escolar Docente	56 h
Integração do Planejamento Escolar	28 h
Montagem do Planejamento Final da Escola	28 h

Fonte: Certificado de aproveitamento de Ivana Veras Ramos.

Percebemos que o curso foi delineado segundo a concepção técnica cuja ênfase recaía sobre o reordenamento dos processos educativos, tornando-o objetivo, operacional em consonância com a LBDEN 5.692/71. Ao proporcionar treinamento segundo os protocolos da eficiência, da racionalidade e da técnica, a Secretaria de Educação em sintonia com os propósitos do MEC e do BIRD assumia a posição de um próprio, de estabelecer as regras do jogo impondo às escolas construídas a execução das atividades alinhadas às tarefas demandadas pelo projeto social em vigor na época.

Observamos a centralidade das tarefas relacionadas ao planejamento que atingia cerca de 66% da carga horária total do curso, sobretudo, no que se refere à atividade de planificação docente que possuía a maior quantidade de horas-aulas (56). Verificamos a simplificação do ofício dos professores, visto que lhes coube a montagem do planejamento desde que observados o módulo dos princípios e das técnicas de planejamento escolar, dos currículos e dos programas oficiais abordados durante o curso, cujas cargas horárias somaram 64 horas.

A redação dos conteúdos disposta no certificado deixa ver um tipo de concepção pedagógica que atravessa todo o curso e cujo escopo se volta à elevação da produtividade escolar. Dessa maneira, o professor, ao ser solicitado para montar suas ações didáticas, ocupava um lugar na linha de montagem e executava parte do trabalho indispensável para produzir o produto, nesse caso, uma educação racional e eficiente capaz de minimizar as interferências subjetivas.

Entendemos que a ênfase dada ao conteúdo do curso relativo à *organização e funcionamento da escola de segundo grau* (40 h) serviria para intensificar a disseminação da reforma do ensino juntos aos professores e demais profissionais. Nesse sentido, a estratégia formulada para o curso era de envolver as ações dos sujeitos na difusão da lei com a incorporação da mesma nas escolas construídas pelo acordo nº 1.067-BR.

É possível que o cerne dos conteúdos contemplados no treinamento sobrelevasse os aspectos legislativos para que os (as) profissionais daqueles espaços pusessem em prática os imperativos da LDBEN nº 5.692/71, de modo que o ensino tivesse por objetivos formar, cultivar e disciplinar, como adverte Kaufman e Martins (2009).

Com parte da agenda de treinamento houve a montagem do projeto final. Segundo o Relatório final do Acordo nº 1.067-BR (1983), o objetivo principal do curso foi a elaboração de todo o planejamento da escola. A disposição dos conteúdos sugere ter sido o produto final – o

Planejamento Integrado do Centro Interescolar Dr. João Bacelar Portela⁶² – realizado pela junção das atividades de cada segmento no módulo relativo à *Integração do planejamento escolar* que possuía 28 h. A partir do curso foi elaborado um logotipo que estampou a capa do documento (Figura 2.9) e serviu de identificação do CIEJBP até o ano de 1983.

Figura 2.9 - Capa do primeiro planejamento do CIEJBP

Fonte: Arquivo pessoal de Ivana Veras Ramos.

A Figura 2.9, mesmo representativa do primeiro projeto escolar do CIEJBP, é tomada aqui muito mais para explicar e compreender a identificação imagética da escola construída

⁶² Não foi possível analisar o teor desta fonte visto que só foram localizadas a capa e a contracapa.

durante o curso de extensão, pelos professores, e menos para ilustrar o documento que norteou a organização do espaço educativo.

Podemos perceber a forma circular que deu contorno à figura constituído por dois círculos concêntricos. O círculo externo é formado por dois semicírculos: no primeiro, superior, está inscrita a denominação Centro Interescolar Dr. João Bacelar Portela como forma de imprimir identidade e de diferenciá-lo do conjunto de escolas que compunha a rede estadual e particular de ensino; na parte inferior foi traçado um semicírculo como diretriz para produzir os sulcos que moldaram a figura de uma engrenagem com 13 dentes. A engrenagem, dispositivo capaz de transmitir movimentos às máquinas, relacionava-se à atividade industrial e dadas as suas peculiaridades foi utilizada para simbolizar o ensino profissionalizante ofertado no CIEJBP no sentido de que o referido centro pudesse contribuir para a preparação de recursos humanos necessários à modernização do setor econômico.

Notamos que a engrenagem não ocupa todo o círculo, apenas a sua metade. Isto representava a própria configuração dos centros interestaduais, os quais não foram planejados para serem instituições responsáveis por ministrar o ensino de segundo grau integralmente, mas de complementá-lo com a parte específica do currículo, conforme citado anteriormente.

Verificamos, no círculo interno, a presença de um polígono estrelado de seis vértices onde há a inscrição “CI” referente à sigla do centro interestadual. A palavra estrela pode significar astro de luz e de calor próprio, logo, podemos sugerir que o propósito de incluir o polígono foi de relacionar a instituição escolar à simbologia da estrela, pois, produziria a marca de um espaço educativo diferenciado, com dinâmica própria, aquela que se destacaria na oferta de habilitações profissionais e por ser a única daquele tipo na rede estadual de ensino que atenderia as escolas de segundo grau mediante os cursos de habilitação básica. Nesse caso, assemelhava-se à posição de estrela que brilha e se destaca na escuridão, esta representada pela falta de recursos didáticos, de professores (as) especializados, de estrutura física e de equipamentos necessários à implantação da reforma do ensino.

Acrescentam-se, no círculo interno, polígonos em forma de setas indicativos dos cursos escolhidos para a oferta no CIEJBP. Observamos, no sentido horário, que nas setas estão inseridos os desenhos correspondentes aos seis cursos: Construção Civil (desenho de edifícios e de um martelo), Eletricidade (torre de energia e o raio), Crédito e Finanças, Administração

(capacete), Mecânica (engrenagem e ferramenta) e Química (béquer e os tubos de ensaios), este foi substituído pelo curso de Saúde.

Podemos perceber que as habilitações profissionais propostas pelo CIEJBP contemplavam o setor secundário e terciário. Essas habilitações básicas implantadas pelo Parecer nº 76/75, comentadas anteriormente, constituíram-se em alternativas para a implantação da Lei nº 5.692/71, posto que houve o reconhecimento, por parte dos órgãos educacionais, da impossibilidade de generalizar a todos os (as) alunos (as) de segundo grau as habilitações profissionais de técnico para o exercício de uma ocupação definida, conforme estabelecia o Parecer nº 45/72. A burocracia educacional considerava que:

[...] a escola não poderia, no entanto, dentro de um prazo ponderável, equipar-se, munir-se de recursos humanos e habitar-se para o custeio das habilitações profissionais, assim como estavam estruturadas, isto é, capazes de fazer de cada egresso do ensino de 2º grau um profissional de técnico. (BRASIL, 1978a, p. 21).

Nesse direcionamento, Cunha (1977) afirma que as secretarias de educação e os diretores de colégios particulares tiveram papel decisivo para pressionar o CFE no tocante à revisão dos dispositivos que regiam o ensino profissionalizante obrigatório. A reinterpretação da Lei nº 5.692/71 e do Parecer nº 45/72 resultou na reorganização curricular consubstanciada no Parecer nº 76/75 que instituiu e acrescentou a modalidade básica ao quadro das habilitações. Dessa forma, as 130 habilitações técnicas, fixadas pelo Parecer nº 45/72 foram reagrupadas em 10 famílias ocupacionais, isto é, nas habilitações básicas em: Agropecuária, Saúde, Crédito e Finanças, Administração, Eletrônica, Construção Civil, Eletricidade, Química e Mecânica.

Essa modalidade, segundo a proposta do Parecer nº 76/75, facilitaria a expansão do ensino de segundo grau e o treinamento para diversas ocupações em ramos ou áreas de atividades, destinados à massa crescente de alunos (as) que buscava as escolas.

[...] cabe à escola proporcionar ao aluno, além da cultura geral, apenas os conhecimentos tecnológicos básicos de uma área ou ramo de atividade, deixando que a formação profissional se complete no emprego, ao se definir uma ocupação. O treinamento operacional em escola, quando exigido, é em uma escala reduzida, o que permite grande simplificação e, portanto, redução de custos das dependências e dos equipamentos necessários à profissionalização. No caso das habilidades básicas, os equipamentos passam a ter a finalidade de demonstrar princípios e conhecimentos básicos de determinada área de atividade. Neles poderão os alunos executar, em escala reduzida, experiências equivalentes às dos equipamentos dos tipos utilizados nas empresas.

Passam a ser equipamentos compactos, de tipo modular, facilmente transportáveis e de custo relativamente reduzido. (BRASIL, 1978, p. 38).

Para Kuenzer (2001), o Parecer nº 76/75 apresentou equívocos e perplexidades ao permitir que coexistissem todas as formas de habilitações – plenas, parciais e básicas. A autora acrescenta que a legislação repusera a velha dualidade presente no ensino secundário por meio da reafirmação da função propedêutica, denominada de básica, e dos antigos ramos representados pelas habilitações plenas com acesso ao mundo do trabalho.

A profissionalização compulsória do ensino de segundo grau inaugurada pela reforma do ensino e pelo seu conjunto de pareceres revelou a precarização da educação secundária de caráter propedêutico e do ensino técnico, que não recebeu os recursos necessários para a expansão e equipamentos em conformidade com o modelo industrial que inspirou a reformulação de ensino de segundo grau: o ensino industrial da rede federal de ensino. Ao contrário, optou-se por uma solução mais rápida e de baixo custo, a qual previa profissionalização superficial em vários ramos de ocupação a serem complementadas nas empresas ou nas escolas técnicas federais.

As características genéricas de modalidade profissional expressas nas habilitações básicas não passaram despercebidas pelos primeiros alunos (as) do CIEJBP, é o caso do ex-aluno Odorico Paulo Vieira Garcês que em entrevista concedida à Nadjelena Souza afirmou:

No início quando tudo era novo a gente não tinha noção dessa questão da formação. Para nós, pra todo efeito, a gente estava tirando o ensino médio, mas **no final do terceiro ano aonde colegas queriam entrar na área profissional houve esse questionamento porque era um diploma que não tinha valor nenhum na sociedade. Você não era técnico e você tinha uma formação igual a de um técnico, então você não era nada!** Houve esse questionamento e deu uma certa pressão na diretoria tentando buscar mais, acrescentar mais um ano para que a gente saísse como técnico. Depois de alguns anos ela veio a ser Escola Técnica Estadual do Maranhão, mas a gente já deixou esse questionamento né quando a gente se deparou com isso e quando saiu o concurso da Eletronorte, **aí mesmo a gente viu que não era nada, a gente conhecia, tinha aula junto com o pessoal técnico, mas como a gente não tinha um diploma de técnico a gente não tinha espaço na sociedade para trabalhar e assim as demais áreas sentiram dentro das suas oportunidades que não se tinha um certificado, na verdade, era só a conclusão de um ensino de segundo grau com uma habilitação.** Foi uma certa frustração em relação ao resultado do curso. No curso a gente aprendeu muita coisa, as pessoas tinham interesse de informar pra gente, mas ficava ali, a escola estava limitada ali. **Ensinava você a não ser nada porque não preparava para entrar na faculdade e nem preparava para trabalhar na área porque não se tinha a certificação, o documento que lhe dava essa condição.** (GARCÊS, 2017, grifos nossos).

Percebemos na narrativa acima o efeito deletério da Lei nº 5.692/71 e do Parecer nº 76/75 aos (às) alunos (as) das classes populares que frequentaram o ensino de segundo grau. A série de estratégias estabelecida pelo Estado limitou o acesso à universidade e impossibilitou a profissionalização de técnico em nível médio tendo em vista que os conteúdos humanistas se limitaram às questões básicas, mesmo diante da defesa da continuidade do ensino, enquanto as noções sobre o trabalho sustentaram os conteúdos específicos. Para completar, a burocracia legal e educacional fortaleceu as escolas particulares que assumiram a preparação dos candidatos, com mais recursos financeiros, ao ingresso nas universidades públicas por meio dos seus cursinhos vestibulares.

Segundo Cunha (1977), a profissionalização do ensino de segundo grau apresentou caráter ideológico contendor com objetivos não manifestos de canalizar para o mercado de trabalho os (as) concludentes do ensino médio que buscavam formação em nível superior e desejavam ascender socialmente no interior das hierarquias ocupacionais burocráticas.

Ainda que a certificação recebida pelos (as) alunos (as) tenha se reduzido ao ensino de segundo grau com uma habilitação, é possível que os conteúdos fossem ensinados de maneira muito similar daqueles ministrados na ETEC, embora o certificado negasse na prática. As razões dessa proximidade podem ser explicadas pela atuação de professores com exercício nas duas instituições, fazendo circular práticas comuns em favor de habilitações com certo aprofundamento de técnicas operacionais específicas.

Sinalizamos essa semelhança apoiadas no Relatório Final de 1983, que traz informações acerca das construções e dos equipamentos das escolas estarem, inicialmente, de acordo com Parecer nº 45/72, que previa a habilitação plena destinada à formação do técnico com conhecimentos mais aprofundados. A aprovação do Parecer nº 76/75 acarretou na redução dos equipamentos e das áreas destinadas às oficinas técnicas dos colégios de segundo grau. Foi dessa forma que as experiências dos docentes, no ensino técnico federal, associadas aos laboratórios e aos maquinários industriais do CIEJBP facilitou a adoção de práticas similares naqueles espaços educativos.

Os impedimentos legais, as normas da burocracia educacional estadual quanto à modalidade de habilitação prevista para o CIEJBP não determinou os modos de produção da realidade institucional. O trânsito de professores em diferentes instituições de ensino técnico, a circulação de práticas entre estes e os demais professores e a escolha dos docentes em ministrar

aula diferente da prescrição oficial mostra, como nos ensina Magalhães (2004, p. 114-115) que “[...] a lei e os normativos gerais são tomados de forma diversa de instituição para instituição e nos diferentes tempos de uma mesma instituição”.

Segundo entrevista do professor Manoel Pereira Fonseca, concedida à Nadjelena Souza em 25 de abril de 2016, a Eletronorte abria concurso público para provimento de técnicos e operacionais em diversas áreas no ano de 1981. A empresa se instalava no estado em decorrência da formação do polo industrial incentivada pelo PGC, que incluiu o Maranhão em área de tarifa⁶³ privilegiada para projetos de produção de alumina. Dado que a ETFM não podia ceder suas salas para a realização do seletivo, a empresa solicitou o espaço do CIEJBP, provavelmente por articulação do grupo de profissionais que circulavam nessas duas instituições escolares, pois naquele momento o Centro Interescolar era pouco conhecido.

Os candidatos aceitos para participar do seletivo da Eletronorte eram aqueles portadores de diplomas de ensino técnico formados na ETFM, contudo, o diretor Manoel Pereira Fonseca se comprometeu em ceder o espaço sob a condição de os alunos do CIEJBP, do curso de Mecânica e Eletricidade participarem do concurso, fato este que foi acatado. Utilizando-se dessa ocasião do tempo ao seu favor a direção escolar daquele centro interveio rapidamente para transformar em favorável a situação impeditiva de os alunos concorrerem às vagas disponibilizadas pela Eletronorte por conta da certificação em habilitação básica. Desse modo, houve a mudança na organização do espaço, por meio de um golpe:

[...] por causa das instalações e a escola técnica no período não podia ceder as salas para fazer as provas e como tinha esses convênios com a Escola Técnica por meio dos professores acabou intermediando e solicitaram ao diretor para fazer o concurso lá. O diretor, na época conversando com a gente, ele disse que aceitou dando a condição que a gente pudesse fazer a prova (GARCÊS, 2017).

A tática lançada pela direção escolar permitiu que alguns alunos fossem aprovados e empregados na Eletronorte, todavia, não evitou que profissionais com habilitação básica, oriundos do CIEJBP, tivessem acesso aos cargos inferiores que não exigia o diploma de técnico. A afirmação de um ex-aluno nos esclarece sobre o intervalo entre o concurso e o treinamento na Eletronorte:

⁶³ A portaria nº 1.654, de 13/08/1979 assinada pelo Ministro César Cals autorizava a Eletronorte a conceder desconto de 15% nas tarifas de energia elétrica fornecidas aos projetos que visavam à produção de alumínio, desde que o fornecimento fosse feito em 230 quilovolts.

[...] passamos no concurso e fizemos um estágio já como empregados, passamos três meses estudando direto na Escola Técnica. Juntou uma turma, éramos umas 36 pessoas jovens que fomos treinados em toda parte técnica, cursos e conhecimentos depois fomos fazer estágio nas próprias usinas de Tucuruí no Pará e ficamos mais de um mês lá, fizemos todo o treinamento e ficamos conhecendo toda a empresa e o que a gente ia trabalhar, mas já éramos empregados. Foi um período legal. [...] **eles abriram para nós fazermos na área operacional não era técnico eletricista que ficou direcionado mesmo para o pessoal da Escola Técnica**, mas uma área que a gente faria um treinamento interno junto com o convênio da Escola Técnica e estaríamos habilitados a trabalhar nas subestações que era no controle de energia. [...] Eu trabalho na Eletronorte até hoje, vou me aposentar lá. Já estou há 34 anos, vai fazer 35 anos lá (GARCÊS, 2017, grifos nossos).

A insatisfação generalizada dos (as) alunos (as), dos (as) professores (as) e dos dois primeiros diretores (as), Manoel Fonseca e Marise Carvalho, sinalizava para a tomada de novo rumo institucional do ponto de vista curricular, de atendimento e da organização da escola. A configuração do CIEJBP caiu por terra, quando os atores educativos perceberam os entraves da certificação e do currículo adotado à inserção dos (as) alunos (as) nas empresas e indústrias que se instalavam no estado, bem como perceberam a potencialidade dos professores, dos espaços e dos equipamentos disponíveis na oferta de um ensino diferenciado que pudesse juntamente com a ETFM contribuir para a formação de técnicos para serem absorvidos pelo mercado em expansão. A professora Marise Piedade Carvalho, ex-diretora, nos esclarece:

Quando eu assumi o Bacelar Portela, eu sabia das limitações institucionais, legais e etc., mas eu sempre tinha uma perspectiva de que aquela escola poderia se transformar na escola técnica profissional do Estado e a gente trabalhou muito pra isso [...] interessante é que grande parte dos professores do Bacelar Portela na época eram professores da Escola Técnica Federal, eles tinham carga horária reduzida e tinha uma carga horária também no Estado, então eles também levavam essa vontade, eles tinham o desejo que o Estado tivesse a sua própria escola. Percebemos que a escola tinha uma potencialidade muito grande que era preciso trabalhar no sentido de alavancar aquilo, de melhorar aquele espaço porque ele tinha muito potencial para ficar só como uma muleta para outra escola. Ela tinha que ter o seu papel, tinha que cumprir uma função social e a gente começou a lutar. (CARVALHO, 2017).

A compreensão da diretora e dos demais envolvidos no cotidiano escolar revelam as *representações* de que a escola deveria assumir o seu espaço de escola autônoma e técnica. A partir do enquadramento legal e normativo que deu sentido para o funcionamento do CIEJBP, entre os anos de 1981 a 1983, surgiram interpretações particulares que apontaram para a necessidade de organizar um novo tipo de profissionalização, de modelo ideológico e pedagógico, segundo as características socioculturais e econômicas vivenciadas na época.

2.4 Os tempos e os espaços escolares

A distribuição espacial do CIEJBP determinava os lugares que cada sujeito educativo deveria ocupar. O Bloco A (Figura 2.10) abrigava os ambientes da direção escolar e do setor técnico-pedagógico. Era um espaço destinado para a circulação de professores (as), diretores (as), orientadoras, supervisoras educacionais e secretárias escolares. Os (as) alunos (as) transitavam nesse bloco, na maioria das vezes, para entrar e sair da escola e para acessar a biblioteca, certamente porque a planta da escola admitia uma entrada secundária na parte frontal para o atendimento à comunidade.

Notamos que os discentes deveriam atravessar o corredor do Bloco A, na entrada e na saída do prédio, passando pelos olhares atentos do porteiro, do diretor e do vice-diretor. O ritual diário de passagem por este conjunto arquitetônico era carregado de significados e de valores que pretendiam ensinar ao corpo discente sobre as autoridades que ocupavam aquele espaço e o poder que estes exerciam na vigilância e no controle geral da escola. O ritual também servia para que os (as) alunos (as) reconhecessem as autoridades da escola e para discipliná-los no que diz respeito à pontualidade, à assiduidade, ao cumprimento de regras como o uso adequado do uniforme escolar, entre outros.

A localização da sala do diretor e do vice-diretor na entrada do prédio reflete a posição e os papéis que esses sujeitos ocupavam de representantes da escola na comunidade externa e responsável pelos serviços gerais, administrativos e pedagógicos, além de exercer o controle e a vigilância hierárquica sobre os corpos docente, discente e administrativo. Sendo assim, a presença da sala de professores (as), da sala de supervisão, orientação e secretaria próximas à direção escolar facilitava a comunicação, o controle de frequência às salas de aula, fiscalização das cargas horárias e da execução das tarefas, o cumprimento do horário de entrada e de saída. Ao passo que também exercia a distribuição de micro poderes, pois ao serem controlados pela direção, todos se controlavam, observavam-se e regulavam as atividades no cotidiano escolar.

Se o Bloco A era assimilado como um espaço demarcado para poucos, isto é, para as autoridades da escola, os principais lugares permitidos e frequentados pelos (as) alunos (as) eram as salas de aula, os corredores, o pátio coberto, a quadra de cimento, a biblioteca e os pequenos espaços livres entre os blocos.

Nos anos de 1981 a 1983, os estudantes frequentavam as salas de aula do Bloco B e C onde havia salas-ambientes das habilitações de Saúde, de Crédito e Finanças e de Administração. Além destes, somente os inscritos nos cursos industriais frequentavam os laboratórios localizados no Bloco D.

A despeito do regimento interno para as escolas de segundo grau da rede estadual (1975) prescrever como um dos deveres dos (as) alunos (as) se apresentarem devidamente uniformizados (as) ao colégio e com o máximo asseio, percebemos que no período em apreço havia maior flexibilidade no que diz respeito ao fardamento escolar. Talvez essa maleabilidade decorresse do fato de os (as) discentes serem além de poucos, oriundos e matriculados (as) em outra instituição escolar, talvez porque os mesmos (as) se engajaram cedo nas atividades que exigiam a colaboração de todos na manutenção, organização e limpeza do prédio, visto que de imediato o CIEJBP não contava com todos os funcionários para o desempenho das tarefas. Essa situação deve ter permitido o maior trânsito de alunos (as) nos espaços da escola.

Evidenciamos que os dispositivos de controle e de disciplinarização dos (as) alunos (as) foram implantados progressivamente quando houve o aumento do número de matrículas, de funcionários (as) e de professores (as) por ocasião da mudança de CIEJBP para ETEMA. Deste modo, é possível que a escola tenha exigido o cumprimento das regras estabelecidas pelo *Regimento Interno dos Estabelecimentos de 2º Grau da Rede Oficial Estadual* (1975; 1989) e limitado os espaços frequentados pelo (as) estudantes.

Na Figura 2.11, percebemos que apenas a aluna (8) trajava o uniforme completo adotado em todas as escolas de segundo grau da rede estadual. A vestimenta compunha-se de blusão branco com o brasão do governo do Maranhão e uma frase ao centro, manga curta, gola e punhos azuis marinhos, calça comprida azul escura com destaque branco na lateral e sapato preto. Observamos o uso do blusão oficial combinado com calça jeans por três alunos (1,9,12), dos quais um calçava chinelo de dedo (12), três com roupas de passeio (2, 7 e 11) e cinco usando a blusa branca com o símbolo do curso de Eletricidade no centro (3, 4, 5, 6 e 10). As vestimentas utilizadas pelos (as) alunos (as) e aceitas pelo CIEJBP mostra a flexibilidade da escola em relação ao controle e imposição do fardamento.

Figura 2.11 - Primeira turma de habilitação básica em Eletricidade, 1981⁶⁴

Fonte: Arquivo pessoal de Ivana Veras Ramos.

Além disso, a Figura 2.11 nos indica que a habilitação básica em Eletricidade era mais procurada por homens do que por mulheres, certamente devido à divisão sexual do trabalho construída socialmente baseada na ideia de que existem papéis definidos na sociedade para o sexo masculino e feminino.

A transformação da escola em ETEMA em 1985 motivou a procura por vagas e o aumento do número de matrículas. Se em 1984 a instituição possuía 713 alunos (as) matriculados (as), em 1985 alcançou 1.295 matrículas⁶⁵. Considerando a elevada quantidade de matrículas, as salas de aulas foram distribuídas nos dois blocos (B e C) conforme previa o projeto inicial. O acesso aos (às) discentes nos blocos era segmentado por série: o Bloco B, era destinado aos (às) alunos (as) do 1º ano, enquanto as turmas de 2º e 3º ano ficavam no Bloco C.

A separação dos (as) discentes por nível de conhecimento implicava simbologias aprendidas nos usos dos espaços, naquilo que era permitido e negado, nas relações estabelecidas com seus usuários. Sendo assim, a divisão dos (as) alunos (as) por série era aprendido como uma

⁶⁴ Nota: Identificação da turma feita por Odorico Paulo Vieira Garcês 1- Arão Pereira da Costa Filho, 2-Odorico Paulo Vieira Garcês, 3- Herbeth Moraes, 4- Cláudio Rabelo Santos, 5- Maurício Castro Carvalho, 6- Carlos Augusto Azevedo Dantas, 7- Adelson Duarte Gomes Filho, 8- Lúcia de Assunção Mendes Ferreira, 9- Sebastião Alves Silva, 10- Sebastião Carlos Pereira, 11- Israel Ferreira da Silva, 12- Benildo Mendes da Silva.

⁶⁵ Informações obtidas mediante consultas aos livros de Atas Finais da ETEMA (1984 a 1996).

etapa a ser conquistada, isto é, frequentar o Bloco C significava integrar as turmas mais adiantadas dos cursos técnicos, pois os discentes estariam mais próximos dos conhecimentos de suas áreas em virtude de as disciplinas serem na maioria específicas, além de terem acesso aos laboratórios e ao maquinário, mesmo que de forma controlada, em horários determinados pela escola.

Das oito salas existentes no Bloco B, apenas sete eram destinadas às aulas. No decurso das décadas de 1980 e de 1990, a ocupação delas ultrapassou a capacidade planejada pela COBRAPI que era de 40 alunos (as) razoavelmente e recebeu até 68 discentes nas turmas de 1ª série em 1987⁶⁶. No Bloco B, das onze salas existentes, somente sete eram ocupadas, enquanto duas permaneciam ociosas. Não poderia a supervisão e direção escolar distribuir os (as) alunos (as) do 1º ano nas salas desocupadas do Bloco A e B, a fim de proporcionar maior conforto espacial e térmico?

Supomos que a classificação dos (as) estudantes em blocos arquitetônicos de acordo com as séries se justificasse porque o aumento do número de salas elevaria a quantidade de professores necessários para cobrir as turmas excedentes. Talvez as cargas horárias dos professores ultrapassassem as 20 horas semanais, o que necessitaria a contratação de mais profissionais. De outra maneira, entendemos, na perspectiva de Foucault (2014), que a divisão dos (as) alunos (as) cumpria a uma questão disciplinar por isso o uso da cerca, do bloco de salas de aula, aquela que determina a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo.

Ainda de acordo com Foucault (2014), a distribuição espacial dos (as) alunos (as) guiava-se pela lógica do quadriculamento, pela ideia de que cada sujeito deveria ocupar um lugar específico para facilitar a vigilância das atividades escolares, a observação dos comportamentos individuais e de todos concomitantemente. Assim, os blocos arquitetônicos da escola por séries, conhecimento e idade organizavam-se com o propósito de criar um espaço útil de produção, de melhoramento dos desempenhos, de combinação dos tempos de aprendizagens dos (as) discentes para obtenção de bons resultados.

A frequência dos discentes nas salas de aula não significava maior liberdade na sua ocupação. Estes ambientes se distribuíam ao longo de um corredor que servia para circulação e para o monitoramento dos (as) alunos (as), posto que existia na entrada de cada bloco, um portão

⁶⁶ Informações obtidas mediante consultas aos livros de Atas Finais da ETEMA (1984 a 1996).

para controlar as fugas, os atrasos, as brincadeiras, a dispersão e para conformá-los à turma. Além disso, a própria sala de aula com o quadro negro localizado ao lado da porta se constituía um mecanismo de poder para disciplinar os corpos, pois servia ao (à) docente para controlar a entrada e a saída dos (as) alunos (as).

De modo igual, podemos dizer que a organização das carteiras escolares em fileiras impedia que os (as) alunos (as) ocupassem livremente o espaço de aulas. Concordamos com Iwaya (2005) ao afirmar que na sala de aula o movimento dos discentes era controlado e regulado pela própria carteira, os quais permaneciam com os olhos voltados para o professor, para ao quadro negro e para a nuca do colega da frente.

O pátio coberto era o lugar destinado ao lazer, às feiras de ciência e tecnologia, às apresentações culturais, às interações com os (as) alunos (as) de outras turmas, mas não deixava de ser vigiado e controlado. Por ser um espaço de convivência pequeno para abrigar todo o corpo discente, muitos permaneciam nas salas de aula e outros ocupavam as áreas entre os blocos (informação verbal)⁶⁷, talvez para ficarem mais à vontade fisicamente e pra conversarem fora da zona de controle e dos olhares vigilantes.

A planificação do CIEJBP se coaduna às observações de Gonçalves (1996) sobre a arquitetura do tipo racional e funcional: blocos interligados por passarelas, corredores retos, espaços quadrados, predominância do uso de retas e de formas geométricas que se assemelhava a um corpo dividido funcionalmente: a cabeça (bloco administrativo), o tronco (blocos de salas de aula e de laboratório) e os membros (bloco de serviços). Os espaços frequentados e permitidos nesse conjunto funcional deixam ver a posição ocupada pelos sujeitos, os limites impostos pela arquitetura e a sua função de espaço disciplinar e manutenção do poder, como nos alerta Foucault (2014).

Na abertura dos trabalhos legislativos de 1988, o governador Eptácio Cafeteira apresentou as realizações e os resultados alcançados pelo seu governo no ano de 1987. No ensino de segundo grau regular, constavam 14 realizações, dentre elas:

Reforma de 07 prédios escolares de 2º Grau: Centro de Ensino Coelho Neto, Centro de Ensino Almirante Tamandaré, Centro de Ensino Gonçalves Dias, **Escola Técnica Estadual Dr. João Bacelar Portela**, Escola Nossa Senhora da Conceição e Centro de Ensino de 2º Grau Liceu Maranhenses, na capital; e Centro de Ensino Newton Neves, em Itapecuru-Mirim; [...] (MARANHÃO, 1988, p. 97, grifo nosso).

⁶⁷ Informação verbal concedida por um ex-aluno em São Luís, 2017.

Pela quantidade elevada de escolas reformadas em 1987 e pelas entrevistas de funcionários⁶⁸ e de ex-alunos (as)⁶⁹ que afirmaram não ter observado nenhuma mudança significativa, levantamos a hipótese de que a escola não deve ter sofrido grandes alterações na sua estrutura física. Percebemos isto também devido à ausência da placa da referida reforma, visto que na entrada do estabelecimento de ensino estão fixadas as quatro placas que marcaram transformações no prédio da ETEMA. Entendemos que as reformas anunciadas, pelo menos no caso da ETEMA, reduziram-se à manutenção básica como pintura, reparações elétricas, hidráulicas e consertos em geral.

Encontramos ainda outros indícios de que a ETEMA passou por uma reforma no ano de 1990. Na redação do Ofício nº 79, de 02 de agosto de 1993, o grêmio estudantil solicitava da SEDUC a instalação de novos ambientes como auditório, galpões, quadra esportiva e afirmava que na reforma de 1991 a escola não tinha sido contemplada com esses espaços. Além disso, a placa da aludida reforma consta na entrada do prédio indicando que em janeiro de 1991, o governador João Alberto de Sousa entregou a reforma e ampliação da ETEMA.

Os usos cotidianos dos espaços, a necessidade de criação de novos ambientes e as reivindicações dos (as) alunos (as) culminaram na expansão física da ETEMA. Acreditamos que uma das alterações foi a substituição da cerca de contorno em arame por um muro de tijolo, provavelmente por causa das invasões à escola, em virtude do rompimento de sua cerca. O relatório final do acordo nº 1.067-BR já indicava que cercar as escolas na comunidade isolava os moradores, intervinha nas suas rotinas e se manifestava com agressões à escola, tais como a derrubada de muros e depredações.

O projeto arquitetônico inicial e as características gerais internas e externas da planta baixa foram pouco modificados. No Bloco A, a enfermaria deu lugar à expansão da sala da direção que abrigou também a vice-diretoria. É provável que este ambiente tenha sido organizado com o acesso indireto e mediado, isto é, com uma sala ou outro espaço prévio que é necessário atravessar para se chegar a direção.

Na Figura 2.12, verificamos as alterações na escola a partir da reforma e ampliação do prédio ocorrido em 1991:

⁶⁸ José Roque Ribeiro, Ivana Veras Ramos, Maria de Fátima Borralho, entre outros.

⁶⁹ Alunos (as) da turma 301 matutino do curso de Metalurgia.

Os serviços de coordenação, supervisão e orientação escolar foram remanejados para o corredor, onde antes funcionava a vice-diretoria, talvez porque os (as) profissionais daqueles setores ficavam distribuídos em três salas diferentes e a intenção dos arquitetos fosse de reunir o grupo em única sala para facilitar a comunicação, a tomada de decisões e a vigilância dos (as) alunos (as), visto que as janelas venezianas permitiam uma visão dos movimentos nas entradas dos blocos de salas de aula e, em parte, do pátio da escola.

A sala de professores (as) também foi ampliada por meio da ocupação da antiga sala da supervisão e da coordenação escolar que ficava ao lado. O aumento da quantidade de docentes na ETEMA exigia maior espaço para a permanência e descanso dos (as) professores (as), para as reuniões, encontros pedagógicos, comemorações e para que os (as) mesmos (as) não se dispersassem na escola, visto que dificultaria o controle do horário de trabalho, das horas-aulas ministradas diariamente nas turmas.

De igual modo, a outra sala de orientação educacional que ficava ao lado da sala de recursos didáticos cedeu espaço para o aumento desta, que passou a ser chamada de sala de vídeo provavelmente devido à necessidade de manter os alunos (as) em contato com outros recursos para facilitar a aprendizagem. Como eram pouco utilizadas, a sala de odontologia e as duas de entrevistas foram substituídas pelo grêmio estudantil e pelo Serviço Integração Escola- Empresa (SIEE).

As mudanças no Bloco B não representaram melhorias no conforto visual, espacial e térmico, uma vez que o corredor escuro de acesso às salas, as telhas de amianto, o forro Eucatex do tipo pacote e a quantidade elevada de alunos (as) por ambiente foram mantidos. Em face da demanda de matrícula no 1º ano na ETEMA, duas salas de aula foram acrescentadas (salas 9 e 10), todavia o acesso não ocorreu pelo corredor do Bloco B e sim pela área livre entre os Blocos B e C.

Consideramos que a entrada das salas 9 e 10 pela área livre cumpria dois propósitos: o primeiro relativo à racionalização de gastos na reforma, pois para colocar a entrada pelo mesmo corredor necessitaria da sua ampliação e do aumento de materiais como estrutura metálica, telhas etc. O segundo propósito se extrai pela versatilidade do uso das referidas salas, seja para atender as outras turmas, entre elas as de 4ª série iniciadas a partir do ano letivo de 1993, seja para criar espaços de articulação discentes, tais como cultos e reuniões de interesse estudantil (informação

verbal)⁷⁰. Como a entrada do Bloco B só dava acesso a oito salas de aula, é possível que uma delas tenha sido ocupada em 1992 pela turma 109⁷¹ do turno vespertino e nos anos seguintes tenha ficado à disposição de atividades diversas dos (as) alunos (as) em horários determinados e com a pauta conhecida pela escola.

O número de salas de aula no Bloco C passou de nove para dez, isto porque o laboratório de Mecânica foi remanejado para o Bloco D, onde houve a construção de uma grande sala de experimentos mecânicos composta, de acordo com a pasta de patrimônio da ETEMA (1991; 1992), de instrumentos como plainas limadora, polikorte, serra elétrica, frisadora mecânica, tornos mecânicos, furadoras diversas, motores de bancada, mesas de traçagem, esmeriladoras, paquímetros, marretas, transformadores monofásicos, armários de aço, bancada de madeira e carteiras do tipo universitário.

Alguns ambientes foram conservados no Bloco D como os laboratórios de Instalações Elétricas, Eletrotécnica, Metalurgia, salas de desenho. A exemplo do laboratório de Mecânica, o laboratório de Solos foram os únicos ambientes acrescentados neste bloco que serviriam aos cursos de Metalurgia e Edificações. Na pasta de patrimônio da ETEMA constava como materiais do laboratório de solos: estufas, prensas hidráulicas, balança, penetrômetro de solos, aparelho Speedy, agitador de peneiras, aparelho Casa Grande, prato perfurado de bronze, tripé porta extensômetro, disco espaçador de aço, cilindros de comparação, picnômetro de vidro, agitador de peneira, carteiras, armários de aço.

A reforma e a ampliação do prédio em 1991 não alterou a configuração geral do prédio, que ocorreu seguindo o modelo da estrutura metálica com suas formas e espaços retilíneos, típico de uma arquitetura funcional. Notamos que as alterações ocorreram na medida em que a escola foi sendo usada, nos usos que os sujeitos escolares faziam dos espaços (Bloco A); por questões de exigências educacionais com o objetivo de ampliar a capacidade de atendimento (Bloco B) e para viabilizar espaços essenciais para a habilitação profissional que a escola se propunha a desenvolver (Bloco C) daí a ênfase na construção de ambientes específicos, como os laboratórios, para dar suporte às atividades de ensino e para a distribuição e ordenamento da escola.

A localização da escola em bairro periférico, projetada para atender em especial à comunidade do João Paulo e adjacências, com acesso às principais avenidas de São Luís facilitou

⁷⁰ Informação verbal concedida por ex-aluno, em São Luís, 2017.

⁷¹ Informação obtida mediante consulta nas Atas de Resultados Finais da escola (1990-1996).

o ingresso de alunos (as) das classes populares oriundos de vários bairros da capital e de cidades vizinhas, como Paço do Lumiar e São José de Ribamar⁷², talvez porque a partir de 1984 a ETEMA passou a ser a única escola estadual a oferecer ensino profissionalizante no setor industrial. Dessa maneira, é possível que muitos estudantes e seus responsáveis vislumbrassem acessar o mercado de trabalho via diplomação em habilitação profissional da ETEMA.

Acreditamos que as alterações na estrutura física da escola correspondeu à necessidade de readequação do prédio diante dos usos dos seus espaços. De outra forma, também esteve associado a espacialização disciplinar, como nos alerta Frago e Escolano (2001), com o intento de garantir a rotina das tarefas e a economia do tempo de modo a organizar os movimentos e os gestos dos sujeitos que vivenciaram o cotidiano da escola.

⁷² Informação obtida por meio de entrevista com o ex-diretor José Roque Ribeiro e as coordenadoras educacionais Ivana Veras Ramos e Maria de Fátima Borralho.

3. A ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO DR. JOÃO BACELAR PORTELA

Nesta seção abordaremos as mudanças no projeto educacional do CIEJBP para ETEMA a partir das insatisfações dos sujeitos que vivenciaram o cotidiano da instituição, do desejo de redimensionar a proposta da escola e o surgimento da SEDUC na promoção da proposta de escola técnica para atender às demandas da população em idade escolar do segundo grau, às prescrições do Banco Mundial e à política econômica de industrialização do estado. Apresentamos a grade curricular para os cursos, a composição do quadro docente e a tramitação do reconhecimento das habilitações plenas. Buscamos também evidenciar alguns acontecimentos, os ritos que fizeram parte do cotidiano da escola, entre eles, o regimento escolar, as atividades físicas e desportivas, os estágios, as visitas e viagens de estudos. Também demos destaque às mudanças no rumo da escola na década de 1990, às reformulações na grades curriculares e à extinção dos cursos profissionalizantes em 1997.

3.1 Estratégias da SEDUC em torno do projeto de Escola Técnica

Considerando os preceitos de Magalhães (2004) para o qual as instituições educativas constituem realidades em constante transformação interna no e pelo relacionamento com a realidade envolvente, inferimos que o projeto educacional do CIEJBP tinha se mostrado um espaço limitado, que não correspondia às necessidades, desejos, objetivos e conveniências dos sujeitos que vivenciavam a instituição no seu cotidiano. Dessa maneira, os atores educativos passaram a investir nos seus objetivos e interesses em busca da transformação do projeto de escola.

A partir de 1984, o CIEJBP alterou o dado, o instituído por meio do não recebimento dos (as) alunos (as) do 3º ano oriundos do Centro de Ensino Coelho Neto. A manobra incluía, pela primeira vez, a abertura de dezoito turmas de 1ª série e quatro turmas de 2ª série distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando 713 matrículas, conforme informações das Atas de Resultados Finais do ano de 1984. O papel da SEDUC nessa decisão foi fundamental para iniciar o projeto de escola técnica, tendo em vista que aquele órgão tinha conhecimento

sobre a insatisfação da comunidade escolar no que se refere à habilitação profissional ofertada e sobre as vagas ociosas da escola.

Dessa maneira, as *representações* dos sujeitos em torno de um projeto de instituição com organicidade própria pautada nas funcionalidades e no currículo de habilitação plena para o atendimento da profissionalização integral dos (as) alunos (as), ainda no ano de 1983, conflitava com a burocracia das normas e das leis, uma vez que divergia do projeto de entrosagem e intercomplementaridade pensado para os centros interescolares.

Apesar da rígida estrutura ideológica do Estado na tentativa de conformar a escola a partir das exigências legais expressas no Parecer nº 76/75, percebemos que os agentes que “habitavam” o CIEJBP tiveram a possibilidade de se moverem com autonomia, ainda que relativa, dentro da instituição escolar. Em entrevista publicada pelo boletim informativo *O Educador Maranhense*⁷³, de 14 de outubro de 1984, o diretor na época, Mariano Matos Ribeiro, afirmava que o projeto de transformar o CIEJBP em ETEMA foi elaborado pelos corpo docente e técnico da própria instituição escolar, que tomou por base o funcionamento de outras escolas técnicas.

Para a regulamentação das formas de atendimento do CIEJBP e a sua equiparação a uma escola de segundo grau, tornava-se necessário instituí-la, normatizá-la e converter as aspirações coletivas dos seus sujeitos em ações emanadas de um lugar de poder, “organizada pelo postulado de um poder”, como convém a Certeau (2014, p. 95), isto é, o poder representado pela SEDUC. Acreditamos que, em meio às insatisfações da comunidade escolar e as pressões para que aquele órgão redimensionasse a proposta da escola, associado ao baixo desempenho da instituição quanto ao número de atendimento, levou aquela secretaria às primeiras providências para a transformação do CIEJBP em ETEMA, ainda no ano de 1983. De acordo com as notícias veiculadas, tal intento se tornou público a partir de janeiro de 1984:

SÃO LUÍS TERÁ ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL

A secretária de educação do Estado, professora Leda Tajra disse ontem, durante uma solenidade dos alunos dos cursos profissionalizantes do Centro Educacional “Dr. João Bacelar Portela” que existe na sua secretaria projeto para transformar a unidade de ensino em escola Técnica estadual do Maranhão. Atualmente o Centro Interescolar João Bacelar Portela tem cursos de mecânica, administração, construção civil, eletricidade, saúde e crédito e finanças. (O DEBATE, 21/01/1984, p. 1).

⁷³ Recorte de jornal fornecido por Mariano Matos Ribeiro. Não encontramos no acervo de impressos da Biblioteca Pública Benedito Leite nenhum periódico com a referida nomenclatura, o que nos sugere se tratar de um veículo para divulgação dos feitos da SEDUC nas escolas e na sociedade.

A SEDUC aproveitou o momento da colação de grau e do baile de formatura dos (as) alunos (as) egressos de 1983, intitulada turma *Marina Gomes Tavares*⁷⁴, realizada na própria escola e do baile de formatura no Clube dos Oficiais da Polícia Militar para divulgar as ações do governador Luiz Rocha para área educacional. No entanto, somente em maio de 1984 a SEDUC oficializou a mudança no projeto escolar por meio do funcionamento das primeiras turmas no aludido ano. É possível que nesse período os docentes, a direção e a equipe técnica do órgão educacional planejassem o projeto da escolas e as grades curriculares que seriam enviados ao CEE.

Secretária de Educação constata vagas ociosas

O Centro Interescolar Dr. João Bacelar Portela, na Vila Ivar Saldanha, está sendo transformado em Escola Técnica Estadual do Maranhão, oferecendo as habilitações de Mecânica, Eletricidade, Metalurgia e Edificações nos três turnos. Este ano ela conta com 979 alunos na 1ª série. Esta criação é mais uma prova que a Secretaria de Educação do Maranhão dá aos alunos maranhenses que queiram cursar outros tipos de cursos (O IMPARCIAL, 06/05/1984, p.3).

No segundo semestre de 1984, a SEDUC oficializou a proposta de transformar o CIEJBP na primeira escola profissionalizante gerida pelo Estado. Para isso, a responsável pela pasta educacional, a Sr^a. Lêda Maria Chaves Tajra, enviou ao CEE o Ofício nº 1.234 em 10 de agosto de 1984 com a justificativa para mudança do currículo escolar que consistia na oferta de habilitações plenas em Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia. Anexo ao referido ofício, constava o projeto da ETEMA (justificativa, objetivos, estrutura curricular, quadro de professores), posteriormente incorporado ao Processo do CEE nº 761/84.

A justificativa para a transformação do projeto de escola foi explicitada pela secretária de educação:

Destinado a ministrar disciplinas da parte de Formação Especial do currículo de Habilitações Básicas – modalidade de ensino de 2º grau, instituída pelo Parecer CFE 76/75 de 23.01.75 – propunha-se estabelecer a entrosagem e intercomplementaridade com Escolas de 2º grau da rede estadual e particular.

Entretanto, **a oferta dessa modalidade de ensino não despertou grande interesse junto à clientela de 2º grau verificando-se, tanto a nível estadual como particular, uma sensível diminuição na procura desses cursos.** Como consequência, **o Centro Interescolar apresentava em 1981 (ano de implantação), uma sub-utilização de sua capacidade instalada [...], em contraste com o alto déficit de atendimento à nível de 2º grau que se verifica no Estado do Maranhão.** (MARANHÃO, 1984, p. 2, grifo nosso).

⁷⁴ Em homenagem à funcionária operacional da escola.

De fato, conforme previa o Parecer nº 76/75, o ensino profissionalizante de características básicas não despertou interesse, assim como foi alvo de negociações e de conflitos entre o normatizado e o vivenciado, a exemplo do que foi exposto anteriormente nos primeiros anos de funcionamento do CIEJBP. Entretanto, a profissionalização segundo uma habilitação plena era aspirada pela comunidade escolar do CIEJBP.

Outro fato importante apontado pela SEDUC foi a diminuição, ou melhor, o desinteresse das escolas públicas e particulares por cursos do tipo habilitação básica. Segundo Freitag (1987), as diferentes classes sociais ofereceram resistência passiva à profissionalização compulsória por ter sido identificada como trabalho braçal e de pouco prestígio social. Entendemos, na ótica certauniana, que não houve passividade no consumo das prescrições legais, e sim o consumo criativo das imposições, por meio das quais os sujeitos se reapropriaram das regras e utilizaram-nas para trilharem projetos de vida.

No que tange às escolas públicas e particulares, estas empreenderam ações que se desviavam das exigências legais. No caso das escolas particulares, elas mantiveram alguns cursos de baixo custo para dar a ver o cumprimento das leis, contudo, o ensino propedêutico e humanístico era priorizado nesses espaços.

O CIEJBP expandiu o número de matrículas nos anos de 1981 a 1983, entretanto, muito aquém da capacidade de 2.400 vagas prevista pelo o projeto nº 1.067-BR.

Gráfico 3.1 - Demonstrativo de matrículas do CIEJBP no período de 1981 a 1983

Fonte: Maranhão (1984).

No que se refere às matrículas do ano de 1981, encontramos divergências entre o quantitativo de matrículas presente no Gráfico 3.1 (261 discentes) e o somatório (as) presentes

na ata de levantamento de matrículas, de 14 de setembro de 1981, a qual indica a existência de 263 alunos (as). A ata de levantamento do número de estudantes, do dia 06 de outubro de 1982, revela o total de 342 matrículas no ano de 1983, diferente do quantitativo apresentado no Gráfico 3.1. A ata referente ao ano de 1983 não foi encontrada, por isso não podemos comparar com os números apresentados no gráfico em questão.

Em face do quantitativo de alunos (as) matriculados (as) provenientes de um único estabelecimento, o Centro de Ensino Coelho Neto, a Sr^a Lêda Maria Chaves Tajra argumentou, na justificativa do projeto de ETEMA, que o CIEJBP não conseguiu atingir os objetivos a que se propunha. Em se tratando do número de discentes não atingidos, Barbara Freitag (2005) considera que o modelo de estabelecimento proposto pela LDBEN nº 5.692/71, entre eles os centros interescolares, eram estruturados à custa dos (as) alunos (as) que tinham de se responsabilizar por frequentar diferentes instituições em cumprimento às exigências do currículo. Somava-se a vinculação do ensino humanístico ao profissionalizante com a utilização dos recursos humanos e materiais existentes e sem a devida expansão, esse é um dos motivos que explica, em parte, a baixa procura pelo CIEJBP.

Outro motivo para a transformação do CIEJBP em ETEMA se relacionava à ineficiência do Estado em oferecer atendimento em nível de segundo grau. Logo, para a Sr^a Lêda Maria Chaves Tajra, a capacidade daquela escola de receber 2.400 alunos (as) estava sendo mal aproveitada, pois atingia menos de 20% do volume de discentes que fora dimensionado pela equipe do MEC e do BIRD. De outro modo, a rede estadual possuía déficit de cobertura que poderia ser amenizado pela efetiva ocupação das matrículas no CIEJBP.

Entendemos que a transformação no projeto da escola também foi um meio encontrado pela SEDUC de justificar, perante à equipe do BIRD, que tal investimento educacional estava atendendo às metas do Acordo nº 1.067-BR, posto que após a entrega das escolas aquela agência internacional de crédito avaliou, até o ano de 1984, o desempenho de todas as instituições construídas. Podemos observar o registro da visita na seguinte matéria:

Missão do Bird avalia acordo com a educação

Com a missão de avaliar o desempenho dos colégios construídos com recursos provenientes do acordo MEC/BIRD, estiveram, recentemente, em São Luís, técnicos do Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Ministério da Educação e Cultura. **Eles consideram o funcionamento da Escola Técnica Estadual “Bacelar Portela” plenamente satisfatório já que esta unidade aumentou sua clientela, esse ano, em 200 por cento com relação a 1982.** Através do convênio [...] foram construídos cinco

colégios no Maranhão . Dois de segundo grau, em Caxias e Imperatriz, respectivamente, e três centros educacionais na capital: o Colégio Universitário (primeiro e segundo graus), atualmente sob a administração da UFMA, O Centro Interescolar de 1º grau, no Bairro de Fátima e o Centro Interescolar de 2º grau “João Bacelar Portela” (O DEBATE, 23/06/1984, p. 3, grifos nossos).

A mudança do projeto de escola encontrava amparo no Plano de Metas do governador Luiz Rocha (1983), traçado para os anos de 1983 a 1987, que previa a expansão da oferta de matrículas do ensino de segundo grau do sistema oficial de 59.788 para 85.000 vagas. Apesar de o documento aumentar consideravelmente o número de matrículas na sua rede, observamos que as escolas estaduais comportavam no ano de 1982 apenas 16.482 matrículas, segundo dados da Mensagem de governador à ALEMA (1982). Ademais, os dados do IBGE (1981a) indicavam ser a população na faixa etária de 15 a 19 anos de 445.311.

Dessa maneira, percebemos a movimentação do Estado em aumentar o número de matrículas, sem, no entanto, atuar na ampliação da rede estadual de ensino, pois, naquele momento, o objetivo era de utilizar as vagas ociosas do CIEJBP, da rede particular por meio de convênios e das escolas de primeiro grau no turno noturno.

O fim da profissionalização obrigatória do ensino de segundo grau pode ter despertado na SEDUC a possibilidade de o CIEJBP descartar o modelo da intercomplementaridade estabelecido com o Centro de Ensino Coelho Neto. A promulgação da Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, revogou a obrigatoriedade do ensino profissionalizante de segundo grau, contudo não invalidou os pareceres elaborados a partir da Lei nº 5.692/71.

A Lei nº 7.044/82 alterou, entre outros, o Artigo 4º da LDBEN nº 5.692/71, nos parágrafos primeiro e segundo. A qualificação para o trabalho foi substituída por preparação para o trabalho, desobrigando a habilitação profissional em nível de segundo grau. De acordo com Souza (2008, p. 276), “As oposições e a ineficiência da reforma em todo o país escancararam os equívocos da profissionalização compulsória [...] A partir de então, o ensino de 2º grau voltou a se constituir em escolas técnicas profissionalizantes e escolas de educação geral”.

A SEDUC propusera ao CEE a configuração de escola técnica segundo a matriz plena prevista pelo Parecer nº 45/72, isto porque o parágrafo 2º previa o ensejo de habilitação profissional a critério do estabelecimento de ensino. Nesse sentido, o redirecionamento das finalidades do CIEJBP foi defendido pela SEDUC com base na análise das tendências da economia maranhense que apontavam para uma perspectiva de absorção, no mercado de trabalho,

de profissionais de nível médio na área secundária. O Ofício nº 1243, de 10 de agosto de 1984, enviado ao CEE justificava a possibilidade de transformação do projeto curricular, tendo em vista a existência de equipamentos e de professores (as) para os cursos de Eletrotécnica, Edificações, Mecânica e Metalurgia.

As tendências apontadas sobre a economia maranhense se referiam ao PGC que ganhou proporções, no início da década de 1980, conforme já explicamos anteriormente. A região sudeste do Pará e a parte oeste do Maranhão, incluindo o percurso da Estrada de Ferro Carajás cujo ponto final localiza-se na cidade de São Luís, apresentava grande potencial de exploração, de escoamento e de exportação de minérios.

A proposta de o Estado do Maranhão ter a sua própria escola técnica, a partir de 1984, correspondia a uma estratégia de formação profissional face às experiências de implantação dos empreendimentos industriais do PGC na cidade de São Luís. Desse modo, uma escola técnica poderia contribuir para a inserção de trabalhadores nos cargos que exigiam uma qualificação diferenciada, pois contemplaria a parte prática do estágio, da aproximação dos discentes ao campo de trabalho. Provavelmente, a SEDUC teve conhecimento dos empregos gerados na fase de pré-operação e tentava adequar, pelo menos uma escola oficial, para a fase de funcionamento do PGC que se aproximava.

As obras de implantação do Projeto Ferro Carajás propriamente dito atingiram seu auge em agosto de 1982, quando estavam trabalhando na serra 27 mil homens. Ao atingir sua fase operacional, esse projeto absorveu 6 mil empregos diretos, dos quais 3.500 são de nível superior e médio. (VALVERDE, 1989, p.117).

Aproveitando-se das brechas da LDBEN nº 5.692/71, Artigo 5º, § 2º, letra “b”, quando preceituava que as habilitações profissionais deveriam ser fixadas pela escola em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados, a aludida escola e a SEDUC serviram-se dessa prescrição para retirar os cursos do setor terciário (Administração, Crédito e Finanças, Saúde) e para canalizar esforços, a fim de contemplar aqueles do setor secundário da economia vinculados à demanda do mercado de trabalho.

O fato de a escola e a SEDUC rejeitar, de um lado, os cursos do setor terciário, pelo menos para a ETEMA, e, de outro lado, a disposição legal respaldada na ideia de que a escola deveria despertar apenas consciência sobre o valor do trabalho por meio de capacitação genérica,

contribuiu para fomentar a identidade histórica da instituição. Ao assumir a característica de escola técnica voltada para o setor industrial, desejada desde o primeiro ano de funcionamento, indica como explicita Magalhães (2004, p. 68), que essa instituição educativa desenvolveu sua identidade na relação com o contexto,

[...] com o público e com a realidade envolvente, na forma como a cultura escolar interpreta, representa e se relaciona com o contexto na sua multidimensionalidade, como na medida em que o público se apropria e se relaciona com as estruturas e órgãos de uma mesma instituição, que as instituições educativas desenvolvem a sua própria identidade.

3.2 A proposta curricular: exigências para a transformação do projeto escolar

No que diz respeito à estrutura curricular sugerida pela SEDUC para a aprovação do CEE, os cursos teriam a duração de 3.150 horas distribuídas em três séries; o estágio supervisionado deveria ser realizado nas empresas locais durante a 3ª série (extra-turno) ou após a conclusão do curso. O Quadro 3.1 apresenta a composição de um currículo mínimo para a habilitação profissional em Mecânica proposto pelo Parecer nº 45/72.

Segundo o artigo 4º, § 3º da LDBEN nº 5.692/71, o CFE deveria fixar o núcleo comum e o mínimo exigido para cada habilitação ou o conjunto de habilitações afins no ensino de segundo grau. No currículo mínimo aparecem, primeiramente, as matérias que compunha o núcleo comum e os seus respectivos conteúdos, fixados pelo Parecer nº 853/71. Na matéria *Comunicação e Expressão* foram ordenados os conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura Nacional; nos *Estudos Sociais*, os conteúdos da História, da Geografia e da Organização Social e Política do Brasil (OSPB); nas *Ciências*, os conteúdos da matemática e das ciências físicas e biológicas.

Também observamos a inclusão de matérias obrigatórias como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde, instituídas pelo art. 7º da Lei 5.692/71 e distribuídas entre os conteúdos das disciplinas gerais e especiais. Segundo um estudo comparado entre a Argentina e o Brasil realizado por Kaufmann e Martins (2009, p. 247):

As disciplinas relacionadas com a “formação cívica” tornaram-se instrumentos prioritariamente dedicados à consecução da homogeneização social. A implantação dessa disciplina na escola primária e secundária [...] significou a imposição de um discurso essencialista, antimoderno, compatível com a concepção de uma sociedade naturalizada e sem fissuras, uma sociedade harmoniosa e composta por sujeitos que sabiam amar a pátria e eram socialmente adequados ao contexto no qual se inseriam.

Na formação específica, direcionada para a especialização e para aplicação das disciplinas de educação geral, continha os conteúdos das habilitações profissionais circunscritos nas disciplinas de Redação e Expressão, Estudos Regionais, Organização e Normas além de Desenho, Eletricidade, Mecânica, Produção Mecânica e Programa de Saúde.

Quadro 3.1 - Currículo mínimo para habilitação de Técnico em Mecânica conforme o Parecer nº 45/72 do CFE

Núcleo Comum	Educação Geral →	Formação Especial							
Comunicação e Expressão	Língua e Literatura nacional	Redação e Expressão							
	Língua Estrangeira								
	Educação Artística								
	<table><tr><td>C</td><td>H</td></tr><tr><td>2</td><td>360</td></tr></table>		C	H	2	360			
C	H								
2	360								
Estudos Sociais	Geografia	Estudos Regionais							
	História		Organização e Normas						
	Educação Moral e Cívica								
	Organização Social e Política do Brasil								
<table><tr><td>C</td><td>H</td></tr><tr><td>8</td><td>40</td></tr></table>	C	H		8	40	<table><tr><td>C</td><td>H</td></tr><tr><td>4</td><td>120</td></tr></table>	C	H	4
C	H								
8	40								
C	H								
4	120								
Ciências	Matemática	Desenho							
	Ciências		Eletricidade						
	<table><tr><td>C</td><td>H</td></tr><tr><td>18</td><td>540</td></tr></table>			C	H	18	540	Mecânica	
	C			H					
18	540								
	Produção Mecânica								
		Programa de Saúde							
<table><tr><td>C</td><td>H</td></tr><tr><td>41</td><td>1230</td></tr></table>			C	H	41	1230			
C	H								
41	1230								
Educação Física 9 créditos – 270 horas									

Fonte: Brasil (1972, p. 45).

As matérias do núcleo comum visavam à superficialidade do currículo em sintonia com o projeto educacional do regime militar de reordenar e disciplinar a sociedade. Souza (2008), assevera que a Língua Portuguesa e a Literatura foram consideradas elementos da cultura brasileira, contudo, a primeira assumiu a função instrumental de facilitadora da comunicação à serviço da expressão harmônica dos (as) alunos (as), enquanto a Literatura era direcionada para que os (as) discentes compreendessem e apreciassem a civilização construída no País e os seus valores mais típicos.

A matéria de Estudos Sociais visava ajustar o (a) aluno (a) ao meio social em que vivia, integrando-o à sociedade. Para Martins (2002, p. 102), o ensino das humanidades direcionava para o exercício de uma cidadania que os Estudos Sociais se responsabilizaria de apresentar aos (às) estudantes, uma cidadania limitada e de acordo com as ideias propagadas pelo regime civil-militar. No tocante às Ciências, os seus objetivos correspondiam ao desenvolvimento do pensamento lógico e à vivência do método científico, contudo o foco era direcionado para a

operacionalização dos conhecimentos exigidos para o desenvolvimento de uma ocupação ou habilitação profissional.

A carga horária mínima indicada ao curso de Mecânica era de 2.910 horas, sendo a maior parte (1.500 horas) destinada à formação especial em prejuízo dos conteúdos de educação geral, que somaram 1.410 horas. Os modelos de currículos organizados pelo Parecer nº 45/72 estabeleciam mínimos de 2.900 horas para a formação de técnicos e 2.200 horas para os cursos de auxiliar técnico, sendo que as disciplinas profissionalizantes do setor primário e secundário deveriam ter no mínimo 1.200 horas e do setor terciário, 900 horas.

Ao pleitear a transformação do CIEJBP para ETEMA, a SEDUC propusera grades curriculares para os quatro cursos técnicos que pretendia ofertar, seguindo as prescrições de matérias, de conteúdos mínimos exigidos para as disciplinas e a preponderância do tempo destinado às disciplinas da parte de formação especial sobre as de educação geral, fixados pelo Parecer nº 45/72.

Suspeitamos que na definição das grades curriculares tenha havido a participação dos professores do CIEJBP. Estes devem ter estudado, em parceria com os técnicos da SEDUC, os currículos para cada curso, pois em entrevista concedida à Nadjelena Souza, a coordenadora em exercício há 37 anos na escola, Maria de Fátima Borralho, afirmou: “houve muita conversa, mobilização dos professores com o diretor e o pessoal da SEDUC. Os professores fizeram as grades curriculares junto com os técnicos da Secretaria, mas isso partiu deles, dos professores!” (BORRALHO, 2017).

Em que pese a mobilização dos docentes em torno da transformação do projeto de escola, é provável que na escolha dos cursos e na formulação das grades curriculares tenha sido considerada a vasta experiência da ETEFM no oferecimento de habilitações profissionais plenas na área industrial. Desse modo, a presença daqueles professores que compartilhavam experiências profissionais nas duas instituições escolares pode ter favorecido a adaptação da estrutura curricular da ETEFM à realidade da escola que se tentava implantar, já que o propósito era de constituir a primeira escola técnica.

O Quadro 3.2 exhibe a grade curricular proposta para a habilitação plena de Mecânica da ETEMA:

Quadro 3.2 - Proposta de grade curricular para o curso de Mecânica da ETEMA

Partes do Currículo		Disciplinas	Carga Horária Anual						Carga Horária Total
			1ª série		2ª série		3ª série		
			A	S	A	S	A	S	
Educação Geral	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120	4	90	3	-	-	210	
	Língua Estrangeira	60	2	60	2	-	-	120	
	Organização Social e Política do Brasil	30	1	-	-	-	-	30	
	História	60	2	-	-	-	-	60	
	Geografia	60	2	-	-	-	-	60	
	Matemática	90	3	90	3	90	3	270	
	Física	60	2	90	3	-	-	150	
	Química	60	2	60	2	-	-	120	
	Biologia	60	2	-	-	-	-	60	
	Educação Moral e Cívica	30	1	-	-	-	-	30	
	Educação Artística	30	1	-	-	-	-	30	
	Educação Física	90	3	90	3	90	3	270	
	Ensino Religioso	30	1	-	-	-	-	30	
	Programa de Saúde	30	1	-	-	-	-	30	
Total Educação Geral	810	27	480	16	180	6	1.470		
Formação Especial	Instrumentais	Redação e Expressão	-	-	-	-	60	2	60
		Estudos Regionais	-	-	30	1	-	-	30
		Física Aplicada	-	-	-	-	60	2	60
		Organização e Normas	-	-	30	1	60	2	90
		Desenho Básico	90	3	-	-	-	-	90
	Profissionalizantes	Eletricidade	-	-	60	2	60	2	120
		Mecânica	-	-	120	4	180	6	300
		Produção Mecânica	-	-	120	4	180	6	300
		Desenho Técnico	-	-	90	3	120	4	210
		Estágio Supervisionado	-	-	-	-	420	14	420
		Total Formação Especial	90	3	450	15	1140	38	1.680
CARGA HORÁRIA TOTAL		900	30	930	31	1.320	44	3.150	

Fonte: Maranhão (1984).

A grade curricular da ETEMA do ano de 1981, para o mesmo curso possuía carga horária total de 3.300 horas, enquanto a sugestão de horas totais para todos os cursos da ETEMA foi de 3.150. Observamos que a distribuição de horas por disciplina (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística etc.) não está definida no Quadro 3.1, uma vez que foram admitidas variações de carga horária e de quantidade de períodos escolares para as matérias de educação geral, estabelecidas pelo art. 6º, § 2º da Resolução nº 8/71, ou seja, o Parecer nº 45/72 definiu apenas a quantidade mínima de horas total para o conjunto de disciplinas que compunha

cada área do núcleo comum, ficando a critério das escolas e de seus órgãos competentes de fazer a repartição entre elas.

Nos catálogos de grades curriculares da ETFM (1981;1989) constam a oferta dos cursos de Edificações, Eletrotécnica e Mecânica a partir de 1974 e de Metalurgia desde 1976. Nas grades, o parcelamento das cargas horárias entre as disciplinas do núcleo comum *Comunicação e Expressão*, a Língua Portuguesa recebeu a maior parte (210 h), seguida pela Literatura (120 h) e Educação Artística (30 h), no final somaram 360 horas previstas no Quadro 3.1 semelhante à distribuição de carga horária para as mesmas disciplinas propostas para a transformação do CIEJBP em ETEMA.

Outras similaridades são percebidas entre as estruturas curriculares da ETFM e da ETEMA. No núcleo relativo aos Estudos Sociais, percebemos que a ETFM fez a seguinte distribuição: Geografia (60 h), História (60 h), OSPB (30 h) e Educação Moral e Cívica (90 h), enquanto a ETEMA alterou apenas esta última disciplina, atribuindo-lhe 30 horas.

Talvez a equipe de professores e técnicos da SEDUC ao analisar a quantidade de horas destinadas para as disciplinas da ETFM no núcleo comum de Ciências, julgasse insuficientes à função de continuidade dos estudos, assim como à de terminalidade, visto que exceto a Matemática possuía a mesma carga horária nas duas instituições – 270 h –; as demais disciplinas apresentavam pequena quantidade de horas. Desse modo, a equipe responsável pela formulação das grades da ETEMA sugeriu para todos os seus cursos a seguinte fração: Física (150 h), Química (120 h), Biologia (60 h), totalizando 600 horas, enquanto a ETFM possuía para as respectivas disciplinas 120, 60 e 30 horas, que não atingiam 540 horas previstas para o núcleo.

No que diz respeito à parte da formação especial presente nas grades curriculares das duas escolas, as matérias profissionalizantes fixadas pelo Parecer nº 45/72 foram mantidas, inclusive, ultrapassaram o mínimo esperado de 1.200 horas, sendo que a ETFM destinava 1.920 horas enquanto a sugestão da ETEMA era de 1.680. Verificamos que a ETFM acrescentava a matéria Física Aplicada (90 h), desde 1974, em decorrência da própria orientação exposta no anexo C da Resolução nº 2/72, que mencionava a reserva de tempo necessário para as matérias de formação especial a serem escolhidas nas relações organizadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Notamos a manutenção da mesma disciplina nas grades da ETEMA, contudo, com a duração de 60 horas, sugerindo-nos que a equipe de formulação dos currículos da ETEMA se

valeu da experiência educacional da ETFM para engendrar o modelo curricular da escola profissionalizante estadual à época.

Outra evidência que corrobora à utilização do modelo curricular da ETFM diz respeito à compatibilidade de horas destinadas às matérias profissionalizantes, pois a mesma carga horária foi mantida, embora já existisse desde 1976 uma estrutura curricular aprovada pela Resolução nº 23/76 do CEE-MA para o funcionamento de Mecânica e de Eletrotécnica no Centro de Ensino Gonçalves Dias, entretanto, o tempo destinado às disciplinas de tal Resolução não foi utilizado como parâmetro para os cursos da ETEMA.

Assim sendo, as cargas horárias nas duas escolas foram as seguintes: Eletricidade (120 h), Mecânica (300 h), Produção Mecânica (300 h) e Estágio Supervisionado (420 h), este realizado na 4ª série na ETFM juntamente com a matéria Projeto Mecânico. Ressaltamos a inclusão da disciplina Desenho Técnico (210 h) em todos os cursos da ETEMA. De modo geral, é possível perceber a compatibilidade de cargas horárias distribuídas para as disciplinas profissionalizantes dos cursos de Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia das duas escolas. A diferença constatada se refere à duração de quatro anos na ETFM, acrescida de uma disciplina, enquanto a proposta de duração das habilitações da ETEMA fosse de três anos.

A organização dos conteúdos do curso de Mecânica (Quadro 3.2) em disciplinas seguiu a determinação do art. 5º, inciso II do Parecer 853/71, o qual impunha às matérias do núcleo comum, no segundo grau, o tratamento de disciplinas, reguladas de acordo com as habilitações escolhidas. Desse modo, a opção de currículo apresentada pela SEDUC foi de distribuir as disciplinas por séries anuais e aquelas de maior carga horária (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira, Física e Biologia) se mantiveram presentes na 1ª e 2ª séries.

Na 1ª série, os (as) alunos (as) estudariam todas as disciplinas da educação geral; a maioria das disciplinas obrigatórias, instituída pelo art. 7º da LDBEN nº 5.692/71, e uma instrumental (Desenho Básico). A partir da 2ª série, seriam ministradas as disciplinas de formação especial – instrumentais e profissionalizantes – e a continuação daquelas iniciadas na 1ª série que tinham as maiores cargas horárias. Na 3ª série, a ênfase era dada à profissionalização, por meio da manutenção de disciplinas específicas para formar o técnico e ao estágio supervisionado, que poderia iniciar no contra-turno dessa série, ou posteriormente, conforme já indicado. Observamos, sobretudo, a predominância da carga horária atribuída à formação especial: 1.680 horas.

A parte de educação geral continha 14 disciplinas, que juntas perfaziam 1.470 horas. Chama-nos a atenção aquelas que possuíam as maiores cargas horárias contempladas de 1ª a 3ª séries, a saber: Matemática e Educação Física, ambas com 270 horas. Talvez, a atribuição de 270 horas partia da ideia de ser aquela disciplina essencial para os domínios das técnicas e para a habilitação profissional, posto que desempenhasse papel relevante para as grades curriculares da área secundária no que se refere ao cálculo, ao raciocínio lógico, indispensáveis para o estudo das disciplinas profissionalizantes (Mecânica, Eletricidade, Produção Mecânica).

No que se refere à disciplina de Educação Física, a historiografia produzida na década de 1980 aponta para a inserção da disciplina no currículo de primeiro e segundo graus com o objetivo de reproduzir o ideário oficial assentado na ideologia da segurança nacional e no desenvolvimento. Destarte, a educação física escolar serviria para que os (as) alunos (as) se tornassem mais eficientes e produtivos para o mercado de trabalho, portanto, utilizada pelo Estado para produzir corpos e mentes disciplinados, normatizados e ainda para enfraquecer a participação dos sujeitos nas reivindicações e decisões sociais.

Mesmo com a tentativa de utilização da educação física para conformar a escola ao Estado autoritário, Taborda de Oliveira (2002) aponta um direcionamento contrário às concepções de educação física supraditas. Para ele, os educadores escolares reagiram dentro das suas condições históricas concretas, fazendo surgir práticas cotidianas que eram frutos das diversas reivindicações sucedidas desde a LDBEN nº 4.024/61, entre elas as vozes dos professores que demandavam uma definição mais precisa do espaço da educação física no currículo. Além disso, a atenção à disciplina no período remetia ao cerne do debate internacional, o qual privilegiava as questões voltadas para a educação integral dos indivíduos e para o esporte de alto nível.

Cabe ressaltar que o CEE aprovou as grades curriculares para os cursos da ETEMA por meio da Resolução nº 550/85, acrescentando a disciplina de Ecologia⁷⁵, cuja carga horária correspondia a 90 horas distribuídas nos três anos. Assim, os cursos passaram a ter o total de 3.240 horas.

⁷⁵ A Resolução nº 532/84-CEE tornou obrigatória a disciplina nos currículos da rede oficial, a partir de 1985, assumindo no ensino de primeiro grau a forma de atividade e no 2º grau ministrada em forma de disciplina da grade curricular.

3.3 A composição do quadro docente

Como parte das exigências para aprovação do projeto de escola técnica, o quadro de professores constituía-se item imprescindível para ensinar a mudança do projeto educacional. Sabendo disso, a SEDUC se apressava em afirmar acerca do preenchimento desse requisito, por meio do Ofício nº 1243/84 a mesma constatou a existência de equipamentos e de professores (as) especializados (as) para a oferta de cursos nas áreas de Edificações, Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia. No quadro docente a seguir estão arrolados os nomes de 24 professores (as) e suas respectivas habilitações, disciplinas e registro do MEC ou autorização do CEE.

Quadro 3.3 - Quadro de docentes em 1984

TURNO	NOME	HABILITAÇÃO	DISCIPLINA	REG. MEC/AUT. CEE
MATUTINO	José Ribamar Ferreira	História	História OSPB e EMC	55.559
	Raimundo Nonato Ribeiro Mendes	Construção Civil (curso Eng. Civil)	Desenho Máquinas e Equipamentos	1010/82
	Airon Ayres Rodrigues	Crédito e Finanças	Org. e Normas Técnicas	0952
	Maria de Lourdes Serejo Pinto	Construção Civil (curso Eng. Civil)	Tec da Construção	1184/MA
	Antonina do Socorro F. Carvalho	Letras	Português	0053/L
	José Gregório R. dos Reis	Farmácia	Química	49.297
	Wilson Clóvis Gomes Campelo	Eletricidade	Desenho Técnico Instalações Elétricas	24.999
	Maria do Carmos R. Duarte	Engenharia Civil	Supervisor	2225
	Jesus Filomeno Benício Cruz	Geografia	Geografia OSPB e EMC	166
	Rubens Ferreira Rosa	Construção Civil	Desenho Topografia	4359/80-aut
	Lusia Pereira Santos	Letras	Português Literatura	57651
	Durval Cruz Prazeres	Desenho e Plástica	Desenho e EDA	10500
	João Jorge Vasconcelos Neto	Desenho	Desenho	0754
VESP.	Leonízia Rodrigues	Letras	Inglês	0836 L
	Maria das Graças dos S. Lima	Física	Física	0596
	Antonio Raimundo Barros	Geografia	Estudos Regionais Geografia OSPB	0506 L
	José Ferreira Costa	Eletricidade	Instalações Elétricas	0353

	Ciríaco Martir Sodré	Bioquímico	Química	0305
	Maria José Chaves Ericieira	Letras	Português	1188
	Marcelino Paccelli M. Muniz	Elettricidade	Elettricidade	24425
	Maria do Socorro Soares	Química	Química	0844
	Raimundo Nonato C. Santos	Mecânica	Mecânica, Desenho	0907 LN
NOT	Webster Raimundo Mendes Machado	Mecânica	Tec. Mecânica Fab. Mecânica	900 L
	Inailde Gomes Pereira	Pedagogia	Psicologia da Educação Didática	57.557

Fonte: Maranhão (1984).

O Quadro 3.3 nos chama a atenção para a quantidade mínima de docentes que a escola reunia para solicitar a mudança de CIEJBP para ETEMA. Considerando que foram abertas 18 turmas de 1ª e 2ª séries e constavam apenas 24 professores (as) para ministrar todas as disciplinas de educação geral e específica, percebemos a incongruência entre grades curriculares dos cursos profissionalizantes e o número insuficiente de profissionais do magistério inscrito no quadro.

Ao recorrermos ao livro de frequência do CIEJBP referente ao mês de agosto de 1984 (mês em que foi enviada a proposta ao CEE), encontramos o registro de 37 docentes que atuavam na escola. Ao confrontarmos o registro de frequência dos professores com a lista de docentes do Quadro 3.3, constatamos a presença de mais 10 profissionais, não inclusos no livro de ponto, que totalizavam 47.

A decisão de incluir apenas 24 nomes de professores (as) no Quadro 3.3 pode nos sugerir que foram elencados apenas os (as) professores (as) que possuíam registro do MEC ou autorização do CEE para exercício da docência, uma vez que é possível perceber, na última coluna, que todos os professores do quadro possuíam número de inscrição que lhes possibilitava praticar o magistério.

Constatamos ainda que havia outros (as) professores (as)⁷⁶ com registro do MEC, porém não tiveram seus nomes inseridos no Quadro 3.3, talvez porque suas disciplinas já estavam contempladas por outros docentes. A iniciativa da direção escolar de ocultar a metade dos (as) seus (suas) mestres (as) se relaciona às táticas na medida em que foram ações planejadas estabelecidas em meio a ausência de “lugar próprio” correspondendo à ação criativa e produtora

⁷⁶ Ricardo Anselmo Pinto Frias (Elettricidade e Instalações Elétricas); Francisco Diniz Sousa (Elettricidade e Instalações Elétricas); Fernando Antonino de Sá Marques (Instalações Elétricas); Ednaldo Mourão Moraes (Elettricidade); Aquiles Silva Mendes (Elettricidade); Ana Maria Carneiro (Português e Literatura); Frassinete Maciel Nogueira (Português e Espanhol); Enoque Soares de Melo (Espanhol).

da escola e dos seus agentes diante das estratégias impostas pelas normatizações legais e educacionais.

Dessa maneira, as alterações efetuadas na elaboração do quadro de professores (as) sugerem a existência de docentes que lecionavam apenas com autorização emitida pela coordenação de inspeção escolar da SEDUC, alguns dos quais eram estudantes⁷⁷ de cursos superiores. Este setor além de “regularizar” a autorização para vários docentes aproveitava-se da ocasião para estabelecer contrato de trabalho a título precário, geralmente de um ano, para todos (as) os (as) professores do CIEJBP⁷⁸, contrariando a determinação do art. 34 da LDBEN nº 5.692/71, que previa a admissão de professores e especialistas no ensino oficial de primeiro e segundo graus por meio de concurso público de provas e títulos de acordo com as exigências de formação.

A escola, utilizando da sua atitude produtora, priorizou apenas os profissionais que já possuíam o registro do MEC para compor o Quadro 3.3. A tática lançada foi de evidenciar que naquele espaço educativo existiam professores especializados e franqueados pelo maior órgão educacional, embora seja possível que muitos professores não possuíssem minimamente a autorização do CEE ou que aguardassem a expedição do documento na escola.

Valendo-se da remissão de lista incompleta de professores, talvez passasse pelos cálculos da escola que tal atitude revelaria a imagem de uma instituição que estava apta a cumprir todos dos requisitos estabelecidos no art. 40 da LDBEN nº 5.692/71. Este condicionava o exercício do magistério ao registro profissional⁷⁹ em órgão do MEC. Essa produção criativa da escola de interpretar os dispositivos legais e normativos de acordo com suas necessidades e objetivos coaduna-se com a ideia de que a mesma produz a sua realidade institucional a partir do momento em que atribui sentido particular e diverso à lei e aos normativos gerais nos seus diferentes tempos, como explica Magalhães (2004).

Em que pese o envio da proposta de transformar o CIEJBP em ETEMA ao CEE, não figurava responsabilidade deste órgão decretar a mudança de denominação, mas de autorizar o funcionamento dos cursos que se tentava implantar e regularizar naquela escola. Desse modo, o

⁷⁷ José Roque Silva Ribeiro, admitido para a disciplina de Química; Nélío Scrivner Furtado admitido para a disciplina Beneficiamento e Metalurgia.

⁷⁸ Informações presentes no livro de registros e autorização da ETEMA.

⁷⁹ O registro de professor, expedido pelas Delegacias Estaduais, foi revogado pela Portaria MEC nº 524, de 12 de junho de 1998.

CEE emitiu despacho no dia 05 de novembro de 1984 para que a Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau juntasse documentação exigida para o devido pleito.

Para cumprir as diligências⁸⁰ a Coordenadoria do Ensino de Segundo Grau enviou as grades curriculares aprovadas pela Resolução nº 550/85-CEE e o quadro de professores por curso com 95 docentes listados (ver anexos). O referido quadro incluía maior número de professores em relação ao Quadro 3.3 seja porque foram elencados aqueles que já possuíam autorização do MEC ou da Coordenação de Inspeção Escolar, seja porque houve o aumento do número de professores em função da expansão de matrículas no ano de 1985.

3.4 “Éramos, de fato e de direito, uma Escola Técnica”⁸¹: o reconhecimento das habilitações plenas e a transformação do projeto escolar

A frase que inaugura o subtítulo expressa a satisfação do ex-diretor ao relatar o deferimento da transformação do espaço escolar em ETEMA, assim como nos sugere o alívio diante da morosidade presenciada por quase dois anos na tramitação e aprovação do projeto institucional e o esgotamento por que passou a escola e seus agentes educativos.

A morosidade do CEE para autorizar e regularizar as grades dos cursos encontrava obstáculo porque a SEDUC pleiteava mudanças para uma escola (ETEMA) que não existia formalmente, pois, naquele momento, o que se mantinha era um centro interescolar desprovido de autorização para funcionamento perante aquele Conselho. Nesse caso era urgente a ação do Estado para providenciar a mudança da denominação escolar para garantir a aprovação curricular.

No Ofício nº 266, de 23 de maio de 1985, a Sr^a Ester Amorim Pugnaroni, coordenadora do ensino de segundo grau, solicitou à secretária de educação para que agisse em favor da expedição do decreto de transformação do CIEJBP em ETEMA, a fim de que o CEE autorizasse o seu funcionamento:

Senhora Secretária,
Como é do conhecimento de V. EXA., encontra-se no Conselho Estadual de Educação, desde 10 de agosto de 1984, conforme ofício nº 1234/84/GS/SE, o processo que solicita transformação do Centro Interescolar “Dr. João Bacelar Portela”, criado através do

⁸⁰ Declaração da situação do prédio e das condições físicas para o funcionamento do ensino; grades curriculares e quadro de professores com a nova denominação da escola; planta arquitetônica da escola

⁸¹ Ribeiro (2017).

Decreto nº 8096/ 30-04-81, em Escola Técnica Estadual do Maranhão. Nesse sentido solicitamos a interseção de V. Exa., para que seja agilizado, o Decreto que altera a denominação do referido Estabelecimento de Ensino, afim de que possamos obter a legalização do mesmo.

No ano de 1985, a escola recebeu os (as) primeiros (as) alunos (as) de 3ª série na modalidade habilitação plena, portanto, a promulgação do decreto pelo governador do Estado e o reconhecimento dos cursos pelo CEE se tornavam urgentes para que os discentes do último ano pudessem gozar de todos os direitos e prerrogativas legais que o diploma lhes conferia.

Foi somente em 16 de dezembro de 1985 que a ETEMA passou a existir legalmente, por meio do Decreto nº 10.068-A. A emissão do Decreto não traduziu celeridade na aprovação do currículo da escola. De acordo com o Parecer nº 96/86-CEE, foi solicitada à SEDUC a juntada do Regimento Interno no dia 21 de janeiro de 1985, conquanto o seu parecer conclusivo fora emitido somente em 08 de abril de 1986.

Provavelmente a SEDUC anexou o *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º grau da Rede Oficial Estadual*, elaborado em novembro de 1973 e aprovado pela Resolução nº 19/75-CEE, pois o relator do parecer supramencionado apontou a necessidade de reparos nos artigos 72⁸² e 86⁸³ do regimento, os quais deveriam ser compatíveis com a Lei nº 5.692/71. Com base nas informações, é presumível que se tratava de um amplo regimento interno composto por muitos artigos que excedia os limites de um documento regulamentador específico sobre o funcionamento da ETEMA. Tal documento se organizava em torno de 154 artigos e de oito títulos cujas abordagens versavam sobre: I) os fins e objetivos; II) a organização administrativo-pedagógica, III) a organização didática; IV) pessoal; V) as instituições escolares; VI) regime disciplinar; VII) vida social e VIII) disposições gerais.

Chama a atenção a Resolução do CEE nº 88/86, que reconheceu a habilitação em Edificações, no dia 21 de março de 1986, pelo prazo de trinta dias. Quais motivos favoreceram a aprovação apenas do curso de Edificações, em caráter provisório, quando tramitava processo desde 1984 para autorizar, além deste, o curso de Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia?

Ocorre que a demora no reconhecimento dos cursos dava seus primeiros sinais de desgaste. Em 1985 os (as) primeiros (as) alunos (as) dos cursos técnicos os concluíram, contudo

⁸² Redigido de forma ambígua e confusa o artigo dispunha sobre a aprovação dos alunos quanto à assiduidade, à frequência, aos estudos de recuperação e à avaliação final.

⁸³ Caracterizava os alunos aqueles matriculados em um dos cursos “mediante satisfação das exigências legais e regimentais.” (MARANHÃO, 1973, p. 22).

os mesmos não tinham seus diplomas reconhecidos para adentrarem no mercado de trabalho ou prosseguirem seus estudos. Foi o caso da ex-aluna Regina Maria Oliveira Borba, conculinte da habilitação técnica em Edificações, que em 1986, havia conseguido aprovação no vestibular da UFMA para o curso de Desenho Industrial, porém teve a sua matrícula negada naquela universidade por falta do certificado de conclusão do segundo grau não expedido pela ETEMA por estar em situação irregular junto ao CEE.

Nesse sentido, entendemos ter sido o reconhecimento do curso de Edificações fruto de medidas emergenciais para regularizar a certificação da ex-aluna Regina Borba, a fim de que a mesma pudesse ingressar no ensino superior. Cabe destacar que a requerente, apoiada pelo diretor geral da ETEMA à época, o Professor Mariano Matos Ribeiro, endossou o processo de autorização e de funcionamento dos cursos da ETEMA que se arrastava desde anos anteriores. A queixa da ex-aluna gerou um relatório de regularização de vida escolar registrado no Parecer nº 63/86 que contribuiu para acelerar o reconhecimento das habilitações.

Após a publicação do reconhecimento do curso de Edificações, a inspeção escolar aprovou o relatório que avaliava as condições físicas e materiais da ETEMA e, em 22 de abril de 1986, foi emitido despacho favorável ao reconhecimento das habilitações plenas por meio do Parecer nº 96/86. Finalmente, todos os cursos receberam aprovação definitiva em 02 de maio de 1986, quando a Resolução nº 144/86 os reconheceu por aditamento à Resolução nº 88/86-CEE, esta que conferia anuência apenas ao curso de Edificações, como citado anteriormente.

Não obstante o percurso da proposta de inovação curricular da ETEMA envolver inevitavelmente de acordo com Magalhães (2004) os “pareceres de natureza técnica e de fatores políticos” percebidos no exaustivo Processo nº 761/84, não podemos negar a existência de tensões geradas nesse decurso e as negociações ajustadas entre os sujeitos, as instâncias educacionais e o órgão normativo. Dessa maneira, as negociações, as táticas arquitetadas pela escola para efetivar tal empreendimento, observados na confecção das grades curriculares, na composição do quadro docente e na reformulação do mesmo, no diálogo com a SEDUC para ensejar o anseio da comunidade escolar e, provavelmente, na cobrança para o deferimento da proposta implicaram na atualização da instituição educacional.

A decisão de transformar o CIEJBP em ETEMA não foi uma particularidade do Estado do Maranhão. De acordo com Sousa (2009), o governo do Piauí tomou providências semelhantes em relação aos dois prédios construídos na capital: o Centro Interescolar de Segundo Grau

Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, transformado em Escola Técnica Estadual Prefeito João Mendes Olímpio de Melo, no dia 09 de julho de 1987; e o Centro Interescolar de Segundo Grau Monsenhor José Luis Barbosa Cortez decretado Escola Técnica Estadual Monsenhor José Luis Barbosa Cortez, em 14 de fevereiro de 1984.

A criação de uma escola técnica estadual na cidade de São Luís foi idealizada para fornecer profissionais com formação diferenciada, isto é, com conhecimentos específicos para as atividades industriais, provavelmente na perspectiva do ensino experimentado na ETFM, haja vista a expectativa social de que o PGC pudesse gerar emprego, renda e qualidade de vida por meio da instalação da ALUMAR e de outras indústrias transformadora de minérios.

Segundo Sousa (2009), a cidade de Teresina não apresentava crescimento no setor industrial sobressaindo-se o setor terciário da economia. Motivada por essas características a redefinição das habilitações plenas priorizaram cursos voltados para o setor de serviços, tais como Contabilidade, Enfermagem, Química, Assistente Técnico em Administração, Mecânica e Eletrotécnica, estes dois últimos escolhidos, talvez, para incrementar e diversificar a prestação de serviços em outras áreas, uma vez que poderia aproveitar a disponibilidade de equipamentos e oficinas na Escola Técnica Estadual Prefeito João Mendes Olímpio de Melo.

Os estudos de Teodoro (2010) apontam que no estado do Pará o Centro Interescolar Maria da Silva Nunes foi inaugurado em 10 de março de 1980. Em 1989, houve a junção deste à Escola Estadual Magalhães Barata, formando a Escola Técnica Estadual do Pará (ETEPA), onde foram ofertados os cursos de Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações e Mecânica na modalidade habilitação plena e parcial com duração de quatro anos e três anos respectivamente.

As semelhanças entre a ETEMA e a ETEPA são nítidas: cursos ofertados no setor secundário, proximidade das datas de inaugurações, trajetória de mudança no projeto educacional. No itinerário percorrido por essas duas instituições houve a sintonia com os projetos minero-metalúrgicos implantados em áreas do Maranhão e do Pará razão porque proporcionou, em parte, habilitações plenas na área industrial.

3.5 O cotidiano escolar na ETEMA

As possibilidades de análise da ETEMA a partir das “maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar” (FARIA FILHO et al, 2004,

p.151) nos permitem compreendermos alguns elementos chaves que compuseram o fenômeno educativo da instituição. Desta maneira, apresentamos algumas práticas escolares fabricadas no cotidiano da ETEMA, sobretudo, a partir do ano de 1987, em virtude da existência de alguns documentos preservados que nos ajudam a lançar olhares para aspectos relativos à produção da vida escolar. No universo de práticas escolares fabricadas na cotidianidade da ETEMA, os indícios encontrados nos levaram à escolha pelo o regimento interno, as atividades físicas e desportivas, os estágios, as visitas e viagens de estudo.

3.5.1 O regimento interno

O cotidiano escolar da ETEMA foi orientado por uma série de normas e prescrições provenientes do *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual*, aprovado pela Resolução do CEE nº 19/75, o qual orientou as ações da escola até 1989. A partir deste ano, passou a vigorar outro regimento interno aprovado pela Resolução nº 196, de 27 de outubro de 1989. O estabelecimento de um conjunto de regras pela SEDUC encontrou respaldo na LDBEN nº 5.692/71, em seu Capítulo VIII, art. 70:

[...] aos administradores do sistema de ensino e as pessoas jurídicas de direito privado poderão instituir para alguns ou todos os estabelecimentos de primeiro e segundo graus por elas mantidos, um regimento comum que, assegurando a unidade básica estrutural e funcional da rede, preserve a necessária flexibilidade didática de cada escola.

A definição de um regimento único para as escolas de segundo grau justificava-se pela ampliação das escolas na capital e nos municípios do estado. O objetivo do regimento foi de padronizar e regulamentar o funcionamento das instituições educacionais, os comportamentos e ações dos grupos, embora a defesa fosse de nortear as ações das escolas. O referido documento explicita:

[...] institui um regimento único para nortear as ações que serão desenvolvidas pelas Escolas de 2º Grau do sistema de ensino estadual. Não obstante tratar-se de um documento comum, reserva-se às Escolas, a liberdade de adequá-lo à sua realidade, respeitando, entretanto, as diretrizes que dão unidade estrutural e funcional ao sistema (MARANHÃO, 1989, introdução).

Verificamos que a Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau elaborava o início e o término do ano letivo, os feriados, as comemorações cívicas, as férias, o período de avaliação e a recuperação, que estavam previstos no Art. 59 do regimento interno mencionado. É possível constatar⁸⁴ que o ano letivo na ETEMA seguia uma regularidade de início nos primeiros dias do mês de março e transcorria até a segunda semana de julho, provavelmente o início das férias escolares de 15 dias. O reinício das atividades acontecia no mês de agosto e encerrava no final de dezembro.

O horário escolar da ETEMA era composto por seis horários, com duração de 50 minutos cada, sendo a mudança sinalizada pelo acionamento manual da sineta, controlada geralmente pela equipe de supervisão escolar. Segundo informação⁸⁵ da supervisora escolar, Maria de Fátima Borralho, o turno matutino iniciava das 7:00 e finalizava às 12:15, com 15 minutos de intervalo. À tarde, as aulas começavam às 13:00 e se estendiam até às 18:15, com o intervalo também de 15 minutos. No turno noturno, o horário de funcionamento era das 18:50 às 22:25.

Acreditamos que a ETEMA não tinha um regimento interno próprio, apesar de termos encontrado a Portaria nº 01 de 25 de outubro de 1985 em que o diretor Mariano Matos determinava a proibição de provas de segunda chamada no quarto bimestre tendo como respaldo as suas atribuições legais, conferidas no Art. 7º do regimento interno da escola. Ao cotejarmos as informações da portaria com o conjunto de regras expressas no *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual* (1975) encontramos, no art. 9º, vinte competências do diretor, entre elas, a responsabilidade de determinar, por meio de portarias, circulares, memorandos, medidas que visavam ao bom andamento das atividades escolares. Por meio dessas evidências podemos inferir que a ETEMA não dispunha de regimento interno próprio, mas utilizava o regimento macro organizado pela SEDUC para orientar o funcionamento da escola e as ações dos sujeitos educativos.

É possível ratificar essa hipótese com base no documento, entregue pela secretaria escolar da ETEMA aos (às) alunos (as) do 1º ano, sobre os direitos e deveres elaborados pela Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau. O documento provavelmente deve ter sido entregue a partir de 1990, uma vez que se baseava no *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual* de 1989. As informações contidas no impresso foram:

⁸⁴ Informações constatadas a partir da análise de cadernetas dos anos de 1987 a 1996.

⁸⁵ Borralho (2017).

- a) O não comparecimento do aluno à Escola por 30 (trinta) dias consecutivos, após o início das aulas sem justificativa será considerado desistente e perderá o direito à vaga;
- b) Perderá também a vaga o aluno reprovado por 02 (dois) anos no mesmo curso (ver art. 67- Regimento Interno)
- c) O aluno poderá trancar matrícula com validade de 02 (dois) anos, até 45 (quarenta e cinco) dias do início das aulas, isto quando o mesmo estiver frequentando regularmente as aulas;
- d) O trancamento da matrícula poderá ser feita fora do prazo, quando os motivos apresentados pelos alunos ou responsável sejam considerados justo pela escola;
- e) O aluno deverá ser pontual e assíduo no comparecimento às aulas e no cumprimento dos deveres escolares;
- f) O aluno que por doença ou motivo de ordem superior se ausentar da Escola por mais de 03 (três) dias, alguém da família deverá comunicar o fato ao Serviço de Orientação Educacional ou ao Serviço de Supervisão Escolar;
- g) O aluno que danificar qualquer dependência do prédio e/ou material da escola terá que indenizá-lo (se maior de idade a indenização será pelo próprio aluno e se menor de idade pelos pais o responsável);
- h) Não será permitido ao aluno a entrada na escola com objetos estranhos tais como: armas, drogas, bebidas alcoólicas, cigarros, revistas pornográficas, rádio, outros;
- i) A frequência para efeito de promoção será de 75% em cada disciplina, inclusive nos estudos de recuperação;
- j) A avaliação do aluno ocorrerá ao longo do processo-ensino-aprendizagem, devendo os resultados serem expressos na escala de 0 a 10, computados em quatro bimestres letivos;
- l) Os estudos de recuperação final ficam assegurados em 30% do número de disciplinas, aos alunos que não alcançarem média necessária à sua promoção (média 7,0);
- m) O cálculo do número de disciplinas será arredondado, segundo os princípios estatísticos. Assim um aluno da 1ª série do curso de Administração que estuda 12 disciplinas terá o cálculo feito da seguinte forma: $12 \times 30\% = 3,6 =$ arredondando para 4 disciplinas;
- n) O aluno que necessitar de esclarecimentos, conforme o caso, deverá dirigir-se a Diretoria, a Secretaria, ao Serviço de Orientação Pedagógica ou ao Serviço de Supervisão Pedagógica;
- o) Encontra-se, ainda na escola à disposição do aluno para maiores esclarecimentos o documento Regimento Interno das Escolas de 2º Grau da Rede Oficial do Estado do Maranhão (MARANHÃO, [199-], p. 2, grifo nosso).**

Percebemos, no conjunto de orientações, a descrição dos deveres, das sanções e das proibições, porém os direitos não eram levados ao conhecimento dos discentes, pelo menos no documento supracitado. Assim, tratavam-se de orientações disciplinares para a padronização dos comportamentos desejáveis pela sociedade ou para o grupo que determinava os modelos de ajustamento e de controle da escola.

Consideramos que o *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual* (1975; 1989) foram os instrumentos utilizados pela ETEMA para nortear a sua organização pedagógica e administrativa, portanto, elementos definidores das funções, das normas e das sanções postas em circulação no interior da escola. Dessa maneira, entendemos que tais regimentos se configuraram como dispositivos de poder, estratégias que conformavam os indivíduos e a escola, na medida em que foram elaborados pela Coordenação de Ensino de

Segundo Grau da SEDUC para garantir, conforme nos alerta Vidal (2005), a estabilidade das ações individuais, submetendo-as à observação e ao controle.

Em que pese a homogeneização e o controle do cotidiano escolar impostos como mecanismos de poder pelos regimentos internos únicos, tais mecanismos não ficaram imunes às criatividade dos sujeitos, às suas “maneiras de fazer com” (CERTEAU, 2014), colocadas em trânsito no cotidiano da ETEMA. As táticas efetuadas pelos sujeitos educativos punham em movimento operações que permitiam a subversão daquele dispositivo de poder.

Em 25 de maio de 1987, o diretor Mariano Matos Ribeiro solicitava a exoneração do cargo, em virtude da sua aprovação no concurso de professor da ETEFM. A saída do diretor deixava o cargo ocioso e já era prevista a nomeação de outro gestor pela SEDUC tendo em vista que o art. 7º, § 1º do *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual* (1989) estabelecia que os cargos de diretor e vice-diretor, providos em comissão, seriam de nomeação do governo do Estado, mediante indicação do Secretário de Educação. Contudo, os (as) professores e alunos (as) se mobilizaram para a escolha da direção escolar por meio de eleições diretas. Com as campanhas realizadas na escola, a SEDUC foi convencida a aceitar as eleições e a ETEMA se constituiu a primeira escola a ter os diretores escolhidos por meio de eleições direta na rede estadual de ensino maranhense.

Naquela ocasião alunos (as), professores (as) e funcionários (as) elegeram o professor José Gregório Ribamar dos Reis como diretor geral e Artidônio Prado, vice-diretor. Não sabemos precisar o início da gestão do professor José Gregório Reis, porém o resumo de pontos de funcionários indica que o mesmo esteve à frente da ETEMA até novembro de 1988. A partir de 09 de dezembro 1988, encontramos, no resumo de ponto, a assinatura da professora Josali de Cássia Nogueira Ribeiro como diretora da ETEMA. Atentando para a brevidade da gestão do professor José Gregório Reis questionamos: por qual motivo a sua gestão durou pouco mais de um ano?

A partir das entrevistas de três funcionários que trabalharam nessa época, foi possível perceber a afirmação uníssona de que a gestão do professor José Gregório Reis caracterizou-se por ser um fracasso, o que pode explicar a sua curta permanência no cargo. Sobre a administração do referido diretor nos foi esclarecido, a partir da entrevista realizada com o ex-diretor José Roque Ribeiro:

Foi o primeiro diretor eleito por alunos, professores e funcionários quando o professor Mariano estava deixando a escola, indo pra antiga Escola Técnica, mas só que foi um fiasco, um grande desastre a administração dele. Todo mundo imaginava que a gestão dele seria um grande sucesso porque ele era um professor muito querido entre os alunos e os professores. No começo estava tudo bem, mas depois a coisa desandou e a escola virou uma bagunça geral, tanto que houve uma intervenção e foi quando o secretário de educação João Martins chamou a professora Josali para assumir a direção da escola. Ele, o José Reis, como diretor ainda não tinha vivenciado essa situação e aí ele deixava muito a escola nas mãos dos outros (do vice) e foi gerando bagunça, a escola ficou praticamente sem comando. Os professores não levavam com seriedade as aulas, tinha professores que fingiam dar aula e aí os alunos começaram a se revoltar porque não tinha aula e eles iam para lá e ficavam sem fazer nada até que o secretário de educação, o João Martins, foi na escola conversou com os alunos e fez a intervenção colocando a professora Josali. Tudo foi ocasionado por causa da gestão de José Reis que deixava aluno e professor fazer o que quisessem. (RIBEIRO, 2016).

Na afirmação do entrevistado, percebemos que a gestão do professor José Gregório Reis foi reprovada diante da comunidade escolar e da SEDUC em função do não cumprimento das suas atribuições vistas como essenciais para o exercício do cargo, quais sejam: o exercício da liderança, o zelo pela educação dos (as) alunos (as), a manutenção da disciplina na escola, a diligência por parte de todos os seus membros, o zelo pelo cumprimento dos deveres dos (as) funcionários (as) e do corpo discente. Tudo isto disposto no art. 9º do *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual* de 1989.

A intervenção submetida a ETEMA pela SEDUC e a destituição do professor José Gregório do cargo de diretor geral pode ter ocorrido por considerar que o funcionamento da escola estava sendo perturbado pela indisciplina dos (as) alunos (as) e pela ausência de liderança, que não controlava as ações dos sujeitos no cotidiano escolar. A entrevista de José Roque Ribeiro sustenta a nossa suspeita, pois o mesmo afirmou que a professora Josali de Cássia Ribeiro assumiu a direção para consertar a escola, pois os (as) discentes eram indisciplinados (as) e não respeitavam nem o secretário de educação, ameaçando-o de bater em reunião realizada nas dependências da instituição.

Podemos constatar que a atitude dos (as) alunos (as) tinha raízes mais profundas que excedia a simples indisciplina. Durante o transcurso do ano de 1988, o corpo discente apresentou queixas ao secretário de educação em reunião realizada na própria escola. Em 04 de agosto de 1988, o secretário de educação devolveu à escola a lista com as 24 reivindicações do corpo discente da ETEMA com as providências e determinações da SEDUC. Podemos identificar as seguintes reivindicações: 1) Aulas práticas nas áreas de Eletrotécnica, Mecânica, Edificações, Metalurgia, Química; 2) Materiais de laboratório para os cursos; 3) Estágios; 4) Seguros; 5)

Convênio com a CAEMA, SETOP, CEMAR, CODAGRO e empresas prestadoras de serviços para o governo; 6) Participação da escola nos grandes projetos implantados no estado com o objetivo de conseguir estágios, empregos e trocas de conhecimentos; 7) Telefone para comunicação entre a escola e as empresas; 8) Ônibus para as visitas técnicas nas empresas; 9) Caixa postal para comunicação com empresas internacionais; 10) Verbas para manutenção de farmácia, material esportivo etc.; 11) Construção de galpão para Mecânica, Metalurgia, Edificações; 12) Seleção para ingressar na escola; 13) 4º ano prático; 14) Ampliação do número de livros técnicos na biblioteca da escola; 15) Máquinas IBM para datilografar diplomas; 16) Merenda escolar; 17) Vigia para os três turnos; 18) Consultório odontológico; 19) Ventiladores para todas as turmas; 20) Posto de venda de passe⁸⁶; 21) Tinta e papel para mimeografar provas; 22) Professores; 23) Auditório; 24) Quadra polivalente.

Pelo teor das solicitações acima, as condições físicas e materiais da ETEMA parecem ter provocado um afluxo de insatisfações generalizadas por parte dos (as) alunos (as) que se sentiam prejudicados pela falta de condições básicas para suas aprendizagens, tais como: aulas práticas, estágios, professores, etc. Teria sido a intervenção de 1988 uma forma de conformar e disciplinar os (as) discentes diante da inexequibilidade do atendimento de todas as suas reivindicações? A intervenção aconteceu no sentido de arrefecer os ânimos dos mesmos enquanto as reivindicações fossem cumpridas?

Para além das prescrições que figuravam no *Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual*, corria no cotidiano escolar uma série de determinações e diligências, demandadas pela SEDUC, que a escola deveria cumprir e responder. Isso é possível de ser observado no documento enviado pelo secretário de educação à diretora Josali de Cássia Ribeiro, no qual eram solicitados esclarecimentos sobre a denúncia de uma mãe que acusava a escola de preterir sua filha e reclamava por uma vaga no 2º ano no curso de Eletrotécnica. Em resposta à denúncia, a diretora redigiu um documento explicando os motivos que impossibilitavam a aluna de cursar a habilitação com o intuito também de se defender da acusação.

O documento de 28 de março de 1989 permite compreender as táticas de defesa da diretora. De acordo com o texto, Josali de Cássia Ribeiro afirmou ter encontrado concluído o levantamento das habilitações escolhidas pelos (as) alunos (as), realizado pelo Serviço de Orientação

⁸⁶ Refere-se ao bilhete de meia passagem.

Educacional, quando assumiu a escola nos findos de 1988. Dessa maneira, a diretora explicava a sua competência frente à situação encontrada:

Assim sendo, cumpru-me apenas analisar o resultado dos trabalhos, onde constatei que os alunos na sua maioria, demonstravam preferência para os cursos de Eletrotécnica e Edificações. Apesar da Escola não possui condições de acatar todas as opções feitas, tendo em vista que a procura é maior que a oferta, também não poderíamos alterá-las considerando que: 1) Qualquer alteração nas opções realizadas poderia criar um clima de descontentamento entre os alunos; Os discentes tiveram oportunidade de efetuar duas opções, sendo do conhecimento de todos que após serem preenchidas as vagas da primeira opção, poderia ser aproveitada a segunda, com o intuito de não prejudicar nenhum aluno; 2) De acordo com orientação da Coordenação de 2º Grau, as turmas deveriam ser compostas no máximo de 45 (quarenta e cinco) alunos, porém não houve condições de cumprir essa determinação, como pode ser observado no demonstrativo em anexo; 3) A primeira opção foi obedecida em quase toda sua totalidade, não sendo possível apenas cumpri-la no curso de Eletrotécnica cuja procura foi maior, conforme pode ser constatado no demonstrativo fornecido pelo SOE.

Pelo texto da diretora Josali Ribeiro percebemos que ela quis deixar claro que, mesmo reconhecendo a autoridade do secretário de educação, havia motivos para a escola não aceitar mais discentes no curso de Eletrotécnica. Isso fica evidente no momento em que a diretora expusera a impossibilidade de cumprir as determinações da Coordenação de Ensino de Segundo Grau quanto ao número máximo de alunos (as) por sala e as opções destes (as) no curso mais disputado. Depreendemos pelas justificativas apresentadas que a aludida diretora se esforçava para mostrar que as suas decisões estavam de acordo com os princípios da transparência, da seriedade e da justiça, conforme verificamos a seguir:

Assim sendo, ao ser procurada pela reclamante sugeri que transferisse sua filha para o curso de Mecânica, que também funciona à tarde e que na ocasião ainda existia algumas vagas. Recusada a proposta, nada pude fazer para atendê-la, pois caso fizesse, estaria traindo a confiança de inúmeros pais que se encontram aguardando desistências de vagas no curso de Eletrotécnica, para transferirem os seus filhos. [...] Consciente de que tenho desempenhado meu trabalho com honestidade, sem procurar beneficiar uns em prejuízo de outros, deixo as considerações de V. Exa., a denúncia em apreço.

O documento de defesa se constituiu uma prática cotidiana que circulava no interior da escola que nos deixa perceber os modos como os sujeitos empregavam os produtos impostos, subvertendo os mecanismos de poder que pretendiam assegurar o controle das ações individuais e os fazeres dos sujeitos mais fracos. As táticas empreendidas pelos sujeitos da ETEMA, perante às orientações e dispositivos estabelecidos pela SEDUC, garantiam a introdução de práticas inéditas e a sobrevivência no cotidiano escolar.

3.5.2 As atividades físicas e desportivas

Sinalizamos que a educação física e as atividades esportivas estiveram presentes no cotidiano escolar da ETEMA na forma de treinos voltados para diversas modalidades, de eventos conhecidos como *Intercursos Bacelar Portela de Atletismo*⁸⁷ e na participação dos Jogos Escolares Maranhenses (JEMs). A partir do ano de 1985, coexistiram aulas teóricas ministradas nas salas de aula e as aulas direcionadas para a esportivização, para a formação do aluno-atleta. Percebemos que a atenção incidia sobre a prática de esportes. Isto pode ser explicado pelo resquício do regime autoritário que projetava para a disciplina a finalidade de controle social, porém, essa compreensão apresentou contraste como assevera Taborda de Oliveira (2004, p.13):

[...] A Educação Física confundia-se com a formação moral. Mas prevaleceu a antítese dessa vertente. Ou seja, o esporte foi a coroação de um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a Educação Física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores. [...] desse sincretismo entre controle e liberdade, “humanismo” e “tecnicismo”, alimentava-se a Educação Física brasileira, quiçá mundial.

Na maioria das vezes, as aulas de Educação Física serviam como preparação dos alunos (as) para os certames, um canal para o reconhecimento e projeção social da ETEMA, uma vez que as competições, geralmente os Jogos Escolares Maranhenses (JEMs) contavam com a mobilização da comunidade escolar, com a organização de torcidas e com a divulgação dos jogos na mídia e nos jornais⁸⁸, os quais contribuía para associar a excelência no esporte à excelência na educação. Nesse direcionamento, é plausível que os jogos esportivos tenham servido para a divulgação da escola na cidade de São Luís. O ex-aluno Heitor (2017) nos evidencia que:

O Bacelar Portela não existia, eu não sei em que ano realmente ele apareceu, mas eu tenho pra mim que ele apareceu, surgiu pra rede estadual como uma opção em 1987 e 1988 [...] É que a escola apareceu mais pela questão dos esportes, o esporte foi muito forte pro Bacelar Portela. Os alunos na época que foram campeões de handebol, futebol de salão, as torcidas organizadas que eram feitas nos jogos estudantis levantou muito o Bacelar Portela, a escola surgiu mais por causa dos esportes.

Mesmo presente nos jogos, a ETEMA não possuía espaço adequado para as práticas esportivas, sendo inclusive item de reivindicação do corpo discente, conforme apresentado. Os

⁸⁷ O I Intercurso João Bacelar Portela de Atletismo aconteceu no ano de 1988 em alusão ao dia do estudante. O II Intercurso ocorreu no dia 15/07/1989 no horário de 07:00 às 19:00 no espaço de atletismo do Complexo Esportivo Castelão. Não encontramos indícios do evento em anos posteriores.

⁸⁸ Bacelar Portela, a atração dos JEM's. **Jornal de Hoje**. São Luís, 7 mai. 1986, p. 10.

treinos eram realizados no Complexo Esportivo Castelão, no turno oposto ao de estudo dos (as) alunos (as). O lugar foi escolhido pela proximidade que mantem com a instituição escolar e por possuir espaços adequados para os treinos (pista de atletismo, ginásio, piscina, campo de futebol etc.).

Observamos que os treinos das modalidades esportivas foram remanejados para diversos locais onde os (as) discentes continuaram os treinamentos. Essa mudança ocorreu em função da reforma do Complexo Esportivo Castelão que obliterou o uso dos espaços. No Ofício nº 46, de 10 de maio de 1988, o diretor José Gregório dos Reis solicitou ao secretário de desporto e lazer a autorização para o treinamento dos (as) alunos (as) no Parque Bom Menino nos turnos vespertinos e noturnos. Em setembro de 1988, a ETEMA havia conseguido outros espaços para as práticas de esportes, tais como a piscina, o campo de futebol e a quadra do Instituto de Previdência do Estado do Maranhão, o ginásio da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. O excelente desempenho da escola nas competições esportivas serviu de justificativa para a solicitação de ambientes pertencentes a outras instituições com vista à preparação aos jogos escolares:

A Escola Técnica Estadual do Maranhão “Dr. João Bacelar Portela”, conta hoje com um total de 2.800 alunos distribuídos nos três turnos, com a participação e empenho dos professores de Educação Física esta escola participa dos Jogos Escolares Maranhenses em quase todas as modalidades, inclusive já sendo campeã por duas vezes no handebol masculino, campeã no futebol de salão infantil e vice-campeão no atletismo. (ETEMA, 10/05/1988).

As modalidades esportivas presentes no cotidiano da ETEMA, entre 1986 a 1996, foram: futebol de campo; futebol de salão; natação; handebol feminino e masculino; atletismo; voleibol juvenil. As marcas dos esportes podem ser notadas por meio dos 20 troféus conquistados nos JEM's, os quais testemunham os prêmios recebidos pela escola. Tais evidências demonstram que as participações bem sucedidas da ETEMA inscritas nos troféus se prestam, na afirmação de Fiscarelli e Souza (2007, p. 98), “à evocação de um passado memorável atrelado, muitas vezes, a representações de excelência e qualidade do ensino”.

Para as participações nos JEMs, a escola se mobilizava para conseguir apoio financeiro e, principalmente, patrocínio para a aquisição de materiais esportivos, visto que era alegada a falta de recursos da escola e dos (as) alunos (as) para se manterem nas competições. Desse modo, a direção da ETEMA enviava ofícios de conteúdos semelhantes para a SEDUC e para diversas

empresas. O Ofício nº 138, de 11 de outubro de 1988, nos evidencia as ações da escola na obtenção dos materiais necessários às competições:

Prezado Senhor,

Tendo em vista a participação desta escola nos JOGOS ESCOLARES MARANHENSES – versão 1988, que acontecerá no período de 11 a 22 de outubro, vimos através deste, solicitar de V. Sa. apoio no sentido de doar-nos a equipagem, bem como a ajuda financeira para custeio das despesas oriundas de gastos com atletas da equipe de atletismo na referida competição, esta equipe disputa os jogos com 80 (oitenta) atletas nas categorias infante e juvenil masculino e feminino, 03 (três) auxiliares técnicos e 01 (um) dirigente.

Informamos que esta solicitação se faz, por motivos que se justifica, pela falta de apoio até então não recebido.

Discriminação do material esportivo:

1- camiseta t-shirt sem manga	80 unidades
2- camiseta t-shirt com manga	10 unidades
3- calções	80 unidades
4- recurso financeiro	a critério

Entendemos que os esforços para a participação da escola nos jogos escolares, assim como os eventos extracurriculares promovidos no interior da escola tiveram como objetivo a valorização dos esportes para o disciplinamento dos corpos, inculcando-lhes a ideia de competição, de luta, de conquista que os (as) alunos (as) deveriam perseguir para o alcance da vitória e do sucesso, ou pelo menos, para manter o espírito competidor a despeito dos resultados obtidos. Além disso, as competições se mantinham durante os anos como forma de a escola se fazer aparecer na sociedade, um meio de divulgar a instituição escolar e de construir a ideia do bom ensino.

Pode-se observar que mesmo com as premiações e as participações frequentes da ETEMA nos certames, o seu desempenho não possibilitou transformações dos espaços destinados às aulas e aos treinos de educação física. No Ofício nº 79, de 02 de agosto de 1993, o grêmio estudantil solicitava da SEDUC a construção de auditório, quadra esportiva, galpão para aulas práticas de Metalurgia e de Mecânica. Estes dois últimos reclamados desde 1988, conforme exposto anteriormente. Notamos que a escola não foi contemplada por espaço adequado às atividades esportivas no período de recorte desta pesquisa.

3.5.3 Visitas técnicas, viagens de estudo e estágio curricular

O cotidiano da ETEMA foi marcado por diversas atividades extracurriculares, entre elas as visitas técnicas e viagens de estudos, que tinham o objetivo de colocar os (as) alunos (as) em

contato com as empresas e com as características do mercado de trabalho, assim como de proporcionar aprendizagem e vivência em outros espaços considerados importantes para a formação profissional dos discentes.

O volume de visitas dentro e fora do estado demandava uma série de exigências, tais como transporte, alimentação e hospedagem. Os custos para a realização das visitas estavam além das condições da ETEMA, que possuía dificuldades financeiras para custear essas atividades extracurriculares. Nesse sentido, a escola solicitava a colaboração da SEDUC, das empresas, de políticos, de emissoras de televisão, entre outros para realizar as visitas e as viagens de estudos, assim como para custear as despesas geradas por elas.

No Ofício nº 23, de 18 de março de 1987 enviado pelo diretor Mariano Matos Ribeiro ao chefe de comunicação empresarial da CVRD, observamos a movimentação da escola no intuito de conseguir o apoio nas atividades da ETEMA:

Solicitamos de V. Sa. conceder uma visita às instalações nessa Companhia para 40 alunos e professores, todos na área técnica de Metalurgia [...] Aproveitamos também para pedir a V. Sa. que verifique a possibilidade de conseguir condução, alojamento e alimentação, uma vez que não dispomos de recursos para tal fim.

Nos expedientes trocados entre a direção da ETEMA e diversas empresas, percebemos que as visitas técnicas e as viagens de estudo aconteceram com mais intensidade entre os anos de 1987 a 1990. A busca por parcerias com empresas do setor secundário visava apresentar aos (às) alunos (as) o maquinário, as tecnologias utilizadas a fim de que os mesmos observassem os procedimentos empregados em cada empresa ou indústria, isto é, para que o corpo discente tivesse, na maioria das vezes, conhecimentos genéricos daquilo que havia de mais moderno. Depreendemos essa análise com base nos objetivos formulados para as visitas e para as viagens de estudo que mantinham redações iguais nos ofícios e apenas adequava os elementos característicos de cada curso nos documentos enviados:

- 1) Observar na indústria de mineração as etapas de beneficiamento, britagem e moagem;
- 2) Identificar os alimentadores, os britadores, máquinas de impacto, moinho e transportadores de correia, grelhas e peneiras;
- 3) Observar as instalações de britagem, instalações semi-novas e conjuntos móveis;
- 4) Adquirir informações técnicas sobre lubrificação, pilhas de estocagem, materiais de pedra e agregados naturais;
- 5) Mostrar aos alunos o pátio de estocagem de matéria-prima pré-beneficiadas e as máquinas empilhadeiras e carregadeiras;
- 6) Propiciar conhecimentos sobre medidas de segurança através da CIPA da indústria.

Destacamos que um dos motivos que favoreceu o aumento das atividades extracurriculares esteve relacionado às instalações de projetos de iniciativa privada na cidade de São Luís beneficiadas pela legislação do PGC. No ano de 1988, era amplamente divulgada na mídia a implantação de um grande polo siderúrgico anunciado pelo presidente à época, José Sarney, e acolhido pelo governador do Maranhão, Eptácio Cafeteira.

Naquele momento, era previsto e discutia-se bastante nos meios de comunicação a construção da Usina Siderúrgica do Maranhão (USIMAR), que utilizaria o minério de ferro para produzir e exportar produtos siderúrgicos. Entretanto, o empreendimento não foi realizado em razão de o governo Collor de Melo transferir, em 1990, o setor siderúrgico estatal para a iniciativa privada, acarretando a extinção da Siderbrás, agência que estudava a viabilização da USIMAR.

As notícias em torno da USIMAR geraram expectativas na sociedade e impactaram as atividades da ETEMA, que no período de 1987 a 1990 passou a intensificar visitas e viagens de estudo à CSN em Volta Redonda no Rio de Janeiro e à Companhia Siderúrgica do Vale do Pindaré em Açailândia, Maranhão.

O leque de oportunidades no setor industrial se ampliava no final da década de 1980, haja vista que já estava em funcionamento a ALUMAR, produtora de alumínio, e entraria em atividade a Metalman Indústria e Comércio de Manganês Eletrolítico Ltda (METALMAN), produtora de manganês metálico eletrolítico, localizado na cidade de Rosário localizada a 70 km de São Luís, cuja meta era de ser a maior fabricante de manganês da América do Sul.

Dessa maneira, a ETEMA promoveu várias visitas para a Companhia Siderúrgica do Vale do Pindaré, com o intuito de favorecer aos discentes os conhecimentos básicos para suas inserções no mercado de trabalho proporcionados pelas indústrias já instaladas na época e por aquelas que tinham a previsão de se instalar. No Ofício nº 108, de 21 de dezembro de 1987, o diretor José Gregório Reis solicitou da CVRD passagens para quatro alunos no trecho São Luís-Açailândia, as informações contidas no documento mostram que os motivos da viagem se relacionavam à busca de conhecimentos para aplicação na USIMAR:

Senhor Diretor,

Formulamos o presente para solicitar a V. Sa. a sua obsequiosa colaboração no sentido de conceder 04 (quatro) passagens de ida e volta [...] para 04 (quatro alunos) do curso de Metalurgia que concluíram a 3ª série do 2º Grau. Outrossim, informamos a V. Sa. que a mencionada viagem tem como objetivo fundamental a visita Siderúrgica do Vale do Pindaré e colher informações a respeito de suas instalações, bem como de sua

aplicabilidade na futura Siderúrgica da USIMAR, a ser instalada brevemente em São Luís.

A comunicação mantida com a Companhia Siderúrgica do Vale do Pindaré foi a alternativa mais viável para proporcionar aos (às) alunos (as) conhecimentos empíricos na área de Metalurgia, algumas vezes estendida aos cursos de Eletrotécnica e Mecânica, uma vez que se localizava em território maranhense. Contudo, a distância de 522 km entre a cidade de São Luís e de Açailândia ocasionava altas despesas como a solicitação constante de ônibus à SEDUC, o pagamento de diárias para o motorista, hospedagem e alimentação, citados anteriormente, os quais encareciam os estudos e não eram atendidos todas as vezes por aquele órgão educacional que justificava não poder ficar enviando, quase que mensalmente, um ônibus a Açailândia, para atender alunos (as) de uma turma e um turno específico⁸⁹.

Para levar adiante as visitas, o diretor José Gregório Reis utilizava artifícios de enviar ofícios, cuja identificação e setor do destinatário não pudemos identificar pela ausência de informações. Suspeitamos que o diretor redigisse documentos de conteúdos semelhantes para serem distribuídos entre diversas pessoas ou entidades para que estes patrocinassem o deslocamento do corpo discente rumo a cidade de Açailândia.

Ilm.º Sr.

Solicitamos que seja concedido transporte para uma turma de 40 alunos do curso de Metalurgia com a finalidade de realizarmos uma visita técnica à Companhia Siderúrgica Vale do Pindaré situada em Açailândia, pois somos uma escola pobre e não temos recursos para tal evento. Caso a resposta seja afirmativa, o ônibus deverá partir com a delegação às 21:00 hs do dia 08/07 do pátio da escola e retornar a São Luís no dia seguinte, logo após a visita.

Percebemos que atitude semelhante se aplicava para as viagens na cidade de Volta Redonda iniciadas em 1987 na gestão do professor Mariano Matos Ribeiro. Por ocasião daquela primeira viagem técnica fora do estado, a escola solicitou a ajuda de custo para o presidente da organização rádio e TV Difusora⁹⁰, para a SEDUC e para o governador do Estado Epitácio Cafeteira. Posteriormente, na segunda viagem de mesmo destino, foi solicitada ajuda à prefeita

⁸⁹ Resposta a um ofício (não identificado no documento) enviado pelo secretário de educação à direção da ETEMA em 23 de agosto de 1989.

⁹⁰ No ofício nº 026, de 24/03/1987 o diretor da ETEMA agradece a ajuda de custo para realização de viagem à CSN em Volta Redonda.

Gardênia Ribeiro Gonçalves⁹¹. Para estreitar o diálogo com a CSN a escola contou com a intermediação da sua subsidiária em São Luís, a Fábrica de Estrutura Metálica, que endossou o pedido de visita às instalações da siderúrgica de Volta Redonda, motivo que levou o diretor da ETEMA a enviar o Ofício nº 26, de 24 de março de 1987, em que manifestava agradecimento pela ajuda, ressaltando que “[...] foi por demais valiosa para a realização da visita. Tudo aconteceu conforme o cronograma”.

A experiência de visitar a CSN representou uma conquista para escola, dado que se abriam oportunidades de estágio em uma indústria reconhecidamente importante na área metalúrgica e que poderia acolher estagiários dos demais cursos. Assim, em abril de 1987, sete alunos (as) da 3ª série do curso de Metalurgia iniciavam estágios em Volta Redonda. Se em 1986 a ETEMA formou 50 alunos (as) no referido curso, quais foram os critérios de seleção dos discentes para o estágio?

Segundo o Ofício nº 32, de 25 de março de 1987 enviado pelo diretor da ETEMA ao coordenador de estágio da CSN, os (as) discentes selecionados (as) pela escola preenchiam os requisitos de “[...] dedicados aos estudos, responsáveis, disciplinados e trabalhadores, razão porque preenchem plenamente todas as expectativas da empresa”. Os (as) alunos (as) escolhidos (as) foram: Ana Maria Carvalho da Silva, Rita de Cássia Costa Matos, Luís Veridiano França Filho, Flávia Tereza dos Santos Fernandes; Raimundo Nonato Viana Corrêa, Fernando Marlon Moraes Santos e Hécio Adriano Campelo.

Ao cotejarmos a lista de concluintes da 3ª série de 1986, verificamos que dos 50 alunos (as) das duas turmas de Metalurgia apenas seis foram contemplados com o estágio: duas da turma 302 (Ana Maria Carvalho da Silva e Rita de Cássia Costa Matos) e os demais da 301. Isto significa que 88% dos concludentes de 1986 não realizaram estágios na indústrias fluminenses. Teriam esse (as) aluno (as) conseguido estagiar na cidade de São Luís? Houve o mesmo empenho da escola para viabilizar outros campos de estágios para os (as) mesmos (as)?

No que diz respeito aos aspectos da seleção de alunos (as), o coordenador de estágio na época – que chamaremos de professor Hefesto – nos revelou:

Rapaz, isso aí foi indicação minha. Eu peguei os melhores alunos que tinha na época para selecionar. Inclusive a Flávia, ela era a melhor aluna da escola do curso de

⁹¹ Ofício nº 022, de 12/03/1987.

Metalurgia e teve um bairrismo pra levá-la, mas eu enfrentei todo o bairrismo e hoje ela deu o troco. Hoje a Flávia é engenheira da CSN. (HEFESTO, 2017).

De acordo com o professor, a escolha dos (as) candidatos (as) era questionada pelos (as) alunos (as), que não aceitavam o fato de a escola dispor de apenas seis vagas, enquanto uma era destinada à aluna que tinha concluído o curso em 1985. O professor relatou o conflito motivado pela disputa das vagas:

[...] a Flávia era de outra turma e já tinha saído, tinha acabado de sair e os alunos queriam só gente da turma deles. Aí eu disse: “Não, quem fez o projeto foi eu, quem pediu para o governador foi eu, tudo foi eu, então eu boto quem eu quiser lá. São sete vagas, mas só seis vão (aí vai ser os melhores da turma de vocês) e uma vaga eu vou querer para uma outra aluna”. Depois os alunos me peitaram lá, me encostaram na parede pra saber por que a aluna de outra turma iria junto. Eles não queriam, mas eu botei o pé na parede, eu fiz uma exposição de motivos explicando porque eu a queria, porque ela era considerada uma das melhores alunas da escola e não podia ficar de fora. (HEFESTO, 2017).

Percebemos na citação acima a intenção do professor Hefesto de destacar que a sua autoridade nos assuntos pertinentes ao estágio em Volta Redonda estava acima das decisões tomadas coletivamente na escola, numa clara tentativa de ter o seu discurso legitimado no que diz respeito à sua autoria na elaboração do projeto de estágio e na negociação junto ao Estado para a obtenção de recursos que subsidiaram o transporte e a estadia dos (as) alunos (as). Entretanto, reconhecemos que o referido professor tinha interesses pessoais de incentivar o estágio curricular em Volta Redonda, haja vista a possibilidade de conciliação do curso Engenharia Metalúrgica na Universidade Federal Fluminense com o cargo de supervisor de estágio da ETEMA.

Entendemos que as experiências de aprendizagens no Rio de Janeiro foram resultados de um projeto coletivo que envolveu desde o empenho do segmento estudantil até às negociações estabelecidas entre a direção escolar e os órgãos de fomento, como o Governo do Estado do Maranhão e as indústrias metalúrgicas fluminenses. A representação dos atores educativos no entendimento de que os (as) discentes deveriam realizar experiência profissional nas indústrias privadas ocorreram em anos anteriores ao estágio em Volta Redonda. Ratificamos essa hipótese por meio da entrevista publicada no jornal *O Educador Maranhense*, de 14 de outubro de 1984, em que o ex-diretor Mariano Matos Ribeiro afirmava: “Estamos lutando com muito empenho para que os futuros técnicos tenham aceitação nas empresas privadas [...] acreditamos que o

contingente será absorvido pelo mercado de trabalho visto que são grandes as expectativas das empresas que atuam no setor industrial”.

É inegável que a importância da CSN no cenário nacional, como a maior indústria siderúrgica brasileira e da América Latina e uma das mais produtivas no mundo, chamou a atenção dos agentes educacionais que vislumbraram a possibilidade de a escola contribuir com a formação de profissionais com sólida formação prática em uma indústria de referência e, além disso, a escola poderia demonstrar o cumprimento da sua função social na formação de trabalhadores a serem absorvidos pelas indústrias instaladas ou que se instalariam em solo maranhense. De outro modo, a escola também se autopromoveria pela veiculação de sua imagem como uma instituição comprometida com a qualidade na formação dos técnicos.

Talvez por esses motivos o governador Eptácio Cafeteria, divulgou, por meio da Mensagem enviada à ALEMA (1988, p. 99), a “concessão de bolsa de trabalho para 07 alunos do curso de Metalurgia da Escola Técnica Estadual Dr. João Bacelar Portela, para Estágio Complementar na Companhia Siderúrgica de Volta Redonda- RJ”.

Em 1988, a segunda turma de estagiários (os) da ETEMA iniciou treinamentos na CSN, na Siderúrgica Barbará e na Siderúrgica Barra Mansa no período de 14/03/1988 a 14/09/1988. A organização desse segundo grupo vinha ocorrendo desde o início de 1987, quando a direção da ETEMA enviara pedidos de ajuda de custo à prefeitura municipal de São Luís e à Coordenação de Ensino de 2º grau para a compra de 20 passagens para os (as) alunos (as). Além disso, houve a participação dos discentes por meio de organização de barracas na Praça Deodoro para venda de comidas típicas no período das festas juninas, cedidas pela Secretaria de Lazer, com o objetivo era de levantar recursos para o deslocamento à cidade de Volta Redonda.

As negociações com as siderúrgicas do estado do Rio de Janeiro para firmar o segundo convênio para os (as) alunos (as) concludentes de 1987 estiveram sob a responsabilidade dos professores José Reis (o gestor) e Nélío Furtado. No Ofício nº 156, de 21 de dezembro de 1987, o diretor da ETEMA enviou ao secretário de educação o relatório de visitas às indústrias fluminenses no intuito de apresentar as vagas disponibilizadas à escola. O relatório informa os resultados advindos dos contatos realizados com o setor de treinamento da CSN:

[...] foi a primeira escola a confirmar as vagas para estágio na CSN, para o ano de 1988, já que a mesma havia solicitado o número de 15 (quinze) vagas para o curso de Metalurgia. Na oportunidade o diretor da escola solicitou junto ao setor competente a

possibilidade de aumento do número de vagas para o referido curso, além de outras para o curso de Mecânica e Eletrotécnica. (MARANHÃO, 1987, p. 1).

Embora o foco maior tenha se direcionado às vagas da CSN, os professores da ETEMA se reuniram com o setor de treinamento da Metalúrgica Barbará, conseguindo duas vagas para o curso de Metalurgia e uma vaga para Eletrotécnica. O relatório de visitas às indústrias (1987) apresentou o diferencial da Metalúrgica Barbará que consistia na oferta de bolsa no valor de um salário mínimo, almoço, seguro contra acidentes de trabalho e possível contratação após o estágio. De igual modo, na Siderúrgica Barra Mansa houve a sinalização de vagas para estagiários (as) nos cursos de Eletrotécnica e de Metalurgia, todavia a empresa não explicitara a quantidade. Na oportunidade, o relatório apresentou 13 opções de residências próximas dos locais de estágio dos (as) alunos (as) para que a SEDUC pudesse viabilizar o custo do aluguel.

A movimentação dos sujeitos educativos no sentido de construir uma identidade institucional voltada para o ensino técnico nos deixa perceber as ações que diversos grupos efetuaram para além dos muros da escola como forma de garantir suas identidades sociais e a sobrevivência diante do conjunto de bens que circulavam na sociedade.

As viagens de estudo estiveram presentes no cotidiano escolar da ETEMA de 1987 a 1990. Verificamos que até o ano de 1991 foi remetido à diretora Josali Ribeiro o relatório de previsão de estágio com informações sobre os contatos mantidos com as empresas do Rio de Janeiro, porém a quantidade de vagas era indefinida pela CSN, pela Companhia Siderúrgica da Guanabara, pela Thyssen Fundições e pela Companhia Química. Somente a Siderúrgica Barra Mansa disponibilizava duas vagas para a escola.

Nessas circunstâncias, os estágios realizados no Rio de Janeiro foram interrompidos no início da década de 1990, no segundo ano de gestão da professora Josali Ribeiro. Alguns motivos podem ser considerados para explicar o término dos treinamentos para os (as) alunos (as), entre eles, o conjunto de medidas anti-inflacionárias e de estabilização econômica efetuada pelo governo de Fernando Collor de Melo, que se refletiu em corte de gastos públicos e na eliminação do projeto da USIMAR.

O relatório do SIEE da ETEMA de 1990 já apontava algumas repercussões da política econômica que atingia a escola e os diversos campos de estágios:

Generalizando todo o nosso trabalho neste ano de 1990, podemos afirmar que não tivemos êxito, surgiram problemas com as empresas, o governo federal mandou

dispensar todos os estagiários e ao mesmo tempo dificultou as obras de construção civil. Esperamos que 1991 seja um ano melhor do que os anteriores. (MARANHÃO, 1990, p. 12).

Encontramos indícios de que os estágios nas indústrias de Volta Redonda se cumpriram apenas nos anos de 1987, 1988 e 1989. O relatório do SIEE/ETEMA (1990) mostra que no ano de 1989 existiam sete alunos (as) em treinamento na CSN. Essas informações foram complementadas pela Mensagem do governador Epitácio Cafeteira à ALEMA (1989, p. 145):

Realização de microestágios dos alunos da ETEMA em empresas como: Siderúrgica Vale Pindaré, Siderúrgica Viena em Piquiá, em Açailândia; Brasilit, Fortilit, Marco Marcelino e 'AZPA', em Belém; ALUMAR, ELETRONORTE e Redimix, em São Luís; e Siderúrgica de Volta Redonda, no Rio de Janeiro.

Por outro lado, as visitas às siderúrgicas localizadas no município maranhense de Açailândia foram mantidas no ano de 1990. O relatório do SIEE da ETEMA traz as informações acerca da viagem para fins de contato rápido com o campo de trabalho:

A nossa visita foi realizada no dia 28/09/90, com saída do pátio da escola às 18h do dia 27/09/90, com destino a Piquiá em Açailândia, comitiva era composta de dois ônibus da empresa Taguatur, com uma média de 72 alunos, 2 supervisores e cinco professores de área. Chegando a Piquiá fomos destinados a umas das Siderúrgicas "Viena", fomos bem recebidos e visitamos tudo aquilo que tivemos direito como por exemplo: funcionamento das soluções químicas; os silos de carvão, pátio de minério e funcionamento dos alto-fornos. (MARANHÃO, 1990 p. 3).

Geralmente as viagens para as empresas situadas fora dos limites de São Luís seguiam as mesmas dinâmicas das visitas técnicas realizadas na Capital. Os objetivos giravam em torno da obtenção de conhecimentos gerais sobre os processos que compunham as atividades diárias das empresas baseados na observação, na identificação de equipamentos e de máquinas e nas etapas de produção. Inferimos que as visitas não contemplavam tarefas operacionalizadas pelos (as) alunos (as), visto que o tempo (um dia) e a quantidade de visitantes (75) não permitiam maiores investidas. Logo, podemos afirmar que as visitas técnicas não configuravam micro estágios e não contabilizavam horas do estágio supervisionado, este deveria ser realizado em única empresa com a duração de 420 horas.

Constatamos que as empresas, especialmente o caso da Siderúrgica Viena, priorizavam no seu quadro de aprendizes apenas homens, enquanto que às mulheres com a mesma formação

não eram dadas oportunidades de experimentar dos conhecimentos práticos nas suas áreas. Ainda em relação ao relatório do SIEE (1990) está contido:

Depois do almoço, fomos ao gabinete do Superintendente: Dr. Rubens, agradecer pela visita e argumentar sobre os estagiários os quais se encontravam estagiando, argumentamos sobre a possibilidade de colocarmos alunas (meninas) na empresa na parte de laboratório, mas ele explicou que no momento não era possível, pois a Siderúrgica não possui alojamento adequado para menina, as que se encontravam lá estavam fazendo serviços burocráticos e residiam em Açailândia. (MARANHÃO, 1990, p. 11).

O trecho acima revela a assimetria de gênero na indústria metalúrgica maranhense e a não ocupação das mulheres se fundamentava em uma percepção de tradição construída ao longo dos anos em que acreditava-se que tais espaços deveriam ser preenchidos hegemonicamente por homens. Dessa maneira, ao admitir que as mulheres daquela siderúrgica realizassem trabalhos burocráticos e residissem na mesma cidade justificavam as diferenças sociais entre homens e mulheres na perspectiva de que os homens eram dotados de aptidões para trabalhos mais técnicos enquanto as mulheres deveriam ocupar os postos de acordo com suas capacidades e com os atributos construídos socialmente, com base na diferenciação dos papéis sociais segundo o sexo, independente da formação recebida.

As empresas elencadas na Mensagem do Governador Epitácio Cafeteira à ALEMA (1989) não representa a quantidade total de instituições que mantiveram parcerias com a ETEMA. Levantamos uma série de outras entidades que receberam estagiários, porém ressaltamos que não temos a intenção de esgotar todos os espaços de treinamento ocupados pelos (as) alunos (as) em função da vasta quantidade de documentos mal conservados que foram descartados por esta pesquisa. Isto posto, apresentamos alguns estabelecimentos que forneceram estágios aos (às) discentes da escola:

Quadro 3.4 - Estabelecimentos que mantiveram convênio de estágio com a ETEMA (1987-1996)

SETOR	ESTABELECIMENTOS
Construção Civil	Algas Engenharia AZPA Canopus Construções Brasilit Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Maranhão Construtora Shalom Construtora Antares Instituto de Colonização e Terras do Maranhão

	Shalon Engenharia Construtora Franere Construtora Markete Ltda Construtora Pleno Departamento Municipal de Estrada e Rodagem – DMER Ducol Engenharia Gama Engenharia HP Engenharia HT Construções e Montagens Fortilit Redimix Sociedade de Melhoramentos e Urbanismo da Capital – Surcap
Metalurgia	ALUMAR Mebray Merzel Mecânica Engenharia LTDA Metalurgia TIN Metalurgia Maranhã Metalúrgica Barbará Fábrica de Estrutura Metálica- FEM Siderúrgica Barra Mansa Siderúrgica Vale do Pindaré Siderúrgica Viena
Diversos	Brecil Coca-Cola Cervejaria Maranhense S.A - Cervamar Companhia de Águas e Esgoto do Maranhão Companhia Energética do Maranhão Companhia Vale do Rio Doce- CVRD Eletronorte Hospital do Ipem Instituto de Colonização e Terras do Maranhão MEGA M.T.I. PROMONT Finobrasa do Maranhão S/A F.K.Y Secretaria Estadual da fazenda Secretaria de Planejamento SEMOT Telecomunicações e Serviços Técnicos TELESERT Rede Ferroviária S.A Retífica Padrão

Fonte: Elaborada pela autora com base nos relatórios do SIEE da ETEMA (1988; 1990; 1991) e nos relatórios de estágios dos alunos no período de 1991 a 1996.

O Quadro 3.4 evidencia que a ETEMA manteve muitos convênios com as empresas situadas, majoritariamente, na Capital. Percebemos que o setor de Construção Civil disponibilizava a maior quantidade de campos de estágio, visto que possuía 20 instituições. O setor de metalurgia também possuía muitos estabelecimentos cadastrados (10) e algumas empresas, como a ALUMAR, ofertava vagas também para os cursos de Mecânica e

Eletrotécnica. Observamos a presença de entidades jurídicas de diversas áreas, tais como de telecomunicações, de bebidas, hospital, secretarias estaduais, entre outras que acolhiam discentes de praticamente todas as habilitações profissionais em serviços específicos demandados pelas empresas. Apesar dos estágios realizados não configurarem vínculos empregatícios, é possível que parte do (as) alunos (as) tenham sido admitidos após o término da experiência, dada a carência de profissionais com alguma qualificação no setor secundário da economia.

3.6 As mudanças no rumo da escola durante os anos de 1990

O final da década de 1980 foi um período marcado por atividades extraclasses como visitas técnicas nas cidades dentro e fora do estado; estágios curriculares realizados na cidade de Volta Redonda no Rio de Janeiro; participação e premiação nos jogos escolares, troca de direção escolar, reivindicações do corpo discente quanto à melhoria de recursos materiais e espaços para melhor rendimento dos cursos; seletivo para o ingresso na 1ª série a partir de 1989, entre outras.

Na década de 1990, observamos a redução de atividades relacionadas aos estágios curriculares em empresas situadas fora do estado e distantes da cidade de São Luís. A ida dos (as) discentes e professores (as) às Siderúrgicas de Viena e do Vale do Pindaré em Açailândia em 20 de setembro de 1990, talvez tenha sido a última viagem técnica promovida pela ETEMA. Os custos elevados, o volume de visitas em relação a essas atividades, o desatendimento da SEDUC em prover regularmente as condições para os deslocamentos, o fracasso na criação e implantação de grandes empresas metalúrgicas como METALMAN e USIMAR, a crise gerada do Plano Collor arrefeceram os ânimos e inviabilizaram continuação de tais viagens.

No entanto, a escola continuava pressionando a SEDUC para que esta providenciasse as condições mínimas de deslocamento, pelo menos no próprio estado. Nos relatórios de estágios (1988;1990), é recorrente a necessidade de um ônibus à disposição da escola para garantir as observações básicas e conhecimentos inerentes à cada curso. Após muitas solicitações do veículo, a SEDUC cedeu um micro-ônibus⁹² por meio do termo de transferência interna nº 128, de 15 de setembro de 1994, pelo qual a diretora Josali de Cássia Nogueira Ribeiro ficava responsável pela guarda e zelo do bem.

⁹² Micro-ônibus branco da marca Mercedes Benz, ano de fabricação de 1991. Chassi 9MB688177MB933488, nº 1332, placa HOO 0156.

A decisão de transferir o veículo para a ETEMA foi uma estratégia da SEDUC na medida em que ao ceder um ônibus em péssimas condições de uso e de manutenção, exemplificado pela informação “necessitando de pneus e bateria”, significou o cumprimento de uma demanda escolar, mas, sobretudo, a sua não responsabilização no provimento das viagens de estudo. A partir daquele momento, a escola deveria dividir seus recursos financeiros com mais um item; além disso, a continuação de expedições para empresas e indústrias fora dos limites de São Luís foi impossibilitada, visto que o veículo não comportava a quantidade de alunos (as) e professores (as) por turma e não era adaptado para viagens de longas distâncias. Dessa maneira, a transferência de tal bem público impôs uma determinada ordem, um produto e um modo de consumir os bens culturais pela limitação das viagens de estudo e pela desobrigação da SEDUC no atendimento aos pedidos de viagens para além dos limites geográficos da Capital.

É de reconhecermos que o veículo representou uma conquista, amplamente acolhida e celebrada, pois a ETEMA se tornava a única escola estadual que possuía um ônibus à sua disposição. Tal veículo, mesmo que disponibilizado como forma de disciplinar e impor alguns limites, não limitou as investidas da escola com o fim de proporcionar conhecimento mais próximo daquelas praticadas nas empresas, pois além de continuar as visitas com menor regularidade e fracionando os grupos de alunos (as) por visitas em São Luís, intensificou parceria com o SENAI para ministrar cursos profissionalizantes de complementação às habilitações oferecidas na ETEMA.

O SENAI foi acionado pela primeira vez mediante o Ofício nº 26, de 12 de março de 1993, pelo qual a diretora Josali de Cássia Nogueira Ribeiro solicitou a colaboração do diretor daquela instituição para autorizar a instalação de suas unidades móveis (caminhões adaptados de laboratórios) para os cursos de Comando Elétricos e de Comandos Hidráulicos no pátio externo da escola. A justificativa apresentada pela diretora foi:

a) a seleção realizada pelas Empresas, nosso alunos obtiveram maior êxito, após a participação nos cursos oferecidos por esse Órgão; b) a mão de obra qualificada pelo SENAI, é melhor aceita no mercado de trabalho; c) o grande interesses dos nossos alunos, pelos cursos ministrados por essas entidades.

O convênio entre o SENAI e a ETEMA foi inicialmente ministrado em 1993 com “cursos de aperfeiçoamento que muito contribuíram para o melhor desempenho das atividades dos nossos alunos”, conforme informava o Ofício nº 138, de 30 de novembro de 1993 enviado à

Coordenadoria de Ensino de Segundo Grau. Naquela ocasião, 486 alunos (as) foram contemplados com os cursos de Auxiliar Orçamentista (180), Desenho de Instalações Elétricas (60), Comandos Pneumáticos (48), Desenho Arquitetônico (60) e Instalações Prediais (30). Acreditamos que tais cursos foram ministrados nas instalações do SENAI, tendo em vista que somente em 07 de fevereiro de 1994 as duas instituições celebraram convênio para promoção de cursos profissionalizantes em Comandos Elétricos, Comandos Pneumáticos e Comandos Hidráulicos em duas Unidades Móveis acomodadas no pátio externo da ETEMA.

Nos termos do convênio, ficou firmado que o SENAI promoveria um programa de cursos no período de 07 de fevereiro de 1994 a 30 de junho de 1994 com aulas no horário das 7:00 às 11:00; das 13:00 às 17:00 e das 19:00 às 22:00 de segunda a sexta-feira. No final do programa os (as) alunos (as) que obtivessem frequência igual ou superior a 90% da carga horária receberiam certificados expedido pelo SENAI. Em que pese o contrato prever a duração de apenas seis meses, as afirmações de egressos (as) e de funcionários (as) revelam que as unidades móveis permaneceram por dois anos no espaço da ETEMA, sendo retiradas em 1996.

Não sabemos afirmar os motivos da permanência das unidades móveis por tempo superior ao estabelecido no contrato e nem por que as mesmas foram retiradas em 1996. Suspeitamos que a aposentadoria da ex-diretora Josali Ribeiro, em abril de 1996, tenha contribuído para o término do convênio, uma vez que ela era a signatária do contrato. Por outro lado, entendemos que não houve o empenho da gestão que a substituiu no sentido de buscar as parcerias com aquela agência de formação de trabalhadores (as).

3.6.1 As reformulações curriculares

A ETEMA presenciou três mudanças curriculares nos anos de 1990, 1994 e 1997. A primeira aprovada pela Resolução do CEE nº 157, de 12 de outubro de 1990 alterou a duração dos cursos que passaram de três para quatro anos. Por meio do ofício nº 348, de 15 de agosto de 1990, a coordenadora de ensino de segundo grau, Ana Luiza Nazareno Ferreira, enviou para a apreciação do CEE a proposta de reformulação de todos os cursos da ETEMA alegando “[...] a existência de problemas relativos à expedição de documentos comprobatórios do curso técnico na área secundária da Escola Técnica Estadual do Maranhão”. Embora o documento não apresente tais problemas, suspeitamos que as dificuldades de os (as) discentes realizarem os estágios

curriculares dificultaram a certificação ou facilitaram-na, tendo em vista que ao solicitar o certificado poderiam tê-lo com a outorgação de técnico sem ter concluído a experiência no campo de trabalho.

Para solucionar esse impasse, levado ao conhecimento da coordenadora supracitada, uma nova proposta curricular foi elaborada, de forma que os (as) alunos (as) concludentes da terceira série receberiam o certificado de Auxiliar Técnico e aqueles (as) que concluíssem a quarta série obteriam o diploma de Técnico. Na prática, o arranjo na grade curricular apenas deslocou o estágio curricular para a quarta série e incluiu cargas horárias das disciplinas profissionalizantes, numa tentativa de tornar esta série uma continuação do ensino técnico. De modo geral, a mudança instituída pela Resolução em apreço alterou a carga horária de todos os cursos que antes era de 3.240 horas e passou para 3.180 horas, isto porque a disciplina de Ecologia, antes com 90 horas, foi reduzida para 30. Notamos que a partir desse arranjo os primeiros egressos da quarta série concluíram as habilitações em 1993; dos 342 alunos (as) matriculados (as), 230 conseguiram aprovação e os demais, na sua maioria se evadiram da instituição.

A outra alteração curricular foi instituída pela Resolução do CEE nº 44, de 04 de março de 1994, oriunda da exposição de motivos enviada em 18 de maio de 1993 pela então coordenadora de segundo grau, Maria Lúcia Lopes Espíndola, cuja justificativa se apoiou na defasagem das grades curriculares de todas as habilitações⁹³ oferecidas nas escolas da rede estadual. No que diz respeito à defasagem de carga horária dos cursos da ETEMA, o objetivo era a compatibilização desses às cargas horárias dos cursos CEFET-MA.

Nesse seguimento, observamos que a carga horária total de cada curso ficou distribuída da seguinte forma: Edificações, Mecânica e Metalurgia com 4.280 horas e Eletrotécnica com 4.320 horas. No Quadro 3.5, tomamos o exemplo do curso de Eletrotécnica para percebermos as alterações curriculares efetuadas pela Resolução nº 44/94 em relação à Resolução nº 157/90.

A Resolução nº 44/94 alterou, consideravelmente, as cargas horárias de todas as disciplinas; desmembrou a disciplina *Língua Portuguesa e Literatura* e atribuiu quantidade de horas maior a cada uma; retirou a matéria de *Ecologia e Educação Moral e Cívica*, esta última

⁹³ Habilitações ofertadas na rede estadual: Contabilidade, Processamento de Dados, Administração, Secretariado, Enfermagem, Laboratórios Médicos, Auxiliar de Escritório, Educação Geral, Edificações. Eletrotécnica, Mecânica, Metalurgia, Formação Para o Magistério de primeiro grau (1ª a 4ª série); Estudos Adicionais na área de especialização em Estudos Sociais, em Ciências, Especialização de professor de 1ª e 2ª série; Especialização de professor de 5ª a 6ª série Polivalente, Especialização em Deficiência Auditiva e Especialização em Deficiência Mental (MARANHÃO, 1994).

reminiscente à ideologia do Estado militar; transformou a nomenclaturas de algumas disciplinas profissionalizantes como *Instalações* que passou a ser denominada de *Máquinas e Instalações Elétrica*; aumentou consideravelmente as cargas horárias das disciplinas profissionalizantes, inclusive o Estágio Curricular que ficou com 560 horas; e incluiu as disciplinas de Introdução à Informática, Sociologia e Filosofia.

Quadro 3.5 – Grade curricular do curso de Eletrotécnica da ETEMA segundos as resoluções do CEE nº 157/90 e nº 44/94

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
	RESOLUÇÃO 157/90	RESOLUÇÃO 44/94
Língua Portuguesa e Literatura	210	-
Língua Portuguesa	-	240
Literatura	-	80
Língua estrangeira	120	160
História	60	120
Geografia	60	120
Matemática	270	360
Química	120	160
Física	150	160
Biologia	60	80
Educação Moral e Cívica	30	-
Educação Artística	30	40
Educação Física	30	40
Ensino Religioso	30	40
Programa de Saúde	30	40
Ecologia	30	-
Filosofia	-	80
Sociologia	-	80
Introdução à Informática	-	80
Eletrônica	-	160
Eleticidade (curso de Eletrotécnica)	-	160
Redação e Expressão	60	120
Física aplicada	60	120
Organização e Normas	90	120
Eleticidade	300	520
Mecânica	120	240
Máquinas e Instalações Elétricas	-	440
Instalações	300	-
Desenho	270	520
Desenho Básico	90	-
Estágio Curricular	420	560

Fonte: Maranhão (1990;1994).

Percebemos a tentativa da Resolução nº 44/94 de atenuar o déficit de carga horária em relação aos cursos oferecidos pelo CEFET, que já adequava seu currículo ao momento de redemocratização e de reestruturação produtiva da sociedade. Talvez a mudança na carga horária, com atenção às disciplinas de educação geral e profissionalizante, suscitasse a possibilidade de

formação integral dos (as) jovens alunos (as) da rede pública estadual maranhense, na tentativa da superação da dualidade histórica entre educação geral e educação profissional.

3.6.2 O fim do projeto de escola técnica: a extinção dos cursos profissionalizantes

A partir de 1997, a ETEMA passou a oferecer a Educação Geral para aqueles (as) que cursaram a 1ª série, excluindo-se apenas os (as) alunos (as) da 2ª série e da 3ª série, que já tinham feito a opção por algum curso técnico nos anos anteriores. Se a instituição surgiu com a vocação para o ensino profissionalizante, ofertando-o durante 15 anos, perguntamo-nos: por quais motivos a escola deixou de oferecer os cursos técnicos para os (as) discentes ingressantes a partir de 1997?

Segundo depoimentos de ex-funcionários, os motivos estiveram relacionados à aprovação da LDBEN nº 9.394/96, pois a SEDUC anunciou a mudança com base nessa justificativa. De modo igual, o relatório do CEE de 19 de fevereiro de 1997 atribuiu à reformulação curricular para o Ensino Médio em função da aprovação da mesma Lei.

A LDBEN em questão definiu o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Entretanto, não observamos disposições sobre a extinção das habilitações profissionais, conforme observamos no artigo 36 da Lei:

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Na realidade, a reformulação dos cursos profissionalizantes da ETEMA e dos demais cursos oferecidos na rede estadual de ensino correspondeu às estratégias do secretário de educação na época, Gastão Vieira, que desde o início de 1996 tentava aprovar uma nova grade curricular para todas as escolas, de segundo grau, por meio do Processo nº 56/96. Porém, um fato novo levou a retirada da tramitação de tal processo com a justificativa de melhor fundamentá-lo, isto é, o reinício da tramitação, na Câmara dos Deputados, do Projeto de Lei nº 1.603, que

dispunha sobre a reformulação da educação profissional em todas as esferas governamentais, sobretudo, da rede federal de ensino.

O Projeto de Lei nº 1.603, apresentado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC (SEMTEC) esteve relacionado ao conjunto de políticas públicas aconselhado pelo BID, cuja filosofia pautava-se na distinção entre educação básica, que inclui o Ensino Médio, e a educação profissionalizante com o foco no trabalho. De acordo com Acácia Kuenzer (1997), o Projeto de Lei refletiu a política neoliberal que caracterizou o Estado brasileiro e foi expressão superestrutural da reorganização produtiva em que o Brasil se inseriu no movimento da globalização da economia com a racionalização dos recursos, aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema, além da redução do papel do Estado no financiamento de políticas sociais.

A educação profissionalizante pleiteada por tal projeto apresentava uma visão dicotômica entre a educação geral e a formação profissional, esta última de caráter limitado e fragmentado teria o aspecto de cursos de curta duração, independente do Ensino Médio, seria desenvolvida na forma concomitante ou sequencial e ministrada pelas instituições públicas federais, estaduais, municipais e privadas.

O Projeto de Lei nº 1.603 e o documento do SEMTEC sobre a reforma do Ensino Médio (1996) surpreendem pela proposta de criação dos centros interescolares de Educação Tecnológica de Jovens e Adultos, em parceria com as Secretarias de Educação e as agências de educação profissional para atender em nível médio e pós-médio parcelas da população excluídas do mercado de trabalho. Percebemos a tentativa de retorno dos centros interescolares, surgidos com a LDBEN nº 5.692/71, no entanto, travestida pela exigência de um perfil de trabalhador (a) requerido (a) pela reestruturação produtiva. Segundo Kuenzer (1997), o Projeto de Lei não favorecia a formação sólida do trabalhador, visto que dissociava conhecimentos acadêmicos e tecnológicos, privilegiando habilidades técnicas para inserção rápida no mercado de trabalho.

Tendo em vista que o aludido Projeto de Lei tramitou durante todo o ano de 1996 e não estabeleceu novos direcionamentos para a educação profissional, a SEDUC recolocou em tramitação a proposta para o ensino de segundo grau, que constituiu o Processo do CEE nº 231/96. Na oportunidade, a reformulação do ensino de segundo grau público maranhense encontrou apoio nas proposições do BID e do SEMTEC, que enviou às secretarias de educação o

roteiro para elaboração de anteprojetos, que seriam utilizados para nortear a reforma da educação profissionalizante no País.

Aproveitando-se dessa brecha, a SEDUC não só elaborou um anteprojeto, mas buscou legitimá-lo junto ao CEE para por em prática o currículo de Educação Geral. Nesse sentido, a SEDUC estabeleceu as diretrizes para a reforma do ensino médio na sua rede sem que estivessem definidas a reforma do ensino profissional e a LDBEN, em tramitação na época. A proposta encaminhada ao CEE apresentou a seguinte justificativa:

A Secretaria de Educação do Maranhão consciente da problemática vivenciada pelo ensino de 2º Grau em nosso Estado, que revela as necessidades de, ao mesmo tempo, ampliar as necessidades de oferta em número de vagas e em opções de cursos compatíveis com a realidade atual, estabelece diretrizes que norteiam o início da reforma no ensino médio, objetivando alcançar a melhoria de qualidade do ensino e a universalização da terminalidade da Educação Básica. (MARANHÃO, 1995, p. 5, grifo nosso).

Para a SEDUC, a implantação de um ensino básico comum a todos que ingressassem na 1ª série seria a chave para ampliação das oportunidades educacionais, pois garantiria o acesso, a permanência e a qualidade no nível de ensino em apreço. Para além da reformulação do ensino de segundo grau, a proposta desconsiderou toda a experiência da ETEMA como única agência formadora de profissionais no setor secundário, gerida pelo governo do Estado, desmontando-a e igualando-a as demais escolas, uma vez que o Parecer nº 62, de 19 de fevereiro de 1997 estabeleceu: “a adoção de uma 1ª série do Ensino Médio comum para todos os (as) alunos (as), visando à formação geral dos mesmos; e a eliminação da opção para cursos profissionais a partir de 1997”.

Para compatibilizar a proposta de ensino básico para a 1ª série à reforma da educação profissional em tramitação na Câmara dos Deputados, a SEDUC adotou as mesmas diretrizes presentes no documento do SEMTEC sobre a reforma do Ensino Médio, ou seja, propôs a transformação de algumas escolas de segundo grau da rede estadual em Centros de Referência Profissional para oferecerem cursos de curta duração que poderiam ser feitos durante ou após o ensino de segundo grau.

As escolas indicadas para ministrar os cursos de curta duração foram os Centros de Ensino de Segundo Grau Gonçalves Dias, Coelho Neto, a ETEMA e o IEMA. Do mesmo modo, foram idealizados cursos de curta duração por meio de convênios com outras instituições:

PRODAMAR, Escola Agrotécnica, SENAI, SENAC, Cruz Vermelha, YAZIGI, ICBEU, entre outros. De acordo com a estimativa da proposta para o ensino de segundo grau, A formação geral e os cursos de curta duração realizados nessas instituições promoveriam a formação de mais de 2.500 alunos (as), o que favoreceria o afluxo destes (as) para o mercado de trabalho de forma mais rápida; a diversificação de cursos e o atendimento de maior número de pessoas com o menor custo (MARANHÃO, 1996, p. 8).

Em que pese todas as propostas apresentadas pela SEDUC, a única que se concretizou foi a adoção de um currículo de formação geral para todos os (as) alunos (as) e a extinção de todos os cursos profissionalizantes da rede estadual. As demais propostas de cursos aligeirados não chegaram a ser implantados, devido à indefinição das grades curriculares e do prazo para o funcionamento não estarem detalhados no Processo nº 231/96, o que nos sugere ter sido tais proposições uma justificativa para atender às recomendação do BID e do SEMTEC, e, de certo modo, para conter as repercussões negativa que o fim dos cursos profissionalizantes poderiam gerar.

Nesse sentido, a aprovação do Parecer nº 62/97 significou o desmantelamento da estrutura de ensino já consolidada da ETEMA, com equipamentos, laboratórios e professores (as) habilitados (as) para a parte profissionalizante do currículo, assim como significou o fim da possibilidade de obtenção de diploma de técnico para muitos (as) alunos (as) da classe popular que viam na escola uma oportunidade para inserção no mercado de trabalho. Fizemos essa observação com base nos dados de matrículas da ETEMA que mostram a grande procura por matrícula em 1996, ano que a ETEMA recebeu 983 discentes na 1ª série.

Além disso, sugerimos que as mudanças no rumo da escola representou uma decisão autoritária, restrita aos (às) burocratas educacionais da SEDUC, não envolvendo a participação da comunidade escolar, embora no documento apresentado ao CEE, consta a informação de que foram consultados (as) todos (as) professores (as) e diretores (as) das escolas atingidas. Nas entrevistas realizadas com ex-diretor, coordenadoras e professores (as) que trabalharam na vigência dessas mudanças ficou evidente que se tratou de uma determinação que não considerou as expectativas e os interesses dos sujeitos da ETEMA.

CAPÍTULO 4 – ALUNOS (AS) EGRESSOS (AS) DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DO MARANHÃO DR. JOÃO BACELAR PORTELA

Neste capítulo temos o objetivo de conhecer os (as) ex-alunos (as) do curso de Metalurgia que estudaram no período de 1985 a 1987. Assim, buscamos, no cotejamento de fontes orais e documentais, compreender a origem social desse grupo, as experiências vivenciadas na escola e para além dela, as trajetórias educacionais e profissionais, as marcas deixadas pelo ensino profissionalizante nesses percursos. Desse modo, a nossa análise se compõe a partir dos eixos principais: *origem sociocultural e geográfica, fluxo de entrada e de saída, motivos de escolha da escola e do curso, a formação escolar e trajetória profissional após o curso.*

4.1 Origens socioculturais e geográficas

Nesta seção buscamos compreender as origens socioculturais e geográficas dos (as) alunos (as), tentando perceber o público da ETEMA e o lugar dessa escola na promoção do ensino de segundo grau na cidade de São Luís. Não pretendemos, e nem temos condições nesse momento de fazer generalizações sobre o público atendido durante o recorte temporal deste trabalho, haja vista que precisaríamos de mais fontes documentais e orais que dessem conta de traçar o perfil mais amplo do alunado atendido pela escola.

Iniciamos pela caracterização dos responsáveis, suas profissões e níveis de escolarização. É importante esclarecer que o vocábulo “profissão” empregado neste trabalho está ancorado no conceito construído por Franzoi (2006, p. 20), para a qual a profissão de um indivíduo:

[...] é resultado da articulação entre um conhecimento adquirido e o reconhecimento social da utilidade da atividade que esse indivíduo é capaz de desempenhar, decorre do conhecimento adquirido. Esse reconhecimento social da utilidade dessa atividade se dá através da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, correspondente ao conhecimento adquirido. Estreitamente ligado a esse reconhecimento social e ao saber nele implicado está o reconhecimento pelo sujeito que é deles o portador.

As respostas obtidas sobre as profissões dos pais e das mães são provenientes dos formulários *on line* e das narrativas orais coletadas que juntas envolveram 17 discentes. Os dossiês individuais impossibilitaram a identificação das categorias em análise em virtude da incompletude da ficha de inscrição. O quadro a seguir evidencia as profissões dos responsáveis:

Quadro 4.1- Profissões dos (as) responsáveis pelos (as) discentes da turma 301 matutino de Metalurgia

PROFISSÕES DOS (AS) RESPONSÁVEIS				
PAI	QUANTIDADE	MÃE	QUANTIDADE	AVÓ
Funcionário Público	02	Serviços Gerais	01	Pensionista 01
Carpinteiro	01	Doméstica	09	
Chefe de portaria	01	Costureira	01	
Comerciante	01	Lavadora de roupas	01	
Encanador	01	Vendedora ambulante	01	
Motorista	01	Faxineira	01	
Pescador	01			
Soldado da Polícia Militar	01			
Taxista	02			
Vendedor de feira	01			
Não identificado	05	Não identificada	03	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de formulários e entrevistas.

O quadro de profissões revela que as famílias dos (as) discentes pertenciam às camadas mais populares da sociedade ludovicense e em situação socioeconômica com baixo poder aquisitivo e cujas rendas garantiam apenas o atendimento das necessidades básicas como alimentação. Não foram poucas as vezes que os (as) alunos (as) rememoraram as restrições financeiras que passaram durante a infância e a adolescência, inclusive aqueles cujos responsáveis, na maioria os pais, eram funcionários públicos e tinham certa estabilidade financeira.

Meus pais me criaram com muita dificuldade, dificuldade mesmo! A gente nunca passou fome, ter uma coisa ou outra era muito difícil. Meu sonho era ter uma bicicleta e eu nunca tive ou queria ir num cinema e não podia porque a minha mãe não tinha condição de oferecer isso. Vontade ela tinha, dóia mais nela do que em mim. (AQUILES, 2017).

Os dados nos mostram que na maioria das famílias a figura paterna era responsável pelo sustento (84%). Somente dois alunos tinham as mães como responsáveis, estas realizavam serviços de extensões do lar como faxina e lavagem de roupas nas residências para manutenção da família. Em relação às atividades profissionais dos pais, percebemos que todos trabalhavam no setor de prestação de serviço, que não exigiam níveis de escolaridade avançados para o desenvolvimento de suas funções, embora exigissem os domínios básicos de conhecimentos,

muitas vezes aprendidos na vida diária como, por exemplo, o manuseio e operações que envolviam dinheiro, o raciocínio lógico-matemático para calcular medidas, entre outros.

A maioria dos discentes fazia parte de família cujo modelo tradicional era composto por pai, mãe e filhos, sendo que a quantidade de componentes por residência era de mais seis pessoas (44%), de cinco pessoas (31%), de três pessoas (13%), de quatro e de até seis pessoas (12%). As mulheres, sobretudo as mães, eram responsáveis pelas atividades domésticas, algumas delas realizavam trabalho de complementação de renda como pequenas vendas e costuras; outras duas contribuíam com a renda familiar como vendedora ambulante e com serviço de limpeza em órgão público. Apenas dois alunos faziam parte de núcleo familiar constituído por mães e filhos; e por mãe, filhos e avó, esta ajudava nas despesas familiares com renda proveniente de pensão.

Alguns dos alunos (as) entrevistados (as) tiveram que trabalhar ainda na infância em virtude das limitações financeiras de suas famílias. Ao narrarem sobre as origens socioeconômicas, era comum a recorrência às suas memórias e a atribuição de significados atualizados de acordo com as percepções construídas no momento da entrevista. Nas narrativas é possível visualizar os trabalhos realizados durante a infância e a adolescência:

Meu pai era comerciante da feira do João Paulo, aqui próximo, e minha mãe do lar, trabalhava em casa mesmo, mas uma família daquelas antigas que o pai levava todo mundo para trabalhar e a prioridade era trabalhar não era estudar porque nós tínhamos que ajudar o pai a sustentar a casa, tinha aquele apego muito forte do machismo e do pai ser o centro mesmo da casa e principalmente os filhos homens tinham que ajudar enquanto as mulheres estavam em casa e ficava à margem do trabalho. Meus pais eram semianalfabetos. (HEITOR).

[...] antes de eu ingressar na escola de segundo grau eu era vendedor de suquinho então eu vendia suquinho pela manhã e estudava à tarde. Eu comecei meu primário aqui no colégio da polícia antigo Ryod onde eu estudava à tarde e vendia suquinho pela manhã [...] (ULISSES, 2017).

Eu comecei a pensar em trabalhar com 10 anos porque a minha mãe não tinha grana ela só tinha grana para comprar o essencial para sobreviver e até para pagar coisas básicas como água e luz era uma dificuldade porque sempre tinha um mês ou dois meses atrasados e sempre ficava naquela coisa de alguém cortar daí então eu comecei a trabalhar em oficina mecânica de carro, eu não recebia muito, mas recebia por semana, era uma merreca e eu guardava toda aquela grana deixando de comprar coisas que criança sempre quer como brinquedo, bala. Eu sempre deixava o dinheiro guardado em casa e sempre pensando que a mãe não ia ter dinheiro para comprar o pão. A gente sempre tomava café com farinha e eu guardava para comprar pão. Depois eu fiquei trabalhando na oficina de moto, mas sem largar o estudo isso era algo que não passava pela minha cabeça. (ORFEU, 2017).

Os excertos retirados das entrevistas revelam que alguns/algumas alunos (as) tiveram que ingressar precocemente em atividades produtivas por necessidades geradas no seio familiar em

decorrência das condições de sobrevivência. Heitor foi iniciado no trabalho também por imposição do seu pai, que entendia ser função do homem a vida pública e o provimento das condições materiais da família, por isso os filhos deveriam privilegiar o trabalho, sem descartar os estudos, e aprenderem desde cedo o lugar ocupado por eles em seu futuro clã, enquanto as mulheres deveriam se restringir às esferas privadas e domésticas.

Na narrativa de Ulisses, percebemos que o trabalho desenvolvido na infância também decorria da necessidade de complementar a renda da família nas despesas da casa e que tinha o incentivo da mesma na venda dos suquinhos. Orfeu decidiu iniciar o trabalho precocemente em oficina de carros para contribuir com o orçamento da mãe que não era suficiente para custear todas as despesas. Na fala deste aluno, percebemos as atualizações de sua memória sobre o trabalho desenvolvido naquela época e o desejo que não foi possível realizar com o pouco dinheiro que recebia: “era uma merreca e eu guardava toda aquela grana deixando de comprar coisas que criança sempre quer como brinquedo, bala” (ORFEU, 2017).

No que diz respeito ao nível de escolaridade dos pais e das mães de alunos (as), o Gráfico 4.1 exibe as seguintes informações:

Gráfico 4.1- Nível de escolaridade dos responsáveis dos (as) discentes da turma 301

Fonte: Elaborado pela autora.

O grau de escolaridade era baixo e indica que a maioria dos responsáveis possuía apenas o antigo primário, muito (as) dos (as) quais só tinham cursado até a primeira série. Pode-se observar que 12% eram não alfabetizados, se somados aos 46% dos que tinham o 1º. Grau incompleto, podemos afirmar que mais da metade dos pais dos (as) alunos (as) da escola, tinham

uma baixa escolaridade, um retrato dos altos índices de analfabetismos existentes no Nordeste Brasileiro e no Maranhão.

Em relação à maior escolaridade dos responsáveis, 36% dos pais tinham concluído o ensino de segundo grau, enquanto o percentual das mães era de 12%. No que diz respeito ao ensino de primeiro grau completo, 14% dos pais tinham apenas concluído esse nível e a maioria, 43%, frequentou somente até a 1ª série. Em relação às mães, 44% cursaram o primeiro grau completo e 31% cursou até a 1ª série.

Esse quadro remete à configuração educacional maranhense extremamente seletiva com um grande número de alunos (as) que não conseguiam dar continuidade aos estudos. As dificuldades de permanência da massa populacional na escola são reflexos da exclusão sistemática promovida pelo sistema educacional

As estratégias mobilizadas pelos responsáveis para viabilizar a educação dos (as) filhos (as) se deram em sentidos diversos, muitas vezes reconhecendo o valor da educação e dos benefícios que os estudos poderiam proporcionar-lhes em termos de melhores condições de vida e colocações no mercado de trabalho, a despeito da baixa escolaridade daqueles. A narrativa da aluna nos deixa ver a preocupação familiar em garantir que seus filhos (as) frequentassem a escola:

Meu pai era taxista e minha mãe era “do lar”. Nós morávamos na Vila Palmeira e nossa vida financeira tinha restrições sim, mas nosso pai ele sempre lutou muito pra que a gente estudasse em escola particular. Até a oitava série eu estudei no Instituto Farina, eu e meus 2 irmãos estudamos em escolas particulares até a oitava série e meu pai fazia das tripas coração pra nos manter lá, mas depois eu fui para o Bacelar Portela, minha irmã para o ETFM e a gente tinha algumas restrições, mas tínhamos roupas e comida, mas não era aquela fartura. Nossa mãe ajudava nosso pai em termos de economia, administrando o dinheiro. (RÉGIA, 2017).

Nas narrativas de quatro entrevistados percebemos que suas famílias, embora reconhecessem o valor da escola, utilizavam-na como obrigação social, porque viam o exemplo de outros pais que mantinham os filhos na escola. Além disso, o espaço escolar era tido como um lugar onde as crianças poderiam se ocupar e evitar “más companhias”, como nos afirmou a ex-aluna Régia. Outras narrativas evidenciaram que os pais davam importância à educação, mas buscavam a participação dos filhos em trabalhos para o incremento da renda familiar é o caso dos alunos Heitor, Ulisses e Orfeu.

Ademais, se considerarmos a partir dos dados apresentados pelo IBGE (1985; 1986), que no ano de 1985 existiam 494.981 pessoas em idade de 15 a 19 no Maranhão dentre os quais 63.954 (12,92%) estavam matriculados no ensino de segundo grau, sendo 17.201 matrículas na rede estadual (3,47%), podemos afirmar que esses alunos se encontravam em situação diferenciada diante do contingente excluído do sistema educacional e das poucas vagas oferecidas pelo governo do Estado. A continuidade dos estudos pode indicar dupla iniciativa representada pela preocupação da família em mantê-los (as) na escola e pela expansão do acesso ao ensino de primeiro e segundo graus que a LDBEN nº 5.692/71 promoveu.

A distribuição do local de moradia dos ex-alunos (as) entrevistados (as) revela que a maioria estava localizada próxima ao bairro Ivar Saldanha, onde a escola se fixou, sendo que grande parte das famílias que habitava nessas localidades era de baixa renda e possuía habitação própria. Segundo Lacerda (2006, p. 150), o local onde a família reside está atrelado ao “nível cultural dos pais e da geração precedente, pois o passado cultural vincula o pai a uma determinada categoria socioprofissional e, portanto, colabora na definição de seu interesse”.

A maioria dos bairros, exceto o Cohatrac IV e Cohab Anil III, tinha área de traçado geométrico acidentado, e era oriundo de ocupações irregulares com boa parte das construções precárias e das ruas desalinhadas; tais elementos se constituem em marcadores da segregação da pobreza no espaço urbano. A procedência e a quantidade de alunos (as) que neles moravam eram: Bairro de Fátima (4), Alemanha (2), Cohatrac IV (1), Cohab Anil III (1), Vila Palmeira (2), João Paulo (1), Caratitua (2), Barreto (1), Liberdade (1), São Bernardo (1), Sacavém (1).

Observando tais bairros, podemos afirmar que a localização da ETEMA respondia às demandas por escolarização da população situadas nas cercanias da escola, embora houvesse alunos (as) oriundos de bairro mais distantes e que optavam por cursar uma habilitação profissional na instituição mesmo que para isso fosse necessário o deslocamento por meio de transporte público. Foi o caso dos (as) discentes que residiam no Cohatrac IV, Cohab Anil III e São Bernardo.

Destacamos que 41% dos (as) egressos (as) são naturais de municípios maranhenses, como Anajatuba, Bacabal, Cururupu, Humberto de Campos, Pindaré Mirim, Viana e Vitória do Mearim. A cidade de origem da maioria dos (as) discentes é a capital. Quando interrogamos um ex-aluno e uma ex-aluna sobre os motivos que lhes trouxeram para São Luís, as respostas dadas se referiam às seguintes causas: à busca de melhores condições de vida e oportunidades de

trabalho; e à transferência da cidade de trabalho do responsável, como podemos observar nas narrativas a seguir:

Na realidade veio todo mundo de Bacabal porque o êxodo também partia de lá, das cidades pequenas, então como não tinha emprego tinham muitos irmãos, o pai tinha muitos filhos e não tinha como se sustentar em Bacabal, ele resolveu vir pra cá, ele veio antes pra cá, lógico, comprou uma casa e resolveu tentar a sorte aqui em São Luís e aí depois os filhos queriam tentar a vida fora, era assim que funciona né. Enquanto os do interior vinham para São Luís, os de São Luís tentavam ir pra fora do Estado. Eu tive um irmão que foi para São Paulo, irmão mais velho, deve ter morado oito anos, mas faleceu lá né, pra gente foi trágico porque ele morreu no trabalho e aí de certa forma para nós homens inibiu a gente de sair daqui. Então era procurar mesmo estudar o que a gente poderia aqui e trabalhar por aqui [...] (HEITOR, 2017).

Eu só nasci em Vitoria do Mearim, mas vim pra cá ainda bebê. O motivo foi que meu pai trabalhava em uma empreiteira que estava fazendo estradas na cidade, aí o serviço acabou, meu pai foi transferido e nós viemos pra São Luís. (ÍISIS, 2017).

As narrativas de Heitor e de Ísis sinalizam que as duas famílias vieram para a capital por motivos diferentes. A família da ex-aluna veio em condição oposta em que o pai já desenvolvia suas atividades profissionais no município de Vitória do Mearim, deslocando-se para cumprir suas funções em outra cidade que demandava a pavimentação de estradas. Enquanto isso, a família de Heitor migrou para São Luís em virtude de melhores condições de vida e de oportunidades de trabalhos para seus filhos. A narrativa de Heitor ainda nos revela o êxodo rural vivenciado na saída da cidade de Bacabal para a capital do estado e, posteriormente, a reprodução desse êxodo, aprendido pelos filhos que partiam ou muitas vezes sonhavam em conquistar melhores condições materiais na cidade de São Paulo, por essa ser um polo industrial de grande repercussão nacional.

Acreditamos que as famílias de outros (as) ex-alunos (as) da turma investigada tiveram experiências semelhantes de emigração, posto que dos dezessete discentes egressos (as) apenas sete eram oriundos de outros municípios, excluem-se, portanto, dezenove sujeitos sobre cujos percursos pessoais e educacionais não conseguimos obter informações. Dessa maneira, a retirada de famílias de um lugar rumo a outro, supostamente mais desenvolvido, está relacionado à impossibilidade de sobrevivência no campo ou em cidade pouco desenvolvida, visto que no campo existia a concentração fundiária que favorecia a agricultura de exportação em prejuízo dos pequenos (as) agricultores (as) que se dedicavam à cultura de subsistência.

De modo semelhante, em cidades dominadas pelo paternalismo político e pela ausência de ações que beneficiassem a população, é possível que muitos (as) moradores (as) ficassem excluídos de alcançar oportunidades de trabalho e de existência humana pelo fato de não pertencerem às redes de sociabilidades que privilegiavam uns em detrimento de outros.

4.2 A turma de Metalurgia em foco e a expansão de matrículas na ETEMA

Os (as) alunos (as) do curso de Metalurgia que compõem a nossa rede de entrevistados iniciaram a trajetória na ETEMA em 1985 e concluíram em 1987. Nesse ano e até o final da década de 1980 a escola distribuiu as habilitações plenas nos três turnos: pela manhã, funcionavam os cursos de Edificações e Metalurgia; à tarde, Eletrotécnica e Mecânica; à noite, Edificações, Eletrotécnica e Mecânica. Acreditamos que a maioria dos (as) alunos (as) estudou em 1985 pela manhã, visto que na 2ª série o curso de Metalurgia foi escolhido pelo fato do seu funcionamento ser apenas nesse turno.

A partir de 1985, a ETEMA duplicou o número de matrículas em relação ao seu primeiro ano de funcionamento no formato de escola técnica. A necessidade de aumento do número de vagas, enunciada como prioridade pelo Governo do Estado do Maranhão para receber a população egressa do ensino de primeiro grau, associada à substituição da formação profissional básica por uma proposta curricular voltada para a oferta de segundo grau com uma habilitação plena, bastante valorizada no mercado de trabalho, pode ter despertado o interesse de muitos familiares e alunos (as) que não conseguiam ter acesso à ETFM e viam na ETEMA uma segunda opção para o alcance do diploma de técnico.

Os (as) discentes estiveram matriculados em 1985 em uma das seis turmas de primeira série básica no turno matutino. Na passagem para a 2ª série, esses sujeitos se concentraram na turma 201 de Metalurgia. Notamos que das seis turmas mencionadas, apenas três salas de 2º ano foram formadas em virtude dos baixos índices de aprovação. Nesse sentido, aqueles (as) alunos (as) fizeram parte dos 43% do público promovido para 2ª série, pois das 321 matrículas, no turno matutino, 138 conseguiram sucesso.

A turma 201 do curso de Metalurgia se constituiu de 54 discentes no início do ano letivo de 1986. No final do referido ano, evidenciamos que o fluxo escolar da classe (Gráfico 4.2) apresentou melhores resultados em relação ao ano de 1985, visto que 36 discentes prosseguiram

seus estudos para a 3ª série, enquanto 6 foram reprovados, outros 5 trancaram suas matrículas seguido pelo índice de evasão que surpreendeu pela existência de apenas um aluno nessa condição. As transferências solicitadas podem indicar que muitos estudantes continuaram os estudos em outra instituição, assim, o índice de aprovação alcançou percentual de 67 e a soma dos evadidos, reprovados e trancados atingiu 22%.

Em 1987, os (as) 36 discentes aprovados migraram para a turma 301 matutina, que apresentou índices bastante satisfatórios (Gráfico 4.2) pelo fato de as matrículas no início do ano letivo corresponder às matrículas no final do mesmo ano, como podemos observar 100% da turma obteve aprovação. Nas classes de 3ª séries não era comum a promoção de todos os (as) alunos (as), embora os índices de reprovação, evasão e trancamento de matrículas fossem inferiores às das séries antecedentes. Das nove classes de 3ª séries existentes em 1987, apenas duas turmas, além da sala 301, obtiveram rendimento de 100%: 302 e 303 do turno vespertino, curso de Eletrotécnica.

Gráfico 4.2 - Composição por sexo e fluxo escolar da turma de Metalurgia em 1986 e 1987

Fonte: Elaborado pela autora com base nas atas de resultados finais da ETEMA.

A composição da classe por sexo mostra a existência equitativa de homens e mulheres interessados (as) em concluir o curso de Metalurgia em ambos os anos (Gráfico 4.2). Ao observarmos a igualdade numérica entre os sexos nos questionamos se tal proporção fazia parte da realidade educacional da ETEMA. Ao cotejarmos as informações de todas as turmas durante

aqueles dois anos, averiguamos que a distribuição igualitária entre homens e mulheres não era corrente no cotidiano da escola.

Os Gráficos 4.3 e 4.4. indicam que os homens representavam a maior parcela do corpo estudantil da ETEMA, com taxa de 76%, isto é, 1.525 alunos em 1986; e índice de 72% ou 1.376 homens em 1987. As mulheres respondiam por apenas 24% do contingente de alunos (as) em 1986 e de 28% em 1987. Essas informações cotejadas com os dados do total de homens e mulheres matriculados (as) nos anos de 1984 a 1996 nos confirmam que a ETEMA se constituiu em instituição cujo público masculino tinha interesse majoritário, ou seja, 73% ou 18.987 matrículas eram de homens e apenas 27% ou 6.990 por mulheres. Diante dessas informações questionamos os motivos pelos quais a escola foi pouco frequentada por mulheres.

Gráfico 4.3: Composição do corpo discente da ETEMA por sexo, 1986

Fonte: Elaborado pela autora com base nas atas de resultados finais da ETEMA.

Gráfico 4.4: Composição do corpo discente da ETEMA por sexo, 1987

Fonte: Elaborado pela autora com base nas atas de resultados finais da ETEMA.

Historicamente as Escolas de Aprendizes Artífices, criadas em 1909⁹⁴ pelo Presidente da República Nilo Peçanha mantinham características de instituições tipicamente masculinas, e seu público-alvo eram os meninos pobres, filhos dos “desfavorecidos de fortuna” cujo objetivo era de “[...] formar operários e contra-mestres. Ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício” (BRASIL, 1910). Acreditamos que as sucessivas reorganizações dessas escolas em Liceus Industriais, Escolas Industriais e Escolas Técnicas Federais carregaram a identificação de espaços destinados aos homens, ou melhor, em torno dessas instituições construíram-se símbolos e significados para as

⁹⁴ Decreto nº 7.566, de setembro de 1909.

diferenças sexuais ancorados em justificativas biológicas e na ideia de que tal ensino destinava-se àqueles por possuir força muscular superior, portanto, vetado ou inapropriado às mulheres.

Nesse sentido, as ideias sobre o tipo de ensino e de escola direcionado ao público masculino e feminino revelam as questões de gênero presentes no imaginário social, uma vez que os papéis sociais aos homens e às mulheres estavam/estão apoiados e “impostos sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 2005, p. 75) como se fosse uma definição natural entre masculino e feminino.

Por ter surgido como um projeto de escola diferenciado em que a ETFM serviu de espelho para nortear aquela nova proposta, a ETEMA pode ter carregado consigo as identificações subjetivas sobre os papéis sociais que alunos (as) deveriam trilhar a partir da formação, ou seja, jovens com conhecimento na área industrial, habilitados (as) para assumir ocupações no universo de tradição masculina, conforme as construções sociais. Talvez, por esse motivo, não o único nem o mais importante, a ETEMA deve ter atraído mais homens do que mulheres entre 1984 a 1996.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (1985), havia 60.323 matrículas no ensino de segundo grau no Maranhão, dos quais 21.856 eram homens e 38.467 mulheres. Isto demonstra que as mulheres não estavam em desvantagem numérica e respondiam pela maioria das matrículas nesse nível, o que corrobora nossa hipótese de que o público feminino foi pouco atraído para a ETEMA em razão dos sentidos construídos sobre os gêneros masculino e feminino em relação ao tipo de profissão que os discentes deveriam ocupar ao portar o diploma de técnico em Metalurgia, Edificações, Eletrotécnica e Mecânica.

Vale destacar que não encontramos restrições quanto ao sexo no acesso ao ensino da ETEMA; no período de 1984 a 1988, a efetivação de matrículas ocorria por meio da solicitação de vagas junto à escola ou encaminhada via SEDUC. De 1989 a 1996, a SEDUC estabeleceu critérios diferenciados para o acesso à ETEMA, ao Liceu e ao IEMA, variando desde seleção (prova de português e matemática) para o ingresso em uma dessas unidades até averiguação dos maiores rendimentos obtidos pelos discentes na 8ª série.

Com efeito, podemos observar a concentração ocupacional das mulheres em atividades definidas culturalmente como femininas, geralmente relacionadas às características como paciência, docilidade e outras ensinadas desde cedo às meninas. Tomamos como exemplo o ano de 1985, ano de ingresso das alunas pertencentes à turma que analisamos, para elucidar os principais setores ocupacionais frequentados pelas mulheres maranhenses com carteira assinada,

a saber: a área social recebia 40% (75.595), o segmento de prestação de serviços empregava 35% (66.052), a administração pública, 9% (16.690), o comércio de mercadoria abrigava 7% (12.940) e o setor industrial (transformação, construção civil e outras atividades industriais) respondia por 3% (IBGE, 1985, p. 25).

A apreciação dos dados acima nos sugere que as profissões na área industrial eram pouco frequentadas por mulheres, apesar de existir uma parcela pequena que adentrava os espaços dominados por homens e desafiava as desigualdades construídas social e historicamente pela divisão sexual do trabalho. Os interesses se direcionavam às áreas “permitidas” e consideradas femininas as quais implicavam remuneração inferior àquelas ocupadas por homens. Talvez, a concentração das mulheres nas áreas não industriais tenha afastado o público feminino da ETEMA, posto que era reproduzido, por meio do exercício profissional da época, a ideia de que a mulher deveria ocupar outro segmento da economia mais apropriado às características impostas a elas pela sociedade.

Sobre a trajetória escolar, constatamos que boa parte dos (as) jovens apresentaram percursos irregulares. Considerando a faixa etária (Gráfico 4.5), podemos verificar que 57% dos jovens iniciaram o ensino de segundo grau em idade adequada àquela designada pela LDBEN nº 5.692/71 (15 anos). Por outro lado, 43% dos discentes ingressaram na 1ª série com idade superior geralmente por motivo de entrada na escola em idade tardia (8 anos), por reprovação nas séries iniciais e finais do ensino de primeiro grau.

Gráfico 4.5 - Faixa etária dos (as) discentes em 1985

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fichas individuais de aluno (a) e nos formulários *on line*.

No período de 1984 a 1996, a ETEMA apresentou expressivo aumento do número de matrículas. A escola iniciou atendendo 713 alunos (as) e no final ofertou 2.458 vagas, conforme nos mostra a Tabela 4.1.

No primeiro ano de funcionamento da ETEMA, a soma do número de alunos (as) reprovados (as), evadidos (as), transferidos (as) e com as matrículas trancadas (47%) se aproximou da quantidade de alunos (as) aprovados (as), que correspondeu a 53%. Nos anos de 1985 e 1986, a porcentagem de aprovação de 37% e de 44% respectivamente foi menor do que a soma dos demais itens que alcançou 63% (1985) e 56% (1986).

A partir do ano letivo de 1987, verificamos que a ETEMA melhorou os índices de aprovação, os quais se situaram, até 1996, entre 62% e 70%. Notamos que a maior aprovação em relação ao total de matrículas anual foi o ano letivo de 1991 com 1.264 discentes promovidos (as), isto é, 70%. Apesar disto, os números relativos aos demais desempenhos permaneceram elevados, posto que oscilaram entre 30% e 38% e implicaram a retenção ou na exclusão de alunos (as).

Tabela 4.1 - Matrículas e fluxos da ETEMA de 1984 a 1996

Ano letivo	Aprovação	Reprovação	Evasão	Trancamento	Transferência	Total de matrículas
1984	380	128	177	23	5	713
1985	533	482	256	62	93	1.426
1986	907	535	339	119	132	2.032
1987	1.238	199	251	109	102	1.899
1988	1.475	440	149	95	92	2.251
1989	1.482	354	201	97	93	2.283
1990	1.397	372	129	56	82	2.035
1991	1.264	191	198	59	76	1.799
1992	1.249	387	233	51	38	1.958
1993	1.597	443	252	57	85	2.434
1994	1.448	478	274	74	82	2.356
1995	1.557	403	255	85	99	2.399
1996	1.683	354	227	141	54	2.458
Total	14.735	4.326	2.792	933	941	26.051

Fonte: elaborado pela autora com base nas atas de resultados finais da ETEMA.

Com base na Tabela 4.2 depreendemos que a escola ampliou o número de vagas, especialmente pela matrícula de novos (as) discentes na 1ª série e também pela rematrícula daqueles (as) retidos (as) nessa série. Assim, fica evidente que a 1ª série foi a responsável pela difusão de matrículas na ETEMA, embora verificamos que muitos sujeitos educativos não

permaneceram na escola, tendo em vista os altos números relativos à evasão no período (Tabela 4.1).

Ressaltamos que a quantidade de matrículas por turma ultrapassou a previsão da capacidade estipulada pelo projeto arquitetônico da escola que previa até 40 discentes, conforme mostrado anteriormente. As salas de 1ª séries tiveram superlotação recebendo 60 alunos (as), segundo a média aritmética calculada pelo número de discentes matriculados no ano de 1984 a 1996. As classes de 2ª séries também ultrapassaram os limites das suas capacidades com média de 43 alunos (as) por turma, enquanto as turmas de 3ª série possuíam em média 38 discentes. Esse quadro demonstra que a ampliação do acesso ao ensino de segundo grau na ETEMA não acompanhou as dimensões e características (conforto térmico, espacial e visual) dos recintos, inviabilizando, em parte, a aprendizagem e a permanência dos discentes na escola.

Tabela 4.2 - Matrículas por série e concludentes de 1984 a 1996

Ano letivo	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	Concludentes*
1984	543	170	-	-	-
1985	932	398	96	-	72
1986	1.319	495	218	-	171
1987	963	614	322	-	262
1988	1.141	638	472	-	386
1989	949	883	451	-	386
1990	722	708	605	-	504
1991	712	554	533	-	455
1992	1.096	485	375	-	320
1993	1.077	593	422	342	546
1994	812	802	413	329	495
1995	953	568	621	257	662
1996	982	565	466	445	666
Total	12.211	7.473	4.994	1.373	4.925

Fonte: A autora com base nas atas de resultados finais da ETEMA

* Dados dos concludentes de 1993 a 1996 obtidos pelo o somatório de alunos (as) aprovados (as) na 3ª e 4ª séries.

A Tabela 4.2 expõe o aspecto marcadamente piramidal com acentuado afunilamento na passagem de uma série para outra. Em um mesmo ano letivo, observamos a irregularidade de matrículas entre as turmas de nível inicial para aquelas mais elevadas; somente o ano letivo de 1995 apresenta a quantidade de alunos (as) da 3ª série (621) superior ao total existente na série pregressa (568), porém, na série seguinte continuou o decréscimo de inscrições (257).

A diminuição do número de matrículas na transição de uma série para a seguinte pode estar associada a uma série de fatores internos e externos à escola como os altos índices de evasão e de reprovação, o distanciamento dos conteúdos com a realidade dos educandos, a quantidade excessiva de disciplinas (dezessete na 1ª série; onze na 2ª séries e dez na 3ª série com a prevalência das disciplinas na área de ciências exatas nas duas últimas), metodologias inadequadas, a falta de recursos didáticos, assim como pode ter advindo da interrupção dos estudos devido à necessidade de o aluno ingressar no mundo do trabalho para o seu sustento ou da sua família e o desinteresse desta pela continuidade dos estudos dos filhos.

De 1984 a 1996 o total de matrículas na 1ª série foi de 12.211 alunos (as) atendidos (as) em 248 turmas, dos quais 4.925 discentes ou 40% concluíram o ensino de segundo grau. Esse dado revela que havia uma demanda por matrículas na ETEMA que não se manteve alinhada às taxas de aprovação, produziu o fracasso escolar, o que demonstra o caráter seletivo e excludente da escola que não conseguia reverter os fluxos escolares negativos como evasão e reprovação.

Com efeito, a eliminação era maior na série inicial com 3.067 retenções, 1.815 evasões, 843 trancamentos e transferências que juntas corresponderam a 5.725 ou 47% dos discentes que não migraram para a série seguinte. Os cortes de alunos (as) por série eram decrescentes, no entanto, apresentavam-se em patamares elevados em todas as turmas; o total de matrículas na 2ª série foi de 7.473, dos quais 1.215 não tiveram êxitos na passagem para a série seguinte, 636 se evadiram e 740 trancaram ou transferiram as matrículas, perfazendo total de 2.591 ou 35% de insucesso escolar. Já a 3ª série concentrou 4.994 matrículas, sendo 993 o total de estudantes que não tiveram sucesso escolar, a saber: 414 reprovados (as), 220 evadidos (as) e 359 trancaram ou transferiram o estudo.

De 1993 a 1996 concluíram trinta e cinco turmas de 4ª série, em virtude da Resolução nº 157/90 do CEE, que aprovou grade curricular distribuída em quatro anos para a obtenção do diploma de técnico e de três anos para a certificação em auxiliar técnico. Constatamos que, dos (as) discentes egressos (as) da 3ª série, muitos ingressaram no ano posterior na 4ª série. Em 1993 as 342 matrículas na 4ª série representaram 91% dos (as) alunos (as) que concluíram a série anterior em 1992. De modo igual, as inscrições na mesma série, nos anos de 1994, 1995 e 1996, equivaleram a 78%, 62% e 72%, respectivamente, da 3ª série egressa no ano anterior. Em relação ao aproveitamento escolar na 4ª série, os níveis de aprovação foram de 70% (1993), 73% (1994), 82% (1995) e 79% (1996). Portanto, o currículo da ETEMA, organizado em quatro anos, teve a

adesão da maioria do segmento estudantil, fazendo-nos acreditar que o acréscimo de outra série refletia as “[...] reivindicações e anseios da comunidade estudantil, corpo técnico e docente da referida Escola”, conforme informação do Ofício nº 348, de 15 de agosto enviado ao CEE para o reconhecimento da grade curricular.

4.3 A escolha da escola

No que diz respeito aos motivos de escolha da ETEMA, dois aspectos principais podem ser apontados como balizadores nas narrativas dos (as) entrevistados (as): a proximidade da escola de suas residências e a tentativa malsucedida de ingresso na ETEFM. Em relação ao primeiro aspecto, observamos que a maioria dos (as) discentes (82%) residia nas proximidades da ETEMA, conforme apontamos anteriormente, o que exigia pouco esforço financeiro e físico para acessar diariamente a escola, visto que os (as) mesmos (as) se deslocavam a pé em pouco tempo.

A escolha da escola foi mais por ela ser próxima ao bairro que eu morava, a Vila Palmeira. Por ser bem perto da nossa casa foi a primeira motivação pra escolha da escola. Mas ao chegar lá, quando eu fui fazer a matrícula eu gostei do espaço físico e eu escolhi ficar lá porque na época também tinha o Coelho Neto ao lado, mas eu optei pelo o Bacelar Portela porque estava abrindo as portas de um novo curso, que foi o que fiz, Metalurgia. A minha impressão da escola foi ótima, o espaço físico e a opção foram por esses motivos, além de ficar próximo da minha casa eu estava entrando num curso que tinha promessas de um futuro muito bom nas empresas, com muito emprego, entendeu? (Ísis, 2017).

No excerto da entrevista, percebemos a conveniência geográfica da ETEMA no atendimento à população que residia em áreas circunvizinhas, coincidindo com as projeções prescritas para esta escola que era de se localizar em bairro pobre para atender também às demandas das áreas próximas, onde houvesse maior densidade demográfica, elevada demanda de aluno (a) por sala de aula e carência de recursos humanos. Entretanto, observamos que no ano de 1985 já existiam outras instituições escolares públicas, inclusive próximas da ETEMA, tais como Centro de Ensino Coelho Neto e o COLUN, este último localizado na Vila Palmeira onde eram oferecidas as habilitações básicas em Administração, Saúde, Eletricidade, Mecânica, Construção Civil, habilitação em magistério de primeiro grau e estudos adicionais.

Na narrativa de Ísis fica evidente que outro ponto decisivo para a escolha da ETEMA foi o seu espaço físico, que, na sua concepção era considerado melhor que a estrutura do Centro de

Ensino Coelho Neto. Além de tudo, aquela escola apresentava o diferencial de ofertar um curso novo bastante promissor na época – Metalurgia. Esses fatos podem explicar os motivos de a aluna não ter considerado o COLUN, visto que geograficamente se situava no mesmo bairro onde ela morava, porém, os cursos lá mantidos permaneciam com a denominação de habilitações básicas e não carregava o “status” de escola técnica, com cursos que habilitassem para o mercado de trabalho em uma profissão definida. A narrativa de Ulisses (2017) reforça a nossa premissa: “Eu sempre morei mais próximo do colégio Gonçalves Dias. Eu poderia ter estudado lá, mas só tinha curso na área de Saúde e eu não queria ser técnico em Enfermagem, daí eu optei pelo Bacelar Portela para fazer o curso de Metalurgia”.

O segundo balizador presente nas narrativas dos egressos, que culminou mais diretamente na escolha da ETEMA, diz respeito ao insucesso no seletivo de admissão para a ETFM. Desde aquela época, a escola – hoje denominada de IFMA – mantém a aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática aos candidatos (as) interessados (as) em ingressar na 1ª série. Podemos observar as narrativas dos (as) alunos (as) a respeito da sua escolha pela ETEMA:

Eu fiz seleção para Escola Técnica Federal, mas fiquei excedente aí para não ficar esperando a vaga surgir eu disse para mamãe que tinha uma escola técnica também ali pelo João Paulo aí a gente foi lá. Eu me lembro que estava chovendo, nessa época o Bacelar Portela não era uma escola muito procurada, tinha vaga à vontade aí mamãe matriculou logo lá. Depois que eu estava com 3 meses estudando no Bacelar Portela eu fui chamado para a Escola Técnica, mas como eu já tinha aquela amizade com a minha turma eu terminei ficando por lá. (ULISSES, 2017).

A minha mãe sempre me incentivou desde quando eu estava no primeiro grau. Ela ouvia muito sobre a Escola Técnica né, ela gostava de lá e como ela não tinham condições de pagar uma escola particular então achou que tanto pra mim quanto para meu irmão a escola técnica seria uma satisfação, um orgulho porque se falava muito de lá e ela sempre falava isso “vocês têm que estudar na Escola Técnica porque a pessoa já sai de lá empregado e tal”. Ela tinha essa ideia de que o curso técnico a pessoa já saía empregada. E aquilo foi me incentivando também. (AQUILES, 2017).

Naquela época eu fiz a matrícula no Bacelar Portela e ao mesmo tempo eu fiz o seletivo da Escola Técnica Federal então se fosse aprovado no seletivo eu não teria ido para o Bacelar Portela, teria ficado na Escola Técnica Federal que naquela época era referência (ORFEU, 2017).

O sonho de todos os alunos aqui na época era fazer parte da Escola Técnica Federal e a gente fazia um seletivo para a ETFM e eu me lembro que fiquei reprovado e fiquei muito triste e para entrar no Bacelar Portela eu não lembro se teve seletivo, mas acho que não. (HEITOR, 2017).

Percebemos o prestígio que a ETFM tinha na sociedade, as ideias que povoavam o imaginário maranhense sobre a qualidade do ensino lá ministrado e o encaminhamento de seus (suas) egressos (as) ao mercado de trabalho. Essas ideias eram traduzidas em melhores perspectivas de vida e de ascensão social mediante a inserção dos (as) jovens, posteriormente, no setor industrial em expansão na época. Por conseguinte, as famílias incentivavam os (as) filhos (as) para tentarem uma vaga na ETFM, pois além de garantir um futuro próspero, pelo menos nas suas concepções, seria motivo de orgulho ter um membro da família que gozaria de um posição na sociedade, talvez porque também os (as) filhos (as) rompessem com a história de baixa escolaridade dos seus pais e de suas mães. A declaração de Aquiles é emblemática nesse sentido.

Mesmo que a maioria dos (as) discentes entrevistados (as) tenham se matriculado (a) na ETEMA como segunda opção, diante daquela preferencial, verificamos que existia uma parcela que não cogitou a possibilidade de estudar na ETFM. A aluna Ísis afirmou que a ETEMA foi a primeira opção e que por questões financeiras sua família achou melhor matriculá-la nessa escola, tendo em vista que sua irmã já estudava na ETFM e era muito dispendioso para manter as duas filhas na mesma instituição que exigia transporte e provavelmente fardamento diferenciado e outras exigências impostas pela instituição. Também não evidenciamos na narrativa do aluno Hermes a tentativa de estudar na ETFM: “A princípio eu queria só terminar o segundo grau, talvez uma faculdade. Eu pensava em ir embora para o Rio, mas queria terminar o segundo grau” (HERMES, 2017).

Quando os (as) alunos (as) trouxeram para a atualidade as percepções sobre o passado, em uma espécie de avaliação do vivido, muitos atribuíam as causas de suas reprovações ao fato de terem cursado o ensino primeiro grau insuficiente, como, por exemplo, o relato do aluno Orfeu que afirmou: “A minha base de matemática não foi muito boa então eu não passei”. Caso semelhante foi narrado por Aquiles, sua justificativa para o insucesso nas provas foram as condições materiais e culturais de sua família, que não favoreciam a dedicação aos estudos:

Não tínhamos estudo, o estudo ficava no segundo plano, até porque quem tinha condições de estudar é quem tinha mais condições financeiras né. As escolas hoje não são boas imagina as da época! Então nós não tínhamos muito essa questão de estudar, estudava simplesmente para cumprir alguma coisa (HEITOR, 2017).

Recorrendo ao dossiê do aluno Orfeu para averiguarmos a sua vida escolar encontramos o seu certificado de primeiro grau em que mostra o estudo de 1ª até a 4ª série na Unidade Escolar

Cônego Ronald Carvalho, entretanto, observamos um equívoco no nome da escola em virtude de o próprio Orfeu nos afirmar que estudara em escola no mesmo bairro de sua residência (Cohab) e cuja denominação ainda hoje é Cônego José de Ribamar Carvalho.

O certificado de conclusão de primeiro grau do aluno Orfeu evidencia que o mesmo fora avaliado em todas as disciplinas com o conceito “Regular” durante a 1ª a 4ª série, o que denota as dificuldades em relação aos conteúdos estudados na escola, assim como pode denotar o distanciamento desses conteúdos à sua realidade, o excesso de conhecimentos exigidos e as metodologias inadequadas. A partir da 5ª série Orfeu estudou no CEMA, cuja base de recepção localizava-se na Unidade Escolar Domingos Vieira Filho no Maiobão, bairro do município de Paço do Lumiar distante cerca de 7 km da Cohab. De 5ª a 6ª série Orfeu foi avaliado com “Suficiente” em todas as disciplinas; a 7ª série foi a única que o avaliou por notas, sendo as mais elevadas a de matemática (8,5), geografia (9,0) e desenho (9,0), as demais oscilaram entre 7,0 e 8,0; na 8ª série a avaliação foi feita novamente por conceitos dos quais os mais elevados (muito bom) foram em matemática e geografia.

Embora Orfeu tenha apresentado bons resultados nas últimas séries é possível que os conteúdos não correspondessem àqueles previstos pelo currículo ou que tenha sido ministrado de forma aligeirada sem as devidas incursões. Levantamos esse fato em virtude de o CEMA ter sido uma estratégia, presente durante longos anos na rede estadual de ensino, de expansão do ensino de 5ª a 8ª série na perspectiva da redução de gastos com docentes e muitas vezes com estrutura física.

Desse modo, para ampliar o antigo ensino ginásial e, posteriormente, para atender as exigências da LDBEN nº 5.692/71, o governo estadual implantou uma metodologia de ensino baseada na televisão educativa em que apenas um (a) professor (a), mais conhecido (a) como orientador (a), ficava responsável por todas as disciplinas, estas transmitidas ou “ensinadas” pelas televisões das telessalas. A metodologia da TV Educativa era disseminada como moderna, tecnológica e muito avançada para época, todavia consideramos seus efeitos desastrosos, pois não se comprometia com o ensino de qualidade, com as características do alunado e sim para contabilizar alunos (as) que concluíssem o ensino de primeiro grau em idade escolar ou não, ou seja, para efeito de demonstração dos avanços do estado por meio das estatísticas e de cumprimento da lei educacional. Talvez as demais escolas, com o formato diferente do CEMA,

em que estudaram os (as) egressos (as) apresentassem déficit no ensino que acarretava em baixa aprendizagem ao público estudantil. A afirmação de Ulisses retifica a nossa suspeita:

Onde eu estudava o ensino era muito fraco tanto é que eu tive que estudar sozinho em casa porque passei a 6ª série toda sem professor de matemática. Eu me lembro do nome dele até hoje, então de 30 dias letivos ele faltava 25. Naquela época já tinha toda a defasagem de professores então como eu gostava muito de matemática e ele faltava muito isso me incentivou a correr atrás de aprender”. (ULISSES, 2017).

É importante destacar que dos (as) dezessete discentes egressos (as) da ETEMA apenas três alunas estudaram o ensino de primeiro grau nas seguintes escolas particulares: Instituto Farina, Escola São José. Os demais discentes estudaram nas Unidades Escolares Duque de Caxias, Raimundo Correia, Antônio Jorge Dino, Luís Viana, Alberto Pinheiro, Sagarana I, Cônego José de Ribamar Carvalho e nos CEMAs espelhados pela cidade.

A despeito de a maioria dos (as) discentes terem se matriculado (a) na ETEMA devido a não obtenção de vaga na ETFM, acreditamos que a escola eleita como segunda opção não foi aleatória. A compreensão de que o ensino técnico na área industrial se valorizava na cidade de São Luís, a possibilidade de frequentar outra instituição secundária que proporcionava diplomação e cursos semelhantes à ETFM, porém em menor quantidade, e a própria imagem desta como difusora do prestígio e ascensão social daqueles (as) que portavam uma habilitação plena podem ter sido decisivos para a procura de vagas na ETEMA.

4.4 A escolha do curso

No que se refere ao curso, identificamos motivos diferentes na escolha, tais como a habilitação que coincidissem com o turno de preferência dos (as) alunos (as), a avaliação de que o curso exigia menos esforço cognitivo e a probabilidade de ter maior sucesso escolar; a possibilidade de obtenção de emprego na área e por influência dos (as) colegas de turma. As narrativas esclarecem as justificativas para a definição da habilitação profissional:

Eu escolhi o curso de Metalurgia por opção de emprego, todos falavam que era muito promissor pra emprego, pois tinha muitas metalúrgicas vindo pra cá. Lembro que meus pais queriam edificações e quem escolheu metalurgia foi eu, por conta do que eu ouvia em vários lugares sobre o campo que era promissor. Eu optei mais pelas coisas que eu ouvia em vários lugares (ÍSIS, 2017).

Foi aleatório, como eu disse a gente estudava por estudar, não tinha aquela certeza do que a gente queria. Talvez eu tenha escolhido por não querer encarar Mecânica, uma coisa que envolvia mais matemática ou Edificações que exige muito. Então tinha esse problema de escolher o que a gente queria pela dificuldade de compreensão que a gente tinha, pela falta de estudo realmente (HEITOR, 2017).

Isso daí tem uma grande história. Na época só existia Metalurgia, Edificações Eletrotécnica e Mecânica. A parte de mecânica e desenho não eram algo que eu gostava e como eu queria estudar pela manhã o único curso que tinha era Metalurgia e Edificações (ULISSES, 2017).

O primeiro ano foi básico, depois tinha umas opções de curso. Daí eu tinha uns colegas que diziam “vamos fazer Mecânica” daí eu fui nessa onda de fazer Mecânica, só que foi um curso que eu não me identifiquei. Minha mãe adoeceu e era de tarde. Ai eu decidi mudar para Metalurgia (AQUILES, 2017).

Na narrativa de Ísis, percebemos que a escolha por Metalurgia tinha um objetivo muito claro: conquistar um emprego. Para isso, Ísis se valeu das informações propagadas na cidade e das expectativas dos ludovicenses em relação ao funcionamento do grande polo industrial para o desenvolvimento do Maranhão e do País que traria oportunidades de emprego e melhoria na qualidade de vida dos maranhenses, assim as empresas integrantes daquele polo absorveriam muitos (as) profissionais com conhecimentos específicos no setor minero-metalúrgico.

De fato, as notícias alardeadas, abundantemente, pelos meios de comunicação e pelos políticos alimentaram as expectativas dos populares de que a implantação de magnânimas indústrias, beneficiadas pelo PGC, pudessem alavancar o desenvolvimento do estado, de modo que a sociedade maranhense fosse a maior beneficiada. Com base nesses motivos, a aluna Ísis optou pelo curso de Metalurgia com a perspectiva de se inserir no mercado de trabalho após a sua diplomação. As memórias ativadas por outra aluna nos permitem entrever a construção de sua narrativa cuja cronologia se apoia nos marcos sociais (o funcionamento da Alumar em 1984) por meio do qual reorganizou a memória sobre suas vivências e a conectou à memória do grupo social ao qual estava inserida, como assevera Halbwachs (2003).

Na época tínhamos conhecimento do Consórcio de Alumínio do Maranhão, a ALUMAR que teve sua inauguração em julho de 1984. E acalantávamos o sonho, a convicção de ingressar nesta fábrica. Na verdade, acredito que essa era a principal meta da grande maioria dos alunos daquela época: formar-se em técnico e ter seu início de carreira, de realização profissional na ALUMAR. Lembro que minha mãe queria que eu fizesse Magistério, mas eu achei que não fosse a melhor opção (NÚBIA, 2017).

Chama-nos a atenção a preferência dos responsáveis de Ísis pelo curso de Edificações, sugerindo que as representações sociais compartilhadas admitissem que as mulheres ocupassem

espaços favoráveis ao desenvolvimento das habilidades femininas, onde elas fossem mais capazes de atuarem profissionalmente, talvez porque o campo de estudo, ao envolver conteúdos relacionados ao desenho, fosse confundido com habilidades artísticas ou com o desprendimento de menos força física, tornando-se mais “adequado” ao universo feminino.

É possível que tais motivos tenham sido observados na escolha do curso de Edificações pela maioria das alunas, uma vez que 53% ou 2.698 mulheres optaram por esse curso. Mesmo sendo a habilitação mais procurada pelo público feminino, vale lembrar que em todas elas houve a predominância do público masculino. Além disso, a escolha por Edificações também nos sinaliza que o objetivo das alunas poderia estar relacionado ao desejo de trilharem uma ocupação diferente daquelas historicamente atribuídas a elas.

Perspectiva semelhante foi narrada por Núbia, ao afirmar que seus pais queriam o curso de Magistério, sinalizando que a docência fora construída socialmente e identificada com base na distinção sexual, que considera tal profissão eminentemente feminina. Ao optar por Metalurgia, Núbia aderiu a um dos cursos que possuía menos alunas matriculadas, pois apenas 12% do total de alunas ou 635 matrículas, no período de 1984 a 1996, decidiram frequentar o curso de Metalurgia. Cabe ressaltar que o curso de Mecânica recebeu a menor quantidade de mulheres, ou seja, 5% ou 258.

Os motivos apresentados por Heitor na escolha do curso remetem às dificuldades encontradas no domínio de conteúdos escolares durante a sua trajetória no ensino de primeiro grau. Sua procedência de origem pobre e sua infância marcada pelo acompanhamento do pai na venda de pequenos produtos alimentícios na feira do João Paulo deve ter despertado a consciência para o trabalho e a ideia de que precisava adquirir uma profissão para se manter e ajudar nas despesas da família.

A necessidade de adquirir uma profissão por meio dos estudos e o cálculo do curso que melhor se encaixava às dificuldades ou déficits de conteúdos escolares não adquiridos em séries anteriores fizeram Heitor optar pelo curso de Metalurgia. Consideramos que sua escolha não foi aleatória, mas se constituiu uma operação de consumidor dos produtos oferecidos pelo mercado de bens culturais para que assim concluísse o duplo fim de concluir com êxito o ensino de segundo grau e de se empregar em área industrial com vasta oportunidade de emprego, pelo menos nos anúncios dos meios de comunicação.

Ulisses fez sua escolha levando em conta, primeiramente, os cursos disponíveis no turno que mais gostavam de estudar, o matutino. Conforme já indicado, as habilitações em Edificações e em Metalurgia eram ofertadas apenas pela manhã. Posteriormente, o filtro utilizado para decidir o curso foi a não identificação com os conteúdos abordados no curso de Edificação, ou seja, o fato de exigir habilidades para o desenho, conforme julgava Ulisses. Para Aquiles, a escolha do curso de Metalurgia foi a segunda opção, pois a primeira tinha sido de Mecânica por influência dos colegas, entretanto, o aluno ficou reprovado na 2ª série e diante da situação e das peculiaridades familiares, a sua decisão no ano posterior foi pelo curso no turno matutino com o qual se identificou.

Em todas as entrevistas realizadas os (as) alunos (as) não se recordaram de orientação profissional, por parte da equipe responsável da escola, durante a primeira série básica ou na passagem para a 2ª série onde se definia o curso. Apenas Ulisses afirmou que foi distribuída uma folha com a opção de curso para marcar e com uma breve explicação de suas características.

4.5 A formação

No que tange à formação recebida na ETEMA, é possível organizar a análise das narrativas nos seguintes aspectos: as aulas teóricas e práticas ministradas na própria escola e o estágio curricular realizado nas indústrias do Rio de Janeiro e do Maranhão. Com relação ao primeiro desses é possível observar diferentes avaliações revividas no momento da entrevista que oscilaram desde a insatisfação de boa parte dos (as) discentes em relação à formação da parte profissionalizante obtida na ETEMA até ponderações de que a escola alcançou as expectativas a que se propunha. Destacamos na narrativa de um aluno um trecho que expressa a formação recebida na escola:

Em termos de aplicabilidade foi nula primeiro porque não tivemos suporte suficiente, apesar de que tivemos a parte teórica pelos esforços dos professores [sem ser o professor Hefesto, claro]. Foi um curso mais pra dizer assim: Você tem um curso de segundo grau, só para dizer que tem porque mesmo o pessoal que foi para o Rio de Janeiro pode ter certeza que eles vão dizer que tudo que eles aprenderam foi lá na CSN, na prática, não advindo de conhecimento teórico da escola, não! Assim como eu, tudo que eu aprendi na parte de metal foi na ALUMAR, eu trabalhei na parte de produção de metal, na parte da redução, tudo isso eu aprendi lá, o conhecimento não veio do Bacelar Portela. A única coisa que eu aprendi na escola foi matemática, português e conhecimentos gerais que me serviu para tudo que eu construí até agora (ORFEU, 2017).

A despeito da parte de formação específica do currículo ter sido bastante insatisfatória para Orfeu, é possível notar que as disciplinas de caráter geral corresponderam às suas expectativas, quando o mesmo afirma: “A única coisa que eu aprendi na escola foi matemática, português e conhecimentos gerais que me serviu para tudo que eu construí até agora”. Essa afirmação revela as apropriações do aluno frente ao modelo adotado na escola que, na acepção do egresso, mais contribuiu com a parte de conhecimentos gerais, ajudando-o nas suas conquistas. As apropriações também são percebidas na fala de Ulisses que demonstra satisfação em relação ao ensino recebido na ETEMA, principalmente àquela de formação geral: “Foi um segundo grau que eu fiz que eu não precisei fazer cursinho. Eu fiz vestibular na UFMA para Matemática e passei em segundo lugar”.

Entretanto, identificamos nas lembranças levantadas por Orfeu uma certa aversão em relação ao professor da área de Metalurgia, pelo motivo de o egresso ter sido preterido pelo docente no estágio curricular na CSN. O fato de o ex-aluno expressar chateação diante da exclusão do seu nome para o estágio no Rio de Janeiro pode ter o levado a afirmar sobre a formação insatisfatória na ETEMA. De outra maneira, a narrativa de Hermes também demonstra formação insatisfatória; a reconstrução das experiências do passado com base nas ideias do presente ocorrida no momento da entrevista trouxe a percepção de que as vivências profissionais e do estágio foram superiores e melhores do que os saberes compartilhados na escola.

O nosso aprendizado no Bacelar Portela era muito na teoria, não tinha nada de prática. A gente tinha professores que não sabiam nem pra eles, tinha um professor que estava fazendo o curso ainda, ele pegava alguma coisa no papel e mostrava pra gente. Ele só tinha o curso técnico [...] Não era um curso que você ia ser um profissional daquela área. Nós não tínhamos capacidade de sermos profissionais da forma como foi mostrada a Metalurgia pra gente. Eu não aprendi fazer um gráfico ferro-carbono, eu não conhecia o que era uma bauxita, o minério de ferro mesmo, o silício, o manganês, sabia só de nome, mas conhecer... deveria ter no mínimo isso para mostrar pra gente “Olha, isso aqui é uma pedra de silício, isso aqui é manganês, o ferro vem nessa forma de minério que depois é criado o gusa, aí o ferro gusa é transformado em aço, como é que faz pra transformar em ferro e em aço”. Nada disso a gente aprendeu! Teoria era uma coisa, a gente tinha que vivenciar também. Eu acho que para ser um bom profissional não é só teoria, tem que ter no mínimo a prática. Não adianta dizer que esse copo aqui é de vidro, tem que dizer “esse copo é de vidro que é feito de areia” tem que mostrar a prática disso (HERMES, 2017).

Hermes exprime a sua insatisfação frente aos conhecimentos básicos que sua turma deveria ter aprendido durante os anos do curso de Metalurgia. Tal percepção é atribuída à falta de docentes habilitados na própria área e na ausência de atividades práticas. No que diz respeito aos

docentes, identificamos os professores Agenor Pereira de Oliveira, Nélío Scrivner Furtado e Raimundo Nonato Costa Santos, encarregados de ministrar as disciplinas de *Beneficiamento*, *Conformação*, *Metalurgia*, *Máquinas e Aparelhos*, todos esses docentes possuíam autorização do CEE para lecionar.

A afirmação do aluno no que diz respeito ao fato de um professor não possuir nível superior era procedente, no entanto, identificamos que o mesmo possuía apenas o diploma de técnico em Metalurgia pela ETFM que lhe permitia, de acordo com a Portaria do MEC nº 432, de 19 de julho de 1971, ministrar provisoriamente as disciplinas de formação especial do currículo voltadas para a parte prática em oficinas e laboratórios até a apresentação do diploma em nível superior ou em Esquema II. Essa situação foi legitimada devido à escassez de docentes qualificados (as) para a implantação do ensino de segundo grau profissionalizante. O aludido professor em entrevista nos esclareceu o início da sua carreira na docência:

Rapaz, na época eu era aluno da ETFM e a Escola Almirante Tamandaré implantou o curso de Metalurgia e Mineração e não tinha professor na época né. Aí o diretor da escola foi várias vezes lá na ETFM e não estava conseguindo professor e eu era aluno do último ano do curso de Metalurgia, do 4º ano. Aí mesmo eu sendo aluno fui convidado para ser professor devido à necessidade. Depois passei no vestibular para Engenharia Civil, meses depois de entrar no Bacelar Portela, coisa de quatro meses ou cinco meses depois porque na época eles só aceitavam universitários. Aí ficou mais assegurado meu emprego como professor do Bacelar Portela. Eu comecei com Engenharia Civil depois eu fui para o Rio de Janeiro fazer Engenharia Metalúrgica. A Engenharia Civil eu fiz até o sexto período depois fiz vestibular no Rio para Engenharia Metalúrgica (HEFESTO, 2017).

Um ponto negativo levantado por Hermes e por Orfeu foi o excesso de teoria, muitas vezes destituída de sentido, e a ausência de atividades práticas. Analisando dois diários de classe da disciplina *Máquinas e Aparelho* e de *Beneficiamento*, detectamos que a maior parte dos conteúdos era do tipo conceitual seguidos de exercícios e de avaliações. Apenas no diário de classe da disciplina *Máquinas e Aparelhos* encontramos dois dias letivos (9 e 10 de novembro de 1987) que foram destinados para visita ao laboratório cujos conteúdos não foram especificados.

De maneira geral, há o consenso dos (as) egressos (as) de que a escola possuía boa estrutura com laboratórios equipados, entretanto, quando se tratava dos espaços para o curso de Metalurgia a maioria dos (as) discentes afirmou que o mesmo deixava a desejar. Se uma das justificativas para a transformação do centro interescolar em ETEMA foi a existência de professores habilitados e de equipamentos, por que as queixas em relação à estrutura do curso?

Recordamo-nos de que as habilitações básicas existentes quando a escola se denominava CIEJBP eram em Eletricidade, Mecânica e Construção Civil, não havia o curso de Metalurgia, logo, a escola não foi equipada com espaços-ambientes e equipamentos para tal curso, no início da sua fundação. A transformação da escola em ETEMA, em 1984, converteu as formações básicas em plenas e foi acrescentada o curso de Metalurgia. Quais motivos levaram à inclusão de uma habilitação diferente daquelas que já vinham sendo ofertadas?

É inegável que o início do funcionamento da ALUMAR em 1984, a expectativa de instalação de siderúrgicas e da consolidação de um polo minero-metalúrgico foram decisivos para a inclusão da habilitação plena em Metalurgia no cardápio de curso da ETEMA. Por outro lado, o Centro de Ensino Almirante Tamandaré já ofertava os cursos de Mineração e de Metalurgia, entretanto, o primeiro foi desativado pela SEDUC em virtude da falta de recursos materiais e humanos e o segundo foi transferido para a ETEMA em 1984, provavelmente pela transferência de Mariano Matos Ribeiro, diretor do Centro de Ensino Almirante Tamandaré, posteriormente diretor da ETEMA.

No relatório de reconhecimento dos cursos da ETEMA realizados pelo CEE, no dia 7 de abril de 1986, consta a existência de laboratórios de eletrônica, metalurgia, solos para edificações e uma oficina de mecânica. Percebemos no documento a omissão do laboratório de química, o que pode indicar que este era utilizado para realização de aulas práticas do curso de Metalurgia, pois a grade curricular possuía os conteúdos de química, além de outros. Talvez por esse motivo o aluno Hermes considerou: “O laboratório que nós tínhamos ali era mais para química. Se usamos foram uma ou duas vezes. Na área de Metalurgia não tinha!”.

O Ofício nº 113, de 28 de outubro de 1987, enviado pelo diretor José Gregório Reis ao diretor da ETEMA indicia sobre a ausência de ambientes para o curso de Metalurgia, dada a necessidade de visitas às instalações e de experimentações em espaços de outra escola.

Senhor Diretor,

Formulamos o presente para solicitar a V.Sa. a colaboração no sentido de autorizar a projeção de um SLIDS sobre AÇO I e II, bem como visita aos laboratórios e oficinas ligadas à área de Metalurgia desta Escola, para 70 (setenta) alunos do curso de Metalurgia. [...] Esta solicitação se faz mister pois tem como objetivo aprimorar conhecimentos técnicos do nosso alunado na referida área de Metalurgia.

Nesse sentido, podemos inferir que a ETEMA não dispôs de condições físicas suficientes para a formação de técnicos na área metalúrgica, pelo menos nas suas primeiras turmas, foi o

caso da turma de alunos (as) a qual investigamos. A ausência de ambientes que proporcionassem vivências e aulas práticas para os demais conteúdos (conformação, soldagens, tratamentos, fundição e usinagem) pode justificar as sucessivas investidas da escola em visitas e viagens técnicas a várias indústrias situadas em São Luís, em Açailândia e em outros estados.

Além disso, as avaliações (Quadro 4.2) realizadas com o objetivo de mensuração do conhecimento do (a) aluno (a) frente aos conteúdos teóricos sugerem a adoção de metodologia de ensino baseada na assimilação e memorização que assegurassem a apropriação dos conhecimentos, pelo menos teóricos, em virtude da ausência de atividades práticas sobre os processos metalúrgicos.

Quadro 4.2 - Transcrição da prova de Metalurgia

Disciplina: Metalurgia	Data: 30 de novembro de 1987
Avaliação	
1. Faça comentários sobre as principais ligas de alumínio existentes e dê suas respectivas composições.	
2. Quais as matérias-primas usadas da fabricação do alumínio?	
3. Dê a definição de Bauxita. Dê exemplos	
4. O que é necessário para se obter um tonelada de alumínio?	
5. Quais as fases do processo Bayer pra produção do alumínio?	
6. Faça comentários sobre a Criolita	
7. Quais as variantes do Processo Bayer?	
8. Faça comentários sobre o Processo Bayer	
9. Faça comentários sobre o Processo de HALL-HEROULT	
10. Faça o esquema da Metalurgia do Alumínio	

Fonte: Arquivo pessoal do ex-aluno Ulisses.

Verificamos que outros (as) alunos (as) consideraram a formação recebida na ETEMA muito boa, reconhecendo a importância da escola para a inserção no mercado de trabalho: “Eu tive bons professores, foi uma excelente escola, pra mim foi um orgulho estudar naquela escola. Eu me surpreendi de forma muito positiva e foi de lá que eu consegui entrar no mercado de trabalho” (AQUILES, 2017). Outras narrativas apresentam a satisfação diante do curso e do corpo docente:

O curso superou todas as minhas expectativas sim, quando eu comecei a estudar, eu fiquei apaixonada pelo curso, inclusive queria ficar na parte do laboratório pra analisar os alumínios e esse tipo de matéria. Tivemos ótimos professores. O curso só me veio cair a ficha quando a gente terminou e fomos buscar trabalho e eu senti uma certa barreira por ser mulher e tinha assédio também (Ísis, 2017).

Ísis expressa que a escola atendeu ao modelo pedagógico de ensino profissionalizante a que se propunha, pois a mesma lhe deu todo apoio por meio de bons professores e de aulas que lhes despertaram o interesse pelo curso e a identificação com a parte laboratorial de análises minerais. Com o término do curso e a obtenção de estágio, Ísis percebeu as poucas oportunidades oferecidas às mulheres no campo de Metalurgia por ser espaço que acolhiam mais homens, além disso, a egressa relata o assédio sexual sofrido durante o estágio quando o seu chefe propôs a continuação na empresa como funcionária mediante favores sexuais. Diante do constrangimento e da humilhação, Ísis optou por finalizar o estágio e sair da empresa, visto que suas capacidades como técnica em metalurgia não foram consideradas na contratação.

Outra contribuição da escola levantada pela maioria dos (as) discentes diz respeito à exigência dos (as) professores (as) no rendimento escolar que provocava a busca pela aprendizagem, principalmente dos conteúdos que envolviam cálculos com o objetivo de tirar uma boa nota.

Na realidade eu comecei a estudar no Bacelar Portela porque ela começou a forçar a gente a aprender, era muito forçado. Pra quem veio de uma escola como Duque de Caxias e CEMA, aonde nós só íamos para escola e não tinha muito o que aprender, é como você passar de uma escola pública para uma particular, ou você se enquadrava na história ou então você reprovava, então você era forçado a estudar mais. As disciplinas de cálculo eu tinha mais dificuldade porque os cálculos da Metalurgia são muito grandes, muita coisa, aí quando o professor chegava na sala ele imaginava que a gente já sabia o básico da matemática pra gente poder fazer os cálculos e o que complicava muito era isso, tanto é que a gente tinha uns colegas fortes, aí a gente tinha um colega de classe, pra nos ajudar a tirar uma nota melhor (HEITOR, 2017).

A narrativa de Heitor evidencia que seu percurso educacional no ensino de primeiro grau foi regular no sentido de ter sido promovido em todas as séries, no entanto, acredita que as escolas negligenciaram muitos dos conteúdos escolares considerados fundamentais para a aprendizagem dos conhecimentos exigidos no ensino de segundo grau, o que o leva a comparar o ensino anterior ao de uma escola pública e o ensino experimentado no ensino secundário semelhante ao ensino particular por exigir o domínio de conteúdos que justificassem sua passagem de uma série para outra. Na maioria das entrevistas, percebemos a afirmação uníssona de que a turma se organizou em torno de um aluno ou dois alunos que dominavam as disciplinas de cálculo para ajudar na compreensão dos conteúdos e na obtenção de nota igual ou acima da média. Nesse sentido, o aluno Ulisses sempre foi citado por ajudar os (as) colegas a esclarecer os pontos não compreendidos nas aulas.

Ao analisarmos o dossiê do aluno Heitor, buscamos visualizar a sua trajetória no ensino de primeiro grau e a sua inserção no ensino de segundo grau. Da 1ª a 4ª série Heitor estudou na Unidade Escolar Duque de Caxias no bairro do João Paulo e todos os desempenhos nas disciplinas foram expressos por meio do conceito “Bom”. Na passagem para 5ª série o aluno foi matriculado no CEMA localizado na Avenida Kennedy, no Bairro de Fátima. Nessa escola, de sistema tele-educativo, Heitor foi avaliado “Regular” em todas as disciplinas desde a 5ª até a 8ª série, tais conceitos sugerem baixo aprendizado, conteúdos generalistas e distantes da sua realidade, metodologias e avaliações presas ao modelo tradicional de ensino.

Ao cursar o ensino de segundo grau na ETEMA, Heitor teve o primeiro impacto: a quantidade de disciplinas correspondendo à quantidade de docentes (dezessete) significou nova experiência e novos desafios, pois além de ter que estudar uma diversidade de conteúdos de disciplinas inéditas para ele, ainda tinha que se esforçar mais para se enquadrar no sistema avaliativo de notas por bimestre.

De acordo com a ficha individual de rendimento escolar, o aluno apresentou, no primeiro bimestre da 1ª série, média inferior na maioria das disciplinas, excluem-se apenas O.S.P.B (8,5), Matemática (7,0), Química (7,5) e Educação Artística (8,0). Nos bimestres seguintes, observamos o esforço feito pelo aluno para se manter na média, pois a quantidade de disciplinas “vermelhas” diminuíram nos bimestres posteriores e no final do ano letivo o aluno conseguiu a aprovação para a 2ª série. Na 2ª e na 3ª série Heitor ainda apresentou notas inferiores à média da escola nas disciplinas que envolviam cálculos como Matemática, Física, Química e nas matérias relacionadas à habilitação (Máquinas e Aparelhos, Metalurgia, Conformação e Desenho Técnico). Acreditamos que as dificuldades de Heitor expressam as dificuldades de muitos (as) alunos (as) de sua turma que tiveram que trilhar outros meios para alcançar o sucesso escolar, buscar apoio junto aos colegas que dominavam os conteúdos e dedicar-se mais aos estudos.

Destaca-se nas memórias dos egressos o saudosismo de disciplinas inseridas no currículo em tempo de ditadura militar, como OSPB e Educação Moral e Cívica, que buscavam a formação de homens e de mulheres obedientes à normas e às autoridades para que a ordem social e aceitação dos atos legais fossem mantidos e respeitados. Orfeu trouxe ao presente suas memórias balizadas pelo sentimento de falta que a disciplina causa hoje nas escolas: “[...] tinha uma professora de OSPB e era uma disciplina que eu sinto falta hoje em dia nas escolas desse tipo de disciplina dava ideia dos direitos da Constituição dos deveres, da parte cívica”. Além destas, a

Educação Física foi apontada por todos (as) egressos (as) como uma marca que atingiu positivamente suas vidas escolares, posto que a escola participava de certames que mobilizaram toda a comunidade escolar no acompanhamento dos jogos, assim como proporcionou a divulgação da instituição na sociedade. Para muitos (as) alunos (as), a escola passou a ser conhecida na cidade de São Luís por meio da divulgação advinda das vitórias dos esportes:

Era uma escola boa, era uma escola que competia com a ETFM tanto competia na questão dos estudos como na questão dos esportes, eu hoje como pai eu sinto muita falta nas escolas dos esportes, ela prende os alunos na escola, ela faz com que a educação ela mude, tira os alunos dos vícios, das drogas. Os Jogos Escolares Maranhenses eram muito fortes, nós vibrávamos nos jogos escolares maranhenses e tudo aquilo influenciava que ficassemos muito tempo na escola. Era uma parte muito gostosa e acho que todos os alunos se lembram muito. Nós tivemos vários campeões na ETEMA, a concorrência era muito forte com a ETFM. (HEITOR, 2017).

Na época era uma escola que ninguém conhecia aí tinha a Educação Física que era obrigatória, mas como eu não queria fazer Educação Física eu escolhi fazer um esporte por influência da minha irmã que já treinava esporte na escola dela. Quando a gente foi disputar a eliminatória do JEMs e ganhou do Colégio Marista, do Colégio Batista. Foi uma festa porque o Bacelar Portela foi classificado em primeiro lugar aí fomos campeões do JEMs e a gente ganhou todas as categorias. Nós fomos campeões em 85, 86 e 87 no handebol e no futsal e aí esses dois esportes alavancaram a escola e depois muitas pessoas procuraram a escola para estudar. (ULISSES, 2017).

Um aspecto importante a destacarmos nesta seção é atinente aos estágios curriculares realizados nas indústrias situadas no Maranhão e na cidade de Volta Redonda. O estágio curricular se constituía em disciplina obrigatória para a diplomação nas habilitações da ETEMA, nesse sentido era o diferencial que distinguia o técnico do auxiliar técnico. Da nossa rede de narradores (as), quatro estagiaram nas indústrias de Volta Redonda e os (as) demais discentes realizaram em indústrias ou empresas metalúrgicas de pequeno e médio porte em São Luís. É importante lembrar que o estágio ocorreu em 1988 quando a turma de Metalurgia tinha concluído o ensino de segundo grau e faltava apenas a experiência no campo de trabalho para o recebimento do diploma. Entretanto, dos 36 alunos (as) apenas 14 conseguiram vaga para estágio em Volta Redonda; seis eram oriundos das turmas de Metalurgia de 1986 e um aluno era do curso de Eletrotécnica. Apenas Orfeu se recorda de uma prova para selecionar os (as) candidatos (as), os demais expressaram recordações semelhantes à de Hermes:

Na verdade foi escolhido quem queria ir e quem o nosso professor de estágio escolhia. As pessoas que mais correram atrás de patrocínio e que foram no Palácio dos Leões

(sede do governo) viajaram. Foi um critério muito ridículo, não foram critérios de melhores alunos e melhores notas foi quem o professor quis. (HERMES, 2017).

De acordo com as narrativas dos discentes e do professor de estágio, para a manutenção dos (as) alunos (as) por seis meses no Rio de Janeiro (de 14 de março a 14 de setembro de 1988) a SEDUC pagou as passagens terrestres, alugou uma ampla casa em Volta Redonda e concedeu uma bolsa no valor de quase um salário mínimo para cada discente se manter no estágio. No que diz respeito à residência naquela cidade, a escola se encarregou de buscar um espaço que abrigasse todos (as) os (as) estagiários (as). Ulisses mobilizou algumas recordações sobre a estadia que foi compartilhada por outros (as) colegas de turma: “Eu lembro que na casa que o governo alugou para nós ficarmos deveria ter apenas cinco pessoas, aí nós ficamos lá escondidos só que depois de três meses o proprietário da casa descobriu, conversou conosco e depois terminou aceitando”.

As siderúrgicas fluminenses que receberam os estagiários foram a CSN, Barbará e Barra Mansa, sendo que essas duas forneciam uma pequena bolsa para aprendizes. O horário⁹⁵ dos alunos (as) na siderúrgica CSN era semelhante ao dos funcionários, isto é, de 7:15 às 11:30 e das 12:45 às 16:45. Quanto às percepções das aprendizagens, inferimos que a parte prática do currículo ficou, de fato, a cargo dos estágios realizados em diversas empresas, posto que a escola não dispunha de espaço equipado em que os (as) alunos (as) pudessem operar com os processos basilares da metalurgia. As narrativas dos (as) egressos (as) exibem as percepções sobre os estágios realizados em diferentes campos:

Nós fomos passar vergonha na CSN porque o nosso aprendizado no Bacelar Portela era muito na teoria, não tinha nada de prática. Os colegas da minha turma podem até dizer que não, mas a gente foi passar vergonha na CSN. Minhas primeiras avaliações foram 2, 3 porque eu não sabia de nada e a maioria não aprendeu nada. Os outros meninos que estagiavam na CSN que eram de outra instituição eles davam aula pra gente. Lá na CSN eles jogaram a gente em qualquer lugar, cada um foi para um setor diferente em áreas que não ia ter como arranjar emprego e nós ficamos iguais uns bobos lá dentro. Foi bom pra gente em termos de aprendizado de conviver com os outros, de viver no mundo só, independente, porque muitos estavam acostumados com pai e mãe. (HERMES, 2017).

Nós não conseguimos vagas pra todo mundo na siderúrgica nacional, alguns foram pra outras empresas. Se não me engano quem ficou na CSN desde o começo estagiou por seis meses. Eu fiquei na Barbará, então eu só fiquei três meses lá e depois dois meses na CSN porque é assim a gente foi conseguindo as vagas aos poucos, muitos dos que foram pra lá, se não me engano, não tinham nem vaga, foram pra tentar. Os que conseguiram na CSN ficaram 6 meses; 3 ou 4 alunos ficaram na Barbará 3 meses e depois passaram

⁹⁵ Informação presente no relatório de estágio do aluno José Carlos Reis Filho.

para a Siderúrgica Nacional 2 meses, se não me engano tinha outra empresa lá que eu não me recordo da área de Eletrotécnica. Então foi assim meio que desordenado, não foi uma coisa certa, a gente foi mais pra tentar. (HEITOR, 2017).

A partir dos dois excertos *supra*, depreendemos que os alunos (as) encontraram, inicialmente, dificuldade para acompanhar os setores operacionais da CSN em virtude da fragilidade dos conhecimentos teóricos que na ETEMA se voltavam mais para a aprendizagem abstrata e mecânica dos conteúdos, pelo menos no curso em apreço.

O relatório final de estágio do aluno Reis Filho (1988, p. 6) desenvolvido na CSN traz algumas sugestões de melhorias para o curso:

[...] um maior esforço no sentido de dar, em sala de aula, os pormenores importantes e também as “grandes fatias do bolo metalúrgico teórico”, que, conforme vi em Volta Redonda, são considerados de grande importância, enquanto que aqui no Bacular [...] são subestimadas.

Embora Hermes tenha afirmado que sua turma passou constrangimento na CSN pela falta de domínio teórico e prático dos conteúdos, o mesmo reconhece que o estágio superou as expectativas e que todo o conhecimento que aprendeu na área de Metalurgia se deve à experiência advinda da CSN, onde transitou por seus diversos setores. De certa forma, a ETEMA contribuiu com a formação, uma vez que o convênio foi realizado entre a escola e a empresa; o apoio logístico e financeiro foi proporcionado pela SEDUC com a finalidade de aperfeiçoamento do corpo discente para assumir postos de trabalhos na cidade de São Luís.

A narrativa de Heitor se combina à narrativa de muitos discentes que participaram do estágio na CSN quando afirma que alguns dos colegas viajaram para o Rio de Janeiro sem ter a confirmação de que conseguiria uma vaga de estágio nas empresas, entretanto, após algum tempo foi possível a inserção de todos (as) que viajaram no campo de trabalho. Segundo as reminiscências do Professor Hefesto, das vinte e uma vagas nas siderúrgicas de Volta Redonda, três alunos realizaram estágio na Metalúrgica Barbará que fornecia bolsa para os estagiários; seis foram para a Siderúrgica Barra Mansa e os demais alocaram-se na CSN. Não foi possível encontrar, além do relatório do aluno José Carlos Reis Filho, nenhum documento sobre os participantes dessa segunda turma de estágio interestadual. Heitor também afirma que realizou estágio de três meses na Metalúrgica Barbará e depois conseguiu mais dois meses de estágio na CSN, apontando para a ampliação do seu leque de conhecimentos na área.

Da nossa rede de entrevistados (as) dois alunos e duas alunas fizeram estágio em empresas de pequeno e grande porte na cidade de São Luís e Açailândia, dos quais a maioria foi conseguida pelos próprios discentes que almejavam concluir o curso para entrar rapidamente no mercado de trabalho. Seguem as narrativas dos (as) discentes:

Fiz estágio na ALUMAR. Eu fui atrás me informei que eles estavam procurando pessoas para estágio e eu corri atrás não foi a escola que me ofereceu não. Estagiei nove meses e fui logo contratado pra ficar na ALUMAR. (AQUILES, 2017).

Consegui um estágio aqui perto do Outeiro da Cruz, na Metalúrgica TIM, uma bem pequena. Depois que eu terminei o estágio pela escola foi que eu consegui o estágio na Siderúrgica da Vale do Pindaré trabalhei um tempo lá no laboratório de metalografia. (RÉGIA 2017).

Quando eu terminei no Bacelar Portela eu precisava estagiar pra poder ter o diploma de técnico porque precisava demais para trabalhar e foi justamente no ano que eu estava completando 18 anos e tinha que me alistar. Eu consegui estágio numa metalúrgica chamada MEBRAE, a escola não me ofereceu estágio eu que procurei vaga e depois informei na escola se eles aceitavam o meu estágio nessa empresa. (ORFEU, 2017).

As duas alunas realizaram estágio na Metalúrgica TIM, a aluna Ísis relembra que o estágio foi conseguido pela escola, porque houve um embate entre ela e o professor Hefesto em virtude de ter sido preterida no estágio em Volta Redonda para ceder lugar aos (às) alunos (as) concludentes em anos anteriores que pressionavam o professor. Diante do descontentamento de Ísis e da denúncia que a mesma prometia levar à SEDUC, a escola providenciou outro campo de estágio. Diferente desta, a aluna Régia conseguiu estágio por conta própria na mesma empresa e logo após o término ela continuou com outro campo de experiência no setor de metalografia da Siderúrgica Vale do Pindaré em Açailândia. Segundo Régia, o setor que trabalhou era mais destinado às mulheres, ao contrário do setor de alto forno que era muito quente e tinha mais homens.

O aluno Orfeu, após perceber a sua exclusão do estágio da CSN, buscou campo de estágio em uma pequena metalúrgica chamada Mebray dada a sua urgência em melhorar as condições financeiras para ajudar a família. Seu objetivo era terminar o estágio e entrar nas grandes empresas instaladas no distrito industrial de São Luís, a ALUMAR ou a CVRD, como lembrou Orfeu: “naquela época pra se ter um bom emprego você tinha que trabalhar na ALUMAR ou na Vale”.

4.6 Trajetórias profissionais

Compreender a trajetória profissional dos (as) egressos (as), é de fundamental importância para percebermos de que modo a instituição escolar afetou os destinos ocupacionais e pessoais dos sujeitos. Ao centrar a investigação no (a) aluno (a), é possível conhecer os resultados individuais e institucionais alcançados e as formas de apropriação da proposta pedagógica pelos discentes, por isso a importância de “[...] comparar percursos formativos, não em si mesmo, mas em função dos pontos de partida e dos pontos de chegada individuais” (MAGALHÃES, 2004, p. 54). Sobre a inserção dos (as) alunos (as) nas investigações concernentes às instituições escolares, o autor assevera:

Uma investigação centrada nos alunos, incluindo o sequenciamento para além do tempo de escolarização, por um lado, e as zonas geográficas de origem por outro, revela o modo como as instituições educativas se implantam e como afetam os destinos de um determinado território, bem como as implicações da cultura, da ação e das representações escolares e educacionais sobre construção de grupos socioculturais identitários e de neocomunidades (MAGALHÃES, 2004, p. 150).

É possível constatar uma diversidade de trajetórias profissionais trilhadas e de destinos traçados pelos (as) ex-alunos (as): carreira docente, autônomo, serviço público, serviço do ramo industrial. Apresentamos a seguir o itinerário educacional e profissional do aluno Aquiles:

Eu fiz o estágio na ALUMAR e após o estágio eu fui logo efetivado lá. Entrei em 1989 como estagiário, acompanhava algumas pessoas [operadores, técnicos de processo]. Nos anos de 1992 a 1993 eu passei por estagiário, operador 1, 2, 3, operador especializado aí eu fui me destacando e depois eu me tornei encarregado de produção de 1993 até 2007. Lá era uma empresa que pagava muito bem na época tinha plano de saúde e outros benefícios. Em 2007, esse meu departamento estava muito oneroso por causa da energia elétrica eu saí de lá por redução de quadro estavam fechando por causa da terceirização. Depois quando eu saí da ALUMAR ainda trabalhei lá por nove meses pela Reframax, era uma empresa que prestava serviço nessa mesma área né. Foi quando surgiu a oportunidade de ir para a área de pelotização da Vale. Eu entrei no site da Vale e comecei a fazer uma série de etapas e passei nos testes e fui para a usina de pelotização. No final de 2008 eu consegui entrar na usina de pelotização né, aí em 2009 teve essa crise no Brasil e fechou esse departamento na Vale e também fechou de vez onde eu trabalhava só que na Vale o pessoal que era da pelotização foi absorvido por outras áreas então fiquei na área do Porto. A gente recebe todo o lote que vem de Carajás e faz a distribuição no pátio e estou lá até hoje como técnico portuário. (AQUILES, 2017).

A trajetória de Aquiles é singular no conjunto de narrativas coletadas, pois foi o único aluno que permaneceu na área de sua formação desde a conclusão do ensino de segundo grau até

os dias atuais. Verificamos que o egresso mobilizou várias estratégias para se manter empregado no ramo da metalurgia, que variou desde a busca pelo estágio na ALUMAR até o seu bom desempenho para a contratação após o período como aprendiz da área. Posteriormente conseguiu se destacar na empresa e alcançou vários postos como operador 1, 2 e 3 até o cargo de chefia denominado Encarregado de Produção que lhe rendeu excelentes salários e benefícios como plano de saúde.

Na narrativa de Aquiles, percebemos as tensões vividas diante da situação instável ocorrida naquela empresa em 2007 quando o setor no qual desempenhava suas funções foi terceirizado e o egresso passou de funcionário do quadro da ALUMAR para empregado de uma empresa cuja estrutura operacional diminuía os custos e impactava negativamente nos salários e benefícios dos seus funcionários. Para Aquiles, a redução do quadro de funcionários ocorreu devido ao término do contrato que concedia subsídio no consumo de energia por vinte anos à ALUMAR, entretanto, esse contrato vigeu de 1984 a 2004. Na realidade, a terceirização implantada na empresa em 2007 surgiu do plano mundial de reestruturação organizacional da Alcoa, que pretendia se tornar mais ágil, mais plano, menos inchado, menos oneroso, mais lucrativo para a transnacional e com prejuízos para os trabalhadores.

Diante das perdas salariais e dos benefícios, Aquiles buscou outra estratégia de sobrevivência na área metalúrgica por meio da investida na CVRD. Dessa maneira, o egresso se inscreveu para trabalhar no setor de Pelotização e logo foi contratado pela empresa em virtude da vasta experiência acumulada. Entretanto, a crise econômica de 2008-2009, que afetou diversos setores da economia brasileira em função da crise no setor imobiliário dos Estados Unidos, teve repercussão na CVRD, que fechou aquela seção e redistribuiu os funcionários para outras áreas. Desde então, Aquiles desempenha suas funções como técnico portuário. Embora se distanciando de sua formação em Metalurgia, mantém um ponto de intersecção com a mesma: “Eu trabalho com minério e faço a distribuição; são vários tipos de minério e eu sou responsável por essas distribuições, é uma das minhas funções. Graças a Deus foi pelo curso que eu fiz de Metalurgia que eu também consegui entrar na Vale” (AQUILES, 2017).

O envolvimento de Aquiles no setor metalúrgico despertou-lhe a necessidade de cursar o ensino superior em área compatível ao exercício de sua função. Assim, o egresso prestou o vestibular na UFMA no início da década de 1990 para o curso de Química. As dificuldades em conciliar o horário de trabalho ao de estudo, a ausência de flexibilização no tempo de trabalho

que pudesse garantir à qualificação de Aquiles acarretaram no abandono e no jubilamento da universidade.

Essa situação é retratada pelo egresso como falta de esforço, “imaturidade” para administrar o bom salário com o tempo de estudo e de lazer, talvez porque a filosofia dessas grandes empresas, baseada numa ilusória meritocracia, atribui ao empregado a responsabilidade por conquistar melhores condições de vida na medida em que aquele se adequa ao sistema fabril. Nessa perspectiva, o trabalhador deve se esforçar para alcançar o improvável: trabalhar em turnos diversos, conciliar o horário da universidade e dedicar-se à vida social.

Escolhi Química porque tinha relação com a Metalurgia e tinha muita relação com o que eu trabalhava – a usina de alto forno. Eu consegui fazer primeiro e segundo período do curso depois fiquei devendo disciplinas dos períodos. Foi uma enrolada porque eu trabalhava dois dias pela manhã, dois pela tarde e dois pela noite e folgava três dias. Se eu tivesse com a cabeça que tenho hoje seria diferente. Na época a ALUMAR pagava muito bem e eu com 22 anos comecei a fazer muita bobagem por influência de colega e em vez de estudar não, estava fazendo outras coisas. Foi uma coisa que me arrependi muito não ter terminado meu curso. (AQUILES, 2017).

Pelas narrativas de Aquiles, constatamos que sua trajetória e destino profissional estiveram alinhados ao curso de Metalurgia o qual serviu de apoio para sua inserção nas siderúrgicas e para a ascensão nos cargos das maiores indústrias de São Luís. Por outro lado, as experiências adquiridas ao longo do percurso se somaram à decisão de o ex-aluno reinventar o seu projeto profissional e de vida quando as condições de trabalho e os benefícios adquiridos foram ameaçados pela mudança organizacional da ALUMAR.

A trajetória profissional de Orfeu se inicia na Metalúrgica Mebray, primeiro como estagiário e depois como funcionário. A estratégia utilizada foi de trabalhar em uma empresa do ramo para que pudesse ganhar experiência até conseguir oportunidade em uma das indústrias de grande porte na cidade de São Luís, visto que trabalhar na ALUMAR ou na CVRD representava *status* social e melhores condições materiais, por esse motivo o egresso nos revelou: “Eu só pensava em trabalhar na Vale ou na ALUMAR. Enquanto isso, eu trabalhei na Mebray até conseguir um emprego na ALUMAR foi quando eu larguei tudo e já estava com o diploma de técnico em Metalurgia”. A narrativa de Orfeu evidencia o seu percurso profissional e educacional:

Comecei em 1988 na Mebray e no início de 1989 eu fui para a ALUMAR. Lá eu trabalhei na redução e na produção, tudo que eu aprendi na área de Metalurgia foi na ALUMAR. Em conseguir chegar no topo da minha carreira então para eu ter um cargo

elevado eu tinha que ter um curso superior e aí a pretensão, *a priori*, era essa: terminar o curso superior e dar um pulo para ter uma cargo mais elevado e continuar na ALUMAR. Então eu fiz vestibular na UFMA para Química em 1993; em agosto de 1996 eu pedi para sair da Alumar porque chegou um período que ou eu terminava o curso de Química ou trabalhava. Na metade do curso, participando de congresso, de eventos acadêmicos lá me veio a ideia de fazer uma pós-graduação e aí depois a ideia foi amadurecida mais ainda porque eu fui estagiar no Instituto de Criminalística, e aí eu conversando com o pessoal a ideia veio mais forte; conversando com os professores das últimas disciplinas eu fiquei encantado com a área da corrosão e ele tinha estudado lá na COP no Rio de Janeiro e ele me deu umas dicas e eu fui na ideia, botei a mochila nas costas e fui bater no Rio de Janeiro. (ORFEU, 2017).

O percurso trilhado por Orfeu mantém algumas semelhanças com o percurso de Aquiles. Orfeu também desenvolveu algumas estratégias de ação para conseguir um estágio por conta própria e para realizar o desejo de fazer parte da maior metalúrgica instalada na sua cidade, a ALUMAR. Após conquistar o cargo mais elevado que seu diploma de técnico pode lhe proporcionar, Orfeu avaliou a necessidade de investir em um curso superior em área afim à sua profissão e decidiu estudar Química na UFMA. Percebemos que a mobilização individual do egresso na constituição de seu percurso acadêmico ocorreu aos 23 anos de idade, impulsionada pela aspiração de ascender profissionalmente, assim o emprego na ALUMAR despertou-lhe a importância de ter mais conhecimentos oriundos de uma maior escolarização.

A falta de incentivo para o prosseguimento nos estudos, no seu local de trabalho, forçou Orfeu a tomar a decisão de continuar com os estudos e de abandonar o emprego, que naquele momento já tinha perdido o brilho diante das oportunidades vislumbradas a partir da formação em Química Industrial. Notamos que as redes de sociabilidades contribuíram para que Orfeu priorizasse os estudos; a convivência no meio acadêmico, por meio dos eventos, dos congressos e dos estágios motivaram-no a continuar os estudos e a investir na pós-graduação. Os professores, por sua vez, tiveram importância fundamental, uma vez que incentivaram o egresso a buscar conhecimentos na área de corrosão no Rio de Janeiro.

Nesse sentido, entendemos a partida do egresso um tipo de êxodo caracterizado pela busca de oportunidades acadêmicas em uma universidade do Sudeste, tendo em vista que o estado do Maranhão sempre careceu de programas de pós-graduação para atender à demanda de interessados (as) em cursá-los, entretanto, no final da década de 1990 os programas eram mais escassos, o que forçava os (as) candidatos (as) a frequentar mestrado e doutorado em estados da federação onde ofereciam variedade de programas e de vagas, foi o caso de Orfeu que tentava

participar de um programa de pós-graduação na área de Engenharia de Materiais inexistente no Maranhão naquela época:

Eu fiquei um ano e três meses fazendo especialização em corrosão na Universidade Federal do Rio de Janeiro, depois eu me mudei para São Carlos aí eu saí da área de corrosão e fui para área de materiais. Fiz o mestrado em Engenharia de Materiais na USP de São Carlos e aí quando terminei eu senti a área meio complicada para concurso porque a prioridade é para quem tem a graduação em Engenharia de Materiais, aí eu enxerguei um problema nisso e me fez voltar para a química foi aí que fiz meu doutorado em Química na área de físico-química na Universidade Federal de São Carlos, mas trabalhando sempre na área de materiais porque tem um leque um pouco mais amplo. Após isso eu fiz pós-doutorado na Espanha na região valenciana perto do Mediterrâneo, uma parte eu fiz na UNESP de Araraquara e a outra na Universidade Jaume I. (ORFEU, 2017).

O itinerário acadêmico de Orfeu mostra as mudanças na área acadêmica, que de corrosão passou para a área de materiais, e mudança do ponto de vista geográfico em virtude do deslocamento do Rio de Janeiro para São Paulo. É possível perceber as *apropriações* quando Orfeu ao concluir o mestrado em Engenharia de Materiais, avaliou que tal campo não lhe proporcionaria a inserção na carreira acadêmica docente, pois sua formação inicial em Química e o mestrado escolhido o colocariam em desvantagem diante daqueles que fizeram mestrado e doutorado na mesma área da formação inicial.

Diante da ordem imposta e da variedade de conhecimentos consumidos na sua trajetória, Orfeu se apropriou do produto imposto, isto é, da impossibilidade de conquistar espaço na carreira acadêmica com formação *strictu senso* em Engenharia de Materiais, para projetar percurso que garantisse o êxito profissional e o interesse pela área de materiais. Assim, o doutorado em Química abordou conhecimentos de materiais e físico-química o qual possibilitou o trânsito do egresso nas duas áreas.

A partir da tática bem sucedida, o egresso narrou que após a conclusão do doutorado, em 2006, ele conseguiu ser aprovado em concurso público para a carreira do magistério superior no CEFET-MA: “Assim que eu terminei eu fiz o concurso para professor do ensino superior no CEFET-MA, hoje IFMA. Eu terminei o doutorado em março aí eu fiz o concurso em maio e fui chamado em setembro, já vou completar 12 anos de serviço” (ORFEU, 2017). Atualmente, Orfeu é professor associado do IFMA, com exercício provisório na Universidade Federal de São Paulo, campus São José dos Campos, onde ministra disciplinas na área de Engenharia dos Materiais e de Química. O retorno para o estado de São Paulo por motivo de acompanhamento de cônjuge

ocorreu porque sua esposa, também professora do IFMA, conseguiu transferência para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.

Podemos dizer que a trajetória profissional de Orfeu carrega marcas do ensino da ETEMA, mesmo com todas as dificuldades no desenvolvimento do curso e da afirmação que a única contribuição foi:

As amizades que se formaram que eu tenho até hoje. Em termos profissionais não me proporcionou nada, tudo que aprendi foi fazendo os cursos na ALUMAR, a formação foi feita lá então eu posso dizer que me ajudou da seguinte forma: ter o segundo grau, o curso técnico para poder concorrer a uma vaga, isso aí sem sombra de dúvida, mas em termos de conhecimentos não. (ORFEU, 2017).

É inegável que a partir do curso de Metalurgia o ex-aluno projetou sua carreira profissional na ALUMAR e conseguiu uma vaga na empresa e que sem o diploma de técnico esse acesso seria negado, ou pelo menos dificultado. Concordamos com o egresso quando esse afirma que o seu curso na ETEMA teve uma série de falhas na transmissão dos conhecimentos teórico-práticos, mas acreditamos que o mesmo serviu de trampolim para a introdução do mesmo no mercado de trabalho, haja vista que o estágio curricular por ser obrigatório, oportunizado ou não pela instituição, serviu como diferencial para que os (as) jovens conquistassem uma vaga nas metalúrgicas do Maranhão e de outros estados. Igualmente, o percurso traçado sempre em torno da área de química e dos materiais mantém certa proximidade com a área de Metalurgia, pois dialogam com alguns processos de produção e de transformação metalúrgica.

No que diz respeito à trajetória profissional de Heitor, após a conclusão do ensino de segundo grau, ele projetou conquistar uma vaga na ALUMAR ou na CVRD. Logo no início, o egresso se decepcionou com as oportunidades oferecidas no estado pelo fato de ter sido reprovado no seletivo da CVRD por apresentar uma pequena escoliose, e por considerar as dificuldades de acesso à ALUMAR por outros profissionais que não fossem oriundos da ETFM ou do SENAI. A ideia de Heitor sobre a preferência da ALUMAR pelos alunos da ETFM era sustentada pelos jornais da época que a divulgavam como a mais importante instituição formadora de profissionais para as indústrias na época. O jornal *O Imparcial*, de 17 de março de 1988, anunciou: “Hoje, a Escola Técnica Federal é a principal fornecedora de mão-de-obra para as grandes empresas que estão se instalando em São Luís, principalmente no campo da Metalurgia. Os técnicos de nível médio estão tendo emprego quase que imediatamente”.

O itinerário percorrido por Heitor no campo profissional da Metalurgia começou com a sua admissão na METALMAN, situada no município de Rosário.

Eu me lembro que surgiu uma empresa chamada METALMAN em Rosário e apareceu no jornal que ela ia pegar gente pra trabalhar, fichar como a gente fala nas empresas. O cadastro dela era na ETFM e eu fui lá, mas ela queria pessoas com carteira assinada, que já tivessem trabalhado e eu não tinha, o máximo que eu tinha era esse estágio em Volta Redonda. Eu fui na ETFM levar a minha carteira com o estágio porque na carteira profissional tinha os carimbos das empresas. Na fila eu perguntei pra moça quais eram os critérios e ela começou a dizer que no mínimo era tanto tempo de serviço, carteira assinada porque a empresa era nova e queria alguém que tivesse uma qualificação aí eu disse pra ela *“eu nunca trabalhei, mas eu tenho um estágio”* aí eu abri a minha carteira pra ela e mostrei o estágio na CSN que tem muito peso e ela foi a minha porta de entrada. Quando a senhora olhou a carteira carimbada ela disse *“deixa a tua carteira aqui”* pra minha surpresa eu fui chamado para trabalhar na empresa, mas antes nós fomos estudar pra conhecer a empresa e como ela processava. Nós passamos aproximadamente cinco meses num intensivão só estudando na ETFM as disciplinas de química, física e matemática, tudo que eu não gostava. Isso foi em 1989, pra mim foi uma coisa, maravilhosa porque eu estava ganhando dinheiro pra estudar numa coisa nova. (HEITOR, 2017).

A oportunidade de emprego para Heitor surgiu com outra empresa que não compunha a lista de indústrias almejadas por ele no Maranhão. A METALMAN, implantada no final da década de 1980 na cidade de Rosário, foi beneficiada pelo PGC que viabilizou a entrada daquela no estado. O projeto ambicioso tinha a pretensão de ingressar o País no clube dos maiores produtores de manganês metálico a exemplo da África do Sul, a maior produtora, os Estados Unidos e o Japão. A importação de 2 mil toneladas de magnésio metálico por ano para a produção de pilhas alcalinas e para a aplicação na indústria de alumínio, aliado à inexistência de fabricação do produto no Brasil e aos incentivos generosos do PGC, ensejou a aprovação do projeto em terras maranhenses.

A narrativa de Heitor deixa claro que a METALMAN foi a porta de entrada para a sua primeira contratação com carteira assinada na área de Metalurgia. O estágio na CSN, reconhecidamente uma repartição com autoridade no ramo metalúrgico, foi decisivo para que o ex-aluno conquistasse seu primeiro emprego formal, mesmo sem ter a experiência profissional exigida. Essa exceção ocorreu porque tal empresa ofereceu, inicialmente, uma formação remunerada aos seus funcionários, em parceria com a ETFM, para dotá-los de conhecimentos na operacionalização dos processos de produção do manganês eletrolítico.

Notamos a satisfação de Heitor ao fato de ter que estudar e de ser recompensado financeiramente: “Eu achava uma coisa maravilhosa”, certamente porque os estudos envolviam as disciplinas que ele tinha mais dificuldade na escola (química, física e matemática), no entanto,

o esforço valia a pena pela retribuição salarial. Com o término da formação, os funcionários foram distribuídos nos setores da METALMAN de acordo com as experiências comprovadas nas carteiras de trabalho. A narrativa a seguir expõe o cargo inicial, a promoção para postos superiores e as percepções de Heitor sobre o trabalho realizado:

Nós fomos para a empresa aí nós fomos efetivados nas áreas. Nós fomos distribuídos nos grupos de eletricitas, de mecânicos e um grupo de trabalhadores que seria grupo I, II, III, como eu nunca tinha trabalhado eu fiquei com o nível I, o mais baixo, mais inferior, mas pra mim era lindo, era maravilhoso porque eu aprendia desde a chegada do carvão e do minério, a estocagem da matéria-prima que era uma parte mais de química, que a gente chamava de eletrólise, então era um processo muito bonito e com o tempo essa vontade de aprender em menos de três meses eu passei do nível I para o nível III por conta de um acidente com um forno que eu consegui reverter. Depois disso eu fui encarregado de comandar algumas equipes e dali pra frente eu já ia ser supervisor, o chefe da área. Naquele tempo eu era um rapaz que só tinha 22 anos, pra mim era tudo! (HEITOR, 2017).

A distribuição de Heitor no nível mais baixo da empresa, isto é no nível I, reflete a falta de comprovação profissional, apesar disso, ele aproveitou a situação para aprender sobre os processos envolvidos na fabricação do produto dada a sua “curiosidade e vontade de aprender mais”. A partir disso, Heitor conseguiu ser promovido do nível I para o nível III da carreira por ele ter evitado um acidente na fábrica. Notamos o entusiasmo e o fascínio pelos aprendizados obtidos no cargo inicial quando Heitor afirma “[...] pra mim era tudo lindo, maravilhoso, era um processo muito bonito”, além disso, o fato de ser um jovem de 22 anos oriundo da classe trabalhadora que conquistava bons salários na época reflete a satisfação diante do trabalho realizado. Entretanto, os sinais de desgaste da METALMAN o impediram de ser promovido para o cargo de supervisor por motivos de falência da empresa em meio à crise instalada no País com a confiscação de poupanças no governo Collor de Mello.

O encerramento das atividades fabris em território maranhense significou para Heitor o fechamento de portas na obtenção de vaga, no setor metalúrgico, em São Luís, tendo em vista o insucesso em ser absorvido pela CVRD e pela ALUMAR em anos anteriores. Desse modo, o egresso retornou às vendas junto com seu pai na feira do João Paulo – experiência conhecida por ele desde a infância – e estabeleceu a meta de estudar para qualquer concurso público que aparecesse primeiro: “Decidi estudar porque campo pra empresa aqui não aparecia, não tinha como a gente trabalhar aqui como técnico em Metalurgia, existia siderúrgica em Açailândia, mas eu não queria ir pra outro lugar”.

Nesse seguimento, Heitor se inscreveu para o concurso da Polícia Militar do Maranhão que pela primeira vez no ano de 1992 realizou a admissão de candidatos (as) via concurso público e exigiu o ensino de primeiro grau completo. O ex-aluno nos revelou que gostaria muito de ter continuado no ramo da Metalurgia e “até hoje é apaixonado pela área”. Heitor também afirma que não se identificou com a corporação policial e que entrou por questões de necessidade. Por esse motivo, decidiu fazer parte do batalhão de bombeiros, mantido pela polícia militar, que naquela época precisava de 50 praças para fazer parte do grupamento. Em 1992, o Corpo de Bombeiros se desmembrou da Polícia Militar, ganhou autonomia e Heitor conseguiu, de fato, seguir os caminhos na carreira de bombeiro militar.

Entendemos que Heitor buscou diante da trajetória profissional trilhar um novo projeto pessoal e ocupacional que lembrasse, algum aspecto da área técnica vivenciada tempos atrás nas indústrias trabalhadas. A mudança para o Corpo de Bombeiros pode ser interpretada como uma ação para ajustar, pelo menos no início da carreira, a sua profissão à atividade que mais se identificava diante das regras e constrangimentos presente no ofício do policial militar que não agradavam o egresso.

O bombeiro é um técnico em segurança do trabalho então talvez eu tenha me visto no bombeiro por causa de tudo que eu vivi nas empresas, tem tudo a ver. Se alguém for montar um comércio, um shopping o bombeiro tem que estar presente, desde a autorização de uma planta inicial, tudo parte da autorização do bombeiro. Aí eu lembro do acidente na METALMAN. Todo mundo foge numa situação de perigo e o bombeiro vai ajudar. Eu me vejo nessa situação. (HEITOR, 2017).

A carreira de Heitor durante os 26 anos na corporação foi por ele retratada:

A minha trajetória como bombeiro foi a seguinte: eu passei muito tempo como soldado é uma fase dentro do bombeiro que pra mim é muito triste porque eu passei praticamente 13 anos como soldado, não por incompetência, mas por questão de apadrinhamento, de não ser visto ou de os concursos internos serem mal gerenciados, então foi uma fase que eu sofri muito, depois a minha trajetória foi boa. Eu fui cabo, 3º sargento, 2º sargento, 1º sargento e hoje eu sou subtenente, então daqui um ano praticamente, em junho, eu estou apto a ir a oficial. Se Deus quiser daqui 5 a 6 anos quando eu terminar essa carreira militar eu chego a capitão e aí eu vou pra casa reformado. (HEITOR, 2017).

A trajetória profissional do aludido egresso iniciou no ramo da metalurgia e, por isso, evidencia as marcas do ensino profissionalizante da ETEMA, uma vez que sua admissão na METALMAN decorreu do seu estágio na CSN, proporcionado pela escola, embora já saibamos das muitas lacunas não preenchidas pela instituição. As dificuldade de se inserir em mesmo ramo

o levou a buscar outras forma de subsistência que culminaram com a sua nomeação na Polícia Militar do Maranhão, posteriormente Corpo de Bombeiro Militar, que, embora o fizesse lembrar-se de algumas características das funções na área metalúrgica, hoje não mantém relação direta com a formação recebida na ETEMA. Atualmente, Heitor está próximo de assumir o posto mais alto a que pode ascender – o de capitão –, tendo em vista a sua nomeação como soldado, em 1992.

O itinerário educacional de Núbia durante o ensino de segundo grau foi marcado pelo reconhecimento de si como técnica em Metalurgia; a egressa afirma que os demais cursos oferecidos pela ETEMA não eram do seu interesse e a presença da ALUMAR no mesmo período em que era estudante alimentou o sonho de que após o curso pudesse trabalhar na empresa. Ao concluir o estágio na CSN, Núbia recebera a proposta de trabalhar em uma empreiteira no setor metalúrgico em Volta Redonda, porém a distância da família a fez decidir pelo retorno à sua cidade. Sobre a tentativa de inserção nas indústrias de São Luís a egressa narrou:

Eu ainda tentei ingressar no ramo e fiz alguns testes em uma empresa que ficava em Rosário, a METALMAN, só que no final das entrevistas, me foi dito que eu não podia ficar com a vaga porque não tinha disponibilidade para mulheres, a área estava requerendo somente homens. Como eu disse anteriormente, eu tinha todo um sonho, quando eu escolhi o curso de metalurgia porque gostei muito do curso e não me identificava muito com edificações, com eletrotécnica e na época tinha a ALUMAR, que a gente achava que ia ser mais fácil entrar no mercado de trabalho, mas comigo isso não aconteceu. (NÚBIA, 2017).

As dificuldades encontradas por Núbia evidenciam as restrições para a entrada nas indústrias instaladas no Maranhão seja por causa das inúmeras exigências relacionadas ao processo de admissão, seja pelas desigualdades nas oportunidades de acesso à mulher no setor industrial. Na narrativa, fica clara a rejeição de Núbia pela METALMAN, porque o setor de recrutamento da empresa tinha preferência por homens e não disponibilizava vagas para mulheres. Essa situação nos atesta acerca da divisão sexual do trabalho amplamente aceita no setor metalúrgico, em que as mulheres, por serem imaginadas como sexo frágil em desvantagem de força física em relação ao homem, eram geralmente excluídas do setor industrial e quando assumiam postos de trabalho ficavam restritas às questões administrativas e laboratoriais.

A lógica de contratação majoritária de homens nas siderúrgicas é reafirmada por estudo desenvolvido pelo Instituto Observatório Social (2008, p. 42), que aponta:

Tradicionalmente, o setor siderúrgico emprega muito mais homens do que mulheres. A explicação, também tradicional, para este fato é que o trabalho desenvolvido na siderurgia requer certas habilidades que são características dos homens. A ALUMAR segue essa tradição. A maioria dos seus funcionários é composta por homens. Apenas 6,5% são mulheres. Os homens estão fortemente concentrados nas áreas da refinaria e, principalmente, na redução (93,4%), enquanto as mulheres estão mais concentradas na área da refinaria e menos na redução.

As tentativas fracassadas de adentrar às indústrias implantadas no Maranhão direcionaram a egressa para o setor de serviços, tão conhecido e frequentado pelas mulheres. As condições materiais da família e as exigências sociais advindas com a maioridade e o “término dos estudos” levaram Núbia a realizar diversas atividades ocupacionais:

Como eu não tive sucesso em entrar nas empresas do ramo, eu fui pegando o que foi aparecendo. Eu tinha que trabalhar, tinha concluído o segundo grau, tinha minhas coisas pra manter e minha mãe trabalhava em casa de família e a gente tinha que ajudar de alguma forma porque a vida foi toda muito difícil, **então eu comecei a trabalhar como vendedora, vendia perfumes, depois fui trabalhar em um Ateliê, trabalhei lá alguns meses sendo recepcionista, secretária**, eu só não era costureira e **surgiu uma oportunidade de trabalhar no comércio**, eu vi no jornal que estavam precisando de recepcionista em uma antiga loja no ramo de fotografia, fui lá, fiz a entrevista e fui chamada. Trabalhei lá durante 5 anos, onde inicialmente exercia a função de recepcionista e com o passar de menos de 2 anos, fiz um laboratório pra trabalhar no estúdio de fotografia, então durante o restante dos anos eu trabalhei como fotógrafa de estúdio. **Saí dessa empresa por conta de assédio, o gerente me assediou e eu dei um tapa na cara dele e caí fora.** (NÚBIA, 2017, grifos nossos).

Na narrativa, podemos observar que Núbia transitou entre diversos empregos desde vendedora, secretária e recepcionista até se firmar em uma loja no ramo da fotografia, que lhe rendeu a mudança do cargo de recepcionista para fotógrafa de estúdio e lhe possibilitou acréscimos de valores no salário oriundos de comissões com a venda dos *books* fotográficos. Entretanto, a egressa permaneceu apenas cinco anos no ramo da fotografia, tendo relatado que quando reclamou que comissões não estavam sendo contabilizadas no seu salário, o gerente a assediou sexualmente. Após a demissão, Núbia enxergou oportunidade de trabalho com vendas de carnê do Sílvia Santos em frente a uma agência bancária, no entanto, não se acostumou com o trabalho, que, na sua concepção, “não gostava da forma que era feita a abordagens ao idosos em frente à agência, vendendo sonhos”. O gerente, ao perceber as habilidades de Núbia no tratamento com os clientes a direcionou para o trabalho com a venda de carnês na agência dos Correios, onde ela passou a ter um salário melhor e permaneceu no emprego por cinco anos.

Identificamos a continuação de Núbia no setor de serviços após a saída dos Correios. As redes de sociabilidade construídas nessa última instituição favoreceram a entrada da egressa

como cadastradora de imóveis para fins de emissão de Imposto Sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana em uma empresa terceirizada. Pouco tempo depois, a egressa foi indicada para assumir o posto de supervisora no qual coordenava o trabalho das equipes que faziam o cadastramento do referido imposto, permanecendo no cargo por dois anos.

Com o redirecionamento da empresa para outro setor, Núbia foi convidada para continuar o trabalho desenvolvido diretamente com a Prefeitura Municipal de São Luís, onde iniciou o trabalho com a informática e conciliou com o gerenciamento de equipes. Nesse período, a egressa iniciou, em 2003, a faculdade de Administração de Empresas em uma instituição privada como uma forma de se manter atualizada e empregada.

De lá pra cá venho sempre trabalhando no setor de Tecnologia da Informação, agora estou na Secretaria de Saúde do Estado onde vou fazer 20 anos nessa área. Hoje minha função é de Analista de Processos e Requisitos, faço os testes dos sistemas que são desenvolvidos, a parte da documentação, do levantamento de requisitos desse sistema, dou treinamento e suporte para os usuários e agora vou concluir um curso de gestão de Tecnologia da Informação. (NÚBIA, 2017).

O itinerário percorrido desde a conclusão do ensino de segundo grau sempre foi na área de serviços com a qual se identifica profissionalmente com a parte de Tecnologia da Informação e Gestão, em virtude da vasta experiência na área e das formações acadêmicas agregadas à sua profissão. Nesse sentido, constatamos que o destino ocupacional de Núbia não guarda correlação com a formação recebida na ETEMA, embora tivesse interesse em ingressar na área de Metalurgia:

Pra você ver como mudou bastante de Metalurgia pra o que está hoje. Na época da metalurgia, a minha intenção era continuar na área, mas como eu já disse, não foi possível [...] me identifiquei bastante, foi uma experiência muito boa, muito importante, mas graças à Deus, estou aqui, sobrevivi. (NÚBIA, 2017).

Após concluir a 3ª série, a ex-aluna Ísis conseguiu uma vaga de estágio providenciado pela escola na Metalúrgica TIM, conforme indicamos anteriormente. Depois que terminou o estágio, Ísis percebeu as dificuldades para conseguir trabalho na área de sua formação, embora tenha tentado uma oportunidade nas indústrias metalúrgicas de São Luís e de Rosário. O fato de não conquistar uma vaga no setor em que ela havia escolhido, por ter sido anunciado como promissor para emprego, gerou sentimento de tristeza e decepção.

Depois que terminei meu estágio, percebi que realmente não tinha campo até procurei em outros lugares, entreguei meu currículo na MARGUSA e na ALUMAR, mas nunca encontrei ninguém pra me ajudar nessa caminhada. Aí eu me senti muito triste também porque eu decidi o curso contra a vontade dos meus pais que queriam que eu fizesse Edificações. O curso em si era muito bom, se a gente tivesse tido oportunidade, estaríamos bem, em uma ALUMAR da vida. **Eu me senti frustrada, pois a gente acaba desiludida daquele sonho que a gente estudou e na hora não tem trabalho, tem o preconceito e eu me senti arrasada.** (Ísis, 2017, grifos nossos).

A narrativa de Ísis realça a sua decepção pela falta de oportunidade nas indústrias, pelo preconceito das mesmas em relação às mulheres no espaço fabril e por ter optado por um curso que não era do agrado dos seus pais. De outra maneira, percebemos o sonho que a ALUMAR representava para aqueles (as) que investiam em formação na perspectiva de se tornar funcionários (as) da empresa: “[...] se a gente tivesse tido oportunidade estaríamos bem em uma ALUMAR da vida”. Isto demonstra que a ideia de sucesso profissional na aludida área, assim como de uma vida próspera perpassava pelo ingresso naquela empresa. Após as investidas sem sucesso na área, Ísis decidiu retornar à escola para estudar um ano de habilitação em magistério para o ensino de primeiro grau, tendo concluído o curso em um ano:

Então resolvi fazer o magistério, eu decidi o magistério porque eu não queria ficar parada. Quando eu terminei, imediatamente tive proposta de emprego e eu pude ensinar em escolinhas no Cohatrac e no Maiobão, que foi onde eu passei mais tempo. Comecei a trabalhar como professora da 3ª série e fiquei um bom tempo nessa área. Depois eu larguei de lecionar porque eu conheci o meu marido e eu fui trabalhar com ele no nosso negócio que tínhamos de aluguel de carros, depois mudamos para o setor de vendas de vestuário (roupas, calçados e acessórios) e hoje estamos no setor alimentício. (Ísis, 2017).

A escolha de Ísis em tornar-se professora se deu em meio à demanda por professoras de séries iniciais nas escolas particulares de São Luís. Tais instituições privilegiavam a contratação de mulheres nas referidas séries, por acreditarem que elas possuem atributos biológicos e inatos para determinados trabalhos ou atividades pautadas nas características construídas socialmente para o sexo feminino como a paciência, a afetividade, o tratamento com as crianças, a doação e a abnegação. Nesse sentido, Ísis descortinou uma oportunidade para obter a sua primeira contratação trabalhista, investindo na habilitação para o magistério, que lhe proporcionou ensinar em mais de uma escola por cinco anos.

A egressa interrompeu o ofício de professora para trabalhar no setor de comércio após conhecer o seu marido. Dessa forma, ela iniciou no setor administrativo nos negócios de aluguel de carro, passando depois para a venda de artigos de vestuário e atualmente está no setor de

venda de alimentos, juntamente com seu cônjuge. O destino profissional de Ísis como comerciante evidencia o distanciamento da educação profissional obtida na ETEMA, ou seja, o curso de Metalurgia não deixou marcas no seu destino ocupacional. No entanto, segundo a egressa, a escola contribuiu de outra forma: “Se eu não tivesse na escola, como a gente nunca morou em bairros maravilhosos, acho que não teria um direcionamento bom, de trabalho e de respeito. A escola contribuiu pra eu querer ter um futuro melhor, mas infelizmente a área não era extensa” (Ísis, 2017).

A trajetória da ex-aluna Régia é marcada pela experiência em dois estágios curriculares. O primeiro foi realizado para fins de obtenção do diploma de técnico em Metalurgia realizado na Metalúrgica TIM e o segundo estágio, com características de emprego sem remuneração correspondente, cumprido na Siderúrgica Vale do Pindaré em Açailândia, Maranhão onde trabalhou no laboratório de metalografia que segundo a egressa era o setor “onde existia mais mulheres, éramos três, porque não era muito quente como na parte de alto forno”. A distância geográfica da sua cidade e a visita a cada 15 dias à sua família convergiu para a volta de Régia a São Luís, além disso, a mesma ficou impossibilitada de retornar à Açailândia em virtude da sua gravidez.

Em São Luís, Régia não conseguiu trabalho como técnica em Metalurgia porque as empresas davam preferência aos homens, como já enfatizamos no decorrer deste trabalho. Assim, a egressa trabalhou numa clínica de reabilitação e depois decidiu prestar um concurso público na área de segurança pública: “O curso de Metalurgia e a polícia eram a minha paixão”. Após a reprovação nos testes para a Polícia Civil Régia fez a prova para o cargo de Agente Penitenciário, com o que trabalha há 26 anos. Quando perguntada sobre seu projeto de vida, a resposta foi: “Pretendo terminar de construir minha casa e fazer uma faculdade”.

As narrativas co-elaboradas com alguns/ algumas dos (as) discentes da turma 301 de 1987 nos permitem descortinar suas experiências, desejos, frustrações, reinvenções de projetos individuais e profissionais. Podemos visualizar o destino profissional da maioria dos alunos (as) egressos (as) da turma no Quadro 4.3:

Quadro 4.3 - Profissões dos (as) alunos (as) egressos (as) da turma 301 de Metalurgia

HOMENS	QUANTIDADE	MULHERES	QUANTIDADE
Professor de Artes da Educação Básica	01	Professora de Artes	01

Professor de Matemática da Educação Básica	01	Professora do Ensino Médio	01
Professor de Química do Ensino Superior	01	Assistente financeira	01
Professor de Informática	01	Agente Penitenciário	01
Professor de Artes Marciais	01	Comerciária	01
Microempreendedor setor de alimentos	02	Recepcionista	01
Microempreendedor setor de funilaria e pintura de carros	01	Comerciante	01
Representante Comercial	01	Corretora de seguros	01
Bombeiro Militar	03	Assistente de logística	01
Comerciário	01	Chefe de gabinete na Secretaria Estadual de Planejamento	01
Técnico Portuário na Vale	01	Analista no setor de Tecnologia da Informação na Secretaria de Saúde	01
Metalúrgico na CSN	01	Funcionária em empresa de transporte aéreo	01
Artesão	01	Funcionária do TRE	01
		Serviços Gerais na função de Assistente Administrativo na Secretaria Estadual de Saúde	01
Desempregado	01	Assistente administrativo na Companhia Energética- MA	01
		Desempregada	02

Fonte: Elaborado pela autora com base nos formulários *on line* e nas informações verbais das ex-alunas Ísis e Núbia em São Luís, 2017.

A nossa investigação centrada nos (as) alunos (as) indica que os pontos de chegada ou os destinos ocupacionais expressos pelas profissões que cada discente desenvolve atualmente não estão relacionados à formação técnica obtida na ETEMA. Após 30 anos da conclusão do curso a maioria dos (as) egressos (as) se encontra no setor comercial e de serviços, embora uma parcela tenha experimentado trabalhos no ramo da Metalurgia no início da vida adulta, conforme apresentamos anteriormente.

Acreditamos que muitos discentes foram vencidos pela exígua oferta de trabalho e pelo encolhimento do setor industrial, que não promoveu a redenção do Maranhão, tal como divulgado nas décadas de 1970 e 1980, pois a instalação de um polo industrial no setor minero-metalúrgico não se concretizou e as empresas não conseguiram se instalar ou manter sua estrutura, a exemplo da METALMAN e da famigerada USIMAR, esta última se tornou projeto onírico que serviu de propaganda política presente nos discursos modernizantes de políticos como José Sarney e de sua base aliada. Por conseguinte, a ALUMAR e a CVRD não geraram quantidades expressivas de empregos que pudessem absorver o fluxo de profissionais oriundo da ETEMA, indicando que a

busca dos (as) ex-alunos (as) por uma formação diferenciada não garantiu emprego, inclusão e renda para a maioria dos (as) jovens egressos (as) economicamente ativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Certeau (2015, p. 94), a passagem da técnica de pesquisa para a escrita do texto narrativo representa uma “inversão escriturária”, pois enquanto a pesquisa é interminável o texto é organizado para encenar um fim. É com este intento que a nossa pesquisa precisa ser encerrada para que a escrita seja introduzida no discurso e opere o “rito de sepultamento”, de produção de um discurso sobre o passado para criar um lugar para os vivos.

Nesse sentido, constatamos que a criação do CIEJBP remonta à aprovação da LDBEN nº 5.692 aprovada no ano de 1971, que unificou o ensino primário e secundário e obrigou os poderes públicos a ampliarem as vagas no ensino de primeiro grau, de modo que atendesse à população excluída historicamente desse nível de ensino. A Lei previu o atendimento dessa população egressa em escolas de segundo grau as quais também deveriam expandir as matrículas e ofertar aos (as) discentes o ensino profissionalizante obrigatório direcionado para a aquisição de alguma ocupação.

Entretanto, o cumprimento do ensino de segundo grau gerava pontos de estrangulamento na sua organização pelo alto custo dos equipamentos, pelo ônus da criação e readaptação de espaços físicos para oficinas e pela carência de professores com formação para as disciplinas profissionalizantes do currículo. Desse modo, a alternativa criada pela Lei foi a criação de centros interescolares para oferecer serviços, disciplinas e áreas de estudos comuns a vários estabelecimentos escolares.

Constatamos que até 1973 o ensino de segundo grau maranhense se encontrava em situação caótica, pois o único estabelecimento de ensino existente era o Liceu Maranhense. Somente em 1974 foi criado o Centro de Ensino Gonçalves Dias, que funcionou inicialmente no prédio de Administração do Estado em função das pressões populares que clamavam por acesso ao ensino secundário antes da conclusão do prédio no Bairro de Fátima.

No que diz respeito às ações do Estado para viabilizar a profissionalização imposta pela reforma educacional, a SEDUC iniciou a oferta de cursos técnicos no setor terciário da economia, a partir do ano de 1973, destoando, assim, dos discursos registrados nas Mensagens de governadores, da década de 1970, os quais anunciavam a formação de técnico de nível médio para atuar no processo de desenvolvimento do estado, isto é, por vias dos setores primário e secundário. Talvez pela previsão de início do polo industrial em meados da década de 1980,

aquela Secretaria decidiu iniciar a profissionalização pelos cursos menos onerosos, quais sejam: Administração, Contabilidade e habilitação para o magistério de primeiro grau.

Podemos afirmar que até o ano de 1975, a SEDUC investiu em duas frentes de profissionalização: as habilitações de curta duração, que correspondiam à modalidade parcial implantada pelo Parecer do CFE nº 45/72 e eram ministradas por agências formadoras de trabalhadores (ETFM, SENAC, Escola de Agronomia, Escola de Enfermagem etc.); e posteriormente adotou a habilitação plena, oferecida no Liceu Maranhense e no Centro de Ensino Gonçalves Dias, com o foco no setor terciário. A partir de 1976, surgiu o Centro de Ensino Coelho Neto, em São Luís, e o Centro de Ensino Aluísio Azevedo, em Caxias, responsáveis pela implantação das Habilitações Básicas, instituídas pelo Parecer nº 76/75, cuja a finalidade era oferecer apenas noções gerais sobre o trabalho, dificultando, por consequência, a inserção dos (as) egressos (as) nas empresas e nas universidades.

Ressaltamos a presença da ETFM como uma das maiores agências na formação de habilitados (as) no setor industrial, visto que ministrou cursos de curta duração e ainda recebeu alunos (as) da 2ª série da rede estadual, que passaram a transitar nos espaços da ETFM como alunos (as) dos cursos de habilitação plena. Essa proximidade da ETFM com a SEDUC ocorreu pelas políticas adotadas pelo MEC e pelas Resoluções do CFE, para que aquela instituição colaborasse na implantação do ensino de segundo grau profissionalizante.

A precariedade do ensino de segundo grau na década de 1970 era observada no número de matrículas, na falta de estabelecimentos escolares suficientes para o atendimento da população em idade escolar, e pela proliferação de escolas particulares que atuavam, muitas vezes, de forma irregular, tendo em vista o negligenciamento desse nível de ensino por parte do Estado. Naquela década, a rede estadual respondia por apenas 19,27% das matrículas em 1974, ano que apresentou a maior quantidade de alunos (as) matriculados (as) (MARANHÃO, 1979b, p. 74).

Considerando que até o ano de 1974 o Maranhão, assim como muitos estados do Norte e do Nordeste apresentavam dificuldades na implantação da reforma educacional e apenas 3,42% da população maranhense de 15 a 19 anos estava matriculada no ensino de segundo grau (MARANHÃO, 1979a), o governo brasileiro solicitou no mesmo ano financiamento das agências internacionais de crédito e firmou o Acordo nº 1.067-BR para impulsionar o ensino de primeiro e segundo graus nos estados mais pobres da Federação.

Diante de um cenário desolador, em que o Maranhão despontava com os piores indicadores na área da educação, saúde, saneamento básico, condições de moradia, renda per capita e com muitas pessoas vivendo em condições de miséria com renda que as faziam situar abaixo da linha de pobreza, surgiu o projeto de implantação do CIEJBP na cidade de São Luís.

Tal projeto intentava ser um instrumento de minimização da pobreza, de formação de trabalhadores demandados pelo mercado em crescimento, pelo menos nos discursos dos governantes militares, e para a eficiência e produtividade do sistema escolar maranhense, que, a partir do modelo de gestão e de produtividade, experimentado na vigência do Acordo n 1.067-BR, deveria ser transposto às escolas que se instalariam no estado.

Podemos afirmar que a criação do CIEJBP não esteve diretamente relacionada, nessa fase inicial, à implantação do PGC, pois o MEC estabeleceu acordo com o BIRD para construir 31 unidades escolares de segundo grau em estados que não fizeram parte do PGC e que estavam distantes da área de abrangência do mesmo, quais sejam: Amazonas, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas e Sergipe. No entanto, o BIRD já reconhecia a existência de um surto de atividade econômica nas áreas mapeadas que requeria mão de obra treinada.

Reafirmamos que a cidade de São Luís foi favorecida com implantação do CIEJBP, em virtude do expressivo índice populacional, pelo baixo atendimento à população do ensino de segundo grau, em idade escolar e pela aprovação da LDBEN nº 5.692/71, que pretendia aumentar o nível de escolaridade dos brasileiros com as finalidades de iniciá-los (as) em uma profissão para serem absorvidos (as) pelo mercado em “expansão” e com isto elevar o País à condição de desenvolvido. Também teve a finalidade de conter as pressões para o aumento do número de vagas no ensino superior, pois com a profissionalização no ensino secundário, os (as) alunos (as) poderiam ingressar como mão de obra sem passar pelos bancos das universidades públicas.

No que diz respeito à escolha pelo bairro Ivar Saldanha para receber a referida instituição escolar, acreditamos que a motivação se deu em função das proximidades do maior bairro operário de São Luís, na época, o João Paulo. Alguns motivos foram decisivos para a escolha do bairro Ivar Saldanha: o número de localidades que cresceu no raio de influência do bairro João Paulo; a existência de apenas uma escola pública de segundo grau que não chegava a atender a grande população em idade escolar e nem ficava próxima daquele bairro; a disponibilidade de terreno em dimensões e valores exigidos pelo Projeto MEC-BIRD, a importância do João Paulo como um bairro de grande expressão comercial e industrial; a localização privilegiada da escola,

nas proximidades das principais avenidas de acesso a muitos bairros da cidade e as pressões dos (as) moradores (as) que exigiam dos governantes melhorias nas condições de acesso aos bens e aos serviços sociais.

Concluímos que ter uma escola de segundo grau de cunho profissionalizante instalado nas proximidades do maior bairro operário de São Luís fazia sentido, pois era uma oportunidade de estudo para os (as) jovens estudantes do entorno como também de outros bairros distantes, haja vista que na década de 1980 existiam poucas escolas. Além disso, a proposta de centro interescolar voltado para o trabalho se coadunava à vocação do entorno onde a mesma se instalou.

Nos primeiros anos de funcionamento o CIEJBP foi organizado para ampliar o atendimento dos (as) discentes egressos do primeiro grau. Os propósitos em torno do centro eram de que ele fosse a primeira escola a funcionar nos moldes da intercomplementaridade, oferecendo complementação de estudos, da parte profissionalizante do currículo, além de servir de exemplo para a implantação de outros centros interescolares no território maranhense. No entanto, o CIEJBP não alcançou o objetivo de atender a quantidade mínima de escolas previstas (seis), nem atingiu as 2.400 matrículas, ao contrário, a referida instituição preencheu apenas 20% da sua capacidade de atendimento.

Entendemos que a razão para o fracasso do CIEJBP ocorreu porque a escola, mesmo localizada em área periférica, de intensa circulação de transporte e de pessoas, e de acesso a muitos bairros da cidade de São Luís, se localizou muito longe das escolas estaduais existentes na época: O Liceu Maranhense, o Centro de Ensino Gonçalves Dias. Nesse caso, a única escola atendida foi aquela que esteve mais próxima: o Centro de Ensino Coelho Neto.

Ademais, o desinteresse do público estudantil pelas habilitações básicas implantadas no CIEJBP; a resistência dos diretores das escolas conveniadas que se recusavam enviar seus alunos (as) para estudo em outra instituição; a não aceitação de cursos generalistas por parte do mercado e dos empresários; além da insatisfação da comunidade escolar em relação ao currículo adotado no CIEJBP, incorreram na recusa da modalidade de ensino oferecida, o que sinalizou para a mudança nos rumos da escola.

A mudança na nomenclatura, no formato e na proposta da escola aconteceu a partir de 1984, quando a SEDUC anunciara a transformação do CIEJBP em ETEMA. Concluímos que essa modificação ocorreu por um conjunto de fatores que inviabilizava o funcionamento da

escola como um espaço apenas de complementação da parte profissionalizante. Apontamos que a ociosidade do prédio foi um dos principais motivos para o redimensionamento da escola, visto que o fato de não ter recebido a quantidade estimada de alunos (as), contrastava com os altos números de jovens excluídos (as) da escola de segundo grau. Desse modo, a SEDUC decidiu pelo acolhimento dos (as) discentes, desde a 1ª série até a 3ª série, porque assim expandiria o número de vagas.

Acreditamos que o outro motivo para a emergência da ETEMA esteve relacionado à mobilização dos professores (as), dos diretores (a) que percebiam as potencialidades da instituição para se tornar uma escola técnica estadual, para isso esses segmentos buscaram, junto a SEDUC, exprimir as aspirações coletivas para pressionar a institucionalização de um modelo educacional aceito na sociedade, posto que eram constantes as reclamações levadas àquela secretaria sobre o anseio da comunidade escolar de oferecer cursos com habilitação plenas, o que seria possível com um novo projeto de escola.

Do mesmo modo, constatamos que o início do funcionamento da ALUMAR e do transporte do minério de ferro, da Serra do Carajás até o Porto do Itaqui pela CVRD, em 1984, foi uma das razões que pesou no surgimento da ETEMA. A ideia de que a capital maranhense se tornaria um grande centro de desenvolvimento industrial e que proporcionaria oportunidades de trabalho no setor secundário da economia estampou o pleito da aprovação de escola técnica, junto ao CEE e se constituiu um dos maiores trunfos para a transformação do CIEJBP em ETEMA. Por outro lado, percebemos que a aprovação das grades curriculares da ETEMA demorou quase dois anos para serem aprovadas pelo CEE, o que causou inconvenientes à instituição escolar, pois muitos alunos (as) egressos (as) tiveram dificuldades para ingressar no mercado de trabalho ou no ensino superior.

A partir das fontes encontradas no arquivo da escola pudemos lançar alguns olhares sobre aspectos do cotidiano escolar da ETEMA. Sabemos que muitos desses aspectos não foram contemplados pela nossa pesquisa, visto que fizemos o recorte para o regimento interno, para as práticas dos sujeitos frente às normatizações impostas pelo documento, bem como para as atividades físicas, desportivas e para as visitas técnicas e estágios curriculares. Estes temas, embora abordados nesta pesquisa, se constituem objetos de pesquisa fecundos, que ainda têm muitas nuances para serem investigadas.

Inferimos que a ETEMA organizou suas atividades baseada no regimento interno para as escolas de segundo grau, imposto pela SEDUC. Tal regimento tinha o objetivo de padronizar e regulamentar o funcionamento das instituições educacionais, os comportamentos e ações dos grupos, mesmo que a defesa fosse de nortear as ações das escolas. Os regimentos internos das escolas estaduais de segundo grau foram os instrumentos utilizados pela ETEMA para nortear a sua organização pedagógica e administrativa, portanto, elementos definidores das funções, das normas e das sanções postas em circulação no interior da escola. Entretanto, as prescrições contidas nos documentos não limitaram as ações criativas dos sujeitos que burlavam as normas, de forma criativa, o que garantia a sobrevivência no cotidiano escolar.

Quanto às atividades físicas e desportivas, depreendemos que elas se mostraram úteis para a divulgação da ETEMA, que era pouco conhecida em meados da década de 1980, e para o disciplinamento dos corpos, por meio da ideia de competição e de conquista que os (as) alunos (as) deveriam perseguir para o alcance da vitória e do sucesso, ou pelo menos, para manter o espírito competidor a despeito dos resultados obtidos. As viagens de estudo e os estágios realizados fora do estado foram decisões tomadas coletivamente para facilitar a inserção dos egressos nas empresas instaladas em solo maranhense e demandou esforços na busca por parcerias com entidades e políticos que pudessem patrocinar os deslocamento em função dos altos custos com deslocamento, diárias, alimentação, entre outros.

A representação dos sujeitos escolares no entendimento de que os (as) alunos (as) deveriam possuir conhecimentos atualizados daqueles praticados nas indústrias e siderúrgicas proporcionou a aproximação com as empresas, aprendizagens e vivência em outros espaços renomados como as indústrias de Volta Redonda, no Rio de Janeiro.

A década de 1990 foi marcada pelo esgotamento de estágios em outros estados e na redução de viagens de estudo fora dos limites de São Luís. Acreditamos que isto se deu pelas condições financeiras e políticas vivenciadas durante o governo Collor (1990-1992) e pelo fracasso na inserção de grandes siderúrgicas, como a USIMAR, que não chegaram a se tornar realidade. Durante os anos de 1990, constatamos a existência de três reformulações curriculares nos cursos da ETEMA, ocorridas em 1990, 1994 e 1997; as duas primeiras tiveram a intenção de readequar as propostas da instituição, a fim de melhorar o projeto de escola técnica; a reformulação de 1997, ao contrário, intencionou a extinção de todos os cursos mantidos pelo Estado, por meio da eliminação da opção de cursos para os (as) discentes da 1ª série.

Percebemos que essa proposta, longe de significar melhoria na qualidade de ensino, intentava dismantlar o ensino profissionalizante na rede estadual, tornando-o mais enxuto e menos oneroso para os cofres públicos. A decisão de eliminar tais cursos encontrou amparo nas orientações do MEC e do BID, que buscava aprovar a reforma do ensino profissionalizante. Entretanto, a SEDUC utilizou de má fé para aprovar uma proposta sem embasamento legal, posto que a LDBEN 9.394/96 não havia sido aprovada, no momento da submissão do processo, assim como não previa a extinção das habilitações profissionais; por outro lado, a reforma do ensino profissional ainda continuava em tramitação.

No que tange aos sujeitos egressos da ETEMA, da turma de Metalurgia de 1987, constamos que a maioria era proveniente das camadas populares da cidade de São Luís e com situação econômica de baixo poder aquisitivo. As famílias eram compostas, majoritariamente, por pai, mãe e irmãos em que o pai era o responsável pelo sustento da família; alguns alunos possuíam apenas mãe e avó que eram as provedoras do lar. Quanto à escolaridade, a maioria dos pais e das mães possuía o primeiro grau completo e trabalhavam no setor de prestação de serviços.

A turma de Metalurgia investigada era numericamente igualitária, quanto à distribuição de sexo, o que não era corrente no cotidiano da ETEMA que atraía mais homens do que mulheres, talvez pela conotação de escola técnica construída ao longo do século XX como instituição marcadamente masculina e pelas concepções sociais e culturais baseadas no gênero que de modo geral disseminavam a ideia de que as mulheres deveriam ocupar as áreas que não exigissem força física e que pudessem praticar as características aprendidas desde pequena, como docilidade, delicadeza, etc.

Esta pesquisa nos revela que o destino ocupacional da maioria dos (as) ex-alunos (as) não mantém relação com o curso de Metalurgia e que apenas dois egressos trabalham diretamente na área. Muitos que não conseguiram ingressar na área de formação foi devido à exiguidade de vagas e à retração do setor industrial. Outrossim, as únicas empresas instaladas no estado não geraram quantidades expressivas de empregos que pudessem absorver o fluxo de profissionais oriundo da ETEMA, provavelmente porque não se integraram a um plano de desenvolvimento que pudesse gerar melhoria e qualidade de vida aos cidadãos maranhenses. Entretanto, reconhecemos que a escola proporcionou uma base que serviu de diferencial diante

das tendências da economia mundial, o que possibilitou aos (às) alunos (as) a fazerem as reconversões necessárias para as colocações e qualificações no mercado de trabalho.

Ao se debruçar sobre a história do CIEJBP, sua criação e transformação em ETEMA, este estudo se constitui em um contributo para o alargamento do campo da história da educação maranhense. Não temos a intenção de tornar esta pesquisa o único ponto de vista sobre a escola e nem de esgotar o estudo sobre a temática. Dessa maneira, reconhecemos que existem várias possibilidades de investigação sobre a escola, assim sugerimos que as futuras pesquisas poderiam contemplar os (as) professores (as), suas origens sociais, formações e o ingresso no magistério, visto que há duas pastas contendo documentos pessoais de uma parcela dos (as) docentes que trabalharam na escola em anos variados.

Reconhecemos a potencialidade dos dossiês de alunos (as) existentes no arquivo do Centro de Ensino Médio Dr. João Bacelar, os quais podem ser utilizados para investigar o público estudantil atendido pela ETEMA, sobretudo durante a década de 1990. Apontamos a existência de inúmeros diários de classe e de relatórios de estágios realizadas nas empresas, que, embora não estejam organizados, podem contribuir para o entendimento da produção da vida escolar.

Para além das investigações centradas no CIEJBP e/ou na ETEMA, destacamos a possibilidade de pesquisas sobre outras instituições escolares oriundas do Acordo nº 1.067- BR, entre elas o COLUN, quando funcionou no prédio situado na Vila Palmeira, o Centro de Ensino Médio Graça Aranha, em Imperatriz, o Centro de Ensino Aluísio de Azevedo em Caxias e a Unidade Integrada Antônio Jorge Dino. Ainda na perspectiva da história das instituições escolares, apontamos a importância de uma investigação que contemple as primeiras escolas de ensino de segundo grau surgidas nos anos de 1970 – os Centros de Ensino Gonçalves Dias e Coelho Neto –, haja vista a inexistência de estudos mais aprofundados que versem sobre a criação, a expansão e a transformação dos projetos educativos ao longos das quatro últimas décadas.

FONTES DOCUMENTAIS

AQUILES. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 17 mai. 2017.

BACELAR Portela, a atração dos Jem's. **Jornal de Hoje**. São Luís, 7 mai. 1986. p. 10.

BANCO Mundial vai financiar escolas profissionalizantes. **O Imparcial**. São Luís, 7 fev. 1974. p. 4.

BRASIL. **Instruções para as Escolas de Aprendizes Artífices**. Portaria. 15 janeiro de 1910.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Intercomplementaridade e Centro Interescolar de 1º Grau**. Brasília, 1973. 61 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório nº 515 a - BR**: apreciação do segundo projeto educacional para o Brasil. Brasília, 1974a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. **Acordo de empréstimo nº 1.067-BR**, Brasília, 1974b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares. **Especificações escolares**: exemplo 2. Centro Interescolar de 2º Grau. Brasília, 1976. 164 p.

_____. **Sistema modular de construção de escolas em estrutura metálica A-01**: concepção e desenvolvimento. Rio de Janeiro, [197-]. 137 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação **Uma nova opção para o ensino profissionalizante**: a habilitação básica. Brasília, 1978a. 50 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Médio. **Ensino de 2º Grau**: habilitação profissional. Brasília, 1978b, 96 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. **Relatório de Desenvolvimento do Projeto nº 1.067-BR**. Rio de Janeiro, 1981.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Final do Segundo Acordo MEC-BIRD nº 1.067-BR**. Rio de Janeiro, 1983.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 fev. 2017.

_____. Conselho Federal de Educação. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de primeiro e segundo grau, definindo os objetivos e a amplitude. Resolução n. 8, de 1º de dezembro de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 dez. 1971. p. 10440.

_____. Conselho Federal de Educação. Do parecer no tocante ao exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica do 2º grau. Parecer nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972. Relatora: Maria Terezinha Tourinho Saraiva. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=parecer+45%2F72+referencia&oq=parecer+45%2F72+referencia&aqs=chrome..69i57j35i39j0l4.5457j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>>>. Acesso em: 18 de mar. 2016.

_____. Conselho Federal de Educação. **Ensino de primeiro e segundo graus**. Brasília, 1971.

_____. Leis, decretos, etc. Habilitações profissionais no ensino de 2º grau. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; Brasília: INL, 1972.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Reforma do Ensino Técnico**. Brasília, 1996.

_____. Escola Técnica Federal do Maranhão. **Grades Curriculares diurno**. São Luís, 1971.

_____. **Grades Curriculares (1976-1983)**. São Luís, 1983.

BARBOSA, Zuleide de Araújo. **Entrevista concedida à Marília Fonsêca**. Brasília, 9 mai. 1989.

BORRALHO, Maria de Fátima Costa. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 10 abr. 2017.

CARVALHO, Marise Piedade. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 05 jul. 2017.

CASTELLO BRANCO, Fernando. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 29 abr. 2016.

CONSELHO Estadual de Educação – Relação dos estabelecimentos autorizados. **O Imparcial**. São Luís, 26 jan. 1974. p. 4.

CURSOS não habilitam os alunos. **Jornal de Hoje**. São Luís, 28 nov. 1981. Ano 1, n. 123, p. 9. EDUCAÇÃO divulga reforma do ensino e treina pessoal. **Jornal do Dia**. São Luís, 07 dez. 1971. p. 4.

EDUCAÇÃO prepara pessoal para implantar reforma. **Jornal do Dia**. São Luís, 31 jan. 1973. p. 4.

EDUCAÇÃO com nova estrutura apta a implantar reforma. **Jornal do Dia**. São Luís, 17 fev. 1973. p. 9.

EDUCAÇÃO firma convênio com Banco Mundial. **O Imparcial**. São Luís, 20 jan. 1974. p. 6.

EDUCAÇÃO não acompanha expansão. **O Imparcial**. São Luís, 30 abr. 1978. p. 8.

EDUCAÇÃO estuda criação de uma escola técnica. **O Debate**. São Luís, 21 jan. 1984. Ano I, n. 196. p. 3.

EM MARCHA o plano de urbanização do bairro do “João Paulo”. **Diário de São Luiz**. São Luís, 8 jun. 1946. Ano V, p. 8.

EMPRESAS assinam convênio para preparar mão-de-obra. **O Imparcial**. São Luís, 01 jun. 1975. p. 4.

ENSINO profissionalizante vai ser ministrado em 2 colégios. **O Imparcial**. São Luís, 19 nov. 1974. p. 1.

ESTADO prepara mão-de-obra. **O Imparcial**. São Luís, 03 mai. 1975. Caderno B, p. 5.

EXAME para segundo grau tem três mil inscritos. **O Estado do Maranhão**. São Luís, 17 jan. 1976. p. 8.

FONSECA, Manoel Pereira. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 25 abr. 2016.

FORMANDO técnicos para o mercado. **O Educador Maranhense**. São Luís, 14 out. 1984. p. 9.

GARCÊS, Odorico Paulo Vieira. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 12 mai. 2017.

“GONÇALVES DIAS” entrega ao Maranhão professoras. **O Imparcial**. São Luís, 17 dez. 1974. p. 5.

HEITOR. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 18 maio 2017.

HEFESTO. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 27 maio 2017.

HERMES. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Paulo, 25 jul. 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico de 1970**. Rio de Janeiro: IBGE, 1973. v. 1 (VII Recenseamento Geral).

_____. Diretoria de Pesquisas, Departamento de Contas Nacionais. **Contas nacionais do Brasil: novas estimativas**. Separata de Conjuntura Econômica. Rio de Janeiro: IBGE, 1970a. v. 24, n. 6.

_____. **Censo Demográfico de 1980:** Sinopse preliminar do censo demográfico: Maranhão. IX Recenseamento Geral do Brasil 1980. Rio de Janeiro: IBGE, 1981a. v.1, n. 6, 46 p.

_____. **Anuário Estatístico do Brasil 1981**, Rio de Janeiro: IBGE, 1981b. v. 42, 795 p.

_____. **Indicadores sociais:** tabelas selecionadas. Rio de Janeiro: IBGE, 1985a. v. 2, 226 p.

_____. **Anuário Estatístico do Brasil 1987-1988**. Rio de Janeiro: IBGE, 1988. v. 48, 740 p.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 1985**. Rio de Janeiro: IBGE, 1986. v. 9, t.4, 378 p.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 1986**. Rio de Janeiro: IBGE, 1988. v. 10, t.4, 756 p.
b

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 1988**. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. v. 12, t.1, 292 p.

_____. **Censo Demográfico de 1991 - Situação demográfica, social e econômica:** primeiras considerações. Estado do Maranhão. Rio de Janeiro: IBGE, 1995. 27 p.

_____. **Anuário estatístico do Brasil 1993**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993. v. 53, 959 p.

_____. **Anuário estatístico do Brasil 1997**. Rio de Janeiro: IBGE, 1998. v. 57, 963 p.

_____. **Evolução e perspectiva de mortalidade infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. 45 p.

_____. **Tábua completa de mortalidade para o Brasil – 2015:** breve análise da evolução da mortalidade no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 25 p.

INSTITUTO OBSERVATÓRIO SOCIAL. **Estudo da cadeia produtiva do alumínio na Região Norte do Brasil (Pará e Maranhão):** o caso da empresa Alumar. São Paulo, 2008. 108 p.
Disponível em: <http://www.observatoriosocial.org.br/sites/default/files/01-01-2008_12-alumar-cadeia_produtiva_aluminio.pdf> Acesso em: 11 out. 2017.

_____. **Companhia Vale do Rio Doce:** perfil da empresa. São Paulo, fev. 2006, 28 p.
Disponível em: < http://www.observatoriosocial.org.br/sites/default/files/03-01-2006_02-vale_do_rio_doce.pdf > Acesso em: 23 nov. 2017.

INTEGRAÇÃO das escolas técnicas federais. **O Estado do Maranhão**. São Luís, 20 jan. 1974. p. 2.

ÍSIS. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 17 dez. 2017.

KONO, Akira. Crescimento econômico e qualidade de vida. **Revista FIPES**, São Luís, v. 1, n. 1, p. 37-42, jan./jun. 1983.

MAIS 520 professoras pelo Liceu Maranhense. **O Imparcial**. São Luís, 22 dez. 1975. p. 5.

MAIS Carajás. **Tribuna da Imprensa**. Rio de Janeiro, 09 jul. 1986. p. 9.

MARANHÃO forma técnicos em nível médio. **O Imparcial**. São Luís, 15 ago. 1974. p. 10.

MARANHÃO – Pioneiro na implantação de habilitações básicas no ensino de segundo grau. **O Imparcial**. São Luís, 31 mar. 1977. p. 3.

MARANHÃO. Estatuto da Sociedade Beneficente e Recreativa do João Paulo. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, 23 nov. 1957. Ano LI, n. 261, p. 01.

_____. Convênio Estado do Maranhão e Prefeitura Municipal de São Luís. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, 28 dez. 1973. Ano LXVI, n. 248, p. 7.

_____. **Plano de governo de Pedro Neiva de Santana (1971-1974):** diretrizes gerais. São Luís: Companhia Editora Americana, 1971a. v. I, 231 p.

_____. **Plano de governo de Pedro Neiva de Santana (1971-1974):** detalhamento dos programas. São Luís: Companhia Editora Americana, 1971b. v. II, 173 p.

_____. **Plano Estadual de Educação (1971-72).** São Luís, 1971c.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Autorização de funcionamento do Centro de Ensino de 2º Grau Aluizio Azevedo**. São Luís, 1975a. 19 p.

_____. **Planejamento do curso profissionalizante em auxiliar técnico de Mecânica**. São Luís, 1976. 16 p.

_____. **Autorização de funcionamento do Centro de Ensino de 2º Grau Graça Aranha**. São Luís, 1978. 12 p.

_____. Processo nº 761 de reconhecimento dos cursos técnicos da **Escola Técnica Estadual do Maranhão**. São Luís, 1984. 18 p.

_____. Do parecer no tocante às consultas feitas pela diretora do departamento de ensino de 2º grau do estado do Maranhão. Parecer nº 189, de 19 de julho de 1975. São Luís, 1975b.

_____. **Relatório de autorização para funcionamento da Escola Técnica Estadual do Maranhão**. São Luís, 1986. 7 p.

_____. **Autorização de funcionamento do Centro de Ensino de 2º Grau Coelho Neto**. São Luís, 1982b. 19 p.

_____. Proposta para o ensino de 2º grau a partir de 1997. **Processo nº 231, de 14 de novembro de 1996**. São Luís, 1996. 43 p.

_____. Aprova as grades curriculares dos cursos técnicos da Escola Técnica Estadual do Maranhão “Dr. João Bacelar Portela”. **Resolução nº 157, de 12 de outubro de 1990**. São Luís, 1990.

_____. Aprova as grades curriculares do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino. **Resolução nº 44, de 04 de março de 1994**. São Luís, 1994.

_____. Aprova proposta curricular para o Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino a ser implantado em 1997 e suas respectivas grades curriculares. **Resolução nº 62, de 20 de fevereiro de 1997**. São Luís, 1997.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Pedro Neiva de Santana em 1971**. São Luís: [s.n.], 1971.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Pedro Neiva de Santana em 1972**. São Luís: [s.n.], 1972.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Pedro Neiva de Santana em 1973**. São Luís: [s.n.], 1973.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Pedro Neiva de Santana em 1974**. São Luís: [s.n.], 1974.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Pedro Neiva de Santana em 1975**. São Luís: [s.n.], 1975. 74 p.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Pedro Neiva de Santana em 1976**. São Luís: [s.n.], 1976a. 74 p.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Osvaldo da Costa Nunes Freire em 1978**. São Luís: SIOGE, 1978. 212 p.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Osvaldo da Costa Nunes Freire em 1979**. São Luís: SIOGE, 1979. 274 p.

_____. **Sinopse estatística do Maranhão**. São Luís: FIPES, 1979a. v.1, 199 p.

_____. **Indicadores sociais**. São Luís: FIPES, 1979b. v. 2, ano 1, n. 1, 117 p.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador João Castelo Ribeiro Gonçalves em 1980**. São Luís: SIOGE, 1980. 184 p.

_____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador João Castelo Ribeiro Gonçalves em 1981**. São Luís: SIOGE, 1981a. 201 p.

_____. Centro Interescolar de 2º Grau Dr. João Bacelar Portela. **Histórico**. São Luís, 1981b. 1 p.

- _____. **Sinopse estatística do Maranhão – 1980.** São Luís: IPES, 1981c. 223 p.
- _____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador João Castelo Ribeiro Gonçalves em 1982.** São Luís: SIOGE, 1982a. 222 p.
- _____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Ivar Saldanha em 1983.** São Luís: SIOGE, 1983a. 86 p.
- _____. **Plano de metas do governador Luiz Alves Coelho Rocha (1983-1987).** São Luís: SEPLAN, 1983b. 448 p.
- _____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Luiz Rocha em 1985.** São Luís: SEPLAN, 1985. 183 p.
- _____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Luiz Rocha em 1986.** São Luís: SEPLAN, 1986. 240 p.
- _____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Eptácio Cafeteira em 1988.** São Luís: SEPLAN, 1988. 138 p.
- _____. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador Eptácio Cafeteira em 1990.** São Luís: SEPLAN. 1990.
- _____. **Plano Plurianual (1992-1995).** São Luís: SEPLAN, 1991.
- _____. Secretaria de Educação do Estado. **Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual.** São Luís, 1975. 34 p.
- _____. **Plano para Implantação de Colégios Estaduais de 2º Grau em Caxias e São Luís.** São Luís, 1976. 13 p.
- _____. **Livro de fichas de professores (1981-1983).** São Luís, 1983.
- _____. **Livro de registros profissionais e de autorizações da ETEMA (1984-1987),** 1987.
- _____. **Relatório de autorização para funcionamento da Escola Técnica Estadual do Maranhão.** São Luís, 1986. 7 p.
- _____. **Regimento Interno dos Estabelecimentos de Ensino de 2º Grau da Rede Oficial Estadual.** São Luís, 1989. 35 p.
- _____. Escola Técnica Estadual do Maranhão. **Relação do mobiliário existente.** São Luís, 1989. 2 p.
- _____. **Relatório de visita realizada às indústrias de Volta Redonda, RJ.** São Luís, 1987. 5 p.

- _____. **Relatório do Serviço de Integração Escola-Empresa da ETEMA**. São Luís, 1988. 15 p.
- _____. **Relatório do Serviço de Integração Escola-Empresa da ETEMA**. São Luís, 1989. 12 p.
- _____. **Relatório do Serviço de Integração Escola-Empresa da ETEMA**. São Luís, 1990. 15 p.
- _____. **Relatório de estágio do aluno José Carlos Reis Filho**. São Luís, 1988. 8 p.
- _____. **Direitos e deveres dos alunos**. São Luís, [199-]. 2 p.
- _____. **Patrimônio da ETEMA**. São Luís, 1992. 23 p.
- _____. **Atas de Resultados Finais da ETEMA (1984-1996)**. São Luís, 1996.
- _____. **Planta baixa de reforma e ampliação do Centro de Ensino Médio Dr. João Bacelar Portela**, 2014.
- _____. Superintendência do desenvolvimento do Nordeste - Departamento de Ensino Médio. **Projeto Sistemática de Implantação de Habilitações Básicas**. São Luís, 1977. 27 p.
- MIGUEL NUNES fala na escola técnica da integração escola-empresa-governo. **O Imparcial**. São Luís, 15 ago. 1974. Caderno B, p. 7.
- MINISTÉRIO da Educação e Cultura. **O Imparcial**. São Luís, 24 abr. 1975. p. 6.
- MINISTÉRIO da Educação e Cultura. **O Imparcial**. São Luís, 9 mai. 1975. p. 3.
- MISSÃO do Bird avalia acordo com a educação. **O Debate**. São Luís, 23 jun. 1984. Ano II, n. 315. p. 3.
- NORMALIZADA situação do Liceu. **Jornal do Dia**. São Luís, 21 mar. 1973. p. 12.
- NÚBIA. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 16 set. 2017.
- OLIVEIRA, Durvalino da Costa. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 10 mai 2016.
- O BASA e sua capitalização. **Diário do Pará**. Belém, 10 nov. 1986. p. 3.
- O PROJETO industrial. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 14 out. 1973. Especial, Em questão, p. 3.
- ORFEU. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Paulo, 24 jul. 2017.

RAMOS, Ivana Veras. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 05 mai. 2016.

RÉGIA. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 14 dez. 2017.

RIBEIRO, José Roque. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 18 mai. 2016.

RIBEIRO, Mariano Matos. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 7 jun. 2017.

RODOVIA e novas escolas no 1º ano Castelo. **O Estado do Maranhão**. São Luís, 15 out. 1980. p. 2.

SÃO LUÍS terá Escola Técnica Estadual. **O Debate**. ano I, n. 196. São Luís, 21 jan. 1984, p. 1.

SAYAD presidirá reunião sobre o programa Grande Carajás. **Jornal do Commercio**. São Luís, 03 nov. 1987. p. 6.

SECRETARIA de educação entregou mais duas unidades escolares de 2º grau. **O Estado do Maranhão**. São Luís, 16 mar. 1980. p. 4.

SECRETÁRIA de educação constata vagas ociosas. **O Imparcial**. São Luís, 08 mai. 1984. p. 3.

SENAC entrega certificados de cursos de habilitação profissional. **Jornal do Dia**. São Luís, 11 mar. 1973. p. 9.

SENAI propicia a 20 alunos oportunidades de se qualificarem. **O Imparcial**. São Luís, 11 ago. 1974. p. 1.

TEIXEIRA, Zuleide Araújo. **Entrevista concedida à Marília Fonsêca**. Brasília, 15 mar. 1989.

ULISSES. **Entrevista concedida à Nadjelena de Araújo Souza**. São Luís, 20 jul. 2017.

VESTIBULAR do 2º grau foi ontem. **O Estado do Maranhão**. São Luís, 18 jan. 1976. p. 10.

67 anos a serviço do ensino. **Tribuna do Maranhão**. São Luís, 23 set. 1976. p. 6.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de; VILLELA, Renato. O Brasil social: um balanço de duas décadas. In: ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Coord.). **O Brasil social: realidades, desafios, opções**. Rio de Janeiro: IPEA, 1993. p. 8-94.

AROUCHA, Gilberto Matos. **Geo-História da cidade de São Luís**: uma análise tempo-espacial. São Luís: Estação Gráfica, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484 p.

BRYAN, Newton Antonio Pacculli. **Educação e processo de trabalho**: contribuição ao estudo da força de trabalho no Brasil. 1983. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.

CASTELO BRANCO, Liduína Maria da Conceição. **A profissionalização no sistema de ensino estadual maranhense**: realidade e perspectivas. 1998. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1998.

CASTRO, César Augusto. **Infância e trabalho no Maranhão provincial**: uma história da Casa de Educandos Artífices (1841-1889), São Luís: Edfunc, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. 384 p.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 316 p.

CHARTIER, Anne Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200011>. Acesso em: 24 maio 2017.

CHARTIER, Roger. Estrategias y tácticas. De Certeau y las “artes de hacer”. In: _____. **Escribir las prácticas**: Foucault, de Certeau, Marin. Buenos Aires: Manantial, 1996.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Bertrand Brasil, 1993.

CORD, Marcelo Mac. E. P. Thompson, a historiografia brasileira e a valorização das experiências dos trabalhadores. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 12, n. 18, 2014, p. 123-144. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN18-_artigo_do_dossi-_Marcelo_Mac.rtf.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CUNHA, Luiz Antonio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização do ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977. 157 p.

CURVELO-MATOS, Heloísa Reis. **Análise toponímica de 81 bairros de São Luís/MA**. 2014. 347 f. Tese (Doutorado) - Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

DELGADO, Lucília de Andrade Neves. **História oral**: memória, tempo, identidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 135 p.

ESCOLANO, Augustín. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 19- 57.

ESPÍRITO SANTO, José Marcelo (Org.). **São Luís**: uma leitura da cidade. São Luís: Instituto da Cidade, 2006. 92 p.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **Educação, modernidade, civilização**: fontes e perspectiva de análise para a história da educação oitocentista. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira; SOUZA, Rosa Fátima de. Símbolos da excelência escolar: história e memória da escola pública inscrita em troféus. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 7, n. 14, mai/ago. 2007, pp. 95-115. Disponível em:<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/131>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

FONSECA, Marília. **O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira**: cooperação ou endividamento? Brasília: MEC, 1991. 27 p.

_____. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: Evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, São Paulo, v. 24, n. 1, p.37-69, 1998.

_____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 229-251.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 302 p.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 151 p.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59- 139.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 166 p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7 ed. São Paulo: Centauro, 2005. 238 p.

_____. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez, 1987, 86p.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009. 372 p.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 297 p.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente**. 1996. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

GISTELINCK, Frans. **Carajás, usinas e favelas**. São Luís: Minerva, 1988. 170 p.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003. 224 p.

IWAYA, Marilda. Cenário e palco para a instrução – A linguagem arquitetônica do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 171-191.

KAMARCK, Andrew. O Banco Mundial e o desenvolvimento: uma perspectiva pessoal. **Finanças & Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 26-28, dez. 1984. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fdesenvolvimento/article/view/62414/60532>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

KAUFMANN, Carolina; MARTINS, Maria do Carmo. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In: VIDAL, Diana Gonçalves; ASCOLANI, Adrián (Org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 241- 263.

KREUTZ, Arno. **O Projeto “João de Barro” e o poder político no Maranhão**. São Luís: UFMA, 1983. 124 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ensino Médio no contexto políticas públicas de educação no Brasil. **Revista π’αντα β’ελ...**, Londrina, v. 2, n. 2, ano 2, p. 19-33, jan. 1997.

LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis**: o caso dos Iteanos. 2006, 416 f. Tese (Doutorado) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LOPES, José Antônio Viana (Org.). **São Luís Ilha do Maranhão e Alcântara**: guia de arquitetura e paisagem. Edição Bilingue - San Luis Isla de Marañon y Alcântara: guia de arquitectura y paisaje. Sevilla: Consejería de Obras Públicas y Transportes, Dirección General de Arquitectura y Vivienda, 2008.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território plural**: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUZA, Cynthia Pereira; CATANI, Denice Barbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 51-69.

_____. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004. 178 p.

MARTINS, Maria do Carmo. **A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.

MAURICE, Marc; SELLIER, François; SILVESTRE, Jean-Jacques. **Política de educación y organización industrial en Francia e en Alemanha**: aproximación a um análisis societal. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1987.

MOREIRA, José Cursino Raposo. **A implantação da ALCOA em São Luís**: uma análise espacial da inserção do Maranhão no pólo de alumínio da Região Norte do país. 1989. 163 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

NÓVOA, António. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002, p. 11-31.

PALHANO, Raimundo. **O poder político e a questão do desenvolvimento maranhense (1956-1963)**. São Luís: IPES, 1983.

PESSOA, Eneuton Dornellas; MARTINS, Marcilene Aparecida. Dinâmica econômica e condições de vida da população maranhense no período 1970-90. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 2, n. 2, p. 16-37, jul./dez. 1996.

PINTO, Lúcio Flávio. **Carajás: o ataque ao coração da Amazônia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero e Studio Alfa Fotoletra Editora, 1982. 140 p.

PIRES, Álvaro. A amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico metodológico. In: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

POLARY, José Henrique Braga. **Reflexões sobre o quadro global e setorial da economia maranhense**. São Luís: IPES, 1978. 60 p.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. 196 p.

RESENDE, Luciana Araújo Valle de. **As escolas polivalentes do Triângulo Mineiro e Alto Parnaíba (MG): sondagem vocacional no projeto desenvolvimentista civil-militar (1965-1976)**. 2015. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

RIBEIRO JÚNIOR, José Reinaldo Barros. **Formação do espaço urbano em São Luís: 1612-1991**. São Luís: FUNC, 1999. 153 p.

ROSAR, Maria de Fátima Félix; CABRAL, Maria Regina Martins (orgs). **Ensino médio e educação profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens**. São Luís: Central dos Livros, 2004.

SANTOS, Maria Etelvina de Oliveira. **Nas marés do ferro** (repercussões sociais do Programa Grande Carajás para os setores populares do Maranhão – pauperização e miséria). 1984. 194 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1984.

SANTOS, Célia Regina Mesquita. Caminho Grande: passado e presente, realidades que se cruzam. In: SALGADO NETO, José Bello; PFLUEGER, Grete Soares (Org.). **Aspectos urbanos de São Luís: uma abordagem multidisciplinar**. São Luís: EDUEMA, 2012. p. 135-163.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1982.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71- 99, jul./dez. 1997. Disponível em < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2011. p. 39-63.

SILVA, Maria Abádia da. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. 1999. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SOUSA, Benedita Severiana de. **As Escolas do Programa de Expansão e Melhoria (PREMEN) em Teresina 1982 a 2000**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo do século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 51-75, jun. 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100004&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n.2, p. 9-20, 2004.

TEODORO, Elinilze Guedes. **Escola Técnica do Pará e as políticas de educação profissional do Pará**. 2010. 183 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VALVERDE, Orlando. **Grande Carajás: planejamento da destruição**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989, 169 p.

VASCONCELOS, Paulo Eduardo Silva de. **Política habitacional do Estado autoritário em São Luís (1964-1985)**. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sócio Espacial e Regional). Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2014.

VAZ, Leopoldo Gil Dulcio; VAZ, Delzuite Dantas Brito; VAZ, Loreta Brito. Indícios de um ensino técnico/profissionalizante no Maranhão: 1612-1916, **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. 34, p. 97-107, jun.2001. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/histedbr/article/view/3849/3265> >. Acesso em: 24 mai. 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas: Autores Associados, 2005. 187 p.

_____. No interior da sala de aula. Ensaio sobre cultura e práticas escolares. **Currículo sem fronteira**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15- 47.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO ON LINE PARA EGRESSOS (AS) DO CURSO DE METALURGIA DA ETEMA

1. Nome completo
2. Sexo
- 3 Data nascimento
4. Naturalidade
5. Você sempre morou em São Luís?
() Sim () Não
6. Se morou em outra cidade, qual o motivo da mudança para São Luís?
7. Período em que estudou na ETEMA

Perfil socioeconômico

8. Em qual(is) bairro(s) você morava quando estudava na ETEMA?
9. Qual era o tipo da sua moradia quando estudava na ETEMA? *
() Casa.
() quarto ou cômodo, sozinho(a).
() casa de outros familiares.
() casa de amigos.
() habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
() Não me lembro.
() outro: _____
10. A residência que você morava era:
() Emprestada ou cedida
() Própria e estava em financiamento
() Alugada
() Própria já quitada
() Não me lembro
11. Quem morava com você? (você pode marcar várias opções)
() Morava sozinho(a)
() Pai e mãe
() Esposa / marido / companheiro(a)
() Filhos
() Irmãos
() Outros parentes
() Amigos
() Não me lembro
12. Quantas pessoas moravam na sua residência? (incluindo você)
() 2
() 3

- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ mais de 6
- ☐ Não me lembro

13. Você desenvolvia alguma atividade remunerada?

- ☐ Sim
- ☐ Não

14. Qual o tipo de atividade?

- ☐ estagiário@
- ☐ emprego fixo particular
- ☐ atividade temporária
- ☐ autônomo
- ☐ emprego público

15. Quais dos itens abaixo havia na sua residência?

- ☐ Tv
- ☐ Rádio
- ☐ Automóvel
- ☐ Máquina de lavar roupa
- ☐ Geladeira
- ☐ Telefone fixo
- ☐ Empregada doméstica
- ☐ outro: _____

16. Profissão do pai ou atividade exercida quando você estudava na ETEMA

17. Maior Escolaridade do pai quando você estudava na ETEMA
não alfabetizado

- ☐ 1º grau (ensino fundamental, primário) incompleto
- ☐ 1º grau (ensino fundamental, primário) completo
- ☐ 2º grau (ensino médio, secundário) incompleto
- ☐ 2º grau (ensino médio, secundário) completo
- ☐ 3º grau (ensino superior) incompleto
- ☐ 3º grau (ensino superior) completo

18. Profissão da mãe ou atividade exercida quando você estudava na ETEMA

19. Maior Escolaridade da mãe quando você estudava na ETEMA

- ☐ 1º grau (ensino fundamental, primário) incompleto
- ☐ 1º grau (ensino fundamental, primário) completo
- ☐ 2º grau (ensino médio, secundário) incompleto
- ☐ 2º grau (ensino médio, secundário) completo
- ☐ 3º grau (ensino superior) incompleto
- ☐ 3º grau (ensino superior) completo

Perfil educacional

20. Onde você cursou o ensino de 1º grau (5ª a 8ª série)?

- ☐ escola pública em São Luís
- ☐ escola particular em São Luís
- ☐ escola pública no interior do Maranhão
- ☐ escola particular no interior do Maranhão
- ☐ escola pública em outro estado
- ☐ escola particular em outro estado

21. Em qual escola você cursou a 8ª série?

22. Você cursou o 1º grau (5ª a 8ª série):

- ☐ em apenas uma escola
- ☐ em duas escolas
- ☐ em mais de duas escolas
- ☐ outro: _____

23. Indique as escolas que você estudou o 1º grau (5ª a 8ª série)

24. No ensino de 1º grau

- ☐ em cada ano estudei uma série
- ☐ estudei em forma de supletivo (várias séries em poucos anos)
- ☐ outro: _____

25. Como você ingressou na ETEMA?

- ☐ consegui vaga pela Secretaria de Educação
- ☐ consegui solicitando vaga junto à direção da ETEMA
- ☐ através de pessoas conhecidas que me ajudaram a conseguir a vaga
- ☐ fiz prova

26. Por que você escolheu a ETEMA para estudar o 2º grau ?

27. Qual foi o curso que você fez na ETEMA?

- ☐ Edificações
- ☐ Eletrotécnica
- ☐ Mecânica
- ☐ Metalurgia

28. O curso escolhido era a sua primeira opção?

- ☐ Sim ☐ Não

29. Se respondeu NÃO na questão anterior, qual era o curso da sua primeira opção?

- ☐ Edificações
- ☐ Eletrotécnica
- ☐ Mecânica
- ☐ Metalurgia

30. Por que você escolheu o curso que frequentou na ETEMA?
34. Quando você ainda era aluno da ETEMA, você realizou algum outro curso ou capacitação em outra instituição?
() Sim () Não
35. Se respondeu SIM na questão anterior, qual foi o outro curso ou capacitação?
36. Qual era o seu objetivo ao fazer um curso profissionalizante na ETEMA?
37. Você realizou algum outro curso ou capacitação após a conclusão do seu curso na ETEMA? Em caso afirmativo, indique o (os) curso (s).
38. Como você considerava a ETEMA naquela época?
() péssima
() regular
() boa
() muito boa
40. Você realizou estágio?
() Sim () Não
41. Se realizou estágio, onde e em que área realizou?
42. Como você conseguiu estágio?
() A escola providenciou
() Consegui por conta própria
43. Ao concluir o curso na ETEMA, você trabalhou na área?
() Sim () Não
44. Se você NÃO trabalhou na área, qual (quais) foi (foram) o (os) motivo (s)?
45. Atualmente você trabalha na mesma área que fez seu curso na ETEMA?
() Sim () Não
46. Caso você tenha trabalhado ou trabalhe no mesmo ramo do seu curso profissionalizante ETEMA, indique as empresas e o tempo de trabalho
47. Em que você trabalha atualmente?
48. Como está a sua maior escolaridade atualmente?
() 2º grau
() 3º grau incompleto
() 3º grau completo
() Especialização
() Mestrado

- () Doutorado
() Pós-doutorado
outro: _____

49. Relate sobre sua formação e/ou escolaridade

50. Você considera que o seu curso na ETEMA contribuiu nas suas decisões profissionais?

- () Sim
() Não
() Em parte

51. Aponte até três contribuições do seu curso na ETEMA para sua vida e para as suas decisões profissionais

ANEXO 2 – ROTEIRO BÁSICO DE ENTREVISTA COM EGRESSOS (AS) DO CURSO DE METALURGIA DA ETEMA

1- Sobre o (a) entrevistado (a)

nome
data de nascimento
endereço
profissão

2- Sobre a família do (a) entrevistado (a)

composição
profissão dos responsáveis
nível de escolaridade
origem social e geográfica
trajetória de seus membros (migração, conquistas educacionais e profissionais)
relação da família com a vida escolar

3- Percurso educacional dos (as) entrevistados (as) no ensino primeiro e segundo graus

escola/s onde estudou o primeiro grau (o ensino, a infraestrutura, os professores, o desempenho acadêmico)
motivação para a escolha da escola de segundo grau e o acesso
motivação para o ingresso no curso de Metalurgia
avaliação do curso (ensino, aulas teóricas e práticas, dificuldades, infraestrutura, professores, desempenho acadêmico)
atividades extraclases (jogos escolares, estágios, visitas técnicas, entre outros)

4- Trajetória educacional e profissional após a conclusão do ensino segundo grau

Percurso nos anos seguintes ao término do ensino de segundo grau (trabalhos, ingresso na faculdade ou outras opções)
Processo de inserção no mercado de trabalho (cargos ocupados, empresas trabalhadas, condições de trabalho)
Percepções sobre o caminho realizado
Implicações do curso de Metalurgia na vida dos (as) egressos (as)

ANEXO 3 – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES PARA APROVAÇÃO DO PROJETO DE ETEMA

Partes do Currículo		Disciplinas	Carga Horária Anual						Carga Horária Total
			1ª série		2ª série		3ª série		
			A	S	A	S	A	S	
Educação Geral		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120	4	90	3	-	-	210
		Língua Estrangeira	60	2	60	2	-	-	120
		Organização Social e Política do Brasil	30	1	-	-	-	-	30
		História	60	2	-	-	-	-	60
		Geografia	60	2	-	-	-	-	60
		Matemática	90	3	90	3	90	3	270
		Física	60	2	90	3	-	-	150
		Química	60	2	60	2	-	-	120
		Biologia	60	2	-	-	-	-	60
		Educação Moral e Cívica	30	1	-	-	-	-	30
		Educação Artística	30	1	-	-	-	-	30
		Educação Física	90	3	90	3	90	3	270
		Ensino Religioso	30	1	-	-	-	-	30
		Programa de Saúde	30	1	-	-	-	-	30
		Total Educação Geral	810	27	480	16	180	6	1.470
Formação Especial	Instrumentais	Redação e Expressão	-	-	-	-	60	2	60
		Estudos Regionais	-	-	30	1	-	-	30
		Física Aplicada	-	-	-	-	60	2	60
		Organização e Normas	-	-	30	1	60	2	90
		Desenho Básico	90	3	-	-	-	-	90
	Profissionalizantes	Topografia	-	-	-	-	90	3	90
		Solos	-	-	90	3	-	-	90
		Construção	-	-	-	-	330	11	330
		Máquinas e Equipamentos	-	-	60	2	-	-	60
		Materiais de Construção			120	4	-	-	120
		Desenho Técnico	-	-	90	3	120	4	210
		Estágio Supervisionado	-	-	-	-	420	14	420
	Total Formação Especial	90	3	450	15	1140	38	1.680	
CARGA HORÁRIA TOTAL			900	30	930	31	1.320	44	3.150

ANEXO 4 – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA PARA APROVAÇÃO DO PROJETO DE ETEMA

Partes do Currículo		Disciplinas	Carga Horária Anual						Carga Horária Total
			1ª série		2ª série		3ª série		
			A	S	A	S	A	S	
Educação Geral		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120	4	90	3	-	-	210
		Língua Estrangeira	60	2	60	2	-	-	120
		Organização Social e Política do Brasil	30	1	-	-	-	-	30
		História	60	2	-	-	-	-	60
		Geografia	60	2	-	-	-	-	60
		Matemática	90	3	90	3	90	3	270
		Física	60	2	90	3	-	-	150
		Química	60	2	60	2	-	-	120
		Biologia	60	2	-	-	-	-	60
		Educação Moral e Cívica	30	1	-	-	-	-	30
		Educação Artística	30	1	-	-	-	-	30
		Educação Física	90	3	90	3	90	3	270
		Ensino Religioso	30	1	-	-	-	-	30
		Programa de Saúde	30	1	-	-	-	-	30
		Total Educação Geral	810	27	480	16	180	6	1.470
Formação Especial	Instrumenta	Redação e Expressão	-	-	-	-	60	2	60
		Estudos Regionais	-	-	30	1	-	-	30
		Física Aplicada	-	-	-	-	60	2	60
		Organização e Normas	-	-	30	1	60	2	90
		Desenho Básico	90	3	-	-	-	-	90
	Profissionalizante	Eletricidade	-	-	60	2	60	2	120
		Mecânica	-	-	120	4	180	6	300
		Produção Mecânica	-	-	120	4	180	6	300
		Desenho Técnico	-	-	90	3	120	4	210
		Estágio Supervisionado	-	-	-	-	420	14	420
		Total Formação Especial	90	3	450	15	1140	38	1.680
CARGA HORÁRIA TOTAL		900	30	930	31	1.320	44	3.150	

**ANEXO 5 – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA
PARA APROVAÇÃO DO PROJETO DE ETEMA**

Partes do Currículo		Disciplinas	Carga Horária Anual						Carga Horária Total
			1ª série		2ª série		3ª série		
			A	S	A	S	A	S	
Educação Geral		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120	4	90	3	-	-	210
		Língua Estrangeira	60	2	60	2	-	-	120
		Organização Social e Política do Brasil	30	1	-	-	-	-	30
		História	60	2	-	-	-	-	60
		Geografia	60	2	-	-	-	-	60
		Matemática	90	3	90	3	90	3	270
		Física	60	2	90	3	-	-	150
		Química	60	2	60	2	-	-	120
		Biologia	60	2	-	-	-	-	60
		Educação Moral e Cívica	30	1	-	-	-	-	30
		Educação Artística	30	1	-	-	-	-	30
		Educação Física	90	3	90	3	90	3	270
		Ensino Religioso	30	1	-	-	-	-	30
		Programa de Saúde	30	1	-	-	-	-	30
		Total Educação Geral	810	27	480	16	180	6	1.470
Formação Especial	Instrumental	Redação e Expressão	-	-	-	-	60	2	60
		Estudos Regionais	-	-	30	1	-	-	30
		Física Aplicada	-	-	-	-	60	2	60
		Organização e Normas	-	-	30	1	60	2	90
		Desenho Básico	90	3	-	-	-	-	90
	Profissionalizantes	Eletricidade	-	-	120	4	180	6	300
		Mecânica	-	-	60	2	60	2	120
		Instalações Elétricas	-	-	120	4	180	6	300
		Desenho Técnico	-	-	90	3	120	4	210
		Estágio Supervisionado	-	-	-	-	420	14	420
	Total Formação Especial		90	3	450	15	1140	38	1.680
CARGA HORÁRIA TOTAL			900	30	930	31	1.320	44	3.150

ANEXO 6 – GRADE CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM METALURGIA PARA APROVAÇÃO DO PROJETO DE ETEMA

Partes do Currículo		Disciplinas	Carga Horária Anual						Carga Horária Total
			1ª série		2ª série		3ª série		
			A	S	A	S	A	S	
Educação Geral		Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	120	4	90	3	-	-	210
		Língua Estrangeira	60	2	60	2	-	-	120
		Organização Social e Política do Brasil	30	1	-	-	-	-	30
		História	60	2	-	-	-	-	60
		Geografia	60	2	-	-	-	-	60
		Matemática	90	3	90	3	90	3	270
		Física	60	2	90	3	-	-	150
		Química	60	2	60	2	-	-	120
		Biologia	60	2	-	-	-	-	60
		Educação Moral e Cívica	30	1	-	-	-	-	30
		Educação Artística	30	1	-	-	-	-	30
		Educação Física	90	3	90	3	90	3	270
		Ensino Religioso	30	1	-	-	-	-	30
		Programa de Saúde	30	1	-	-	-	-	30
		Total Educação Geral	810	27	480	16	180	6	1.470
Formação Especial	Instrumentais	Redação e Expressão	-	-	-	-	60	2	60
		Estudos Regionais	-	-	30	1	-	-	30
		Física Aplicada	-	-	-	-	60	2	60
		Organização e Normas	-	-	30	1	60	2	90
		Desenho Básico	90	3	-	-	-	-	90
	Profissionalizantes	Instalações	-	-	-	-	90	3	90
		Máquinas e Equipamentos	-	-	-	-	90	3	90
		Beneficiamento	-	-	60	2	60	2	120
		Metalurgia	-	-	120	4	120	4	240
		Conformação			120	4	60	2	180
		Desenho Técnico	-	-	90	3	120	4	210
		Estágio Supervisionado	-	-	-	-	420	14	420
	Total Formação Especial	90	3	450	15	1140	38	1.680	
CARGA HORÁRIA TOTAL			900	30	930	31	1.320	44	3.150

ANEXO 7 – RELAÇÃO DOS DIRETORES (AS) GERAIS DO CIEJBP E ETEMA

NOME	FORMAÇÃO	PERÍODO
Manoel Pereira Fonseca	Pedagogia	1981 a 1982
Marise Piedade Carvalho	Pedagogia	1982 a 1983
Mariano Matos Ribeiro	Licenciatura curta em Construção Civil	1983 a 1987
José Gregório Ribamar dos Reis	Farmácia	1987 a 1988
Josali de Cássia Nogueira Ribeiro	Pedagogia	1988 a 1996
José Roque Silva Ribeiro	Química	1996 a 2003

ANEXO 8 – RELAÇÃO DOS DIRIGENTES, ESPECIALISTAS DA ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL Dr. JOÃO BACELAR PORTELA EM 1985

ORD	NOME	CARGO	FORMAÇÃO	AUT. MEC/CIE
1	Mariano Matos Ribeiro	Diretor Administrativo	Construção Civil	AUT 97/86
2	Silvelene Santos Silva	Diretor Pedagógico	Pedagogia	MEC 0371-MA
3	Crisógono Rodrigues Santos	Vice-Diretor	Disc. Esp. de 2º Grau	MEC “L” 0458
4	Maria Creusa Aragão Melo	Secretário	Magistério	AUT 259/85
5	Ana Vera Santos Pereira	Orientadora Educacional	Pedagogia	MEC 089-MA
6	Ivana Veras Ramos	Orientadora Pedagógico	Pedagogia	MEC 0244-MA
7	Maria do Socorro Barros de Sousa	Orientadora Educacional	Pedagogia	MEC 0290-MA
8	Maria José de Araújo	Orientadora Educacional	Pedagogia	MEC 0214-MA
9	Maria de Fátima Costa Borralho	Supervisora educacional	Pedagogia	

ANEXO 9 - RELAÇÃO DOS (AS) DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES EM 1985

ORD	NOME	CARGO	HAB	DISCIPLINA	AUT. MEC/CIE
1.	Agostinho de Almeida Lima	Professor	Matemática (BACH)	Matemática	AUT 4879/85
2.	Antônio José da Silva	Professor	Geografia	Geografia e OSPB	MEC“LP” 1074/83
3.	Antônio Alfredo Soares Fonseca	Professor	Matemática	Matemática e Física	MEC “LP” 1203
4.	Antônia do Socorro Fonseca Carvalho	Professor	Letras	Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	MEC “L” 0053
5.	Ciriano Martins Sodré	Professor	Esquema I	Biologia e Química	MEC “L” 0305
6.	Durval Cruz Prazeres	Professor	Desenho e Plástica	Desenho Básico e Ed. Artística	MEC “L” 0500
7.	Demerval Dias Ramos	Professor	Esquema II	Solos e Materiais de Construção	AUT 5096/85
8.	Francisco de Assis Marreiros Filho	Professor	Letras	Inglês	AUT 4883/85
9.	José Humberto de Moraes Wanlume	Professor	Educação Física	Educação Física	AUT 4884/85
10.	José Filomano Benicio Cruz	Professor	Geografia	Estudos Regionais	AUT 4885/85
11.	José Raimundo Figueiredo de Almeida	Professor	Desenho e Plástica	Desenho Básico	MEC “L” 57605
12.	José Ribamar Ferreira	Professor	História	História, Ed. Moral e Cívica Ens. Religioso	MEC “L” 57559
13.	José Luiz Araújo	Professor	Engenharia Civil	Estágio Supervisionado	AUT 5102/85
14.	Lusia Pereira Santos	Professor	Letras	Ling. Portuguesa, Lit. Brasileira, e Redação e Expressão	MEC “L” 57651
15.	Maria de Lourdes Serêjo Pinto	Professor	Form. Especial	Construção, Matemática e Materiais de Construção	AUT 5097/85
16.	Maria do Carmo Rodrigues Duarte	Professor	Engenharia Civil	Estágio Supervisionado	AUT 5094/85

17.	Maria do Socorro Santos	Professor	História	História, Ed. Moral e Cívica Ens. Religioso	MEC”LP” 1257
18.	Maria Saraiva de Moraes	Professor	Form. Especial	Desenho Técnico Maquinas e Equipamentosd e Construção	AUT 5093/85
19.	Raimunda Silvério Nogueira dos Passos	Professor	Disciplinas Profissionali zantes	Ecologia e Programa de Saúde	AUT 4890/85
20.	Raimunda Nonata Ribeiro Mendes	Professor	Form. Especial	Máquinas e Equipamentos	AUT 5092/85
21.	Rogério César Lobato da Silva	Professor	Disciplinas Profissionali zantes	Organização e Normas e Materiais de Construção	AUT 5090/85
22.	Rubens Ferreira Rosa	Professor	Disciplinas Profissionali zantes	Topografia Solos	AUT 5091/85
23.	Webster Raimundo Mendes Machado	Professor	Form. Especial	Física e Física Aplicada	MEC “L” 0900-MA

**ANEXO 10 - RELAÇÃO DOS (AS) DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM
EM ELETROTÉCNICA EM 1985**

ORD	NOME	CARGO	HAB	DISCIPLINA	AUT. MEC/CIE
1.	Alaide Viegas Ribeiro	Professor	História	História, OSPB e Ed. Moral e Cívica	MEC”L” 0933-MA
2.	Altemira de Jesus Garros	Professor	Disciplinas Profissionais	Programa de Saúde e Ecologia	AUT 4889/85
3.	Aquiles Silva Mendes filho	Professor	Forma. Especial	Elettricidade	MEC”LP” 1403
4.	Angélica de Araújo Costa	Professor	Pedagogia	Ensino Religioso	MEC”L” 0158
5.	Antonio Alfredo Soares Fonseca	Professor	Matemática	Matemática e Física	MEC”LP” 1203
6.	Aracele de Jesus Frazão Costa	Professor	Letras	Inglês	AUT 4882/85
7.	Edinaldo Mourão Morais	Professor	Eng. Elétrica	Desenho Técnico	MEC”LP” 1120/83
8.	Fernando Antonio de Sá Marques	Professor	Disciplinas Profissionais	Instalações Elétricas	MEC”LP” 1324
9.	Francisco Diniz de Sousa	Professor	Disciplinas Profissionais	Elettricidade	MEC”LP” 1323
10.	Francinete Isabel Maciel Nogueira	Professor	Letras	Ling. Portuguesa, Lit. Brasileira Redação e Expressão	MEC”LP” 1056/83
11.	Gersino dos Santos Martins	Professor	Ed. Artística	Ed. Artística e Desenho Básico	AUT 4882/85
12.	Geovane Bezerra da Silva	Professor	Administração	Organização e Normas	AUT 5114/85
13.	Jesus Filomeno Benicio Cruz	Professor	Geografia	Estudos Regionais	AUT 4885/85
14.	José de Ribamar Costa Góes	Professor	Desenho e Plástica	Educação Artística	AUT 4888/85
15.	José Ferreira Costa	Professor	Disc. Profissionalizante	Mecânica	MEC”LP” 0353
16.	José Gregório Ribamar Reis	Professor	Ciência	Biologia	MEC”D” 49297

17.	José Ribamar Gomes Silva	Professor	Geografia	Geografia	MEC"LP" 0989/82
18.	José Roberto Pinheiro Cunha	Professor	Engenharia Civil	Estágio Supervisionado	AUT 5112/85
19.	José de Ribamar Carneiro Botantuit	Professor	Disc. Profissionalizantes	Instalações Elétricas	AUT 5113/85
20.	Marcelino Pacelli Macêdo Muniz	Professor	Form. Especial	Elettricidade	AUT 5111/85
21.	Maria da Conceição Fonsêca dos Santos	Professor	Ed. Física	Educação Física	MEC"L" 0088
22.	Maria da Glória Marinho Mendes	Professor	Letras	Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	AUT 4886/85
23.	Maria do Socorro Soares	Professor	Química	Química	MEC"L" 0844-MA
24.	Raimundo José Barbosa Brandão	Professor	Matemática	Matemática	AUT 4117/85
25.	Raimundo Nonato Costa Santos	Professor	Disciplinas Profissionalizantes	Elettricidade e Inst. Elétricas	AUT 5117/85
26.	Ricardo Anselmo Pinto Frias	Professor	Form. Especial	Física Aplicada e Elettricidade	MEC"LP" 1155/83

ANEXO 11 - RELAÇÃO DOS (AS) DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA EM 1985

ORD	NOME	CARGO	HAB	DISCIPLINA	AUT. MEC/CIE
1.	Ana Maria Carneiro Duarte	Professor	Letras	Ling. Portuguesa, Lit. Brasileira Redação e Expressão	MEC”L” 57547
2.	Antonio Felix Sousa Pinto	Professor	Ciências Contábeis	Matemática	AUT 4880/85
3.	Antonio José da Silva	Professor	Geografia	Geografia OSPB	MEC”LP” 1074/83
4.	Artidônio Dantas Prado	Professor	Disciplinas Profissionalizantes	Produção Mecânica e Desenho Técnico	AUT 5105/85
5.	Augusto Júlio Lopes Espíndola	Professor	Eng. Mecânica	Física, Física Aplicada e Est. Supervisionado	AUT 5104/85
6.	Baltazar Neto Santos Garcia	Professor	Administração	Organização e Normas	AUT 5103/85
7.	César Roberto da Cruz Maia	Professor	Ed. Física	Educação Física	MEC”LP” 1256
8.	Enoque Soares de Melo	Professor	Letras	Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	MEC”L” 3887
9.	Dario Rubens Chagas de Carvalho	Professor	Form. Especial	Desenho Básico e Estágio Supervisionado	AUT 4891/85
10.	Francisco de Assis Marreiros Filho	Professor	Letras	Inglês	AUT 4883/85
11.	Jesus Filomeno Benício Cruz	Professor	Geografia	Estudos Regionais	AUT 4885/85
12.	José Luíz Araújo	Professor	Engenharia Civil	Física	AUT 5102/85
13.	José Gregório Ribamar Reis	Professor	Ciência	Biologia	MEC 49297
14.	José Ribamar Ferreira	Professor	História	História, Ed. Moral e Cívica Ens. Religioso	MEC “L” 57559
15.	Augusto Júlio Lopes Espíndola	Professor	Eng. Mecânica	Mecânica, Física e Física Aplicada	AUT 5101/85

16.	Maria do Livramento Corrêa Menezes	Professor	Form. Especial	Programa de Saúde e Física	MEC”LP” 1069/83
17.	Maria do Socorro Almeida Dominici	Professor	Form. Especial	Desenho Ed. Artística	AUT 504/86
18.	Maria do Socorro Santos	Professor	História	História, Ed. Moral e Cívica Ens. Religioso	MEC”LP” 1257
19.	Maria do Socorro Soares	Professor	Química	Química	MEC”L” 0844-MA
20.	Nentow Amorim Matos	Professor	Eng. Mecânico	Desenho Técnico e Estágio Supervisionado	AUT 5100/85
21.	Pedro Prudêncio de Moraes	Professor	Form. Especial	Mecânica	AUT 5099/85
22.	Raimunda Silvério Nogueira dos Passos	Professor	Disciplinas Profissionalizantes	Ecologia e Programa de Saúde	AUT 4890/85
23.	Waldemir Silva de Lima	Professor	Eng. Mecânica	Elettricidade	AUT 5098/85

ANEXO 12 - RELAÇÃO DOS (AS) DOCENTES DO CURSO TÉCNICO EM METALURGIA EM 1985

ORD	NOME	CARGO	HAB	DISCIPLINA	AUT. MEC/CIE
1.	Agenor Pereira de Oliveira	Professor	Eng. Mecânica	Beneficiamento Conformação	AUT 5119/85
2.	Agostinho de Almeida Lima	Professor	Matemática	Matemática	AUT 4879/85
3.	Airon Ayres Rodrigues	Professor	Form. Especial	Organização e Normas Des. Técnico	AUT 5118/85
4.	Alaide Viegas Ribeiro	Professor	História	História, OSPB e Ed. Moral e Cívica	MEC”L” 0933-MA
5.	Alinaldo Martins Rabelo Costa	Professor	Eng. Mecânica	Instalações Metalurgia	AUT 5115/85
6.	Ana Maria Carneiro Duarte	Professor	Letras	Ling. Portuguesa, Lit. Brasileira Redação e Expressão	MEC”L” 57547
7.	Angélica de Araújo Costa	Professor	Pedagogia	Ensino Religioso	MEC”L” 0158
8.	Aracele de Jesus Frazão Costa	Professor	Letras	Inglês	AUT 4881/85
9.	Ciriaco Martins Sodré	Professor	Disciplinas Profissionaliz antes	Biologia e Química	MEC”L” 0305
10.	Francisca das Chagas Ferreira Nunes	Professor	Ed. Física	Educação Física	MEC”L” 0619/MA
11.	Jaciara Lemos Botelho	Professor	Pedagogia	Ling. Portuguesa e Lit. Brasileira	AUT 4887/85
12.	Jesus Filomeno Benício Cruz	Professor	Geografia	Estudos Regionais	AUT 4885/85
13.	João Jorge de Vasconcelos Neto	Professor	Desenho e Plástica	Desenho Básico	MEC”L” 0154
14.	José Carlos Castro Sanches	Professor	Química	Química e Est. Supervisionado	AUT 503/86
15.	José Ribamar Gomes Silva	Professor	Geografia	Geografia	MEC”LP” 0989/82
16.	José Roque Silva Ribeiro	Professor	Química	Química e Est. Supervisionado	AUT 502/86
17.	Maria do Livramento Corrêa Menezes	Professor	Form. Especial	Programa de Saúde e Física	MEC”LP” 1069/83

18.	Maria José Braga Mondêgo	Professor	Matemática	Estágio Supervisionado	AUT 501/86
19.	Nélio Scrivener Furtado	Professor	Engenharia Civil	Beneficiamentos/Metalurgia	AUT 5116/85
20.	Raimunda Silvério Nogueira dos Passos	Professor	Disciplinas Profissionalizantes	Ecologia/Programa de Saúde	AUT 4890/85
21.	Raimundo Nonato Costa Santos	Professor	Disciplinas Profissionalizantes	Máquinas e Aparelhos	AUT 5117/85
22.	Webster Raimundo Mendes Machado	Professor	Form. Especial	Física/física Aplicada	MEC “L” 0900/MA
23.	Wilson Clóvis Gomes Campelo	Professor	Form. Especial	Desenho Básico e Ed. Artística	MEC”LP” 1272