

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

DARLEM JULIANA SILVA SANTANA

**MEMÓRIAS DOCENTES: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
(1970-2010)**

**SÃO LEOPOLDO
2015**

DARLEM JULIANA SILVA SANTANA

**MEMÓRIAS DOCENTES: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
(1970-2010)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi dos Santos Grazziotin

São Leopoldo

2015

S231m

Santana, Darlem Juliana Silva.

Memórias docentes: trajetórias profissionais e história da educação profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (1970-2010) [manuscrito] / Darlem Juliana Silva Santana. – 2015.

Cópia de computador [print out]

100 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2015.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Luciane Sgarbi dos Santos Grazziotin.

1. Educação Profissional - Piauí. 2. Memórias Docentes. 3. Educação Profissional - História. I. Título.

CDD: 370.

Catálogo na Publicação: Bibliotecário Gregório Jefferson da Silva - CRB 3/1231

DARLEM JULIANA SILVA SANTANA

**MEMÓRIAS DOCENTES: TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS E HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
(1970-2010)**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em: _25/_02_/_2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Dóris Bittencourt Almeida - UFRGS

Prof.^a Dra. Edla Eggert - UNISINOS

Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (Orientadora) - UNISINOS

Dedico esse trabalho aos meus pais
e aos meus sinceros amigos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir estar encerrando essa etapa tão importante da minha vida – e com saúde para continuar outra jornada de trabalhos científicos.

À minha mãe, Ana Lúcia Silva Santana, pelo encorajamento em continuar minha escrita da dissertação, em momentos delicados de nossas vidas pessoais.

Ao meu pai, Francisco das Chagas Santana, por fazer parte da História da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Piauí.

Aos meus irmãos Dércia e Délio pela solidariedade nos momentos de estudo desta Dissertação.

À minha orientadora, professora doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, pelo direcionamento em momentos de bloqueio ou indecisão acerca da minha pesquisa.

À professora doutora Beatriz T. Daudt Fischer, pelas aulas ministradas e por ser referência na minha pesquisa.

Aos colegas Elizabete Rodrigues Sales e Francisco de Assis Madeira Coelho, por terem sido meus companheiros de fé e jornada nos estudos na Unisinos em São Leopoldo-RS.

Aos colegas do Minter IFPI Unisinos, em especial aos da linha I de pesquisa, Arnaldo, Ivan, Jefferson, Luís Flávio e Márcia.

Aos colegas da UNISINOS, José Edimar de Souza, Quênia e Valesca, pelo contato, pelo apoio e pelos exemplos de profissionais que foram em minha trajetória de estudos na Universidade.

Aos meus colegas do IFPI, que terão uma contribuição valiosa acerca das trajetórias docentes nas lembranças dos aposentados, em especial nas décadas de 1970 a 2010.

Aos meus alunos, pela compreensão e pelo respeito diante do momento delicado e importante dessa jornada de escrita e defesa da Dissertação.

Aos amigos Sabrina, Luciana Maia, Suzykil e Donardo, pelas orações para a conclusão dessa etapa e pela amizade.

Aos professores do Minter Unisinos, pelo compromisso, pela dedicação e pelo exemplo demonstrado no decorrer do curso.

Às professoras doutoras Dóris Bittencourt Almeida e Edla Eggert, por terem contribuído na banca de qualificação e direcionado meus estudos posteriores para fechamento da escrita.

E, por fim, a todos os que me apoiaram em sugestões, apoio emocional e espiritual, direta e indiretamente, para que eu realizasse mais um sonho.

“Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) a outra geração como um valor” (BOSI, 2004, p.399).

RESUMO

O presente trabalho reconstrói historicamente as trajetórias de professores aposentados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, em um percurso que compreende a sua criação como ETFPI até tornar-se IFPI. As trajetórias compreendem o processo em que a Instituição se desenvolveu, entre as décadas de 1970 a 2010. As memórias individuais, tomadas como documentos, foram analisadas coletivamente. A pesquisa tem como objetivo discutir acerca da educação profissional e dos caminhos trilhados por cinco docentes que participaram dos processos de implementação e das transformações ocorridas no Ensino Técnico Profissionalizante. Nesse contexto, a ênfase recai sobre as práticas do exercício da docência no ensino profissionalizante e na construção de um espaço escolar. O estudo aborda conceitos ligados à historicidade, ao discurso e às experiências relatadas. A metodologia desenvolvida relaciona-se aos pressupostos da História Oral que, valendo-se das narrativas memorialísticas e sob o aporte teórico da História Cultural, produz um corpus empírico passível de estudo. As memórias analisadas permitiram entrever diferentes aspectos relacionados à educação profissional, ao espaço escolar e as práticas docentes. As recordações e os esquecimentos possibilitaram entrever, de forma geral, o caminho percorrido pela educação profissional no Brasil e, em particular, alguns fragmentos deste caminho no estado do Piauí.

Palavras-chave: Ensino técnico. História oral. Memórias de professores. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí.

ABSTRACT

This study historically reconstructs the trajectories of retired teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí, in a route comprising its inception as ETFPI to become IFPI. The trajectories comprehend the process in which the institution developed between the 1970s and 2010. The individual memories, taken as documents, were analyzed collectively. The research aims to discuss professional education and the pathways of five teachers who participated in the implementation of processes and changes occurring in the Technical Education. In this context, the emphasis is on teaching practices in vocational education and on the construction of a school environment. The study discusses concepts related to historicity, speech and the experiences reported. The developed methodology is related to the assumptions of Oral History that, taking advantage of memory narratives and under the theoretical framework of Cultural History, produces an empirical corpus to be studied. The analyzed memories allowed us to find out different aspects related to professional education, school environment and teaching practices. The remembrances and forgetfulness allowed us to find out, in general, the path taken by professional education in Brazil and, in particular, some fragments of this path in the state of Piauí.

Key-words: Technical education. Oral history. Memories of teachers. Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estado do Piauí no Brasil.....	15
Figura 2- Mapa político e rodoviário do Piauí.....	27

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Escola Técnica Federal do Piauí.....	16
Fotografia 2 - CEFET- PI.....	17

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de sujeitos participantes da pesquisa.....	18
Quadro 2 - Lista com nome e aspectos profissionais dos sujeitos entrevistados.....	46
Quadro 3 - Síntese: memórias dos professores aposentados.....	99

LISTA DE SIGLAS

ASSIFPI	Associação dos Servidores do IFPI
CEA	Casas de Educando Artífices
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET-PI	Centro Federal de Educação Tecnologia do Piauí
CERNE	Companhia de Eletrificação Rural do Nordeste
CNCST	Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COPENE	Comissão de Pessoal Docente
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
EAA	Escola de Aprendizizes e Artífices
EAD	Educação à distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Ensino Profissional Técnico
ETFPI	Escola Técnica Federal do Piauí
FUNADEPI	Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Piauí
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFS	Institutos Federais
JK	Juscelino Kubitschek
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PERFET	Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica
PROEJA	Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEP	Programa de Expansão Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIEE	Serviço de Integração Escola Empresa
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PAPEL DO ESTADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL	21
2.1 O IFPI e sua relação com o Estado do Piauí	26
2.2 Educação Profissional no Piauí: um breve apanhado histórico do IFPI	28
3 MEMÓRIAS DE TRAJETÓRIAS DOCENTES: PERCURSO METODOLÓGICO	42
4 MEMÓRIAS DE TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: ESPAÇO, FORMAÇÃO E PRÁTICA	54
4.1 A Construção do Espaço Escolar IFPI	54
4.2 Formação e Exercício da Docência	57
4.3 O Ensino profissionalizante e seus desdobramentos	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	98
APÊNDICE B – QUADRO SÍNTESE DE NARRATIVAS	99
ANEXO A – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	100

1 INTRODUÇÃO

A história da educação, nas últimas décadas, tem se tornado um dos principais objetos de interesse de diferentes pesquisadores. Grazziotin (2012) menciona que assuntos como trajetórias de professores, memórias docentes e cultura escolar têm sido temáticas recorrentes nas investigações acadêmicas nas últimas duas décadas. Nesse sentido, meu objeto de investigação relaciona-se à História da Educação, com ênfase na educação profissional.¹

Este estudo aborda a educação profissional técnica a partir da perspectiva das memórias de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), que, por meio de lembranças e esquecimentos, reconstróem suas trajetórias. As memórias transcritas e organizadas são consideradas documentos importantes para reconstruir distintos aspectos dos itinerários de sujeitos que protagonizaram comigo a escrita dessa dissertação.

A dimensão do tempo, nas trajetórias docentes, assume um modo dinâmico no sentido do tempo social proposto por Halbwachs (2006). Desse modo, o tempo da história não é uma unidade de medida; o historiador não se serve do tempo para medir os reinados e compará-los entre si – essa operação não teria qualquer sentido. O tempo da história está incorporado, de alguma forma, às questões, aos documentos e aos fatos; é a própria substância da história (PROST, 2012).

A escolha do objeto de pesquisa relaciona-se com o meu lugar de prática, o que exigiu um “vigiar constante” no processo de construção da análise (SOUZA, 2012). Investigar este lugar de prática, na instituição em que atuo como docente² e na qual também fui aluna, demandou romper com muitos paradigmas, desde a construção do projeto de qualificação até a elaboração da dissertação. Isso exigiu de mim, por diversas vezes, o afastamento da subjetividade, de sentimentos diversos e, por fim, das amarras das relações interpessoais.

¹ Dentre os trabalhos que constituem as obras elencadas na revisão de literatura, que identificam-se com a minha proposta de estudo, cito a obra de Diefenbach (2013), que aborda memórias acerca dos Institutos Federais (IFs), mas na perspectiva dos seus ex-alunos: “O Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Sertão: Memórias de Egressos do Curso Técnico em Agropecuária” (1972-2010).

² Desde 2007, atuo como professora efetiva de Administração no Centro Federal de Educação e Tecnologia do Piauí (CEFET-PI), unidade descentralizada de Picos, hoje IFPI, Campus Picos.

O interesse em estudar aspectos que possibilitem a reconstrução de uma história das trajetórias de professores perpassa e se mistura às minhas próprias memórias, desde o tempo em que era ex-aluna da Escola Técnica Federal do Piauí (ETFPI) até minha atuação profissional como docente nos cursos de Gestão e Negócios da instituição desde 2007. Outro motivo é o fato de ter tido um pai ex-docente e ex-gestor público deste mesmo educandário.

O IFPI está situado em Teresina, atual capital do Estado do Piauí, considerado um dos estados mais pobres do País, o qual se situa regionalmente no nordeste brasileiro, como se observa na figura 1, abaixo:

Figura 1- Estado do Piauí no Brasil



Fonte: (LISTA..., [2014?]).

A Escola Técnica Federal do Piauí, fundada originalmente em 1909, sob o nome de Escola de Aprendizes e Artífices (EAA) do Piauí, representa o *locus* de trabalho e de estudo dos sujeitos. A nova nomenclatura foi dada em 1967, pelo

então Ministro da Educação e Cultura, Tarso Dutra (RODRIGUES, 2002). O antigo prédio, apresentado na fotografia 1 abaixo, corresponde ao prédio antigo do atual IFPI, lugar em que as memórias do grupo de sujeitos se desenvolveram.

Fotografia 1- Escola Técnica Federal do Piauí



Fonte: (INSTITUTO..., [1980?]).

Com o passar do tempo, a instituição foi ampliada. Na década de 1980, passou a ser identificada como CEFET-PI e, como se percebe na fotografia 2, abaixo, o prédio abriga a sede da Reitoria e parte da Administração do Campus Teresina Central do IFPI.

Fotografia 2 - CEFET- PI



Fonte: (DEPARTAMENTO... ([1990?])).

A história é sempre composta por uma narrativa feita por um indivíduo-historiador, imbuído de subjetividade, que seleciona um recorte histórico, em certo espaço de tempo a ser escrito, atribuindo, assim, sentido às palavras e às imagens. Tanto as narrativas individuais quanto as coletivas trazem uma rede de significados acerca da realidade social na qual o objeto de estudo está imerso, incluindo a história de um lugar, no caso dos professores investigados, e a história da Educação, entrelaçada com educação profissional.

Sob a perspectiva teórica da História Cultural³, como argumenta Burke (2005), procura-se considerar as práticas, valorizar os hábitos, o modo como os sujeitos rememoraram as suas experiências vividas neste lugar. Valendo-se da metodologia da história oral, o objetivo desta dissertação foi identificar e compreender como as trajetórias de professores do Ensino Técnico e Profissionalizante se entrecruzaram e possibilitaram reconstruir aspectos de uma

³ Para Pesavento (2004) a nova corrente historiográfica da História Cultural foi constituída a partir do movimento francês dos *Annales*, dando uma nova forma de trabalhar a cultura, considerando-a “[...] como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. (PESAVENTO, 2004, p. 15).

história institucional do IFPI, entre 1970 a 2010. Ou seja, como as narrativas desses docentes evidenciaram relevância e/ou aspectos peculiares do processo de desenvolvimento das antigas nomenclaturas do IFPI, atual IFPI Campus Teresina Central, verificando possíveis recorrências e dissonâncias no recorte temporal de 1970 a 2010.

As práticas identificadas estão inseridas no itinerário de vida dos professores e em um determinado cenário escolar. O percurso docente é evidentemente complexo e está emaranhado nas circunstâncias de diversas ordens: políticas, econômicas, sociais e culturais. O valor profissional atribuído ao docente não corresponde simplesmente ao um acúmulo de anos em sua carreira, mas sim pela riqueza de sua trajetória profissional.

Portanto, questiona-se se, de alguma maneira, as memórias evidenciam identidades de pertencimento possíveis de reconstruir uma história do IFPI a partir das trajetórias destes cinco docentes.

Constituem o grupo de sujeitos deste estudo cinco docentes aposentados, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino, como evidencia o quadro 1, abaixo.

Quadro 1 - Lista de sujeitos participantes da pesquisa.

PROFESSORES
Antônio Gerardo Rodrigues
Francisco Assis Fortes
Jandira Maria de Carvalho G. Serra e Silva
Maria das Dores Moraes
Rafaela ⁴

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Os professores deram sentido às suas experiências de vida vinculadas ao Instituto, o que foi de suma importância para o estudo. Ao reconstruir as práticas docentes em tempo pretérito, as memórias viabilizaram a contextualização de um espaço escolar ausente e, ao mesmo tempo, presente, visibilizado pelo recurso metodológico adotado.

⁴ Como explico no capítulo três, é um nome fictício, pois a referida professora não autorizou a utilização de sua identificação nesta investigação.

A escolha da História Oral, como metodologia, é pelo fato de ser um recurso que ressalta a importância das memórias subterrâneas, fazendo valer, para o presente estudo, o pertencimento grupal dos sujeitos da pesquisa (POLLAK, 1989).

As memórias dos professores estão envolvidas por um sistema educacional específico e pelos processos políticos pelos quais passou a educação no Estado do Piauí, mais especificamente, a Educação Profissional Tecnológica.

Entendo que ninguém deve guardar, só para si, sentimentos e lembranças, tristezas e alegrias; isto é uma modalidade de egoísmo. É preciso repartir com outrem as coisas que inundam o pensamento, a alma, o coração. Quem sabe alguém pode ficar feliz com o que manifestamos, dizemos, ou escrevemos? (ASSIS FORTE, 2011, p. 19).

Não são apenas as lembranças que são importantes para a análise, mas também os silêncios que fazem parte do processo de narrar. Durante o processo de entrevistas, os testemunhos precisam ser conciliados às memórias individuais e coletivas, com pontos de contato, para que se possibilite a reconstrução daquilo que cada um lembra (POLLAK, 1989).

O reavivamento e o apagamento da memória de um grupo são processos antagônicos, mas com convergências que se entrecruzam (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012). Lembrar e esquecer fazem parte do evento da entrevista com os sujeitos de pesquisa. Nesses momentos, podem-se coletar vestígios, sinais, marcas que são recordadas através dos registros em papéis apresentados e/ou em fotografias produzindo um conjunto documental que presentifica o passado.

As trajetórias profissionais dos professores, que atuaram entre as décadas de 1970 a 2010 no IFPI, nas denominações existentes para cada época e com as suas especificidades contextuais, foram produzidas através das narrativas do cenário das práticas de cada um. As vozes destes sujeitos evidenciaram diferentes momentos da sua trajetória profissional, que se encadearam a distintos momentos da história institucional.

Dentre os principais conceitos que são referenciados nessa investigação, está o de prática discursiva e de discurso. Esse último, é importante esclarecer, inspira-se em Foucault porque é entendido como “[...] não só aquilo que traduz

as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (2001, p. 10).

Portanto, interessa nesse trabalho analisar as narrativas, ou seja, os discursos dos docentes aposentados do atual IFPI, no recorte temporal de 1970 a 2010. Será denominado “discurso” um “conjunto de enunciados que se apoie na mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1986, p.135).

Desse modo, a análise das narrativas está vinculada à linguagem por eles produzidas. Nas palavras de Foucault, a linguagem é “constitutiva do nosso pensamento” e é através dela que damos sentido às coisas, à experiência individual, ao mundo. Todos nós nascemos em um mundo de linguagem, em um ambiente discursivo que já circula há tempos e do qual nós, sujeitos, somos derivados (VEIGA-NETO, 2007).

Com propósito de evidenciar e dar voz as narrativas dos sujeitos, estruturou--se esta dissertação em cinco partes: o primeiro capítulo, que introduz o trabalho; o segundo capítulo, em que se abordam aspectos da educação profissional inserida em um contexto mais amplo; o terceiro capítulo, em que se apresenta a metodologia desenvolvida, valendo-se da História Oral para compor as narrativas analisadas; o quarto capítulo, em que se realiza a análise, reconstruindo-se, pelas memórias das trajetórias docentes, aspectos que evidenciaram os processos de transição das nomenclaturas do IFPI; e, por último, as considerações finais.

Para Messeder (2010), até a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, a educação profissional foi tratada parcialmente pelas legislações anteriores. A vinculação da formação para o trabalho, a determinados níveis de ensino na educação formal e profissionalizante é assunto que passo a discutir e desdobrar no capítulo que segue.

2 PAPEL DO ESTADO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Este capítulo aborda aspectos que caracterizam o processo e o desenvolvimento do ensino profissional e tecnológico no Estado do Piauí, apresentando relações com o modo pelo qual foram organizadas e implantadas as instituições de ensino profissional no País. Está estruturado em duas partes; a primeira situa o lugar investigado, ou seja, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI); e a segunda parte discute elementos históricos dessa instituição.

A história da Educação Profissional foi instituída tardiamente no Brasil, como argumenta Ghiraldelli Junior (2009). A tendência manufatureira do país, desde o período colonial, favoreceu a disseminação das atividades manuais, que exigiam pouco estudo. A gênese dessa visão não envolve muito a natureza das atividades manuais, mas o tipo de trabalhador ligado a tal ofício: o escravo. Santos (2010) acrescenta que a aprendizagem das profissões, nesse contexto, era desenvolvida nas Corporações de Ofício, processo que se iniciou já na idade média, não havendo termo de comparação com relação à atividade manual desenvolvida no Brasil.

No século XVIII, o modelo econômico agroexportador, imposto pelos portugueses, impediu o desenvolvimento no Brasil-Colônia. Já entre 1706 e 1766, indústrias de diversos tipos foram fechadas por meio de ordens régias, de mandados governamentais de capitanias e também por conta do Alvará de 5 de janeiro de 1785, que obrigava o fechamento de todas as fábricas, salvo aquelas em que se produzissem a tecelagem de fazendas grossas de algodão, própria para uso do vestuário dos negros.

Com a vinda da família Real ao Brasil, o Príncipe Regente, Dom João VI, determinou a reabertura de fábricas; assim, o processo de desenvolvimento industrial foi retomado. Contudo, havia escassez de mão de obra em algumas ocupações, em decorrência do pouco incentivo à transformação das matérias-primas no interior do próprio País (SANTOS, 2010).

A origem do ensino técnico relaciona-se ao modo como o ensino profissionalizante foi projetado no Brasil. O sentido do trabalho, até o século XIX,

representava outras percepções para a sociedade brasileira. Esse tipo de ensino era destinado, especialmente, às crianças e jovens, incluindo os órfãos e desvalidos, sob o regime de internato (SANTOS, 2010).

Em 1809, é criado o Colégio das Fábricas, no governo de D. João VI. Esse colégio tinha um caráter assistencial, abrigando os órfãos da comitiva que trouxe a Família real. Ele foi um modelo para as demais escolas de ensino profissional instaladas posteriormente. O ensino de ofício nestes locais era, na maior parte, realizado fora do estabelecimento, no cais, no hospital, nos arsenais militares e na Marinha. Depois é que as aulas foram ministradas no interior do próprio estabelecimento, sendo acrescido o ensino das ‘primeiras letras’, que perpassava todo o ensino primário.

Ainda conforme Santos (2010), o modelo de aprendizagem de ofícios contribuiu para o desenvolvimento de uma estrutura para o Ensino Profissional no Brasil, que não sofreu alterações significativas durante o Império brasileiro. De modo geral, o ensino técnico e profissionalizante é algo muito recente no Brasil, e reconstruir sua identidade enquanto lugar pensado para um fim específico consiste em se considerar as transformações da modernidade, as quais, no Brasil, associam-se às mudanças que se iniciaram com a chegada da família real no início do século XIX. Essa época reflete uma incipiente iniciativa da época colonial, que resultou na “[...] destruição da estrutura industrial que se instalou no Brasil durante o século XVIII” (SANTOS, 2010, p. 207), causando impactos no desenvolvimento do ensino de profissões.

No decorrer do século XIX, os ideais do liberalismo e as transformações industriais inspiraram as lideranças políticas do País. Nesse sentido, desde a primeira constituição outorgada no Brasil (1824), previa-se a existência de cursos profissionalizantes e de instrução industrial, como argumenta Santos (2010). Quanto a esse aspecto, instituiu-se também uma legislação educacional a partir de 1824, com a criação da instrução do ensino primário - como enfatizam Souza e Grazziotin (2012) -, medida que, contudo, nem sempre foi efetiva nas diferentes partes do Brasil.

Para Mendonça (2013), o modelo organizacional das instituições profissionalizantes do século XIX se estruturava em cadeiras isoladas de ensino e preparação para a vida ativa. No Piauí, a história do ensino técnico e profissional

surgiu a partir da necessidade de atendimento ao núcleo social trabalhador, cuja prática formativa assentava-se na tradição dos antigos Liceus.

A organização de diferentes setores da sociedade civil brasileira inicia o amparo a órfãos e propicia a oferta de aprendizagem das artes e ofícios, graças à estruturação do ensino e ao incremento da produção manufatureira. A direção das instituições era representada por fazendeiros, comerciantes e funcionários da burocracia estatal. Já seus recursos eram obtidos inicialmente por meio dos sócio-cotistas e também de doações, sendo que, posteriormente, esses grupos começaram a se autogerir a partir do investimento do poder público, devido à influência de diretores que atuavam no alto escalão da burocracia Estatal. Dentre as mais relevantes atividades, foram responsáveis pela criação dos Liceus, destacando-se a Sociedade Propagadora de Belas Artes, na antiga capital do País, em 1857 (Rio de Janeiro). Essa instituição tinha como objetivo conservar e administrar o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, que teve inauguração no ano seguinte, 1858. O Liceu de Artes e Ofícios em São Paulo, nos mesmos moldes do primeiro, foi criado no ano de 1873. A sua entidade mantenedora era a Sociedade Propagadora de Instrução Popular, tendo sido o aparato gestor formado pelos mesmos tipos de representantes do Rio de Janeiro (SANTOS, 2010).

Os cursos oferecidos pelo Liceu do Rio de Janeiro eram gratuitos, à exceção dos escravos, que eram proibidos de frequentar a instituição, caracterizando-se um entre tantos aspectos discriminatórios referentes a essa formação.

No que se refere ao Liceu de São Paulo, a primeira atividade, no ano de 1874, foi a oferta do curso primário gratuito, no turno da noite, com intuito de ministrar à população conhecimentos indispensáveis a artes, ofícios, comércio, lavoura e indústria. Com o passar do tempo, outros liceus foram instituídos; com isso, as matrículas aumentaram em 44% - uma margem significativa. Além disso, em ambos os estados, contava-se com recursos do poder público (subvenções).

Com a proclamação da República, em 1889, foi acrescentado um novo elemento ideológico, por influência religiosa dos padres salesianos, que promoveram o ensino profissional. Contudo, medidas ligadas à laicização do ensino e à instituição de uma escola pública foram se desenvolvendo no País,

mesmo diante da ação paralela realizada pela Igreja por meio das suas escolas e colégios católicos (CORSETTI, 1998).

No século XX, com o republicanismo brasileiro, os ideais liberais instituem as escolas de aprendizes e artífices, que também eram custeadas pelos Estados. Como argumenta Romanelli (1997), houve grupos da sociedade que pressionaram o País para que se formasse uma base econômica industrial. Seria a partir do ensino, do processo de escolarização, que se garantiria o avanço e progresso da Nação. O projeto de desenvolvimento passava pela escola, e a escolarização seria também a garantia do sucesso do republicanismo.

Para Ribeiro (2009), no início do século XX, dissemina-se em diferentes estados do País a ideia da educação profissional. Cursos técnicos são criados no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, em São Paulo e na Bahia. A instalação dos Institutos técnicos profissionais¹, nas capitais, geralmente seguia o modelo de construção dos prédios imponentes dos Grupos Escolares do início da república, como argumentam Dallabrida e Teive (2011). O objetivo dessas Escolas era a oferta de ensino primário gratuito junto à profissionalização de algum ofício, para crianças até treze anos de idade. A aprendizagem neste tipo de instituição estava orientada para os ofícios ligados à construção civil, ao mobiliário e a ofícios de menor prestígio social.

A partir da década de 1930, a educação, em âmbito nacional, torna-se um direito de todos e uma obrigação dos poderes públicos (CURY, 2009). A constituição de um Plano Nacional de Educação, “de Ensino Primário gratuito e obrigatório”, vincula obrigatoriamente um percentual de impostos dos Estados, dos Municípios e da União. Essa nova organização contribui para se disseminar a ideia do desenvolvimento de uma “educação comum, igual para todos” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Para Ghiraldelli Junior (2009), entre as décadas de 1930 a 1945, durante a chamada “Era Vargas”, o ensino técnico e profissionalizante é reorganizado. Nesse sentido, são decretadas diferentes Leis Orgânicas do Ensino. Para Cunha

¹Para Carvalho (2013) a definição de ensino profissionalizante ou técnico deve-se considerar que existiu e existe uma variedade muito grande de formas de profissionalização. Nesse sentido, desde a o ensino no âmbito familiar e que alguns darão continuidade no trabalho são formas de aquisição de habilidades, conhecimentos e saberes. Concordando com Carvalho (2013, p. 42), nesta dissertação o ensino profissionalizante está “[...] inserido na política pública [...] da Rede Federal de Educação Tecnológica com a intenção de formação de mão de obra destinada a atender as demandas dos diversos ciclos econômicos que o país passou nestes últimos cem anos”.

(2005), a legislação mais significativa para o ensino técnico e industrial é o Decreto-lei nº 4.078, de 30 de janeiro de 1942. Por meio dessa determinação, o ensino profissional é deslocado para o ensino de grau médio, que permitia à própria escola primária selecionar e classificar os alunos em aptos e não aptos para a continuidade dos estudos. Para os “menos educáveis”, sugeria-se a escola de artífices, na qual se seguia a formação para o trabalho nas indústrias.

Em 1945, o Brasil foi reconduzido ao regime democrático e se batalhou fortemente para que a Lei Orgânica do Ensino Industrial passasse por alterações, incluindo a equivalência dos ensinos profissional e secundário, sendo esse movimento o mais efetivo na década de 1950. Entre as décadas de 1950 e 1960, inaugura-se um contexto de mudanças políticas e econômicas, o que novamente faz o governo rever sua postura em relação ao ensino profissionalizante, conduzido pela influência do desenvolvimentismo norte-americano (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

De acordo com Romanelli (1997), na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1961, o ensino profissionalizante manifestou, pela primeira vez na história da educação brasileira, a articulação integral entre os ensinos secundário e profissional, fornecendo o aval para o ingresso dos alunos concludentes dos ramos secundário e profissional em qualquer curso superior. O ensino médio estava então subdividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. O ginásial tinha duração de quatro anos; já o colegial, três anos, compreendendo o ensino secundário e o técnico profissional.

De acordo com Carvalho (2013), no início da década de 1960 é que se iniciou, no Piauí, o processo de transformação das Escolas Industriais e Técnicas em autarquias. Essas instituições, que haviam sido criadas no início do século XX, ganham autonomia didática e de gestão e passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais. Com isso, intensificam, gradativamente, a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Na década de 1980, período denominado transição democrática, a administração municipal adotou uma proposta de política decorrente da situação conjuntural em que se encontrava o País. “O nosso país ganhou uma nova Constituição em 1988 – mais generosa quanto a direitos sociais [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 169). Essa proposta, pautada na melhoria da

qualidade do processo de aprendizagem, foi uma das metas principais do ensino no período.

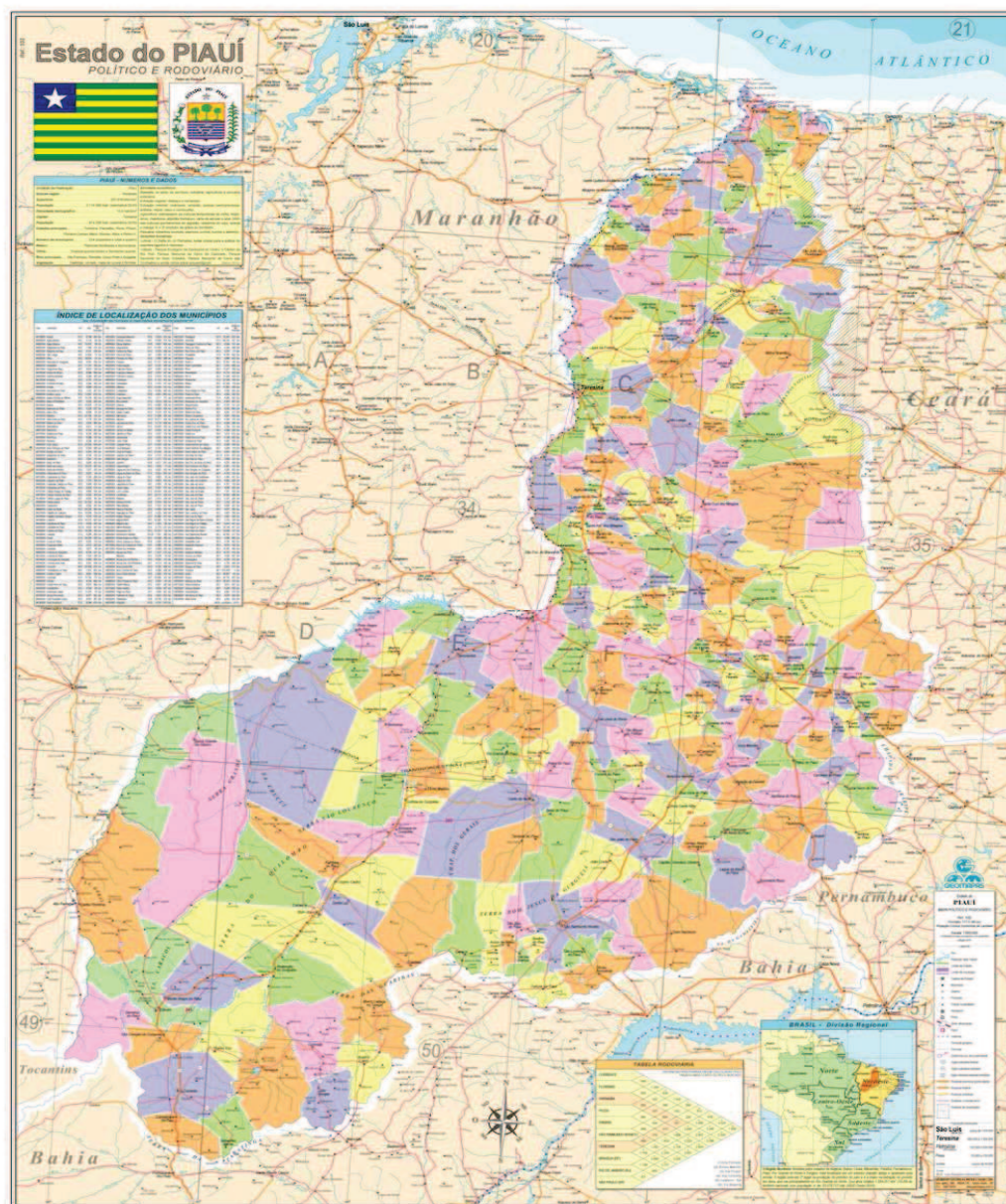
Para Souza (2011), na década de 1990, a LDBEN n. 9394/1996 reorganizou e estruturou a educação básica no Ensino Fundamental (contemplando o Ensino Primário), que intermediava os níveis da Educação Infantil (contemplando o Jardim de Infância) e do Ensino Médio (contemplando o antigo Segundo Grau). Todas essas iniciativas, de modo geral buscavam garantir um Ensino Público gratuito, obrigatório e de qualidade.

2.1 O IFPI e sua relação com o Estado do Piauí

O Estado do Piauí², como se observa na figura 1, é uma das 27 unidades federativas do Brasil e está localizado na região nordeste, possuindo ao todo 224 municípios. Tem uma área de 251.576,6 Km², contendo uma população de 3.118.360 habitantes, com estimativas populacionais em 2013 de 3.184.166 habitantes (IBGE, 2010). Dentre os locais mais populosas do Estado, há cinco grandes cidades: Teresina, Parnaíba, Picos, Piripiri e Floriano, com estimativas populacionais para 2013, respectivamente, de 836.474, 148.832, 76.042, 62.542 e 58.586 habitantes (IBGE, 2010). Em relação à área, corresponde a 16,18% da região nordeste e 2,95% da área do Brasil (IBGE, 2010).

² O Estado do Piauí se limita ao norte com Oceano Atlântico e nas demais coordenadas com cinco Estados brasileiros: ao sul com os Estados da Bahia e Tocantins e ao leste com Ceará e Pernambuco e ao Oeste, com o Maranhão. Está dividido em quinze microrregiões, sendo as seguintes: Alto Médio Canindé; Alto Médio do Gurguéia; Alto Parnaíba Piauiense; Baixo Parnaíba Piauiense; Bertolínia; Campo Maior; Chapadas do Extremo Sul Piauiense; Floriano; Litoral Piauiense; Médio Parnaíba Piauiense; Picos; Pio IX; São Raimundo Nonato; Valença do Piauí e Teresina (IBGE, 2010).

Figura 2- Mapa político e rodoviário do Piauí



Fonte: (MAPA...[1999?]).

O recorte histórico e espacial deste trabalho é o município de Teresina, entre as décadas de 1970 e 2010. A relação do Instituto Federal do Piauí com o município representa um reconhecimento notório diante da comunidade. Além disso, a implantação do instituto favoreceu o crescimento e redimensionou a economia do município, por meio do oferecimento de formação técnica e profissionalizante com base no arranjo produtivo local, ou seja, a partir de ações que resultam na formação de mão de obra para o trabalho conforme as demandas locais.

O atual *Campus* do IFPI Teresina Central corresponde ao local das memórias dos sujeitos de pesquisa. Inserem-se geograficamente, historicamente, social e culturalmente na microrregião de Teresina³ - capital do Estado do Piauí.

No que tange à economia do Estado do Piauí, pode-se considerar uma diversidade de atividades, como extrativismo, pecuária, comércio, agricultura, turismo e extrativismo. Assim, os setores comerciais e de prestação de serviços apresentam grande relevância para a economia do Estado, com segmentação em vestuário, por exemplo. Apresenta, com isso, características econômicas com tendência ao crescimento econômico, proporcionando ao IFPI, atual Teresina Central, desenvolver ações educativas imprescindíveis para colaborar com essa transformação, ofertando cursos profissionalizantes para suprir a necessidade de mão de obra qualificada para os segmentos econômicos.

Teresina possui uma área de 1.391,981 km², composta por uma população de 814.230 habitantes em 2010, com estimativa para 2014 em 840.600 habitantes, com uma densidade demográfica 584,94 hab./km². (cidades IBGE, 2010).

O IFPI contribuiu para que os professores construíssem sua identidade de pertencimento. Ou, como argumenta Certeau (2011), a operação histórica se refere a um lugar social que é construído pelas práticas e pelas relações estabelecidas em comunidade. As representações que a comunidade elaborou sobre a instituição fazem dela e dos professores que ali trabalham “pessoas notórias”, percebidas no seu caminhar e nas suas mais diferentes manifestações sociais. Nesse sentido, as lembranças e as memórias dos professores aposentados remetem ora ao lugar institucional e ora ao lugar em que esta instituição criada. Em 1909, a entidade foi implantada, fato que passo a detalhar melhor na próxima seção.

2.2 Educação Profissional no Piauí: um breve apanhado histórico do IFPI

Esta seção tem como objetivo reconstruir o contexto que caracteriza as relações do processo histórico do IFPI⁴, Instituto Federal de Educação

³ Localiza-se na mesorregião Centro-Norte Piauiense, a 366 km do litoral do Estado, correspondendo a uma faixa de transição entre a Região Amazônica e o Semiárido Nordeste.

⁴ Dentre os nomes que se vinculam a história da trajetória institucional do IFPI, cita-se: Escola de Aprendizes Artífices do Piauí (1909-1936), Liceu Industrial do Piauí (1937-1942), Escola Industrial

Tecnológica do Piauí, com a história do ensino profissionalizante no Brasil. O percurso abrange desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices⁵ (EAA) do Piauí, em 1909, até a transição de Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí CEFET-PI para IFPI.

De acordo com Reis (2006), o estado do Piauí, por ser um dos estados mais pobres do Brasil, desde a sua criação, tem em sua história da educação grandes períodos de dificuldades e de descaso por parte dos governantes. Em sua primeira capital, a cidade de Oeiras, o ensino só aconteceu no século XIX mediante iniciativas isoladas coordenadas por iniciativas de lideranças locais. Este tipo de ensino consistia no que se chama de educação doméstica, ou seja, aquela identificada como a educação dos filhos de fazendeiros e personalidades deste município, que eram ensinadas por professoras contratadas para o ensino particular.

No que se refere ao ensino profissionalizante, só na segunda metade do século XIX é que o Colégio de Educandos Artífices e o Liceu Provincial foram instalados no Piauí – na nova capital do estado, ou seja, em Teresina. De acordo com os dados do documento inserido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), de 2009 a 2014, do IFPI, a Escola de Aprendizes Artífices foi uma das três primeiras instaladas, em 1909, com atividades iniciadas em um casarão antigo situado na atual Praça Pedro II, com a denominação, na época, de Aquidabã. Os primeiros cursos oferecidos foram de Alfabetização e Desenho. Quanto aos cursos profissionalizantes, eram Arte Mecânica, Marcenaria e Sapataria.

O primeiro ano foi marcado por dificuldades, uma vez que suas instalações iniciaram em um prédio antigo, funcionando na esquina das ruas Paissandu com David Caldas, cujo prédio não mais existe, funcionando atualmente um colégio

de Teresina (1942-1965), Escola Industrial Federal do Piauí (1965-1967), Escola Técnica Federal do Piauí (1968-1998), Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (1998-2008). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2009) é o nome atual da Instituição de ensino, extensão e pesquisa, profissional e tecnológica. Atualmente, os três últimos termos são lembrados pelo público egresso ou de ex-alunos, trazendo às vezes, em contato com servidores da instituição na ativa ou em contatos telefônicos para a realização desta pesquisa de mestrado em educação.

⁵ As EAA tinham o papel tanto de 'orientação social' quanto de formação destinada ao trabalho, isolando os menores pobres em reformatórios para superar as necessidades a partir desse trabalho. É um aspecto importante para essas Instituições, atendendo ao anseio do movimento da industrialização. A sociedade nessa época começou a se concentrar nas cidades e a localização dessas EAA era justamente nas capitais dos Estados da Federação (CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA [CONIF], 2014).

particular (RODRIGUES, 2002). Em péssimas condições, esse espaço prejudicava a qualidade do ensino dos ofícios ensinados. A EAA era uma escola primária que iniciava a formação pela alfabetização, mesclando o ensino propedêutico com o ensino de uma profissão escolhida pelos alunos (SANTANA, 2012). Josino José Ferreira foi o primeiro a implantar e dirigir a Escola, sendo substituído ainda no ano inicial por Hermínio de Moura Rios (RODRIGUES, 2002).

Carvalho (2013) acrescenta que, no período do Estado Novo, a EAA do Piauí fora reorganizada e recebeu outro nome, passando a denominar-se Liceu Industrial do Piauí⁶. Naquela ocasião, fora também construída e edificada a sede própria deste educandário, “[...] em terreno doado pela Prefeitura Municipal de Teresina, na Praça Monsenhor Lopes, hoje, Praça da Liberdade [...]” (CARVALHO, 2013, p. 44). Esta reorganização também implicou uma alteração relacionada com o vínculo ministerial, passando do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, para o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública.

No contexto do Estado Novo, o intuito era atender à meta do Governo Federal no campo da industrialização e à demanda por mão de obra que atendesse o Parque Industrial Brasileiro. Esperava-se que, através dos Liceus Industriais, ocorresse o esperado progresso da Nação. Nesse sentido, Ghiraldelli Junior (2009), acrescenta que seria a partir da escola, pela educação, que uma visão hegemônica, forte, laica, democrática e progressista se constituiria.

No período de 1942 a 1965, as escolas industriais ficaram, em geral, em Estados com menor industrialização, formando operários com o ensino propedêutico do antigo ginásio. Em contrapartida, as Escolas situadas em Estados mais industrializados, unindo-se ao Ginásio Industrial, mantiveram os cursos técnicos industriais em nível médio, com o intuito de servir ao processo de industrialização (SANTANA, 2012).

O país realmente necessitava ampliar o parque industrial e ter mão de obra especializada, mormente para a fabricação de produtos químicos e combustíveis.

⁶ Passou assim, de uma escola primária para uma escola secundária, “com um currículo de 6 anos de duração, funcionando em regime de semi-internato, com aulas de disciplinas propedêuticas pela manhã e aulas de profissionalização no turno da tarde” (RÊGO, 2009, p. 44). A diplomação dos alunos em Artes e Ofícios era nos seguintes cursos: Alfaiataria, Carpintaria, Marcenaria, Fundição, Modelagem, Forja e Serralheria e, posteriormente, indústria metal-mecânica.

Isso foi também uma influência do cenário do mundo pós-guerra, já que o alto custo de produtos importados gerava um balanço negativo para a economia brasileira (RODRIGUES, 2002).

Rodrigues (2002) indica que o discurso do governo federal, em 1942, sustentava-se no argumento de que o método do Estado deveria difundir o ensino profissional, formando técnicos para a produção, “um outro exército, de retaguarda”, que estivesse apto e pronto a colaborar com a pátria. Nesse sentido, o foco de ação dos liceus foi dimensionado para a pesquisa científica, nas áreas de química, mecânica e eletrotécnica, com intuito de construir um corpo funcional que ampliasse serviços, possibilidades e setores de atendimento produtivo do país.

Por volta de 1942, foi nomeado diretor da Escola Industrial de Teresina, Dr. Luís Pires Chaves. No dia 25 de julho de 1946, o Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura, por sua resolução nº 51, resolve reconhecer os alunos diplomados pelas Escolas Técnicas Federais ou equivalentes como técnicos de nível médio, os quais poderiam solicitar registro aos Conselhos Regionais para a obtenção de suas carteiras profissionais.

Em 1947, através do Convênio Brasil-Estados Unidos da América do Norte, parte para este país o primeiro grupo de professores de Escolas Industriais e Escolas Técnicas mantidas pela União, a fim de aperfeiçoarem diversas técnicas de ensino das disciplinas que ensinavam, tendo a Escola industrial de Teresina participado.

Por força da Lei Orgânica do Ensino Industrial, as Escolas passaram a ser administradas por um Conselho de Representantes, cujos membros eram nomeados, de uma lista tríplice, pelo Presidente da República e por um Diretor nomeado pelo Presidente do Conselho de Representantes (RODRIGUES, 2002).

Em 1959, as chamadas Escolas transformaram-se em autarquias, com autonomia didática e de gestão, mudando a denominação para Escolas Técnicas Federais, ampliando a oferta de cursos técnicos e aumentando a contribuição no processo de industrialização. No período Juscelino Kubitschek (JK), essa modalidade de ensino estampava a marca de ser direcionada para as camadas pobres. As Escolas tiveram maior autonomia; houve uma valorização dos conteúdos voltados para a formação cultural e propedêutica, com o surgimento de

disciplinas direcionadas para esses fins nos cursos técnicos da época (CONIF, 2014).

Em 1965, é criada a Escola Industrial no Piauí, com dois ciclos formativos. A escola estava organizada em ensino ginásial (primeiro ciclo) e técnico de nível médio (segundo ciclo). O primeiro ciclo compreendia o curso Industrial Básico nas seguintes especificidades: serralheria, marcenaria, alfaiataria, artes de couro, tipografia, encadernação e a parte da cultura geral. E, no segundo ciclo, compreendia as modalidades técnica e pedagógica⁷, incluindo cursos de Edificações e Agrimensura. Os cursos de formação geral e de formação especial exigiram melhores condições de funcionamento. Doutor Murilo de Rubim Couto permaneceu na Gestão da Escola Industrial, posteriormente identificada como Escola Federal do Piauí, até 1967 (RODRIGUES, 2002).

De acordo com Romanelli (1988), na década de 1970⁸, a nova estrutura da legislação brasileira organiza o ensino técnico em ensino de 2º grau. Em Teresina, o número de oferta de vagas para cada curso do IFPI naquele período representava o ingresso de cerca de quarenta alunos anualmente em cada curso (REGO, 2009).

O corpo docente era formado por professores de Educação Geral do Ginásio e outros recrutados para contratação por tempo determinado. Para a parte específica do currículo, a escola contou com alguns profissionais da área de Engenharia que atuavam em Teresina e técnicos de competência comprovada. Houve, nessa parte, uma carência acentuada, porque uns foram exitosos e outros não. Houve também falta de professores e um número considerável de substituições (REGO, 2009).

O corpo discente era constituído por alunos que já haviam realizado algum curso profissionalizante e/ou já possuíam alguma experiência profissional e que necessitavam da certificação, ou ainda aqueles que queriam continuar seus estudos (REGO, 2009).

⁷ Para Santana (2010), os cursos técnicos são específicos às funções destinadas à indústria e os cursos pedagógicos já são destinados à formação docente e administrativa do ensino industrial.

⁸ Na ditadura militar, de 1964 a 1984, os governos eram caracterizados pelos investimentos em infraestrutura, especialmente no “milagre brasileiro”, de 1968 a 1974, com medidas extensas em relação à política da educação profissional, mas mostraram-se equivocadas: em 1971, a LDBEN da Educação Brasileira tornou compulsória a formação técnico-profissional em todo o currículo de segundo grau. A intenção era formar técnicos em caráter de urgência e as Escolas Técnicas Federais ampliaram expressivamente o número de matrículas, implantando novos cursos técnicos (CONIF, 2014).

Com a reorganização do ensino, na década de 1970, o ensino profissional em nível de 2º grau passou a oferecer cursos técnicos no campo de Edificações e Estradas. Iniciava-se, nessa transição, “o processo gradativo de extinção do curso ginásio-industrial”. (RODRIGUES, 2002, p. 24). Esse processo iniciou em meados de 1968, segundo Rodrigues (2002, p. 24): “[...] adaptando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no tocante aos cursos e regimes didáticos, instalou os seus primeiros cursos de: Técnico em Edificações, Eletromecânica e Agrimensura”. Nesse mesmo ano, a nova nomenclatura foi instituída, passando a instituição a ser identificada como ETFPI.

Para Rego (2009) a ETFPI recebeu esta nomenclatura através da Portaria baixada no dia 06 de julho do ano de 1967. O Diretor da época era o Dr. Murilo Rubim Couto, inicialmente, sendo substituído em 22 de janeiro de 1969, por um período de quatro anos, pelo Professor Roberto Gonçalves Freitas⁹.

Depois do Prof. Roberto Freitas, assumiu como Diretor o professor José Luís de Castro Aguiar, em 1970, passando a exercer o cargo definitivamente. A partir daí, com o melhoramento estrutural da Instituição de ensino, foram criadas coordenações de curso, capacitações docentes e a implantação do Serviço de Integração Escola – Empresa (SIEE).

Segundo Rêgo (2009), em 1º de março de 1971, tomaram posse, em um auditório, vários professores de disciplinas técnicas e da cultura geral. Nesse sentido, percebiam-se, entre os docentes, ex-alunos e outros professores de carreira, da cidade de Teresina, o que ampliou o quadro funcional da instituição, bem como houve um reflexo no aumento do número de turmas, duplicando a matrícula de alunos. Rodrigues (2002) afirma que, nesse período, foram criados três cursos técnicos da área do setor terciário (comércio e serviços), a saber: Contabilidade, Administração e Secretariado, bem como outros cursos técnicos de Área Industrial como Eletrotécnica, Eletrônica e Telecomunicação.

⁹ A convite do Ministério de Educação e Cultura, ele viajou para os Estados Unidos em 1969, incluindo visita a Intitular de Ensino Técnico e cursos ministrados pelos docentes das Escolas Técnicas do Brasil. Dentre suas ações, ampliou a área física da sede com a construção do Prédio “B” na área do 13º quarteirão urbano, ocupando parcela do campo de futebol da Escola. Criou uma coordenação geral para os cursos técnicos, preocupou-se em organizar o ensino, contratando mais docentes para os cursos técnicos, habilitando-os na formação didático-pedagógica, os chamados “de oficinas”, docentes do curso industrial, criando, também, uma assessoria específica para a administração do ensino (RÊGO, 2009).

Na década de 1970, também foi oportunizado o ingresso às mulheres. Como exemplo, cita-se uma das primeiras alunas, Maria Dirce de Oliveira, uma senhora na faixa dos 30 (trinta) anos, que se tornou a pioneira do curso técnico de Eletrotécnica, rompendo a tradição da escola em destinar os cursos a homens (RÊGO, 2009).

O substituto do professor José Luís, gestor do ETFPI, foi José Ferreira Castelo Branco, tomando posse em 1976. Ele permaneceu na administração da escola durante vinte anos. Dentre suas ações, podemos destacar a reestruturação e reaparelhamento de cursos técnicos e a construção do prédio C, da unidade sede da ETFPI. Ele ainda implantou a Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Floriano, interiorizando o ensino profissional, iniciado entre 1984 e 1989 e encerrado em 1994. Ainda na faixa temporal, de 1970 a 1994, houve uma preocupação com o corpo docente no quesito qualificação profissional e também ocorreu a definição do horário de trabalho para os servidores. Reforçando esse comentário, essas melhorias foram oportunizadas para os mesmos cursos de especialização em Minas Gerais. Alguns foram além, conseguindo aprovação em programas de mestrado e doutorado.

No ano de 1994, resumidamente, ocorreram duas grandes transformações para a ETFPI. A primeira diz respeito à Lei n. 8.948/94, que autorizou a modificação para CEFET-PI. A segunda se refere à implantação da primeira unidade de ensino descentralizada, a UNED-Floriano.

A Escola Técnica Federal do Piauí obteve parecer favorável para se transformar em CEFET em 1997. Entretanto, a portaria que autoriza a ETFPI a transformar-se em CEFET só foi expedida no mês de março de 1999. Essa transformação de Escola Técnica em Centro Federal se deve ao objetivo de atender às novas demandas sociais de formação de técnicos de nível superior, motivada pela expansão dos conhecimentos tecnológicos e pelas alterações/ inovações nos sistemas produtivos (RODRIGUES, 2002).

Sales e Menezes (2011) registram que, no ano de 1998, a EFTPI passa a ser CEFET-PI e criam-se os primeiros cursos superiores de tecnologia, sendo o de Informática o primeiro curso superior ofertado para a comunidade.

O primeiro vestibular para esses cursos ocorreu em julho de 1998, com oferta de 64 vagas, distribuídas igualmente entres os turnos da tarde e noite. Atualmente, o curso da área de Informática foi aperfeiçoado e recebeu outra

denominação: Análise e Desenvolvimento de Sistemas. No ano de 2001, o CEFET-PI implantou outros cursos, totalizando dez, a saber: Gestão de Recursos Humanos; Alimentos; Radiologia; Geoprocessamento; Gestão Ambiental; Secretariado Executivo; Redes de Comunicação; Ciências Imobiliárias; Comércio Exterior e Análise e Desenvolvimento de Sistemas. A demanda tem aumentado por não haver, no Piauí, outras instituições públicas que ofereçam cursos voltados para a área tecnológica (IFPI, 2009).

Na área de Formação de professores, verifica-se uma grande carência de profissionais. São as Licenciaturas em Biologia, Química, Matemática e Física, desde 2000¹⁰. Dando continuidade a essa formação, em 2007, o CEFET-PI implantou, como política de incentivo à qualificação, o Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu*, com os cursos: Banco de Dados, Gerenciamento de Recursos Ambientais, Geoprocessamento: Fundamentos e Aplicações; Gestão Educacional; Leitura e Produção Textual; Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA); Gestão de Pessoas; Biologia Marinha; Biologia Parasitária; Controle de Qualidade de Alimentos; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino de Ciências; Gestão Ambiental; Gestão Hospitalar; Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Ciências dos Materiais. Todos esses cursos ficavam sob responsabilidade de especialistas, mestres e doutores da área de educação humanística e tecnológica. Na área de Engenharia, foi implantado, em 2008, o curso de Bacharelado em Engenharia Mecânica.

A primeira mulher a ocupar o cargo de Diretora Geral¹¹ foi a professora Rita Martins de Cássia. Seu período, segundo Rêgo (2009), foi de 1994 a 2004. Dentre suas ações, temos o ato solene de inauguração da UNED-Floriano, com a construção na gestão anterior; a criação da Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico do Piauí (FUNADEPI); a implantação do primeiro curso superior da Escola, o de Tecnologia da Informação; a conclusão da reforma do Bloco C; a construção do auditório maestrina Clóris Oliveira e do ginásio.

¹⁰ Esses cursos de formação de professores, com base no Decreto 3.462/00, de 17 de maio de 2000, foram implantados na instituição, dando origem ao primeiro vestibular na área de licenciatura, com a oferta de 30 vagas para cada curso (IFPI, 2009).

¹¹ Em 2004, com o público votante entre docentes, discentes e servidores administrativos, ocorreu a eleição para o 1º diretor-geral eleito pelo voto popular (IFPI, 2009).

Com o governo do presidente Lula no Brasil, a partir de 2003, o propósito em relação à educação profissional passa a ser a de reorganizá-la na forma de política pública e

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2005, p. 2).

A estratégia, nesses anos iniciais, foi direcionada para os marcos legais e formais estabelecidos que recuperassem a formação integral do trabalhador, na qualificação profissional com escolarização (CONIF, 2014). A Educação Profissional Tecnológica é então considerada estratégica “[...] para que a cidadania seja a expressão do efetivo acesso às conquistas sociais, científicas e tecnológicas, daí a defesa da formação para o trabalho sempre integrada e/ou articulada à escolarização” (CONIF, 2014, p. 42).

Entre 2003 e 2010, 214 novas escolas da Rede Federal do Ensino Profissional Técnico (EPT) foram criadas, originando novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A primeira fase de expansão ocorreu a partir de 2005, com o recurso de R\$ 57 milhões liberados após a aprovação do projeto de Lei em 23 de dezembro de 2005, constituindo-se na lei 11.249/2005 (PACHECO, 2011). Essa lei assegura que a educação profissional tecnológica, enquanto política pública estratégica de Estado estará articulada com

[...] um conjunto de outras políticas como: Política de Desenvolvimento Econômico, Política de Desenvolvimento Industrial, Política de Ciência e Tecnologia, Política de Trabalho e geração, Emprego e Geração de Renda, Política de Inclusão e Desenvolvimento Social, Política de Educação Básica e Superior, Política de Agricultura, Política de Saúde, Política para a Juventude e política de Educação de Jovens e Adultos entre outras (PACTO..., 2004).

A expansão da rede federal de educação profissional exigiu a criação de algumas condições preliminares, asseguradas¹² pela Lei n. 11.195/2005, a partir da qual a rede libertou-se daquilo que impedia o seu processo de ampliação.

¹² Cinco ações foram definidas para a consolidação dessa política, em âmbito do Governo Federal: constituição de um novo ordenamento jurídico legal; fortalecimento das redes federal e estaduais de educação profissional e tecnológica e valorização do educador e do educando; política de financiamento, modernização e expansão; criação de um subsistema de educação profissional e tecnológica e consolidação da parceria público-privada (PACHECO, 2011).

(PACHECO, 2011). Nesse sentido, no âmbito do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica (PERFET), de 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) apresenta uma proposta de política pública de educação profissional e tecnológica embasada numa concepção de mundo, de nação, de homem e de trabalho, em que o ser humano é o parâmetro primeiro e principal, cujos processos produtivos e relações sociais devem eticamente reafirmar e respeitar.

Com o intuito de expandir a educação para outro ambiente que não fosse a Unidade Sede, começou a funcionar, depois de 2007, em Teresina, a Unidade Descentralizada de Teresina (UNED-Teresina), com outros cursos técnicos. As demais unidades implantadas, agora no interior, foram Unidade de Ensino Descentralizada de Picos (UNED – Picos) e Unidade de Ensino Descentralizada de Parnaíba (UNED-Parnaíba), inauguradas pelo então Ministro da Educação do Governo Lula, Fernando Haddad, também no ano de 2007. Essas duas unidades fazem parte da fase I de Expansão da Rede Federal Tecnológica. Conforme ainda PDI (2009), foram implantadas nas duas unidades dos cursos técnicos e, posteriormente, os de licenciatura, na área de Ciências da Natureza e cursos para atender ao Programa Nacional de Educação Profissional para Jovens e Adultos (PROEJA), além de especializações em áreas diversas. Em 2008, o CEFET-PI passou a oferecer os cursos técnicos e superiores na modalidade bacharelado e tecnólogos, além de reformas e ampliações que foram realizadas nas unidades do IFPI.

Em 2008, as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) foram ampliadas, inclusive a Unidade de Floriano, e foram construídas outras seis Unidades em Piriá, Corrente, Paulistana, Uruçuí, São Raimundo Nonato e Angical do Piauí, com a mesma qualidade de ensino profissional que as da capital. Foi autorizada a construção de outras Unidades, com funcionamento iniciado em 2012, em Oeiras, São João e Pedro II. Amplia-se, assim, o quadro de servidores; reformam-se e expandem-se as dependências físicas.

A Unidade Sede passou por algumas melhorias, incluindo a nova biblioteca para atender mais estudantes, com acesso a pessoas com necessidades específicas e uma sala multimídia. Nessa era multimídia, a instituição aderiu à Universidade Aberta, a modalidades de ensino a distância, Educação a distância (EAD), proporcionando ao corpo docente e discente

atividades educativas para um público que, anteriormente, por questão de deslocamento e tempo, não teria condições de fazer um curso técnico e tecnológico presencialmente.

A ampliação e a interiorização do CEFET-PI alcançou alguns objetivos: gerou mais oportunidades, inclusive no interior, de acesso aos cursos de ensino médio integrado ao técnico, ensino técnico concomitante, cursos de licenciatura, de tecnologia, dentre outros aspectos do ensino; emprego e renda foram gerados com a saída de egressos desses cursos para outras empresas ou outras formas de absorção no mundo do trabalho; oportunizou-se desenvolvimento sustentável aos municípios-sede das Unidades instaladas; depois, com a nomenclatura modificada para *Campus* ou *Campi no plural*; supriu-se a ausência de instituições de ensino técnico e tecnológico nas localidades e microrregiões do Piauí e se possibilitou o crescimento e progresso das cidades.

Em 29 de dezembro de 2009, através da lei n. 11.892, o CEFET-PI passou à categoria de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, com a missão de “[...] promover uma educação direcionada às demandas sociais” (REGO, 2009, p. 111). Conforme o PDI (2009-2014), temos que

O IFPI é uma instituição com atuação no Estado do Piauí, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É instituição pública de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, com campus em Teresina, Floriano, Picos, Parnaíba, Uruçuí, Corrente, Angical, São Raimundo Nonato, Piripiri e Paulistana, especializada na oferta de Educação Profissional e Tecnológica, em diferentes modalidades de ensino, conjugando os conhecimentos humanos, técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos da Lei (IFPI, 2009, p. 18).

Pacheco (2011) afirma que a organização pedagógica integrada dos Institutos Federais (IFs) é um dos fundamentos da educação básica à superior, ou seja, oportunizar a ocorrência de um diálogo e de um aprofundamento científico nos diferentes níveis de ensino entre professores e alunos. Permite-se, assim, a atuação de professores em várias modalidades de ensino e a participação de alunos em laboratórios e outros espaços da aprendizagem, delineando-se um caminho de formação que vai do nível técnico ao doutorado.

Nas últimas décadas, o governo brasileiro, em convênio com o Banco Mundial, na esteira desse projeto de educação, criou o Programa de Expansão

Profissional (PROEP), que financia a Reforma da Educação Profissional, regido pelas orientações do Banco Mundial. Com isso, o Governo tenciona extinguir o ensino médio integrado, finalizando a formação geral, cortando pela metade o investimento no primeiro ano de implantação do PROEP, mas pretendendo eliminar completamente a formação geral na Rede. Houve resistência em alguns aspectos ligados à implantação do ensino médio não profissionalizante e às licenciaturas das ciências da Natureza (CONIF, 2014).

Ainda é preciso ressaltar que o PROEP¹³ tem por finalidade, num primeiro momento, o financiamento de 250 projetos de Centros Federais de Educação Tecnológica, cujo objetivo é a transformação e a reforma de unidades existentes, ou a criação e construção de novas unidades, sendo que 40% dos recursos do programa são destinados às instituições públicas da rede federal e das redes estaduais (CHRISTOPHE, 2005). É uma iniciativa do Ministério da Educação em parceria com o Ministério do Trabalho e Emprego, através da utilização de recursos que, até 2003 eram, da ordem de U\$S 500 milhões (para o período 1997-2003), tendo dotações orçamentárias do Governo Federal, sendo 25% do MEC, 25% do FAT, do TEM, e os 50% restantes de empréstimo do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID (CHRISTOPHE, 2005).

Outro detalhe importante para compreender o processo de expansão do ensino técnico e tecnológico foi a criação do Catálogo Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)¹⁴, os quais cumprirão a dupla função: a regulatória e a indutora de novos cursos, além de sintonizarem e de estarem contextualizados em relação às demandas sociais.

Outro instrumento relevante da Educação Profissional e Tecnológica é o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), o mais importante e completo banco de informações sobre a oferta

¹³ O Christophe (2005) argumenta que uma das principais políticas públicas de intervenção no âmbito da educação e formação de trabalhadores tem sido o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Esse programa foi iniciado em 1997, ao mesmo tempo em que um programa de expansão, reordenamento e reestruturação de instituições de ensino técnico-profissional, que apresenta requisitos para a liberação e utilização de recursos por instituições para o estabelecimento de parcerias e o progressivo compartilhamento de gestão com a iniciativa privada (CONIF, 2014).

¹⁴ Sobre esses catálogos, verificar as leis: Parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB) n. 11/2008, de 12 de junho de 2008 combinado com a Resolução n. 4, de 6 de junho de 2012 e com a Portaria Ministerial n. 870, de 16 de julho de 2008 que deliberam sobre o seu funcionamento.

da Educação Profissional no Brasil, permitindo um acompanhamento eficiente dos cursos, proporcionando um acompanhamento da sociedade mediante as políticas e ações direcionadas à Educação Profissional e Tecnológica. Os Sistemas de Ensino possuem acesso ao SISTEC para atestar a validade de diplomas; os governos têm informações para formulação das políticas de Educação Profissional e Tecnológica e os setores produtivos têm acesso direto a profissionais qualificados.

Nas últimas décadas o governo brasileiro aprofundou o entendimento de que o preparo para o trabalho só corresponde verdadeiramente a formação quando os profissionais

[...]são capazes de promover a transposição dos conhecimentos científicos e tecnológicos na perspectiva das exigências da produção, do trabalho, da vida e da formação permanentes, o que só é possível alcançar com uma sólida formação científica (CONIF, 2014, p. 44).

Nesse sentido, a formação de Nível Técnico integrada ao Ensino Médio passa a ser ofertada também na modalidade PROEJA com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso é independente das formas de articulação na forma integrada de oferta da educação profissional no Ensino Médio - se concomitante, por exemplo -, e das três formas adotadas pela instituição - concomitante, subsequente ou integrada -, considerando-se a incorporação dos projetos pedagógicos que integrem conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e profissionais para a formação integral do trabalhador (PACHECO, 2011).

Como se percebe na escrita desta seção, o processo de desenvolvimento do ensino profissionalizante no Piauí intensificou-se com o projeto desenvolvimentista, fomentado a partir da década de 1950. Na década de 1970, intensificaram-se cursos na área metal mecânica e buscou-se contribuir para o mercado de trabalho que se diversificava na economia nacional. No início do século XX, o processo de expansão atendeu além do propósito da formação para o mundo do trabalho, confirmando-se o projeto de expansão da oferta do ensino médio e técnico para uma parcela da sociedade brasileira que nem sempre conseguiu chegar aos bancos escolares; novos projetos de formação para profissionalização são ofertados, como o Programa Nacional de Acesso ao

Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Esse novo cenário de contexto tornou-se um objeto que suscitou curiosidade, conduzindo o foco desta investigação para as memórias dos professores que acompanharam esses processos e desenvolveram suas trajetórias no IFPI, aspectos que detalho nos próximos capítulos.

3 MEMÓRIAS DE TRAJETÓRIAS DOCENTES: PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo discute a forma como foram utilizadas as memórias dos sujeitos entrevistados para este estudo sob a ótica do referencial teórico da História Cultural. Está organizado em duas partes: a primeira parte, que situa os sujeitos e caracteriza o momento de realização das entrevistas, e a segunda parte, que discute como as memórias foram analisadas na perspectiva da História Oral.

A proposta desse estudo é, assim, trabalhar com memórias docentes de aposentados, de “velhos”, como bem define Ecléa Bosi (2004). Durante o processo de entrevista, o roteiro será flexível, a fim de deixar espaço para a imaginação, a naturalidade, a viagem ao “túnel do tempo” sobre vivências singulares, reveladas, escondidas, ressignificadas ou não. Bosi (2004) ainda reitera que é a partir das memórias que podemos conhecer e reconstruir aspectos da vida cotidiana. Os sujeitos, como os idosos, tomam a palavra e suas memórias permitem compreender os valores culturais, as tradições dos diferentes grupos sociais, situados em um espaço e tempo diferentes do tempo presente.

A memória, não sendo história, é um dos vestígios indispensáveis para se recompor cenários e contextos sociais. Como ato de lembrar e também de esquecer, a memória permite ao pesquisador interrogar-se sobre o passado, bem como contribui para problematizar o presente (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2013). O referencial teórico da História Cultural sustenta-se no argumento de Burke (2005) e Pesavento (2004), que levam em conta aspectos políticos e sociais presentes nas práticas e representações manifestadas e construídas pelos sujeitos em diferentes espaços e tempos.

Para Burke (2005), a História Cultural não é uma descoberta ou invenção; porém, as investigações realizadas no início do século XX e disseminadas a partir de pesquisadores associados à *Escola dos Annales*¹⁹ possibilitaram conhecer e compreender outros aspectos da história, que até então não haviam sido enfatizados, por exemplo, as boas maneiras, a sensibilidade, o cotidiano. Pesavento (2004) acrescenta que, com o advento da História Cultural, ainda

¹⁹ Em 1929, com o surgimento dos *Annales*, evoluiu um método investigativo para analisar os comportamentos, a micro-narrativa, a micro-história, com “[...] ênfase na relação entre o local e no global” (BURKE, 2005, p. 64).

abriu-se um campo de investigação para os estudos regionais, que ressaltaram histórias da cultura humana ou de determinadas regiões ou nações. Foi dada, a partir deste direcionamento, uma nova forma de trabalhar a cultura, tratada como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo.

Dessa forma, as memórias dos sujeitos entrevistados foram aqui consideradas como memória social, ou seja, uma memória coletiva, no sentido encontrado em Halbwachs (2006), como possibilidade analítica pelas suas recorrências e dissonâncias. Para Halbwachs (2006), a singularidade de cada indivíduo é construída e compartilhada socialmente. O modo compósito como as memórias se entrelaçam pode ser percebido nos

[...] acontecimentos de nossa vida que estão sempre presentes são também os mais gravados na memória dos grupos mais chegados a nós [...] Essas lembranças estão 'para todo mundo' dentro desta medida, e é por podermos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes a qualquer momento, e quando quisermos, de lembra-los (HALBWACHS, 2006, p. 49).

Para Halbwachs (2006), as lembranças podem, a partir da vivência em grupo, ser reconstruídas ou simuladas. Souza e Grazziotin (2013) argumentam que o uso das memórias nos permite criar representações do passado assentadas na percepção de outras pessoas, no que imaginamos ter acontecido ou pela internalização de representações de uma memória histórica. A lembrança, de acordo com Halbwachs (2006, p. 77), “[...] é uma imagem engajada em outras imagens”, portanto, passível de esquecimento e de imaginação.

Sobre a memória²⁰, Thomson (1997, p. 58) conclui que em “[...] nossas reminiscências [...] tentamos estabelecer uma coerência pessoal satisfatória e necessária entre as passagens não resolvidas, arriscadas e dolorosas de nosso passado e nossa vida presente”. Ou seja, as reminiscências mal resolvidas se ajustam ao que é convencionalmente aceito ou são silenciadas, sendo expressa

²⁰ Mas para ter se tornado confiável, a memória passou por um crivo de autores na fase inicial de revitalização da história oral. As suas referências mostraram como se determina as “tendências e fantasias da memória, a importância da retrospectiva e a influência do entrevistador no processo de afloramento de lembranças” (THOMSON, 1997, p. 52). De acordo com Thomson, a Sociologia e as demais disciplinas das ciências humanas contribuíram para a incorporação de métodos de amostragem representativa, criando regras para que se verificassem a confiabilidade e coerência intrínseca das fontes, juntamente com os documentos históricos textuais.

de outras formas, por meio de erros, sintomas físicos, piadas, dentre outros. Além disso, as reminiscências angustiantes podem aparecer inesperadamente e espontaneamente. Algumas podem ser minimizadas ou ignoradas, ou ainda trabalhadas para se adequar o que é conveniente. Alguns desejam reconhecimento, pois sobrevivem através da afirmação pública de identidades e reminiscências. As recordações são apoiadas no reconhecimento e na confirmação (THOMPSON, 1997).

Grazziotin e Almeida (2012, p. 30) indicam que a memória remete a um “eu” que a produz, trazendo “[...] risco e implicações de encontrar a verdade”. Releituras do passado e reinterpretação constante do presente situam as marcas do que se vivenciou e aquilo que se evidenciou em cada geração (LE GOFF, 1997). O que importa na pesquisa são as crenças e a parte simbólica, fortalecidos pelo grupo para o entendimento das memórias contextualizadas.

A metodologia utilizada foi a da História Oral. Para Minayo, Deslandes e Gomes (2011), a escolha de uma metodologia representa uma forma escolhida para explicar e compreender os fenômenos investigados; os processos ou o seu conjunto, compondo o seu domínio empírico. Está relacionada com o método, com as técnicas e com a experiência do pesquisador. Minayo, Deslandes e Gomes (2011) ainda ressaltam que não se deve direcionar a investigação para extremos, nem para o “endeusamento” e nem de desprezo delas, produzindo formalismo árido, respostas estereotipadas, empirismo ilusório nas conclusões, especulações abstratas e estéreis. As circunstâncias podem fazer com que se ignore ou adote a regra oposta durante o progresso da ciência, isso dependendo da criatividade do pesquisador, envolvido em momentos históricos específicos ou analisando-os, compondo “[...] um conjunto de crenças, visões de mundo e de processos de trabalho em pesquisa consagrados, reconhecidos e legitimados pela comunidade científica, configurando o que ele chama de paradigma” (MINAYO, DESLANDES, GOMES, 2011, p. 15).

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Começou a ser utilizada nos anos 1950, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México. A partir da década de 1950, passou a ganhar cada vez mais adeptos, ampliando o

intercâmbio entre os que a praticam: historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros (CPDOC²¹, 2012).

Como metodologia de pesquisa, a História Oral é implementada em meados do século XX, estudando a História do Tempo Presente, do surgimento do gravador à fita, e evoluindo conforme as inovações no instrumental de coleta de dados (ALBERTI, 1990). Ao discorrer sobre o assunto, Amado e Ferreira (1998) observam que sua introdução no Brasil data os anos 70, mas, somente no início dos anos 90, a história oral experimentou aqui uma expansão mais significativa. Enfatiza, ainda, que o documento principal é a narrativa, as quais, a partir de determinadas técnicas, são organizadas pelo pesquisador. Portanto, o rigor ético do historiador no tratamento, na organização e na construção de documentos a partir das narrativas configura novas formas interpretativas para o trabalho histórico.

Sobre este assunto, Thompson (1992, p. 17), ressalta que “[...] a história oral pode dar grande contribuição para [...] memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas”. Nesse sentido, investigar as trajetórias profissionais foi o propósito deste estudo, buscando identificar e compreender como os professores aposentados do IFPI se constituíram docentes no seu processo de fazer pedagógico cotidiano.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir da lista dos nomes da relação dos professores aposentados do IFPI. Esta lista foi fornecida pela Associação dos Servidores do IFPI (ASSIFPI). Sob a orientação do presidente desta associação, apenas sessenta e quatro servidores seriam potenciais colaboradores para esta pesquisa, levando em consideração aqueles que vivenciaram as transformações profissionais que ocorreram nesta instituição de ensino. Destes sessenta e quatro sujeitos, foi possível entrevistar cinco servidores, conforme quadro 1 abaixo, que permitiram reconstruir as trajetórias profissionais de professores do IFPI, entre as décadas de 1970 até meados de 2010.

²¹ A História Oral, no Brasil, indica que as primeiras entrevistas, especificamente, do Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas, foram realizadas em 1975, com a proposta de estudar a trajetória e o desempenho das elites do país a partir dos anos 1930.

Quadro 2 - Lista com nome e aspectos profissionais dos sujeitos entrevistados

Nome	Idade	Data de Nascimento	Entrevista	Duração	Experiência profissional
Antônio Gerardo Rodrigues	65 anos	20/07/1949	19/08/2013	1h 53min	Foi docente da ETFPI, de 1971, nas disciplinas de Instalações Elétricas, Eletrotécnica e Medidas Elétricas. Ocupou cargos como Supervisor de Ensino, Diretor do Departamento de Administração; Presidente da Comissão de Pessoal Docente (COPENE), Comissão Permanente de Magistério; Presidente da Comissão de Ética; Trabalho de Concurso Interno de Professores; Presidente da Comissão do Exame Classificatório para Ingresso de Alunos; Presidente de Comissão de Sindicância.
Francisco Assis Fortes	77 anos	8/11/1937	06/08/2013	46min	Trabalhou na Companhia de Eletrificação Rural do Nordeste (CERNE); ministrou aulas de Tecnologia de Materiais de construção, Tecnologia de Construção Civil e Educação, Moral e Cívica; foi docente da ETFPI, sendo detentor do Curso de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas do Segundo Grau; Escritor, formado no Curso de Licenciatura Plena em Letras na Universidade Federal do Piauí; Trabalhou na Chesf; mestre de cerimônia em solenidades da ETFPI; Coordenador do SIEE.
Jandira Maria de Carvalho G. Serra e Silva	59 anos	04/03/1955	08/2013	38min	Professora de Educação Física de 1977 a 2003; Coordenadora de Cultura e Arte do CEFET; Coordenação de Educação Física; como egressa, participou de alguns trabalhos, dentre eles os jogos regionais dos Institutos Federais e Festa dos 100 anos da Instituição.
Maria das Dores Morais	66 anos	05/12/1948	16/08/2013	42min	Professora de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e História; trabalho ligado a uma Instituição que trabalha com pessoas especiais, como paralisia cerebral; Coordenadora de "Estudos Funcionais", Administradora do Restaurante da Escola e Auxiliou para a construção da quadra esportiva da Escola.
Rafaela	70 anos	18/04/1944*	09/08/2013	135min	Iniciou, em março de 73, como professora horista de Administração; ensinou Estatística no técnico em Biblioteconomia, no curso de Administração, no curso de Segurança do Trabalho, no curso de Estatística, no curso de Contabilidade; ensinou Organização de Empresas; ensinou no curso de Mecânica; Ensinou 14 disciplinas; ensinou técnica de vendas, ensinou quatro disciplinas de Direito; ensinou Legislação Fiscal, Trabalhista, Previdenciária; trabalhou como Fiscal do Estado; trabalhou na Secretaria de Educação do Estado; participou da Comissão da Banca Examinadora de Concurso para professor; trabalhou na biblioteca da escola; trabalhou por 26 anos.

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Com exceção da entrevistada Rafaela¹ (2013), os demais sujeitos, Antônio (2013), Francisco (2013), Jandira (2013) e Maria (2013) foram identificados pelo seu nome, conforme modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)², como consta no anexo A.

A escolha dos sujeitos deu-se a partir da manifestação do interesse dos servidores em participar deste estudo. Um aspecto que contribuiu para a disponibilidade dos participantes desta investigação foram os eventos e as atividades que são promovidos pelo IFPI. Nestes eventos, os servidores aposentados circulam pelo ambiente escolar. Além disso, os sujeitos que aderiram ao convite para integrarem o grupo de entrevistados coincidiram com aqueles que foram sugeridos pelos professores em atividade do IFPI e funcionários da ASSIFPI.

O grupo de entrevistados é caracterizado por três professoras e dois professores, com a média de idade de sessenta e cinco anos. O tempo de trajetória média destes professores é de vinte e cinco anos de efetivo trabalho no ensino técnico, no IFPI. Nem todos os integrantes da pesquisa são oriundos do Piauí, mas todos são naturais de estados da região nordeste do Brasil.

O professor Assis Fortes tem 77 anos, 26 anos na casa, tendo ingressado em 1971 como professor substituto e aposentado em 1992. Natural de Esperantina-Piauí, matriculou-se no curso de Edificações da escola em 1969. Envolveu-se com o grêmio estudantil, com o cerimonial, em capacitações, dentre outras atividades. Quando docente, ministrou aulas de Tecnologia de Materiais de construção, Tecnologia de Construção Civil e Educação, Moral e Cívica; foi docente da ETFPI, sendo detentor do Curso de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas do Segundo Grau; é formado no Curso de Licenciatura Plena em Letras na Universidade Federal do Piauí e atua como escritor.

¹ Este foi o nome fictício escolhido pela professora entrevistada no momento da assinatura do TCLE; a referida professora não permitiu a utilização de seu nome, optando pela denominação fictícia.

² O termo de consentimento do depoimento oral e as informações sobre a ética da entrevista narrativa ocasionaram algumas dúvidas e receios em alguns entrevistados com relação às revelações que poderiam suscitar críticas. Sobre este assunto, Paixão e Zago (2007) afirmam que o pesquisador deve tomar cuidado com o conceito de neutralidade, preocupando-se em conquistar a confiança do entrevistado. Nesse sentido, durante o momento inicial da entrevista, procurou-se tranquilizar os participantes deste estudo quanto à sua autorização ou não de identificação de autoria.

O professor Antônio Gerardo tem 65 anos, 26 anos de trajetória profissional; chegou a Teresina com 13 anos de idade para estudar na antiga Escola Industrial de Teresina. Ministrou disciplinas do curso de Eletromecânica, como Instalações Elétricas, Eletrotécnica e Medidas Elétricas, tendo assumido algumas funções administrativas, como Supervisor de Ensino, Diretor do Departamento de Administração, Presidente da Comissão de Pessoal Docente (COPENE), Presidente da Comissão Permanente de Magistério; Presidente da Comissão de Ética; fez parte do Trabalho de Concurso Interno de Professores; foi Presidente da Comissão do Exame Classificatório para Ingresso de Alunos e da Comissão de Sindicância, tendo acompanhado o trâmite para a Instalação da primeira UNED, de Floriano. Destaca-se ainda como autor de dois livros sobre a história da instituição: “Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí: 90 anos de ensino profissionalizante” e “100 Anos de uma Escola Centenária”.

A professora Jandira tem 59 anos, 26 anos de trajetória profissional. Foi professora de Educação Física de 1977 a 2003, Coordenadora de Cultura e Arte do CEFET-PI e Coordenadora de Educação Física CEFET-PI; como egressa, participou de alguns trabalhos, dentre eles os jogos regionais dos Institutos Federais e Festa dos 100 anos da Instituição. Envolvia-se nos eventos de dança; era muito admirada pelos alunos, pelo modo como se envolvia nas atividades e pelos seus ensinamentos.

A professora Maria das Dores tem 66 anos, chegou até o IFPI transferida de instituição, na década de 1970. Aposentou-se em 1995. Ela foi lembrada por alguns professores como sendo a docente com maior tempo de trabalho na instituição. Foi professora de Educação Moral e Cívica, OSPB e História; realizou um trabalho ligado a uma instituição que trabalha com pessoas especiais com paralisia cerebral; foi Coordenadora de Estudos Funcionais, administradora do restaurante da escola e auxiliou na construção da quadra esportiva da entidade. Ela também é lembrada pelos ex-alunos que circulam na instituição. A professora ainda tem uma vida ativa na comunidade, participando de atividades promovidas pela Igreja que frequenta.

Rafaela é o nome fictício de uma ex-professora respeitada da área de Administração. Ela tem 70 anos, dos quais 26 foram de trabalho na instituição. É natural de Senador Pompeu-CE. Atuou na instituição quando ainda era ETFPI e CEFET-PI. Iniciou em março de 73, como professora horista de

Administração; ensinou Estatística para o técnico em Biblioteconomia e para os cursos de Administração, Segurança do Trabalho, Estatística e Contabilidade; ensinou Organização de Empresas; no curso de Mecânica, ensinou 14 disciplinas; ministrou também Técnica de Vendas; ensinou quatro disciplinas de Direito, incluindo Legislação Fiscal, Trabalhista, Previdenciária; trabalhou como Fiscal do Estado e como Secretária de Educação do Estado; participou da Comissão da Banca Examinadora de Concurso para professor e trabalhou na biblioteca da escola. A referida professora é lembrada pelos seus colegas pelo seu jeito polêmico, crítico e com um humor que me chamava atenção. Tornou-se uma voz dissonante dos demais sujeitos de pesquisa.

As entrevistas podem e devem ser utilizadas por historiadores como fonte de informação. Tratadas como qualquer documento histórico, submetidas a contraprovas e a análises, fornecem pistas e informações preciosas e inéditas, que dificilmente são obtidas de outro modo. Pesquisas baseadas em fontes orais, publicadas nos últimos anos, têm demonstrado a importância das fontes orais para a construção ou reconstrução de acontecimentos do passado presente (AMADO, 1995).

Nesse sentido, o processo de rememoração pela oralidade nessa pesquisa foi construído com o caminhar de aprofundamento metodológico sobre a história oral e em seus aspectos operacionais. Especificamente, a perspectiva adequada a essa investigação é da história oral, com o uso de narrativas a partir de um roteiro de entrevista, como pode ser conferido no Apêndice A. A ideia foi evocar as trajetórias docentes, os motivos e formas de ingresso na instituição escolar, a inserção e a afirmação na profissão docente, além de entender as formas de inserção e atuação dos docentes durante o período de transformação da educação profissional nos recortes temporal e espacial escolhidos.

O processo de realização da entrevista apresentou a seguinte ordem: em primeiro lugar: elaboração de um roteiro de entrevista, como já referido anteriormente, servindo como um dispositivo para suscitar memórias, lembranças que possibilitassem conhecer e compreender os processos constituídos na trajetória profissional de cada entrevistado; em segundo lugar, contato/agendamento com os entrevistados, explicando o objetivo do trabalho, a relevância de meu tema de pesquisa e o rigor ético envolvido no processo da

escuta das narrativas, especialmente pela leitura e assinatura do TCLE; em terceiro lugar, realização da entrevista³.

Nos contatos telefônicos e/ou presenciais para o agendamento das entrevistas com cada um dos sujeitos selecionados, percebi certa ansiedade; as manifestações e os gestos corporais sugeriam maior e/ou menor interesse em contribuir para o estudo.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013. Realizou-se um encontro com cada um dos cinco professores e o tempo de duração das entrevistas situou-se na média de uma hora.

O momento da entrevista aconteceu de forma bastante descontraída. Inicialmente, procurei construir um ambiente de proximidade para flexibilizar as conversas com os docentes do IFPI. O objetivo das entrevistas permeou um tema central na compreensão das trajetórias docentes de aposentados nos períodos que atuaram nesta Instituição; perguntei sobre as memórias de sua trajetória na época de Escola Técnica, em seu contexto institucional da época. Com relação aos demais passos da entrevista, de modo geral, questionei ainda sobre o momento em que haviam ingressado na instituição, além de tópicos como formação pessoal, formação ao longo da trajetória profissional e momentos especiais vivenciados na instituição que se relacionavam com as experiências pedagógicas.

É importante perceber, como salienta Amado e Ferreira (1998), que essa metodologia estabelece e organiza os procedimentos de coleta de dados. Com relação aos procedimentos de trabalho, diferenciar os tipos de entrevistas, selecionar a mais adequada para a pesquisa, as formas de transcrição, as relação social singular estabelecida entre entrevistador e entrevistado e as influências da empiria com a parte teórica tornam um desafio para uma iniciante em formação de pesquisa qualitativa em educação.

A metodologia escolhida para esse trabalho, conforme salienta Alberti (1990), permitiu-me entrevistar testemunhas ligadas a acontecimentos históricos, políticos, econômicos, dentre outros imbricados na época estudada; possibilitou também saber sobre a categoria profissional a que pertencem os

³ Para a realização da entrevista, utilizou-se um gravador digital.

sujeitos da minha investigação, as visões de mundo de cada um, os grupos sociais e demais pontos consonantes com os objetivos da pesquisa.

Entretanto, devemos nos apropriar de reflexões acerca da entrevista e de sua construção diante dos sujeitos selecionados. Quando entramos no campo empírico, temos uma série de dúvidas sobre o evento e a postura do pesquisador e quanto à confiança do entrevistado com relação às confidências e ao tratamento das mesmas. Foi necessário certo cuidado para não engessar a entrevista, para não perder as particularidades nas narrativas e manifestações sentimentais diante do roteiro apresentado, evitando os reducionismos nas análises.

Quanto ao segundo ponto de discussão deste capítulo, a análise das narrativas, a transcrição das entrevistas ocorreu em dois momentos: o primeiro compreendeu a transcrição quase literal e a correção ou exclusão de partes desnecessárias e (ou) não compreendidas das gravações; o segundo momento foi a elaboração do quadro-síntese que aproximou as memórias dos sujeitos, como é possível conferir no Apêndice B.

Quanto à metodologia de análise das narrativas orais, é importante considerar que, em se tratando de um estudo histórico, que se propõe a reconstruir as trajetórias profissionais dos professores do IFPI, a recomposição do contexto e os significados a ele atribuídos necessitam ser considerados na produção de um trabalho dessa natureza (BACELLAR, 2011). Souza e Grazziotin (2014) acrescentam que o uso de documentos em pesquisa ainda possibilita ampliar o entendimento de objetos, a dimensão do tempo e sua relação histórica e sociocultural, ou seja, as narrativas, consideradas como documentos, não são imparciais. Elas agregam relações de poder, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo.

Nos depoimentos orais por mim produzidos, a escuta contribuiu para perceber a entonação, a ênfase dada a determinado fato, as dúvidas de ambas as partes, entrevistador e entrevistado, a rapidez ou lentidão nas reações, os risos, as repetições de expressões ou frases, dentre outros aspectos que o texto escrito não registra. Amado e Ferreira (1998) enfatizam que, na história oral, o documento principal é a narrativa, que, a partir de técnicas e pressupostos, é organizada pelo pesquisador. Portanto, o rigor ético do historiador no tratamento, na organização e na construção de narrativas, configura novas

formas interpretativas para o trabalho histórico, mostrando várias versões complexas dos acontecimentos, recompondo constantemente os fatos.

Apontar as narrativas dos professores aposentados, através da oralidade, trouxe-me uma riqueza de informações por meio das versões das lembranças de cada um, em relação à instituição, à cultura escolar e à transformação da Educação Profissional Tecnológica nos diferentes contextos históricos, sociais e econômicos. A história oral auxiliou na compreensão da visão de cada um dos entrevistados sobre as trajetórias profissionais de tempos em que ainda estavam atuando.

As histórias orais ocupam o primeiro plano do conjunto mais amplo de estudos inovadores sobre história social e cultural, que tiveram profundo impacto revisionista sobre os conceitos de processo e explicação históricos, mesmo em áreas tradicionais como a da história diplomática e política. O que motivou estes estudos foram as novas metodologias fundamentadas no esforço de recuperar a experiência e os pontos de vista daqueles que normalmente permanecem invisíveis na documentação histórica convencional, além de se considerar seriamente essas fontes como evidência (AMADO; FERREIRA, 1998).

Assim, o relacionamento pessoal com os narradores é de suma responsabilidade dos historiadores orais, evitando-se romper a relação de confiança com o os entrevistados. Isso pode não ser fácil, pelo fato de, talvez, os narradores não desejarem entrar em contato com a própria vida rememorada, ou não saberem como fazer isso. Pode provocar embaraços e sofrimento dos depoentes ou ajudar a reconhecer o valor daquilo que foi vivido, das experiências silenciadas ou até reconciliando questões dolorosas do seu passado (THOMPSON, 1997).

O itinerário aqui abordado, apresentado como algo direto, foi escolhido para nortear os procedimentos da entrevista, com enfoque nas narrativas memorialísticas no campo empírico. A aceitação do grupo selecionado, consoante Thompson (1997), gera um efeito relevante sobre os tipos de lembranças rememoradas, trazidas para os relatos, incluindo dilemas éticos e políticos do testemunho oral. Em algumas entrevistas, como no caso das Memórias de Anzac, podem aflorar lembranças reprimidas, evidenciando-se uma relação terapêutica do entrevistador para com o entrevistado. No entanto,

um historiador oral é diferente de um terapeuta, uma vez que este não pode reunir pedaços de lembranças inseguras.

Nas palavras de Grazziotin (2008, p. 63), “[...] os pontos de contato entre as memórias orais propiciam a permanência de tempo necessária para que exista uma memória coletiva, onde as lembranças se complementam e tornam possível uma história a partir delas”.

As narrativas interligadas e analisadas no seu conjunto representam não apenas situações profissionais; elas evidenciam o modo como os diferentes espaços de atuação dos sujeitos se imbricam, entrelaçando memórias. Nesse sentido, Chartier (2002, p. 155) afirma que

[...] os personagens traçam sua história através de seu discurso, suas narrativas, devendo ser buscada [...] nas práticas determinadas pelas instituições técnicas de uma disciplina, diferentes conforme as épocas e os lugares, articuladas pelos recortes variáveis entre realidade e falsidade ou pelas definições contrastadas do que historicamente dá provas.

A narrativa, como instrumento produtor de conhecimento, registra evidências que capturam detalhes dos significados, das motivações, dos sentimentos, dos propósitos e projetos de vida dos atores sociais. As narrativas aqui organizadas e analisadas caracterizam-se pelas diferentes experiências em torno do cotidiano. Além disso, as narrativas do entrevistado, comentando aspectos relevantes sobre um evento significativo das suas experiências, ou sobre as suas práticas profissionais, evidenciam elementos de uma cultura local, permeada pela cultura constituída pelos sujeitos no IFPI, aspectos que serão discutidos no próximo capítulo.

4 MEMÓRIAS DE TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS: ESPAÇO, FORMAÇÃO E PRÁTICA

Este capítulo está organizado em três partes; a primeira discute as relações entre as memórias dos entrevistados e o espaço escolar, o modo como o espaço das práticas foi se constituindo diante das contribuições e das idiossincrasias de cada um, ou ainda, pelo modo como foram auxiliando-se mutuamente. Na segunda parte, discutem-se aspectos da formação docente e o modo como isso influenciou na organização da escola, bem como os processos de evolução do ensino profissionalizante. Na terceira parte, as memórias reconstroem elementos da história do ensino profissional e os seus desdobramentos, tanto para os professores, que tiveram oportunidades pessoais específicas no seu percurso, como para a comunidade, com a implementação do ensino superior.

As memórias sobre as trajetórias profissionais de Antônio Gerardo, Francisco de Assis, Jandira Maria, Maria das Dores e Rafaela imbricam elementos institucionais e formativos, além de práticas de vida e de docência, como passo a detalhar a seguir.

4.1 A Construção do Espaço Escolar IFPI

Para Viñao Frago e Escolano Benito (2001), o espaço escolar é um espaço que se constitui pelas diferentes manifestações de práticas, normas, valores, modos de agir e condutas dos sujeitos. Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos evidenciaram elementos importantes para compreender como, desde os primeiros tempos de organização do IFPI, o clima organizacional de relacionamento entre os funcionários e professores foi se constituindo, bem como a forma pela qual o corporativismo dos professores destacou a tradição escolar que as representações desta instituição tiveram em Teresina.

Crespo (2004) apoiada em Moran e Volkwein (1992) argumenta que o clima organizacional é uma característica relativamente duradoura de uma instituição, diferenciando-as das demais; envolve as percepções coletivas dos indivíduos, como confiança, coesão, apoio, reconhecimento, entre outros; é constituída no processo de interação entre os indivíduos, sendo um reflexo das

atitudes, das normas e dos valores dominantes da cultura daquele lugar e correspondendo a uma fonte de influência para os comportamentos individuais.

O clima da instituição tem a ver com as percepções dos indivíduos influenciados pela cultura organizacional, criando-se um ambiente de facilidades ou de barreiras, podendo ser analisado, também, no âmbito dos departamentos internos, com suas características específicas, relacionadas às atividades do ambiente, ao perfil pessoal e profissional dos membros do setor e às metas a serem alcançadas ao longo do ano.

Atitudes, sentimentos e comportamentos que constituem o clima organizacional surgem dos contatos diários entre os colegas de trabalho e com a organização. Cada professor tem suas particularidades, tais como diferentes experiências de vida profissional, conhecimentos, personalidades, dentre outros aspectos que influenciam significativamente esse clima construído ao longo dos anos de prática profissional na instituição. Os professores lembram que, desde o primeiro contato com os servidores responsáveis pela contratação, os funcionários da recepção costumavam receber os professores novos com muita atenção e zelo. Fortes (2013), assim se refere:

Logo, nos primeiros momentos, eu fiquei empolgado [...] com o tratamento recebido, com a harmonia que reinava. Porque aqui (Escola) logo no começo, nos primeiros dias, a gente começou a se entrosar com todo mundo, do Diretor ao vigilante e isso favoreceu assim um relacionamento muito bom (Assis Fortes, 2013).

A lembrança de Assis Fortes (2013) remete ainda ao fato de que havia um relacionamento harmonioso entre os funcionários, que pode ser entendido como uma relação de trabalho que incluía cortesia e respeito às hierarquias funcionais. Mesmo sabendo que havia uma representação construída, de que os funcionários da Escola Técnica eram bem remunerados e, em geral, reconhecidos pela comunidade, não podemos ser ingênuos de tal modo e imaginar que as diferenças não existissem.

Contudo, podemos observar, ainda no excerto de Assis Fortes (2013), que o sucesso de uma trajetória profissional está vinculado à elaboração de vínculos, à construção de um saudável clima organizacional e funcional para que haja o êxito esperado da docência. A visão de “irmandade” e de seu efeito positivo para

o crescimento do indivíduo e para o crescimento da escola marcou a lembrança do professor e de outros sujeitos:

Foi um período de para mim foi de grande valia. Recordo-me com grande saudade da época. Inclusive minha harmonia, ou melhor, meu contato específico era com os professores que foram contratados na minha época como o professor [1], o professor [2], o professor [3], todos esses que foram contratados naquela época tinham como que uma ‘irmandade’, a gente tinha cada vez mais uma vontade de tocar a Escola para frente e eu acho que foi isso aí que possibilitou o crescimento da Escola (Assis Fortes, 2013).

O bom entrosamento dos professores e as afinidades pessoais para o bom desempenho da prática docente também foram aspectos lembrados quanto ao clima organizacional da instituição, como recorda a professora Jandira (2013):

A gente era assim uma família mesmo, um ajudando, compondo com o outro quando precisava de alguma ajuda do tipo aplicar uma aula, substituir, de reuniões, de crescimento, de estudo, muito bom o nosso grupo (Jandira, 2013).

Até o início da década de 1990, época em que o IFPI ainda era CEFET-PI, a instituição não possuía uma ampla estrutura física, o que favoreceu uma relação mais próxima entre professores, funcionários e alunos. Além disso, muitos discentes foram indicados para lecionarem na escola, antes mesmo de concluírem o curso técnico: aqueles alunos que se destacavam eram “convidados” a permanecerem na instituição como professores leigos. O fortalecimento dos vínculos favoreceu a constituição de um “corporativismo” que se evidenciava em situações de auxílio e/ou algum conflito, como na escolha de algum gestor, ou pela decisão arbitrária de algum diretor.

Para Cruz e Aguiar (2011), sentir-se parte de um grupo pode produzir um sentimento de “[...] pertencimento, partilha de identidades e experiências comuns [...] que traz homogeneidade [...] e em decorrência, certo corporativismo [...]” (CRUZ; AGUIAR, 2011, p. 14-15). Forma-se, assim, uma classe profissional coesa, com auxílio mútuo, em determinado contexto histórico na instituição escolar, em diversas situações profissionais e pessoais.

Um exemplo de prática em que o sentimento de cooperação é ressaltado refere-se a momentos em que um professor necessitava se ausentar; era comum

que outro colega o substituísse, aspecto depreendido do depoimento de Rafaela (2013), que menciona “[...] o apoio nas substituições em sala de aula nas ausências de outros docentes, a interação entre os colegas”. Vale ressaltar que isso ocorria em uma época em que o corpo docente não ultrapassava cento e cinquenta professores no CEFET-PI.

A professora Jandira Maria (2013) destacou que o espaço destinado às atividades de Educação Física mudou ao longo de sua trajetória docente. Esse ambiente corresponde ao espaço onde ocorreu e ainda ocorre o processo educativo, mas os projetos arquitetônicos passaram por alterações nos tempos em que a docente lecionou na escola, no período de ETFPI:

As nossas aulas eram realizadas naquela quadra. Quando eu entrei lá na Escola Técnica nós já tínhamos uma quadra de cimento, mas antes quando foi iniciado realmente a Educação Física, a quadra era de terra mesmo. Então iniciamos nessa quadra de cimento e nossas aulas eram voltadas para as atividades esportivas, iniciação desportiva, dos esportes: voleibol, handebol, basquete, atividades aeróbicas (Jandira Maria, 2013).

Não se pode desconsiderar que as ações educativas precisam ser bem-sucedidas e, para isso, há a necessidade de se ter um ambiente atrativo e uma infraestrutura condizente. Mudar o tipo de quadra, de terra para cimento, já foi uma evolução para a professora Jandira Maria (2013) para seus colegas que ingressaram na instituição como egressos da primeira turma de Educação Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Espaço escolar nos remete a um ambiente construído com características peculiares para o ensino e ao arcabouço de atividades com a finalidade de educar pessoas para a vida social. Os professores são os responsáveis pela organização e pela execução de diversas atividades escolares. A prática de contratar docentes ex-colegas de destaque para ocupar o corpo docente foi também evidenciada, nas narrativas registradas, conforme detalho a seguir.

4.2 Formação e Exercício da Docência

Esta seção está organizada em dois pontos de discussão: o primeiro caracteriza aspectos da formação dos professores que atuaram no IFPI entre

1970 a 2000; e o segundo ponto discute as relações dessa formação com o exercício da docência e as situações de práticas cotidianas.

Entende-se por práticas não apenas as ações docentes no cotidiano da sala de aula, no que se refere ao seu planejamento, mas também os seus desdobramentos. Para Chartier (2002), as práticas são criadoras de “usos ou de representações” que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos problemas de discursos e de normas; encontram-se na construção de uma cultura. Souza (2012) acrescenta que o modo como os professores desenvolvem suas práticas sociais se caracteriza através de maneiras como desenvolvem o seu trabalho e atendem às normas, levando-se também em conta os valores que compartilham nas suas relações sociais.

As memórias revisitadas reconstruíram trajetórias, evidenciando situações de prática que se caracterizaram pelas especificidades culturais das singularidades dos professores entrevistados. A compreensão de práticas preocupou-se em entender como as pessoas deram sentido às suas experiências, às suas vidas, aos seus mundos (CHARTIER, 2002).

As memórias referem-se a uma experiência profissional construída no fazer docente cotidiano, bem como às lembranças dos tempos em que eram alunos e que estavam nas carteiras escolares e como aprenderam com seus professores. Para aqueles docentes que tinham formação pedagógica, como Jandira (2013) e Rafaela (2013) e também para quem não tinha, como Assis Fortes (2013), Antonio Gerardo (2013), a docência foi se constituindo aos poucos. Sobre esse aspecto, Assis Fortes (2013), afirma ter começado os passos da docência ainda como aluno, pois “[...] *ainda como aluno já ministrava aulas substituindo professores*”. Nem sempre havia professores para todas as disciplinas¹: “[...] *faltava aulas, como Tecnologia de Materiais de Construção, Tecnologia da Construção Civil, Desenho Técnico, Educação Moral e Cívica*”. Aqueles alunos que se destacavam nas outras disciplinas acabavam auxiliando naquelas em que não havia professor.

Outra possibilidade para os professores que cursaram o ensino superior e não possuíam formação pedagógica e/ou para aqueles que só tinham a

¹ O foco da discussão nesta dissertação não é caracterizar a história das disciplinas criadas e/ou instituídas pela organização dos professores do IFPI. Sobre a história das disciplinas, ver os estudos, por exemplo, de André Chervel (1990) que desenvolve pesquisa que recupera elementos históricos neste assunto.

formação técnica foi participar do programa instituído pelo governo federal na década de 1970, o “Esquema II”. Sobre esse assunto, Assis Fortes (2013) assim conta:

Com o curso Esquema II eu tive outras possibilidades, eu já tinha uma maneira mais técnica, mais pedagógica de trabalhar com os alunos. Logo, a orientação educacional, aqui, que era psicóloga, através desse pessoal, eu ia aprendendo cada dia melhor a conversar com o aluno, a chegar até ele pra fazer uma proposta ou repelir até uma proposta dele na medida em que a gente ia se conhecendo e aumentando seus conhecimentos, um aluno para comigo, e a gente trabalhava dentro de um clima muito bom, melhorou bastante (Assis Fortes, 2013).

O Esquema II foi um curso emergencial para complementação pedagógica de disciplinas do Esquema I, somado ao conteúdo técnico específico, destinado aos técnicos diplomados, implantado conforme Portaria Ministerial 339/70 (BRASIL, 2008).

Como mencionou Assis Fortes (2013), este programa de formação foi desenvolvido para que os professores adquirissem conhecimento didático e conseguissem melhorar os índices e resultados de aproveitamento dos alunos. Ele resume dessa maneira a sua experiência:

Agora eu tenho certeza, minhas aulas melhoraram. Os outros, às vezes percebiam que eu ministrava as aulas com certa dedicação. Mas, a partir daí, em virtude dos estudos pedagógicos, eu já tive uma melhor oportunidade, eu já me desembaraçava melhor nas aulas (Assis Fortes, 2013).

Antonio Gerardo (2013) lembra que este curso foi realizado na UFPI, uma instituição bem conceituada do Piauí, por meio do convênio com o CEFET PI. Porém, ele já havia feito outro curso anterior, no CETENE e afirma: “[...] já comecei com a parte didática muito bem formada, principalmente a parte psicológica, devido este curso que eu fiz com o CETENE em convênio com a faculdade de Filosofia”.

Assis Fortes (2013) ainda acrescenta que possuir a formação adequada qualifica o bom desempenho profissional; relembrando sobre sua trajetória, ressalta:

Então, eu me destaquei nesse aspecto aí no interesse pela Escola, no interesse de preparar as aulas para ministrá-las com segurança, tanto que em algumas vezes eu recebi elogio de alguns alunos que falam para os coordenadores que eu estava ministrando aulas que chegavam melhores à eles do que outros professores formados (Assis Fortes, 2013).

Assis Fortes (2013) enfatiza que o planejamento é indispensável para o trabalho docente. A preparação de aula não representa apenas segurança para o professor; ela demonstra o comprometimento com o trabalho, que é uma das atribuições da carreira docente. Sobre este assunto, Libâneo (1994) afirma que planejamento faz parte de um processo de racionalização, organização e coordenação da ação do professor, conectando a atividade escolar, e que isso inclui o planejamento escolar com objetivos, conteúdos e métodos, conforme o contexto social envolvido, de forma que não se deixem as ações docentes entregues aos interesses dominantes e políticos da sociedade.

Entretanto, esses programas nem sempre acolhiam todos os interessados; a professora recorda que havia uma seleção interna, ou seja, havia a prática da indicação dos profissionais da instituição que receberiam possibilidade de realizar os cursos oferecidos a partir dos convênios.

Assim, 'o prato bom, gostoso', eu não usufrui muito não, de avanço tecnológico, de qualificação profissional, porque na época que a gente fez aquele curso, nós ficamos assim, um pouco diferenciados, porque chegaram a falar de mim, sabe, porque eu acho que as vagas eram limitadas e foram exatamente indicáveis, não foram nem escolhidas pelas pessoas de coordenação, na época (Maria das Dores, 2013).

As práticas de indicação de professores, de recrutamento de ex-alunos e de melhores profissionais encaminhados por conhecidos da instituição de ensino e em boa atuação no mercado de trabalho, ou ainda indicados por lideranças locais, foram narradas pelos sujeitos de minha pesquisa. Essa prática subjetiva se dava a partir de um juízo de valor que determinava quem detinha competência para indicar profissionais para os cargos – essas autoridades eram principalmente gestores e políticos.

Ainda sobre os processos formativos, a professora Maria das Dores (2013) recordou que, na década de 1990, com advento das novas tecnologias, foi possível ampliar a oferta de cursos para os profissionais do IFPI. Ela conta que

algumas mudanças começaram ocorrer no IFPI depois de sua aposentadoria, em 1995 ou 1996, e que isso também refletiu no modo como os professores realizavam suas aulas: “[...] *antes não era aquele tipo de aula tradicional. Depois a tecnologia ajudou muito e os professores com qualificação e ai teve um avanço muito grande*” (Maria das Dores, 2013).

De modo geral, os sujeitos entrevistados mencionaram que ter a possibilidade de realizar uma formação auxiliou no processo de reorganização do seu planejamento, aperfeiçoando a maneira como passaram a desenvolver suas aulas.

Outro aspecto importante que redimensionou a formação técnica dos egressos dos cursos oferecidos pelo IFPI foi a inclusão de aulas práticas. O modo como isso ocorreu em Teresina é bem singular. O professor Antônio Gerardo foi convidado para realizar uma viagem de estudos ao Rio de Janeiro, na década de 1970, e falou sobre a experiência.

Em 1971, em julho, fui fazer curso no Rio de Janeiro. Ficar o mês de julho lá fazendo curso de laboratório. Só que lá a gente tinha laboratórios maravilhosos. Tanto no Centro que a gente estudava, que era na época o Centro de Estudos de Pessoal do Estado de Guanabara, nesse tempo era Estado da Guanabara, tinha deixado de ser Rio de Janeiro para ser Estado da Guanabara como na antiga Escola Técnica Nacional. ‘Meu Deus, quando vamos ter um dia um laboratório que nem esse lá?!’. Mas quando eu voltei de lá trazia sempre na cabeça, aula prática é que os alunos sempre reclamavam. E nós fomos trabalhando junto ao Diretor, junto às outras Instituições, através de visitas do MEC que vinham e nós fomos ganhando os primeiros laboratórios, até que existia o primeiro Convênio MEC-VERDE que trouxe pra nós laboratórios de eletricidade da França (Antônio Gerardo, 2013).

A formação foi útil para repensar o fazer pedagógico dos professores do IFPI. Antônio Gerardo (2013) acrescenta que todo o conhecimento adquirido era compartilhado com os demais professores do curso ou em outros momentos que eram estabelecidos pela Direção geral do IFPI. Nesse sentido, a prática docente passou a incluir aulas nos laboratórios, intercalando conhecimento teórico e prático.

A construção de laboratórios para as aulas práticas favoreceu o aumento no número de inscritos nos processos seletivos da instituição. A partir da década de 1970, esse aspecto irá contribuir para que os alunos procurem a formação técnica com maior interesse, como se percebe no relato de Assis Fortes (2013):

A escola não teve um crescimento muito rápido por falta de laboratórios no princípio. Esses laboratórios foram se criando gradativamente, então era mais aquela tática de sala de aula mesmo, a base do antigo, não sei se tinha assim métodos específicos. Isso a gente foi adotando de acordo com as orientações pedagógicas que nos davam, mais num dado momento e isso já depois de 1979, 80 é que começaram a se criar os laboratórios, porque antes quando a escola tinha algum laboratório era porque esses laboratórios foram advindo da antiga Escola Industrial, porque tinham, por exemplo, as oficinas de marcenaria, de carpintaria, de mecânica, de fundição, de serralheria. Essas antigas oficinas passaram a ter uma conotação de laboratório, mas a princípio não tinha, relativamente isso foi crescendo e realmente foi o que transformou a Escola na Escola (Assis Fortes, 2013).

Outro elemento importante para esse aumento de inscritos se refere às relações estabelecidas com a comunidade. Assis Fortes (2013) rememora que, quando era coordenador dos estágios, em 1989, a instituição alcançou um reconhecimento federal importante para aquisição da notoriedade dos moradores de Teresina. Em 1989, o professor Assis Fortes foi condecorado com a medalha Nilo Peçanha pelo Ministério da Educação, pelo fato de ter encaminhado trinta e quatro alunos da escola para realizarem estágio nas empresas em Brasília. Ele assim conta: “[...] eu consegui fazer um relacionamento pessoal lá, e nossos alunos começaram a ser muito bem aceitos em Brasília” (Assis Fortes, 2013).

Outro aspecto importante lembrado pelos sujeitos é quanto ao fato de terem de estudar para preparar suas aulas. Para a professora Rafaela (2013), alguns colegas tinham mais dificuldades na organização do seu planejamento, enquanto outros, como ela, conseguiam trabalhar com disciplinas que, às vezes, mudavam de um ano para o outro. Ela assim se refere a esse processo de aquisição dos conhecimentos:

Legislação Fiscal, Trabalhista, Previdenciária e ensinei até ICMS. Fui estudar, que eu não sou fiscal do Estado, mas fui estudar INSS, ensinei previdenciária, eles(alunos) tinham curiosidade pra saber as coisas do INSS. O aluno tinha 70 benefícios e eu trabalhei na área 13 anos. Quando a gente tem só teoria, é diferente. Eu ensinei legislação previdenciária, trabalhista, fiscal, legislação, Imposto de Renda toda e a parte do ICMS. Eu ensinei 4 disciplinas de Direito, mas essas daí eu nem reclamei porque eu já era fiscal e pra mim não precisava nem preparar aula porque quando os alunos tinham tanta dúvida e curiosidade, porque era um direito deles eles tinham curiosidade de saber quem é que declara o Imposto de Renda, qual o limite, porque é, como é, como é que tem sonegação fiscal e eu ensinava (Rafaela, 2013).

Formar-se e ser docente é mais do que ensinar, do que *preparar* aulas. Envolve, também, o processo de aquisição de conhecimentos e de realização de novas práticas, normas, valores, condutas. O sentido da docência² relaciona-se às considerações de Nóvoa (1992) quando assegura que as origens do magistério como profissão docente remetem à segunda metade do século XIX, período em que os professores passaram a formar um “corpo profissional”, com atribuições, responsabilidades, posturas comuns e determinantes das suas identidades.

A prática docente envolve condições singulares, em seus múltiplos saberes, competências e atitudes que precisam de apropriação e compreensão na sua interação (SOARES; CUNHA, 2010). Não se deve esquecer que os saberes pedagógicos representam suma importância na ação docente, no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do IFPI.

Soares e Cunha (2010) acrescentam que os saberes imprescindíveis à docência estruturam-se em quatro aspectos principais: conteúdo, didática, teoria e sentidos atribuídos. O primeiro eixo é composto por conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino. Já o segundo diz respeito a conteúdos didático-pedagógicos, referentes diretamente à prática profissional. O terceiro eixo é composto por conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional, seguido pelo quarto eixo, de conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana. Assim, percebe-se a complexidade que corresponde à formação do professor. Cada um dos sujeitos dessa pesquisa representa uma riqueza peculiar desse emaranhado de complexidades.

Ainda quanto à forma como os professores organizaram as aulas, a professora Jandira relembra que o modo como estruturaram as aulas de Educação Física representava um avanço na década de 1970. Nesse sentido, ela menciona:

Nós tivemos um modelo inovador assim: nós conseguimos incluir a Educação Física como disciplina, realizada no mesmo horário das outras atividades, e também com conteúdos teóricos e com notas, como se diz, com avaliações iguais as avaliações das outras disciplinas. Então, nós conseguimos isso, inclusive teve muita confusão porque alguns alunos praticamente foram reprovados porque, se juntasse mais uma disciplina,

² A origem da palavra docência vem da de origem latina *docere*, que significa ensinar, com sua ação se complementando com *discere*, que significa aprender (SOARES; CUNHA, 2010).

you would be failed. If you had recovered in more than 3 disciplines, I think. And we managed a lot of time that Physical Education was as a compulsory discipline. After I left, I don't know how it stayed (Jandira, 2013).

A Educação Física como disciplina obrigatória prevista pela LDBEN 5692/71, na década de 1970, implicava a inclusão da disciplina nos currículos plenos em estabelecimentos de primeiro e segundo graus. Essa legislação vigorou no período em que a professora Jandira (2013) iniciou suas atividades na ETFPI.

Além desse aspecto, Jandira foi pioneira no atendimento de alunos que não conseguiam realizar as aulas de Educação Física, como recorda: “Eu também comecei aulas de ginástica especial para alunos que não podiam fazer Educação Física normal, que tinham algum problema com a coluna, alguma limitação física”. Esse aspecto demonstra o zelo e o comprometimento que os docentes sempre tiveram no cotidiano docente. Além disso, o argumento da professora é entendido no sentido de que ela buscou construir, na instituição, um lugar para a sua disciplina, demonstrando que suas aulas eram importantes para a formação integral dos alunos.

Jandira Maria foi uma professora que atuou em diferentes projetos desportivos na instituição. Molina, Molina Neto e Lopes (2011) afirmam que as possibilidades de fazer uma Educação Física escolar inserida no contexto do currículo, contemplada e significada nos objetivos do projeto político-pedagógico da instituição, dependem da compreensão de cada membro do coletivo docente e, sobretudo, dos professores de Educação Física, em relação ao valor educativo e à pertinência dessa inserção, aspecto que se observa no desejo da professora Jandira Maria:

O esporte como prática saudável e com valor educativo é um slogan que, para a comunidade escolar, justifica a disciplina e, para os professores, reforça a convicção de que a experiência docente em Educação Física escolar pode também ser uma ação solitária, que se resume na relação com os estudantes. Assim, significam a docência e constituem autoridade mediante o ato de ensinar e aprender. Aprendem a ser professores na relação com os estudantes, recorrendo, consciente ou inconscientemente, aos modelos de professores que tiveram ao longo da sua formação (MOLINA, MOLINA NETO, LOPES, 2011, p. 11).

A docência, na perspectiva dessa professora, é o exercício profissional que se concretiza à medida que os estudantes aprendem e elaboram significados em diferentes situações e espaços de aprendizagem. Ela assim se refere ao projeto de danças folclóricas que coordenou:

Foi maravilhoso. Esse período aí a gente era ensaiando e apresentando dança, apresentando nos folguedos, apresentando no teatro 4 de Setembro, na Instituição e em outras Instituições que nós éramos solicitados. Fomos apresentar em cidade do interior, em Floriano, em Uruçuí, então assim, foi um período muito bom em termos de arte lá para a Instituição. É, esse grupo procurou resgatar o folclore, as danças folclóricas do Piauí. Inclusive nós fizemos trabalhos, viajamos pra Amarante, pesquisando a história, as danças e nós sempre tivemos apoiadores [...] a gente montou um trabalho [...] 'Cabeça de Cuia: pescador e o rio', isso tudo, o todo, montado na peça dele mesmo. Nós fizemos todo um trabalho de pesquisa, montamos a trilha sonora e juntamos o teatro com a dança [...] (Jandira Maria, 2013).

As memórias de Jandira Maria evidenciam não apenas o aspecto pedagógico das aulas de dança. Essa atividade faz parte de uma proposta pedagógica interdisciplinar na qual a Educação Física é a educação do movimento corporal humano, através dos conteúdos que desenvolvem aspectos cognitivos sensoriais e locais. Além disso, valoriza elementos da cultura local, mostrando como as práticas culturais contribuem para se conhecer e compreender as singularidades regionalizadas do nosso país. Para Saraiva Kunz et al. (1998, p. 19), a dança envolve outros aspectos, como a ênfase das manifestações culturais locais:

[...] possibilita a compreensão/apresentação das práticas culturais de movimento dos povos, tendo em vista uma forma de auto-afirmação de quem fomos e do que somos; ela proporciona o encontro do homem com a sua história, seu presente, passado e futuro e através dela o homem resgata o sentido e atribui novos sentidos à sua vida (SARAIVA KUNZ et al, 1998, p. 19).

Ser professor no IFPI e analisar essas memórias sobre as práticas docentes contribuiu para que eu refletisse sobre como os professores desta importante instituição se organizaram para criar projetos e implementar suas disciplinas, bem como as formas de docência estabelecidas ao longo do tempo, a partir de processos como a atuação dos professores leigos.

As oportunidades foram bem aproveitadas pelos alunos que demonstravam bom desempenho nas aulas e chamavam a atenção de seus professores. Atenção, cautela e dedicação foram critérios utilizados pelos primeiros professores para indicar seus futuros pares, fator que estabeleceu o corpo docente da entidade – uma exceção foi a professora Rafaela, que, sendo a professora pioneira no curso de Administração, chegou até o IFPI através de transferência de um outro instituto da região nordeste para o Piauí. Na próxima seção, é possível acompanhar outras etapas de desenvolvimento do IFPI e a forma como estas práticas influenciaram na construção de representações sobre a notoriedade desta instituição escolar.

4.3 O Ensino profissionalizante e seus desdobramentos

O ensino técnico profissionalizante, no Brasil, passou por profundas transformações, especialmente no que tange às décadas de 1970 a 2010. De acordo com o Ministério da Educação, Brasil (2010) e Brasil (2012), a relevância é dada ao Decreto 2.208/1997, que regulamenta a educação profissional. Criadora do PROEP, a Lei 11.195/2005 lança a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; além disso, a Lei 11.892/2009 transforma os CEFETs em IFs. Outras influências significativas no ensino técnico do Piauí devem-se em parte, ao surgimento dos dispositivos legais das duas LDBENs; a primeira é de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tornou todo o currículo de segundo técnico-profissional, de forma compulsória, tendo a urgência de formar técnicos pelo Brasil; a segunda é de nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, dispõe

[...] sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade (BRASIL, 1996, p. 5).

A Instituição pesquisada atravessou modificações políticas, econômicas, educacionais e legais, repercutindo em modificações estruturais, de Administração Pública Federal e local, em especial no período de transição de CEFET-PI para IFPI. Em 1970, ano inicial de meu estudo, a instituição já era

ETFPI e, no ano de 2004, ocorreu a implantação de novas unidades do CEFET, em Picos e Parnaíba, e o repasse pela Prefeitura Municipal de Teresina do Centro Tecnológico de Teresina-CTT.

Esta seção foi estruturada no sentido a reconstruir, pelas memórias dos sujeitos, aspectos do processo de desenvolvimento da EAA, passando pelo ETFPI, CEFET-PI até IFPI. As narrativas de memórias organizadas aqui evidenciam não apenas fatos históricos, mas também os desdobramentos destes fatos, como a escolha dos integrantes que participavam das bancas de seleção docente; relações de gestão; o pré-vestibular criado pelos professores do IFPI e, principalmente, as representações sobre a formação técnica adquirida pelos sujeitos que frequentavam esta instituição a.

Até 1942, o IFPI era conhecido como EAA, pois o objetivo era a escolarização básica e o preparo para os ofícios que não possuíam um reconhecimento social “notório” pela comunidade local. A Escola de Aprendizes e Artífices de Teresina foi a primeira Escola profissional Federal³. A Casa de Educandos Artífices, criada em 21 de setembro de 1848, pela Resolução n 220, com um total de 30 vagas, marcou o início do ensino profissionalizante no Estado do Piauí. Esta instituição ainda atendia meninos de rua, funcionando inicialmente em Oeiras, primeira capital do Piauí. Os alunos eram matriculados em oficinas: carpintaria, marceneiro, ourives, ferreiro, alfaiate e sapateiro. Isso marcou o período imperial, sob a direção da Província do Presidente Zacarias de Góis e Vasconcelos (RODRIGUES, 2002).

Quanto aos aspectos históricos da Educação profissional e técnica em Teresina, Antônio Gerardo (2013) cita a importância do ex-presidente da República, Nilo Peçanha, para a criação da rede de escolas profissionais pelo Brasil, oriunda de sua visão de desenvolvimento industrial no país, com base no crescimento industrial europeu após a Primeira Guerra Mundial. Entretanto, para Kuenzer (2001), antes de atender às demandas de um desenvolvimento industrial quase inexistente, regiam-se as Escolas por uma finalidade moral: educar numa perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho, aspecto que

³ Para Rodrigues (2002), a ampliação da educação profissional no governo de Getúlio Vargas foi recordada logo em seguida, com a criação de uma Escola em Brasília e de outra no Rio Grande do Sul. O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado através do decreto n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942 e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) tiveram seu surgimento com o decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946.

também perpassa os argumentos do professor Antônio Gerardo (2013). Além disso, Antônio Gerardo (2013) enfatiza aspectos de uma memória nacional, como argumenta Halbwachs (2006), quando, recordando o seu tempo de professor na UFPI, na disciplina de História da Educação, apropria-se de um discurso construído e divulgado nos livros, para referir-se à educação profissional no Piauí, como se observa a seguir:

A educação profissional [...] em síntese foi assim: o doutor Nilo Peçanha, antes de ele assumir a Presidência da República, ele era vice, mas antes de ser Vice-Presidente, ele tinha sido Governador do Estado do Rio de Janeiro. E como Governador, ele criou lá uma Escola profissional. E quando ele assumiu a Presidência por morte do Presidente, ele teve oportunidade de visitar a Europa e a Europa estava num crescimento industrial muito grande, porque ela estava se recuperando da Primeira Grande Guerra Mundial. o Governo dele foi entre a Primeira e a Segunda [guerra]. E o forte dessa recuperação na Europa eram as Escolas Profissionais. Quando ele voltou para o Brasil foi no intuito de não fundar só uma Escola profissional, mas fundar uma rede de Escolas profissionais. Isso é bom que você cite na sua dissertação de mestrado, porque existe uma disciplina na Universidade, nos curso de Educação, chamada História da Educação que omite a Educação Profissional (Antônio Gerardo, 2013).

Ter na capital a primeira Escola Técnica Profissional e Federal marcou a sustentação do ensino técnico no Estado do Piauí. Como Escola de Aprendizes e Artífices, a entidade destinou-se a

[...] ministrar o ' ensino profissional primário gratuito [...], isto é, ' formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola' [...] (NAGLE, 1974, p. 164).

Na dinâmica do processo de industrialização do País e de formação do mercado de trabalho, o ensino industrial ministrado nas instituições até 1918, nas palavras de Nagle (1974), manteve o caráter assistencialista. A instituição federal continuou a avançar no processo de qualificação formal de jovens desafortunados, não acontecendo o mesmo com as Casas de Educando Artífices (CEA), uma

instituição Estadual que não sobreviveu às mudanças. Sobre esse assunto, Antônio Gerardo (2013), recorda:

Em Teresina, a primeira Escola profissional e a primeira Escola Federal foi o nosso Instituto, a primeira profissional e a primeira federal. Mas antes, teve uma Escola Estadual criada em Oeiras, Escola, o nome não era escola, o nome era Casa de Educando Artífices. Ela foi criada por Zacarias de Góis, o mesmo que criou o Liceu. O Governador Zacarias de Góis para amparar meninos de rua. Naquela época já havia meninos de rua, século XIX, e passou a dar profissão para essas crianças de rua, 'pros' adolescentes. E quando Saraiva mudou a capital para Teresina, essa Escola veio pra cá, antecede a nossa, que é federal, essa é Estadual. Aqui em Teresina, ela teve vida curta, porque esses meninos que teve vida profissional, foram ajudar a construir a capital, caíram logo no campo de trabalho. E os Governos se desinteressaram e a Escola fechou (Antônio Gerardo, 2013).

A CEA foi criada pela Lei Provincial n° 220, de 24 de setembro de 1847, para preenchimento de turmas com 30 alunos, passando a funcionar, em 1849, em regime de internato (CARVALHO, 2013). A “Casa de Educandas”, nas palavras de Reis (2006, p. 128), “[...] foi criada em Oeiras, através da Resolução Provincial n° 301, em 10 de setembro de 1851, com a finalidade de atender meninas pobres, até em número de 20 [...], foi extinta pela Lei Provincial n° 369, publicada em 14 de agosto de 1854”. Quando a capital do Piauí se transferiu para Teresina, no início do século XX, essa Casa relatada no excerto não permaneceu. Com esse encerramento das atividades da escola técnica estadual, o IFPI, na época EAA, passou a ser a única instituição que oferecia formação profissionalizante de referência.

Gostaria de voltar um pouco aí antes da década de 70 quando eu cheguei à Teresina, com 13 anos de idade para estudar na antiga Escola Industrial do Piauí, ou melhor, Escola Industrial de Teresina, a nomenclatura era esta. Na minha cabeça, eu pretendia ser operário, só que um operário diferente, porque os meus irmãos que eram operários, eram operários, formados em oficinas e eu queria ser operário formado em uma Escola. Ingressei na Escola Industrial de Teresina em 1963 para fazer um curso chamado ‘Ginásio Industrial’. Era uma escolinha pequena, de aproximadamente 12 turmas de aluno, funcionava nos turnos da manhã e tarde. Quando eu terminei o Ginásio Industrial e eu me formei em Mecânico de Máquinas, veio o meu desejo de fazer um curso técnico que correspondia ao ensino médio hoje e pra minha sorte foi criado em 1967 as primeiras turmas de curso técnico e eu fui desta destas primeiras turmas de curso (Antônio Gerardo, 2013).

Ex-alunos dos cursos da instituição, na década de 1970, oriundos de Edificações, Agrimensura, Eletrotécnica, Administração, dentre outros cursos existentes, além de outros profissionais de renome no mundo do trabalho, por não poderem se dedicar totalmente à instituição de ensino e também por não terem compromisso total com trabalho, eram recrutados e convidados pelo então Diretor, na época em que Assis Fortes (2013) assumiu como docente. Com o aumento do corpo docente e a ampliação de oferta de cursos, a demanda pela ETFPI e seu prestígio na sociedade piauiense aumentaram. Algumas reformas na infraestrutura serviram para atender à quantidade de matriculados de alguns cursos que foram ofertados, após a implantação de cursos técnicos industriais e demais formações necessárias para a preparação de alunos e o encaminhamento às empresas futuramente conveniadas à escola.

E no anseio muito grande de melhorar esta Escola que era uma Escola boa, mas se arrastava um pouco em algumas dificuldades, quando aqui entrou [...] um Diretor que se preocupou muito com a melhoria da Escola. Então, ele verificou que somente com engenheiros ele não construiria uma boa Escola porque os engenheiros tinham outros empregos e aqui na Escola eles tinham “bico” e ele começou a convidar ex-colegas que se destacavam bem para formar o corpo docente da Escola Técnica e eu fui um dos convidados (Assis Fortes, 2013).

Percebe-se, na narrativa de Assis Fortes (2013), que a contratação de engenheiros como docentes não desenvolveu o ensino, pelo fato de os profissionais não terem dedicação exclusiva à instituição e por possuírem mais de um emprego. Assim, foi preciso encontrar um equilíbrio entre a formação teórica e os laboratórios de prática. Desse modo, iniciou-se uma tradição⁴ de convidar ex-alunos de destaque para fazer parte do corpo docente do ETFPI.

Quanto às propostas de ampliação de várias Escolas Técnicas, Antônio Gerardo (2013), recorda que o interesse pela abertura de novas escolas técnicas foi uma “propaganda” de muitos governos desde a década de 1970. Porém, desde o governo Sarney, havia interesse no crescimento e na ampliação da oferta e garantia de acesso ao Ensino Técnico, como se observa no relato a seguir:

⁴ O historiador Eric Hobsbawm (1984) argumenta que é pelas práticas sociais que se constituem as tradições. Ou seja, as tradições inventadas incluem tanto as “[...] realmente [...] construídas e formalmente institucionalizadas, quanto as que surgiram de maneira mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo [...]” (HOBBSAWM, 1984, p.9).

Depois dessa investida do Getúlio Vargas, o último a fazer uma ampliação foi o presidente Sarney. O presidente Sarney achou que a rede prestava um serviço social muito grande ao Brasil, especialmente às famílias que não podiam pagar Escola boa pra seus filhos. E aí a proposta de Sarney foi criar 200 novas Escolas Técnicas. Olha, passar de 23 para 200 (Antônio Gerardo, 2013).

Em relação à evolução da Educação Profissional no Brasil, o professor Gerardo passa a recordar a investida do então presidente José Sarney, que assumiu em 1985, com a proposta de ampliação de 23 unidades instaladas para 200 unidades. A gestão escolar, em cada contexto político, histórico e econômico da Administração Pública, nas memórias de Antônio Gerardo (2013), em especial a partir das ações do governo do presidente José Sarney, passou por inúmeros desafios para ampliação e melhoria de espaços escolares, acrescentando-se mais equipamentos e laboratórios, em Teresina e em Floriano, a fim de atender à demanda de formações profissionais no cenário piauiense.

Segundo Antônio Gerardo (2013), um marco para a instituição foi a década de 1980, período da construção da Unidade de Ensino Descentralizada de Floriano, UNED-Floriano. A autorização para a construção predial passou por projetos estruturais; além disso, questões políticas locais foram desafios lembrados como entraves pelo referido professor:

[...]. Quando nós ganhamos a autorização para construir o Campus de Floriano, o Presidente da República era o Presidente José Sarney e o ministro da educação era o doutor Jorge Bonrause, Catarinense. Foram os pais de ideias, foram assim os que incentivaram. Que deram pra Escola e disseram assim: 'são vocês que vão construir porque vocês tem know-how para fazer isso'. Deram assim todo o apoio. E nós fizemos todo o processo pra começar. E quando foi pra começar a construção em si, depois de projetos prontos, projetos arquitetônicos, elétricos, sanitários, projetos de instalações auxiliares, projetos executivos, licitação, que foi um processo muito doloroso, processo de licitação de uma obra grande, que a gente não tinha nem experiência de fazer uma obra daquele tamanho, acabou que o governo Sarney saiu o ministro Bonrause e entrou o ministro Hugo Napoleão. Aí era de se esperar que tudo melhorasse. 'Sabe qual foi a proposta de Hugo Napoleão para professor Castelo?' 'Pegue sua obra e entregue para o Zé Leão que é prefeito de Floriano, que é ele que vai construir a Escola' (Antônio Gerardo, 2013).

Nas palavras de Antônio Gerardo (2013), o aval para a autorização, o processo de planejamento arquitetônico da escola e as etapas para a

construção da desse Campus passaram por interrupções e influências governamentais, especialmente ao se ordenar que a obra da futura UNED-Floriano fosse administrada pela Prefeitura Municipal. Mudanças de diretrizes Administrativas, nesse sentido, aliadas a inexperiências de gestão de execução de projetos como esses geraram desconforto e prejuízos para a administração da obra. Ball (2011) afirma que há que conectar as políticas educacionais às pessoas, conforme as suas realidades, fazendo com que os sujeitos atores e ativos dessas políticas traduzam e recriem possibilidades.

A transformação das EAA contou com a colaboração de políticas públicas municipais e/ou com auxílio de subvenções estaduais. No Estado de São Paulo e no Rio Grande do Sul, a experiência do ensino profissional deu lugar à qualificação de trabalhadores conforme “suas relações com o mercado de trabalho e com o desenvolvimento de setores industriais”, ao longo dos governos brasileiros, sendo então criado o SENAI⁵ (RIBEIRO, 2009).

Nas palavras de Romanelli (1988), o SENAI foi criado pelo decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, como Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, passando para Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, gerindo escolas de aprendizagem industrial pelo Brasil, mantendo cursos para preparação de aprendizes menores nesse setor, conforme lei Orgânica do Ensino Industrial, além de “cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem” (ROMANELLI, 1988, p. 166).

Em 1980, o SENAI começou a investir em tecnologia e desenvolvimento do corpo técnico (SENAI, [s.a]). A partir da década de 1990, foi iniciada a assessoria de indústria brasileira em tecnologia de processos, de produtos e de gestão, proporcionando a divulgação institucional de que, atualmente,

[...] Também apoia empresas em 28 áreas industriais, por meio da formação de recursos humanos e da prestação de serviços técnicos e tecnológicos, como consultoria e assistência ao setor produtivo, laboratoriais, pesquisa aplicada e informação tecnológica. [...] possui um Departamento Nacional e 27 Departamentos Regionais, com unidades operacionais instaladas nos 26 Estados e no Distrito Federal. Elas levam seus programas, projetos e atividades a todo o território nacional, oferecendo atendimento às diferentes

⁵ Cria-se, assim, no governo Vargas, o SENAI, conveniado com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), de caráter amplo e racional desse ensino industrial, qualificando trabalhadores por exigência da modernização e expansão industrial do Brasil após a Segunda Guerra Mundial e o “[...] boom de crescimento industrial centrado na indústria metal-mecânica e petroquímica até a crise internacional que se seguiu aos anos 70 [...]” (RIBEIRO, 2009, p. 224).

necessidades locais e contribuindo para o fortalecimento da indústria e o desenvolvimento pleno e sustentável do País (SENAI, [s.a], p. 2).

Com a reorganização da política da educação profissional tecnológica, houve um grande incentivo para ampliação da oferta de cursos, havendo aumento da autonomia para implantação de cursos no SENAI e implantação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com os Institutos Federais (OLIVEIRA; ESCOTT; DANESI, 2013). O ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), oriundo de um curso do SENAI e sensibilizado pela importância da educação profissional, por meio do Ministério de Educação, dedicou-se em implantar as metas referentes à expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, valorizando a expansão das unidades do CEFETs e IFs, conforme modelo de expansão do SENAI pelo País. Professor Antônio Gerardo (2013) lembrou a expansão que o ensino profissionalizante teve durante o governo do Lula, com a parceria do então Ministro da Educação na época, Fernando Haddad.

Olha que a evolução do ensino profissional depois do Lula, porque o Lula, ele não foi aluno de Escola Técnica, mas foi de SENAI. Ele era operário, operário formado pelo SENAI. Então isso dentro dele teve um valor muito grande, ele dar essa expansão dentro dele, motivação para expandir. E o ministro da Educação dele, que hoje é prefeito de São Paulo, Fernando Haddad, tem uma mão muito forte para todos os Estados, principalmente para o nosso (Antônio Gerardo, 2013).

O processo de ampliação e construção das unidades descentralizadas contou com a colaboração de diferentes gestores. Antônio Gerardo (2013) lembra a ação do professor Rômulo, que foi

[...] ao Ministério da Educação e disse: 'eu quero construir uma nova sede pra a Escola'. O MEC disse: 'não tem dinheiro'. Mas ele disse: 'mas eu quero, eu quero construir nova sede'. 'Por quê?' 'Porque onde tá não pode continuar funcionando, é uma Escola num lugar que inunda, todo ano de enchente inunda não posso ficar com essa Escola lá'. Aí disseram: 'Você entra com o quê? Eu vou conseguir o terreno e vocês me dão o terreno'. Aí ele conseguiu um terreno doado pela Universidade Federal de Pernambuco, lá próximo da sede da SUDENE. A Universidade desmembrou uma área e doou para a Escola Técnica. E foi lá e mostrou, 'tá aqui a escritura do terreno'. Aí o MEC disse: 'mas não tem verba para obras, então você não pode construir a sede'. Aí ele foi na Caixa

Econômica, financiou a construção e mandou a conta pro o MEC pagar. 'O cara tinha topete (Antônio Gerardo, 2013).

Para Foucault (2001), as relações de poder envolvem situações de estratégias e táticas construídas pelos sujeitos em diferentes situações de práticas, como se percebe na narrativa de Antônio Gerardo (2013). Nesse sentido, as iniciativas dos sujeitos endossam uma forma de compreender as relações de poder que envolveram o processo de expansão do IFPI.

O que há é uma rede complexa de relações de poder. Essas “relações [...] são entrelaçadas a outros tipos de relações [...] e podem ser estudadas por meio de seus discursos” (O’ BRIEN, 2001, p. 48-49).

Quando fala-se de poder, as pessoas pensam imediatamente a uma estrutura política, um governo, uma classe social dominante, o mestre frente ao escravo, etc. isto não é de nenhum modo aquilo que eu penso quando falo de relações de poder. Eu quero dizer que, nas relações humanas, qualquer que sejam - que trate de comunicar verbalmente, como fazemo-lo agora, ou que trate-se de relações amorosas, institucionais ou econômicas-, o poder continua presente: eu quero dizer a relação na qual um quer tentar de dirigir a conduta do outro. Estas são, por conseguinte, relações que pode-se encontrar em diversos níveis, sob diferentes formas; estas relações de poder são relações móveis, ou seja elas podem alterar-se, elas não são dadas de uma vez para sempre (FOUCAULT, 2001, p. 1538).

Antônio Gerardo (2013) ainda acrescenta que existia diferença na relação de dominação entre governo militar e civil. O poder estaria como “[...] estratégia atribuível a funções (disposições, manobras, táticas, técnicas)” (O’BRIEN, 2001, p. 46). Cada governo apresentou sua peculiaridade, como o professor assim recorda:

Naquela época de Governos militares quem que era doido de se fazer, audacioso. Hoje sem faz, com Governo civil, se faz, né. Tem muita gente que faz. Depois ele foi lá e disse: ‘eu quero abrir um Campus avançado da minha Escola em Petrolina, é 900 km distante de Recife’. Aí disseram pra ele: ‘olha essa história de Campus avançado é das Universidades Federais e não das Escolas Técnicas. Olha, mas o nome da nossa Escola é Escola Técnica Federal de Pernambuco, e só existe em Recife e eu quero no interior’. Aí disseram que ele não podia abrir porque não tinha orçamento. Ele disse: ‘olhe, pois eu vou abrir e dividir o orçamento da minha Escola com o do Campus avançado’ e assim ele fez contra a vontade do MEC, ele abriu um Campus avançado em Petrolina. Quando Sarney propôs construir mais 200 Escolas, se baseou no exemplo de Pernambuco, foi aí que nós ganhamos Floriano. Por quê? Porque algumas dessas Escolas que eles inicialmente eles chamavam de Campus, que agora voltou a Campus novamente, foram Unidades de

Ensino Descentralizadas, depois voltaram a ser Campus, ele confiou nas próprias Escolas já existentes. A Escola do Maranhão ganhou uma, a Escola do Piauí ganhou outra, a Escola do Ceará ganhou outra, a Escola da Paraíba ganhou outra. Por que? Porque nós já tínhamos bastante tecnologia em termos de ensino profissional. Então para que houvesse uma evolução real em termos de ensino profissional era preciso contar com quem já entendia. E aí assim ele fez. Mas aí ele cometeu um erro político, de entregar algumas dessas 200 Escolas para Prefeituras Municipais. E muitas e muitas não vingaram, não sei ao todo quantas vingaram, mas não foram muitas, não. Eu só sei que, as que vingaram foram as confiadas às Escolas, como a nossa, que recebeu Floriano e entregou funcionando (Antônio Gerardo, 2013).

Em síntese, quanto aos processos de desenvolvimento desta instituição, percebe-se que ela foi acolhida pela comunidade. A entidade alcançou uma trajetória centenária porque foi sendo constituída pela representação dos moradores do lugar, adquirindo respeito e tradição. Como se percebe nas lembranças de Antônio Gerardo (2013),

No Brasil, em que as Instituições morrem precocemente, uma Instituição que comemora o Centenário é motivo de muito júbilo. É difícil ter uma Instituição que dure como nós estamos durante. E o Instituto, e os Institutos Federais que se originaram naquelas 19 Escolas estão todos firmes. Estão todos firmes, bem ampliados por todo o Brasil. Então não há um medo, nem um temor de que haja um retrocesso, de que eles venham a fechar. Porque antes havia, naquele tempo de Escola Técnica havia uma ameaça de fechamento. De fechamento assim, porque eles chegaram ameaçar a entregar as Escolas para o Estado. Estado nenhum tem orçamento pra sustentar uma Escola Técnica como a nossa (Antônio Gerardo, 2013).

A instituição adquiriu respeito na comunidade com a divulgação que passou a ser feita pelos alunos e ex-alunos, pois esses conseguiam ser rapidamente absorvidos pelo mercado de trabalho. Havia também uma articulação Escola-Empresa, através do antigo SIEE, atualmente Setor de Integração Escola-Empresa do Campus Teresina Central. Esse departamento era o setor responsável por, basicamente, recrutar e selecionar os melhores estudantes, de acordo com o histórico escolar dos alunos, além de promover encontros, em eventos realizados na escola, entre o empresariado local e esses futuros profissionais. Conforme Rêgo (2009), o SIEE foi instituído em 1971 e determinava que as habilitações profissionais fossem realizadas em regime de

cooperação com as empresas. Assim, esse órgão contribuiu de forma proveitosa por muitos anos, conforme recorda Assis Fortes (2013):

E a Escola, como era boa a divulgação que nós tínhamos de nossos alunos, dos alunos do curso de segundo grau técnico que as empresas recebiam para fazer estágio, o retorno, eu era coordenador do Serviço de Integração Escola-Empresa, então o retorno que esses alunos nos traziam era muito bom, além do mais nós promovíamos anualmente, na condição de coordenador do Serviço de Escola-Empresa, um encontro com os empresários e alunos, encontro Escola-Empresa, às vezes convidávamos até gente de fora, de outras escolas que chegavam até aqui, fazíamos até festa em cima disso. Foi muito bom esse período. (Assis Fortes, 2013).

Assis Fortes (2013) trabalhou durante 17 anos no serviço de integração escola-empresa, denominação conhecida ainda pela comunidade *ifetiana* atual, e lembrou as oportunidades que o mundo do trabalho oferecia aos jovens estudantes e egressos, os quais eram contratados, na grande maioria, após a conclusão de seus respectivos estágios. Por isso, muitos estudantes buscavam oportunidades de acesso à escola e às seleções de estágio, pois, com o curso técnico, existia esperança de um futuro profissional promissor em qualquer parte do país. Nessa perspectiva de desenvolver uma educação de qualidade para o mercado de trabalho, muitas parcerias e convênios com empresas foram estabelecidas e reforçadas pela EFTPI, através de visitas técnicas e eventos de extensão, envolvendo o setor responsável pelo estágio, emprego e egressos, o que qualificou o processo de formação dos alunos da instituição. O professor assim se refere quanto ao potencial dos alunos do IFPI:

Muitos alunos. Nós temos alunos por esse Brasil todo, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília, nós conseguimos, inclusive, eu consegui, através de um aluno que veio de Brasília, que era na Companhia de Eletricidade de Brasília, eu consegui fazer um relacionamento pessoal lá, inclusive com o coordenador lá do estágio da empresa, e nossos alunos começaram a ser muito bem aceitos em Brasília. Para você ter uma ideia, em 1989, eu havia mandado para Brasília, para fazer estágio, 34 alunos, quase todos eles já estavam empregados na empresa. Só não ficava empregado quem não se interessava, alguns voltavam para assumir a família e outros não se interessavam, mas a maioria desses deu certo (Assis Fortes, 2013).

Quanto aos gestores, é relevante aqui referir o modo como alguns professores conseguiram ingressar no IFPI. Referindo-se às bancas de seleção docente nos IFs, de modo geral, Rafaela enfatiza as relações de privilégio que alguns professores recebem quando fazem o processo seletivo no IFs. Ela recorda que os professores da instituição eram indicados, convidados para compor as bancas de seleção. Alguns docentes acreditavam que existia uma relação de privilégio no momento desta indicação. A docente, sobre sua participação no processo de seleção de professores, relata:

Eu trabalhei na biblioteca um tempo, que eu estava com a perna quebrada, aí tinha um Encontro na Bahia de Bibliotecários, eu ajudava muito [...] na biblioteca, eu sabia fazer. Eu ia acumulando a raiva dela [bibliotecária], acumulando, acumulando. Uma vez nessa avaliação eu fiquei na Banca, e o [colega de banca] protegeu uma 'picareta' que deu aula chorando. Quando foi na hora da avaliação que 'juntou' nós três, era eu, [...] e ele. Eu dei minha nota e [ele] disse: 'Ah, a fulana, eu protejo, a fulana eu protejo', aí eu disse: Por que tu proteges a criatura? Se ela fez foi chorar na hora da aula. Não, fulana eu defendo [...] (Rafaela, 2013).

O posicionamento desta professora não foi aceito por outros membros, que asseguravam que, na prática da indicação por “apadrinhamento”, havia possibilidade de garantir a “qualidade” da formação dos alunos do IFPI. Com o tempo, esse aspecto mudou de lugar a um processo democrático de seleção docente⁶. A referida professora ainda acrescenta que muitos docentes queriam integrar as bancas para adquirir pontuação e/ou mesmo remuneração extra:

Olhe, como é que é a primeira vez que eu participo de uma Banca Examinadora, pedi ao [...] pra me botar, não era pra ganhar, eu participava até de graça, não era pra ganhar Comissão não, porque eu queria ver entrar aqui um professor que soubesse, que não fosse essas bancas que dá dez para esse pessoal que mereceu zero [...] (Rafaela, 2013).

Como referi anteriormente, a democratização dos processos seletivos tomou forma a partir de 1990, de acordo com Zimmer (2009), em função da Lei 8.112/1990. O processo seletivo então passa por uma brusca reestruturação,

⁶ No IFPI a partir de 2008, com a Lei 11.892/ 2008 a instituição passa a ser uma autarquia de regime especial de base educacional humanística-técnica-científica. Assim, o edital de seleção docente constitui a lei do concurso, quando não contrariar a Constituição Federal nem a lei instituidora do cargo público em disputa (ZIMMER, 2009).

com a institucionalização do Regime Jurídico dos servidores Públicos Cíveis, da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Com isso, as seleções realizadas pelas bancas examinadoras procuram zelar pelo máximo de imparcialidade para a aplicação do processo seletivo para os servidores. Entretanto, no processo de implantação desta nova legislação, Rafaela ainda presenciou falhas, como argumenta:

Uma vez ela me 'botou', porque eu aperriei [...] teve uma seleção de professores pra ensinar Administração, professor substituto. Eu pedi [...] para me botar na Banca Examinadora, porque as Bancas Examinadoras de lá eram triste, era tudo indicado (Rafaela, 2013).

Rafaela, além de ter lembrado como os processos seletivos foram se modificando e adquirindo um caráter “mais democrático”, indica o desejo de alguns servidores que “ficavam excluídos” das atividades e desejavam participar e contribuir para o crescimento do IFPI. Os servidores queriam ser mais participativos e receber o reconhecimento por sua atuação na escola. A vontade de participar em funções gratificadas, cargos, comissões, dentre outros eventos institucionais, foi narrada por muitos dos sujeitos desta pesquisa. A professora continua relatando sobre a forma de indicações de profissionais para ocuparem cargos de Gerência na Instituição em uma determinada Gestão, abordando o favoritismo na seleção e a formação dos servidores escolhidos, como assim segue:

[...] tudo o que pedia não [...] me dava. As coisas mais simples, mais simples. Sabe por quê? Por que uma Escola Técnica que a estrutura 'todinha' era gerente, 9 gerentes. Ela não botava nenhuma pessoa da área técnica. Não era eu que queria ser gerente não [...] Tudo era amiga dela [...]. Era tudo da área de formação geral. 'Você sabe como é área de formação geral, né?!'. 'Uma Escola Técnica, era um absurdo (Rafaela, 2013).

Na concepção da docente, gerentes e outros cargos, nesse tipo de instituição, deveriam ter a formação técnica e não formação geral. Entretanto, o contrário se vivenciava, gerando conflitos, questionamentos nas indicações para essas vagas administrativas. Rafaela (2013) como professora de Administração e crítica das ações das gestões da instituição, nunca deixou de se posicionar veementemente dentre os colegas e gestores acerca dessa realidade. Alguns

eram chamados por amizade, por favoritismo, pela rede informal instalada na instituição.

Ao longo dos anos, as práticas acima foram se modelando às realidades de CEFET-PI e IFPI. A educação profissional passou por muitas mudanças; tanto a instituição quanto os servidores precisaram se ajustar a cada modificação na legislação da Educação Profissional e de demais leis que atuavam no ensino técnico profissional e tecnológico.

Apesar das dificuldades e críticas acerca da operacionalização das práticas de gestão e administração em geral, o anseio por estar em uma das escolas técnicas mais respeitadas do Piauí era muito grande, tanto por parte de alunos quanto por servidores. O reconhecimento e a notoriedade também se devem à criação do curso pré-vestibular, implementado com o intuito de desconstruir as representações que havia sobre quem chegava até a universidade, como se percebe no relato de Antônio Gerardo (2013):

Foi que eu vi me aperceber que Universidade era também para pessoas pobres, para pessoas simples. Porque até então quem fazia curso superior aqui, eram pessoas que tinham um nível econômico mais elevado. Então na minha cabeça e na cabeça de muitos jovens da minha idade, a gente achava que Faculdade, Universidade e curso superior eram para pessoas ricas e abastadas. A gente não entendia que aquilo fosse pra nós. E eu deixei de fazer o primeiro vestibular unificado da Universidade Federal, mas fiz o segundo. Como foi que eu fiz o segundo? Nós não nos sentíamos preparados pra enfrentar um Vestibular. A gente acha que vestibular era uma coisa muito difícil, que não estava no nosso alcance intelectual. Então nós montamos lá dentro da Escola Técnica um curso pré-vestibular, nós professores dando aula uns para os outros. Quem sabia mais matemática dava matemática, quem sabia mais português dava português, quem sabia mais geografia dava geografia, quem sabia mais história dava história e assim a gente ia indo [...] escolheu uma elite dos melhores professores que ele tinha para nós que estávamos nos preparando para fazer o vestibular. E estabeleceu um horário também pra a gente estudar. Só que como ele era uma pessoa muito dinâmica, muito arrojado, na hora que ele queria mandava chamar qualquer um lá da sala de aula, tirava da sala de aula e ia fazer o trabalho dele. A gente fez um curso assim sem ter muito horário, porque o nosso horário não dependia de nós, dependia do Diretor, na hora que ele chamava, a gente tinha que sair correndo. E quando chegou a época do Vestibular, esse nosso cursinho aprovou 90 % dos alunos. E eu fui dessa primeira leva de alunos e depois que eu fiz a primeira prova, eu me senti assim muito empolgado, porque eu descobri que vestibular não era um bicho-papão. Era uma prova como outra qualquer. Quando fiz uma prova de português com interpretação de texto, que acertei muito na prova, eu

não me lembro quanto eu acertei, foi que eu vi. 'Não, vestibular não é tão difícil.'. Eu fiz as outras três provas, eram quatro provas nessa época, com muita propriedade. E fizemos uma grande festa no dia do resultado. Eu fiz o curso de Artes Industriais, um curso de curta duração, mas que tinha a ver com minha atividade na Escola (Antônio Gerardo, 2013).

Antônio Gerardo (2013) foi ex-aluno e qualificou-se em vários cursos ofertados pela escola, inclusive sendo contemplado com o pré-vestibular na turma de servidores formados pela Direção Geral. Os melhores professores de cada disciplina é que preparavam os candidatos que frequentavam o pré-vestibular. O elevado número de aprovações de alunos oriundos do curso criado no IFPI colocou a instituição em um patamar de reconhecimento por esse desempenho.

Para a professora Maria das Dores (2013), a valorização do potencial profissional dos discentes e da instituição, considerada como referência em Educação Profissional Técnica, deve-se ao pré-vestibular. Ela afirma que muitos conseguiam ingressar na UFPI e desmistificar a concepção de que apenas ricos tinham condições de ingressar em um curso superior. Uma nova elite intelectual foi se constituindo em Teresina, oriunda da antiga ETFPI; além disso, os egressos desta instituição conseguiram com facilidade colocar-se no mercado de trabalho, inclusive ocupando cargos e funções profissionais de destaque, como se percebe no relato abaixo:

Inclusive uma pessoa que tem uma posição de destaque, em Teresina, no Estado do Piauí, na inauguração do Makro, ele estava, de repente aqueles holofotes e eu afastando, afastando, afastando, afastando e a pessoa saiu daquele grupo e veio ao meu encontro, estendeu a mão: 'professora Dorinha' e disse: 'você se lembra do meu nome' e a pessoa falou: 'a senhora é uma das responsáveis por eu estar aqui, a senhora tirou, quebrou um bloqueio que eu tinha muito grande falar'. Aí me abraçou, me apresentou à esposa dele como professora, citou meu nome. (Maria das Dores, 2013).

Professores e alunos começaram a se destacar mais e mais nos exames para o vestibular e galgaram postos de sucesso no mercado de trabalho. Os egressos reconheciam, em muitos momentos, o apoio da instituição e consideravam alguns ex-professores como contribuintes para sua evolução de vida profissional. Para Assis Fortes (2013), a formação técnica deveria incluir uma formação “humana”, como relata:

[...] eu não sou a favor de uma formação técnica que seja puramente técnica. Eu acho que a formação técnica deve vir sempre acompanhada de uma formação humana, e amor ao que faz, se ele não tiver amor para com aquilo que ele está fazendo, ou para com os outros também, se ele não tiver um amor capaz de se colocar a serviço dos outros com a técnica, se ele não tiver esse amor, essa condição humana, é quase que, uma nulidade, em minha opinião (Assis Fortes, 2013).

Assis Fortes (2013) assegura que uma boa formação técnica inclui a construção de valores e aspectos que permitam constituir experiências de relacionamento interpessoal, fator que, no seu ponto de vista, é um grande desafio. Desse modo, ao se agregar, à formação técnica, características humanizadas, os alunos adquirem um diferencial para conquistar o sucesso na vida profissional.

Neste capítulo discutiram-se as narrativas memorialísticas dos entrevistados acerca de alguns aspectos da evolução histórica do ensino profissional e da EAA, em especial nas fases de ETFPI, CEFET PI e IFPI, incluindo-se os desdobramentos da história desse ensino para docentes e para os demais membros da comunidade escolar, pois, ao longo de três décadas, esse espaço das práticas docentes foi se construindo com a participação de alunos e professores. Outro aspecto abordado foi a formação do docente e o modo como foi construído esse processo na instituição escolar investigada, por meio da qual é possível verificar a evolução do ensino profissionalizante no Brasil e no Piauí. Esses aspectos se relacionam também aos meios instituídos para ser professor na referida escola, que passou por significativas modificações ao longo da evolução do ensino profissionalizante.

Em síntese, as memórias dos sujeitos participantes dessa pesquisa evidenciam que a tradição escolar do IFPI se constitui por influência significativa da evolução histórica da educação profissional, das legislações, das diretrizes governamentais no ensino e, especialmente, do empenho de gestores, professores e alunos em visualizar oportunidades de ascensão na vida e na carreira, tanto no próprio ambiente de trabalho quanto no restante do País.

Essa pesquisa apresentou narrativas memorialísticas de sujeitos aposentados que, provavelmente, seriam esquecidas se não tivessem sido produzidas. Foram analisadas as memórias acerca desse espaço escolar, das práticas docentes e da educação profissional, não somente entre as décadas de

1970 a 2010, mas também incluindo lembranças anteriores a esse período. Esses professores, em suas vozes dissonantes, fazem-nos compreender como suas trajetórias do ensino técnico alinharam-se e possibilitaram reconstruir alguns pontos relevantes da história do IFPI.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas palavras de Thompson (1997), o envelhecer proporciona uma sensibilidade àquilo que ocorreu em tempos pretéritos. Além disso, a singularidade de cada indivíduo é construída e compartilhada socialmente. Pollak (1992) afirma que essa memória social é um fenômeno construído coletivamente, passando por transformações constantes. Nesse sentido, os grupos são definidos localmente, pelo seu jeito de pensar, sua forma de expressão e as características identitárias - como o grupo de aposentados do IFPI; que tem, em sua própria memória, uma representação do tempo que situa as suas trajetórias.

Cada sujeito de pesquisa trouxe sua versão do outro, da história local, do espaço, do tempo em que lecionaram na Escola pesquisada. Contudo, nem todos os acontecimentos de suas trajetórias profissionais foram recordados e construídos coletivamente. Halbwachs argumenta que

os acontecimentos de nossa vida que estão sempre presentes são também os mais gravados na memória dos grupos mais chegados a nós [...] Essas lembranças estão 'para todo mundo' dentro desta medida, e é por podermos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes a qualquer momento, e quando quisermos, de lembrá-los (HALBWACHS, 2006, p. 49).

Ao pesquisar acerca das trajetórias profissionais de professores que já trabalharam no IFPI quando atuavam na instituição, entre as décadas de 1970 e 2010, compreendi, entre outras questões, como se desenvolveu o processo de alteração de nomenclaturas deste educandário. As memórias dos professores produziram uma representação de uma instituição centenária cuja principal função, indiferentemente do modo como era identificada na comunidade piauiense, seja por ETFPI, CEFETPI ou IFPI, foi zelar pela qualificação profissional.

O recorte temporal de 1970 a 2010, em que estavam inseridos os sujeitos da pesquisa, foi influenciado por duas LDBENs, a de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e de a nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. As leis de diretrizes e bases anteriores à LDBEN de 1996 legislaram parcialmente acerca da educação profissional, vinculando a

[...] formação para o trabalho a determinados níveis de ensino, como educação formal, quer na época dos ginásios comerciais e industriais, quer posteriormente, por meio da Lei n° 5.692/1971, com o segundo grau profissionalizante (MESSEDER, 2010, p. 135).

A LDBEN de n° 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, denominada Lei Darci Ribeiro, estabelece em seus preceitos a modalidade complementar à educação básica, que é a educação profissional, de atuação em diferentes níveis, para jovens e adultos, com distintos níveis de escolarização, de forma concomitante ou posterior (MESSEDER, 2010). A educação profissional, a partir da redação dada pela Lei n° 11.741, de 2008, tem como objetivo

não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, a requalificação e a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior. [...] deve levar contínuo desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (MESSEDER, 2010, p. 135).

Antônio Gerardo foi o entrevistado que se destacou ao narrar a respeito do ensino profissionalizante. Ele abordou acerca da expansão do ensino profissional na República, no governo de Nilo Peçanha, mais precisamente em 1909. com a criação das 19 Escolas de Aprendizes Artífices, incluindo a do Piauí. Essas escolas estavam direcionadas à qualificação profissional de jovens pobres. Antônio Gerardo iniciou sua narrativa comparando o surgimento dessas Escolas Federais com a atuação provisória da Casa de Educando Artífices, uma Escola Estadual no final do século XIX, além de remontar à época do ensino quando ex-aluno da Instituição e às mudanças do ensino profissional desde então.

As narrativas de memórias, acerca do Ensino Profissionalizante, contemplaram também os desdobramentos de fatos históricos observados nas memórias de Antônio Gerardo, Assis Fortes e Rafaela, principalmente as representações sobre a formação técnica que os sujeitos que frequentavam esta instituição adquiriam.

Com a escuta dos relatos, foi imprescindível a análise sobre a história, bem como a aprendizagem que construí sobre o uso da metodologia de trabalho com a História Oral, sua função e sua contribuição para o trabalho. Pode-se enfatizar essa a colaboração da História Oral pela visão de Thompson, quando explica que

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a

realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (THOMPSON, 1992, p.17).

Com relação à escolha dos sujeitos de pesquisa, permitiu-se compreender a percepção individual e social de cada um diante da realidade de seus trabalhos, da Instituição de Ensino analisada em determinada época e em determinado contexto histórico. Nesse sentido, a partir dessa opção metodológica, puderam-se priorizar entrevistas com docentes aposentados que testemunharam fatos históricos significativos na Instituição, que vivenciaram a influência da evolução da Educação Profissional no Brasil e na Instituição de ensino técnico profissional, além de se ter acesso ao ambiente e às práticas escolares da Instituição ao longo das décadas estudadas.

Para que se consiga pensar em algo pertencente ao passado ou lembrar-se de algo específico de uma época, é necessário possuir uma sequência de percepções dos indivíduos nela presentes.

Diferente de reflexões ou de ideias, as percepções - enquanto percepções - limitam-se a reproduzir os objetos exteriores, não contém nada mais do que esses objetos e não podem nos conduzir além deles. Daí a convicção (temos de admitir) de que elas serviram unicamente para nos deixar em determinada disposição física e sensível, favorável ao reaparecimento da lembrança (HALBWACHS, 2006, p. 54).

A produção dessas memórias, em suas recorrências e dissonâncias, proporcionou uma organização dos pontos de contato de conteúdos e categorias mais relevantes para o estudo, independentemente das versões e divergências. O Espaço Escolar em três momentos distintos, ETFPI, CEFETPI e IFPI, a Formação e Exercício da Docência, o Ensino Profissionalizante e seus desdobramentos serviram de norte para cada uma das entrevistas, transcrições e análises.

A ETFPI correspondeu ao Espaço inicial de atuação de todos os entrevistados. Entretanto, Antônio Gerardo e Francisco de Assis foram ex-alunos da Instituição antes de terem sido efetivados, divergindo de Jandira Maria, Maria das Dores e Rafaela. Professora Jandira não tinha se formado na primeira turma de Educação Física da UFPI quando começou a lecionar na Escola Técnica, bem como a professora Maria das Dores. Além disso, Maria das Dores veio a ser

transferida de Caxias (MA) para Teresina (PI) para estudar e trabalhar. Rafaela foi a única das três professoras que, na época em que ingressou como docente em Administração, já tinha concluído sua formação.

Durante a atuação profissional de cada professor, a Instituição proporcionou algumas capacitações, sendo aproveitadas apenas por alguns docentes, visto que nem todos foram indicados. Essa forma de gestão ocasionou críticas quanto à prática de indicação na seleção de professores para as vagas existentes.

Dentre alguns cursos que surgiram na época da atuação desses docentes, ressalta-se o curso Esquema II, que foi emergencial para sanar as deficiências dos docentes técnicos na parte didática, melhorando a atuação de professores, como foi o caso de Assis Fortes.

As oportunidades profissionais, para cada um dos sujeitos de pesquisa, manifestaram-se diferentemente. A professora Rafaela se posicionou de forma divergente dos demais colegas: quase que na totalidade de sua narrativa, critica o sistema e a gestão da época por não valorizá-la como profissional. Um dos fatos marcantes para a ex-docente foi sua participação na Banca de Seleção de professores. Por seu esforço e solicitação ao Gestor de Pessoal da Instituição, Rafaela pôde desfrutar dessa oportunidade na seleção de um professor substituto de Administração.

Da mesma forma que argumenta Fischer (2005), o sujeito, nesta dissertação, é entendido na

[...] diversidade, travestida por um discurso que tende a tornar uno o que é múltiplo, dinâmico e, muitas vezes, incongruente. Em outras palavras, trata-se de fazer emergir a riqueza do heterogêneo, geralmente abafada pela força de um *mesmo* que busca se impor, especialmente por práticas discursivas apoiadas em múltiplas redes de poder (FISCHER, 2005, p. 246).

As relações de poder atuam como uma força, disciplinando, controlando cada um dos docentes. Os discursos desses sujeitos estão edificados nas redes de poder exercidas no interior da ETFPI, CEFET-PI e IFPI, proporcionando a construção de “[...] efeitos de verdade, como conjunto de ideias consensuais com tendência a se manterem por determinado tempo e lugar” (FISCHER, 2005, p. 248). A gestão escolar impunha suas normas, suas ordens, sendo vista como mais autocrática no período da ditadura. Professora Maria das Dores ressaltou a

questão disciplinar na narrativa e Antônio Gerardo enfatizou a atuação audaciosa do professor Rômulo Lacerda, na época de Governo Militar, na construção de um Campus avançado em Petrolina, contra a vontade do MEC.

Esse estudo organizou-se em três grandes tópicos a serem analisados: a relação entre as memórias dos docentes e o ambiente escolar; a formação e os modos para ser professor no IFPI e a reconstrução dos processos de desenvolvimento desta instituição, suas práticas e representações, todos lembrados nas memórias dos sujeitos entrevistados.

Quanto ao ambiente escolar, ênfase que este se constituiu em processo de manifestações práticas, normas, valores e condutas, na ação dos professores Assis Fortes, Jandira Maria, Rafaela, Maria das Dores e Antônio Gerardo, compondo um clima organizacional de um relacionamento *interpessoal* harmonioso, com exceção das narrativas de Rafaela. Em muitos momentos, manifesta-se o processo de crescimento da Instituição ao longo das décadas de 1970, 1980 e começo de 1990. Esse crescimento proporcionou a expansão de suas atuações como docentes na Escola e, em um processo de via dupla, contribuiu para a ampliação da Instituição.

Outro aspecto relacionado com o ambiente escolar diz respeito ao trabalho cooperativo. As memórias da “corporação profissional docente”, como argumenta Nóvoa (1992), constituem-se no exercício do fazer, no estar com os integrantes do grupo de trabalho. Nesse sentido, mesmo que as trajetórias formativas dos professores entrevistados sejam diferentes nas situações relacionadas às práticas dentro do ambiente institucional - a exemplo das escolhas e participações em bancas de seleção ou da atuação de cada um nos cursos novos que foram incluídos no percurso do tempo, situação que exigiu mobilização e trabalho coletivo – foram, ao fim e ao cabo, diante das diferenças, elementos agregadores que permitiram uma construção identitária pela qual a instituição é reconhecida na comunidade.

A socialização entre os professores e o clima organizacional para o desempenho do trabalho no IFPI constituiu-se em um processo que propiciou a consolidação de um sentimento de pertencimento àquele lugar. Segundo Borges e Albuquerque (2014, p. 354) “[...] a socialização organizacional [...] é o processo em que alguém se torna membro de uma organização na condição de trabalhador/ empregado”.

Assis Fortes enfatizou o ambiente harmonioso e sinérgico da Instituição, o que teria contribuído para que a notoriedade e as representações de uma entidade bem conceituada repercutisse na comunidade piauiense. Outros sujeitos de pesquisa também narraram essa mesma percepção de que o bom relacionamento docente, divulgado para a comunidade externa, foi motivo para que a instituição adquirisse respeito e confiança, característica que marca o IFPI ainda hoje.

Alguns dos entrevistados que, além de professores, foram ex-alunos da Escola, destacaram a gratidão pela oportunidade de estudarem, concluírem e conseguirem se colocar no mercado de trabalho diante das oportunidades profissionais. Antônio Gerardo é um exemplo; começou a entrevista falando de sua época de aluno, na antiga *Escola Industrial do Piauí*, nome pelo qual o IFPI também foi identificado na década de 1970; Assis Fortes e Maria das Dores também demonstraram esse mesmo sentimento em relação à instituição.

Em relação ao segundo tópico, Formação e Exercício da Docência, a relação entre a formação dos professores e suas práticas docentes no espaço escolar do IFPI permitiu perceber o quanto foram importantes, para cada um dos sujeitos, as oportunidades que tiveram para desenvolver sua formação ao longo de suas trajetórias de trabalho. O professor Assis Fortes, por exemplo, buscou capacitar-se por meio do curso de Esquema II, e também outros professores que se valeram dessas oportunidades. Além disso, foi possível evidenciar que as formações oportunizadas pela instituição produziram inovações, como a capacidade de pensarem a relação entre teoria e prática nas aulas, a partir das disciplinas nos cursos em que esses professores atuaram.

Outro elemento importante foi o aspecto da cultura local, ressaltada pela professora Jandira, que mostra o jeito de ser das pessoas nativas do lugar, do nordeste, do Piauí especificamente. A professora Jandira fez inúmeras parcerias com os professores Gomes Campos¹ e Maria do Socorro Martins², envolvendo a

¹ José Gomes Campos nasceu em Regeneração, Piauí. Licenciado em Filosofia e Pedagogia para Administração Escolar, pela Universidade Federal do Piauí. Fez o Seminário Maior em Belo Horizonte, onde participou de Grupo de Teatro e escreveu algumas peças. (CAMPOS, 1999, p. 348) [...]. Gomes Campos foi professor de Filosofia da UFPI e Assessor Pedagógico na ETFPI. (CAMPOS, 1999).

² Maria do Socorro Amorim Martins nasceu em Paulistana (PI), é formada em Odontologia e licenciada em Educação Física pela UFPI, com pós-graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG) (MARTINS, 2003). É professora do IFPI.

dança e o teatro, com o grupo denominado de “Entre Rios”. Era um grupo bastante ativo que buscava resgatar o folclore, precisamente com as apresentações de danças folclóricas do Piauí. A equipe que compunha as apresentações teatrais aliadas à dança viajou para Amarante, pesquisando a história local, as danças regionais, desenvolvendo um trabalho de pesquisa comprometido. Um dos trabalhos montados, o “Cabeça de Cuia: pescador e o rio”, foi apresentado no Teatro 4 de Setembro e no teatro da instituição, auxiliando em outras produções culturais e disseminando a arte e a cultura de alguns municípios em outras cidades do interior do Estado do Piauí.

A professora Socorro Martins, em sua obra intitulada “Corporeidade: da lenda à dança”, aborda o objeto da Educação Física na cultura corporal do movimento e esclarece:

A justificativa do objeto a partir da abordagem da cultura corporal de movimento baseia-se no fato da necessidade de que o significado da Educação Física, em sua prática pedagógica esteja no que foi social e culturalmente construído, no que é e no que será construído. Ligando-nos, criticamente, à nossa própria história (MARTINS, 2003, p. 81-82).

Esses aspectos caracterizaram algumas práticas, entre tantas desenvolvidas pelos docentes da Instituição.

Em relação ao processo de desenvolvimento que alterou as nomenclaturas da entidade, as memórias possibilitam conhecer e compreender que, entre 1970 e 2010, o espaço escolar, a formação e o exercício docente, bem como a educação profissional, passaram por profundas mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, que foram destaques nas narrativas dos cinco ex-docentes aposentados, possibilitando a produção de suas memórias de suas trajetórias profissionais, destacando a trajetória de cada sujeito no conjunto da história da Educação Profissional no Brasil e no Piauí.

A partir da escrita dessa dissertação, outros docentes do Instituto Federal do Piauí, bem como pesquisadores interessados, têm a possibilidade de desdobrar e/ou suscitar, a partir de outras memórias, lembranças que representaram contextos diferenciados da escola, valorizando a categoria da expansão da educação profissional no Estado do Piauí.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1990.

AMADO, Janaína. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **História**, São Paulo, 14, 1995, p. 125-136.

_____; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ASSIS FORTES, Francisco de. **Memória de mim, histórias dos outros**. Teresina (PI): Halley S.A., 2011.

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BALL, Stephen J. Sociologia das Políticas Educacionais e Pesquisa Crítico-Social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. **Decreto-Lei nº. 8529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul. Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais, (CPOE). Rio Grande do Sul. Brasil, Porto Alegre, 1947. p. 139 – 159.

_____. **Lei nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 5 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 5 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 5 jan. 2014.

BRASIL. Medida provisória n. 238, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ)

e cargos em comissão, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 fev. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/medida-provisoria.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB nº 11/2008, aprovado em 12 de junho de 2008.** Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pceb011_08.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em: 25 jan. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Resolução CNE/CEB 4, de 13 de julho de 2010 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: < portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf >. Acesso em: 24 jan. 2015.

_____. **Ministério da Educação.** Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Brasília: SETEC/MEC, 2012. Disponível em: < file:///C:/Documents%20and%20Settings/Win%20Xp/Meus%20documentos/Downloads/catalogo_nacional_versao2012.pdf >. Acesso em: 24 jan. 2015.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPOS, José Gomes. **O teatro de José Gomes Campos.** s.ed. Teresina: Corisco, 1999.

CARVALHO, Jeferson Luis Marinho de. **Instituto Federal do Piauí. Câmpus Parnaíba:** Trajetória de hoje, memória do amanhã (2007-2012). 175f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2013. Disponível em: < <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000008/0000089F.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** Trad. De Maria de Lourdes Menezes; revis. téc. Arno Vogel. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Rede federal de educação profissional, científica e tecnológica – diálogo e construção coletiva.** Brasília, DF, 3 jul. 2014. Disponível em: <<http://www.conif.org.br/ultimas->

noticias/661-rede-federal-de-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica-dialogo-e-construcao-coletiva.html>. Acesso em: 12 nov. 2014.

CORSETTI, Berenice. **Controle e ufanismo**. A escola pública no Rio Grande do Sul (1889/1930). 537 f. 1998. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. UFSM. Santa Maria/RS. 1998.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Estado e escola nova na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010, p. 251-280.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) **História e memórias da educação no Brasil**, vol. 3: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 19- 29.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990, p. 177-229. Porto Alegre: Pannonica.

CHRISTOPHE, Micheline. **A legislação sobre a educação tecnológica, no quadro da educação profissional brasileira**. 2005. Disponível em: <http://tupi.fisica.ufmg.br/~michel/docs/Meus_textos/educacao%20tecnologica.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2013.

CRESPO, Mari Lucia Figueiredo. Construção de uma medida de clima criativo em organizações. **Estud. Psicol.** Campinas., [online], v. 21, n.2, p. 91-99, maio/ago., 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v21n2/a07v21n2.pdf>>. Acesso em: e de fev. de 2015.

CRUZ, Fátima Maria Leite; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. **Psicol. Educ.**, São Paulo, n. 33, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000200002>. Acesso em: 4 ago. 2013.

DIEFENBACH, Carla Verônica Vasconsellos. **Instituto Federal do Rio Grande do Sul Câmpus Sertão**: memórias do Curso Técnico em Agropecuária (1972-2010). 123f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo (RS), 2013. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000009/00000915.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2001.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. S.ed. Pelotas: Seiva, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Memórias de escolarização: as punições e os castigos nas escolas étnicas da Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul (1896-1928). In: LUCHESE, Terciane Ângela. (Org.). **Horizontes**: no diálogo entre culturas e história da educação. Caxias do Sul: EDUCS, 2012. P. 127-136.

_____. Memórias recompondo tempos e espaços da educação – Bom Jesus/RS (1913-1963). 2008. 384 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2008.

_____; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória**. Reflexões metodológicas sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWM, Eric.; RANGER, Terence. (Orgs.). Trad. Celina Cardim Cavalcante. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9-23.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**: cidades@: Teresina: PI, 2013. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=221100&search=piauil|teresina>> Acesso em: 12 jun. 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE**: estados@: Piauí, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pi>> Acesso em: 10 jun. 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). **Plano de desenvolvimento institucional – PDI 2010-2014**. Teresina, 2009. Disponível em: <<http://www5.ifpi.edu.br/attachments/article/792/PDI.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). Departamento de Comunicação Social. **Fotografia do Prédio A**. 1 fotografia, color. Teresina, ([1980?]).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI). Departamento de Comunicação Social. **Fotografia do Prédio A**. 1 fotografia, color. Teresina, ([1990?]).

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão et al. 6^a. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LISTA de municípios do Piauí. **Wikipédia**, [S.l.], [2014?]. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_munic%C3%ADpios_do_Piau%C3%AD>. Acesso em: 25 nov. 2014.

MAPA político e rodoviário do Piauí. Santo André: Geomapas, [(1999?)]. Disponível em: <http://www.geomapas.com.br/site/produtos.php?id_produto=8555>. Acesso em: 21 mar. 2014.

MARTINS, Maria do Socorro Amorim. **Corporeidade**: da lenda à dança. [s.e]. Teresina: 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A emergência do Ensino Secundário Público no Brasil e em Portugal: uma “história conectada”. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 8, n. 15, p. 41-55, jan./jul. de 2013. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/368>>. Acesso em: 4 jan. 2015.

MESSEDER, Hamurabi. **Entendendo a LDB**: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei 9.394/ 1996: com mais de 500 questões de provas anteriores. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. (Coleção Temas Sociais).

MOLINA, Rosane Kreuzburg; MOLINA NETO, Vicente; LOPES, Rodrigo Alberto. Compreender A Escola E Significar A Docência:Desafios Que Inquietam O Professorado De Educação Física **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
<<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5645/3989>> Acesso em 25 dez. 2014.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.

O'BRIEN, Patrícia. **A história da cultura de Michel de Foucault**. In: HUNT, Lynn (org.), **A nova história cultural**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, Adriana Rivoire Menelli de; ESCOTT, Clarice Monteiro; DANESI, Dione. Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad. In: XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, 2013, Buenos Aires, Argentina. **Cursos superiores de tecnologia: políticas públicas de acesso e perspectivas para a educação profissional**. Florianópolis, SC, INPEAU – Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114796/2013073%20-%20Cursos%20superiores%20de%20tecnologia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> . Acesso em: 15 nov. 2014.

PACTO pela valorização da educação profissional e tecnológica por uma profissionalização sustentável (proposta de agenda mínima pactuada entre MEC/SETEC – CONCEFET - CONDAF – CONDETUF – SINASEFE). Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Pacto.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. s.ed. São Paulo: Moderna, 2011.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**; trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

RÊGO, Vilson Ribamar. **100 fatos de uma escola centenária**. Teresina: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, 2009.

REIS, Amanda de Cássia Campos. **História e memória da educação em Oeiras – Piauí**. Piauí, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) **História e memórias da educação no Brasil**, vol. 3: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 209-229.

RODRIGUES, Antônio Gerardo et al. **Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí: 90 anos de ensino profissionalizante**. Teresina: EDUFPI, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SALES, Elizabete Rodrigues; MENEZES, Hugo Lenes. **Uma vida pela educação profissional: a trajetória de um educador de visão**. [s.e.], Teresina, 2011.

SANTANA, Francisco das Chagas. **A expansão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, de 2008 a 2010: um estudo sobre a localidade dos Campi no território piauiense**. 2012. 175 f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2012.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 205-224.

SARAIVA KUNZ, Maria do Carmo et al. **Improvisação & Dança**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523209032.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2013.

SOUZA, José Edimar de. **Memórias de professores: histórias de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940-2009)**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

_____. **Trajetórias de professores de classes multisseriadas: memórias do ensino rural em Novo Hamburgo/RS (1940 a 2009)**. 2011. 393 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/JoseSouzaEducacao.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Memórias evocadas: imagens recompondo as aulas isoladas em Novo Hamburgo/RS (1913 a 1952). **Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS**

(Online), Porto Alegre, RS, v. 4, p. 652-674, 2012. Disponível em: <
<http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/31010> >. Acesso em: 16 nov. 2014.

_____; _____. Um modo de ser professora primária: notas de trajetória docente de Telga Bohrer. **Cordis**. História e Literatura, São Paulo, n. 10, p. 285-309, jan./jun. 2013. Disponível em: <
revistas.pucsp.br/index.php/cordis/article/download/15792/11826>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____; _____. Estratégias de práticas rememoradas nas trajetórias de professores na área rural de Novo Hamburgo/RS (1940-1993). **MÉTIS: história & cultura.**, v. 13, n. 25, p. 161-178, jan./jun. 2014. Disponível em:
 <<file:///C:/Documents%20and%20Settings/Win%20Xp/Meus%20documentos/Downloads/1833-9881-1-PB.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

SENAI. Portal Institucional. [s.a]., [s.l.]. Disponível em:
http://www.senai.br/portal/br/institucional/snai_his.aspx >Acesso em: 11 ago. 2014.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História**, São Paulo, 15, abr. 1997, p. 51-84.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni; DALLABRIDA, Norberto. **A escola da república: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set./Out./Nov./Dez./1995, n.0, p. 63-82.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ZANELLI, José Carlos; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ZIMMER JUNIOR, Aloísio. **Servidor Público Federal: Lei 8,112/1990: comentada artigo por artigo**. s.ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2009.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Roteiro de questões que orientaram o processo de entrevistas narrativas

- 1) Dados Pessoais
- 2) Qual sua formação acadêmica? Como foi atuar na instituição escolar?
- 3) Qual o seu vínculo com a instituição de ensino antes de ingressar na mesma? Caso possua, comente.
- 4) Como foi o processo de seleção de professores na instituição em questão? Pode comentar alguns aspectos da história da educação profissional que marcou durante sua trajetória na mesma?
- 5) Quais os nomes de professores que recorda e que estavam na instituição no início de sua carreira? Que cargos ocupavam?
- 6) Você se lembra de algum modelo de prática docente que mais despertou atenção na época?
- 7) Como eram as aulas? Quais as disciplinas que mais gostava de ministrar?
- 8) Em 2010, você percebeu algumas mudanças que ocorreram na instituição, ao longo do período que lá atuou? Comente sobre isso.
- 9) Como era a relação entre professores e professoras na instituição?

APÊNDICE B – QUADRO SÍNTESE DE NARRATIVAS

Quadro 3 - Síntese: memórias dos professores aposentados.

Professor Categorias	Antônio Gerardo	Francisco Assis Fortes	Jandira Maria	Maria das Dores	Rafaela
Práticas Docentes	<p>“As disciplinas eram Instalações elétricas, Eletrotécnica e Medidas Elétricas.”</p> <hr/> <p>“Eu fui um professor que já comecei com a parte didática muito bem formada, principalmente a parte psicológica, devido este curso que eu fiz com o CETENE em convênio com a faculdade de Filosofia. Como eu confirmei antes, eu tive grandes professores nas áreas de fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos e didáticos. Então a minha relação com os alunos nunca foi difícil por isso, porque eu havia me preparado através de curso pra isso. Então eu entrei já como profissional habilitado.”</p> <p style="text-align: center;">-----XXX-----</p>	<p>“Então, eu me destaquei nesse aspecto aí no interesse pela Escola, no interesse de preparar as aulas para ministrá-las com segurança, tanto que em algumas vezes eu recebi elogio de alguns alunos que falam para os coordenadores que eu estava ministrando aulas que chegavam melhores à eles do que outros professores formados”.</p> <hr/> <p>“A partir daí, agora eu tenho certeza, minhas aulas melhoraram. Os outros, às vezes percebiam que eu ministrava as aulas com certa dedicação. Mas, a partir daí, em virtude dos estudos pedagógicos, eu já tive uma melhor oportunidade, eu já me desembaraçava melhor nas aulas”.</p>	<p>“A S. M. no ano em que ela entrou no CEFET, nós criamos esse grupo de dança, dança e teatro que se chama “Entre Rios, Entre Rios”.</p> <p>“É, esse grupo procurou resgatar o folclore, as danças folclóricas do Piauí. Inclusive nós fizemos trabalhos, viajamos pra Amarante, pesquisando a história, as danças e nós sempre [...]”</p>	<p>“Teve muita mudança após minha aposentadoria. Até antes não era aquele tipo de aula tradicional. Depois a tecnologia ajudou muito e os professores com qualificação e aí teve um avanço muito grande. Assim, ‘o prato bom, gostoso’, eu não usufruí muito não, de avanço tecnológico, de qualificação profissional, porque na época que a gente fez aquele curso [...]”</p>	<p>“Não, depois que eu fiz a especialização na UESPI, que eu conheci o Edgar Morin, porque a gente tinha uma disciplina de Educação, que tinha os sete Saberes da Educação, de Edgar Morin, eu me apaixonei. Eu modesta parte, gostava de um item. Eu dava aula era com música, porque eu achava que o aluno chegava de noite cansado, ia fazer um trabalho, ‘botava’ uma musiquinha. [...]”</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

ANEXO A – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o(a) senhor (Sra.) para participar de entrevista ligada ao projeto de dissertação Memórias docentes: trajetórias de professores do IFPI (1970-2010), coordenado pela mestranda Darlem Juliana Silva Santana, aluna do PPGedu-Minter IFPI/UNISINOS sob orientação da professora Doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin. As entrevistas terão objetivo de reconstruir aspectos da trajetória da instituição de ensino IFPI a partir de memórias dos ex-professores.

A sua participação é voluntária. Asseguro que todas as informações prestadas durante as entrevistas serão tratadas com máximo sigilo e ética. Lembro que você poderá desistir de sua participação neste estudo a qualquer tempo, sendo necessário apenas contatar com esta pesquisadora, pelo mail: darlemj@ifpi.edu.br ou por telefone (86) 31319410.

Eu: _____, autorizo a utilização da minha identificação tratando-se de uma investigação que pretende reconstruir a história do IFPI a partir das memórias dos sujeitos. Data de nascimento: _____ RG ou CPF _____, Domiciliada no endereço _____ situação civil _____.

Assinatura do sujeito entrevistado: _____ Data: _____

Assinatura da pesquisadora: _____ Data: _____

-----XXXX-----

Eu: _____, NÃO autorizo a utilização da minha identificação mesmo tratando-se de uma investigação que pretende reconstruir a história do IFPI a partir das memórias dos sujeitos. Data de nascimento: **(na versão oficial será suprimida)** RG ou CPF (na versão oficial será suprimido), Domiciliada no endereço (na versão oficial será suprimido) situação civil (na versão oficial será suprimida).