

As disciplinas humanísticas e a formação para o trabalho na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985)

Humanistic disciplines and training for work at Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985)

Disciplinas humanísticas y la capacitación para el trabajo en Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985)

Recebido: 06/09/2020 | Revisado: 14/09/2020 | Aceito: 19/09/2020 | Publicado: 20/09/2020

Lillyane Priscila Silva de Farias

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9059-8621>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: lillyestagiopedagogia@gmail.com

Aline Cristina da Silva Lima

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7951-0537>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: aline.prof.his@gmail.com

Olívia Moraes de Medeiros Neta

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4217-2914>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: olivianeta@gmail.com

Resumo

A formação para o trabalho na Escola Técnica Federal do Rio Grande Norte (ETFRN) durante a Ditadura Militar, estava imersa em proposições de reformas educacionais que seguiam o modelo tecnicista e, portanto, davam ênfase aos saberes técnicos em detrimento das disciplinas humanísticas. Este trabalho se propõe a analisar o lugar das disciplinas da área humana na formação dos estudantes da ETFRN entre 1968 e 1985. Recorremos a fontes documentais como histórico escolar, diários de classe e legislação educacional vigente. Usamos também fontes orais e fontes bibliográficas, teses, dissertações e monografias, livros e artigos. A análise documental, definida por Júlio Aróstegui, serviu de base para a compreensão das fontes e entrevistas. Sobre a história oral, dialogamos com Alessandro Portelli e Jose Carlos Sebe Bom Meihy. Notadamente a Ditadura deu um duro golpe nas ciências humanas, de modo geral, e especialmente na educação para o trabalho, relegando a

elas um lugar subalterno. No entanto, percebemos que para além do currículo havia a diversidade de abordagem e significações que os estudantes e professores poderiam dar no cotidiano. As vozes são dissonantes e isso nos mostra que a realidade não se apresentava unívoca, daí a importância de trazermos a luz debates como este, que é ainda incipiente na História da Educação Profissional.

Palavras-chave: Disciplinas humanísticas; Formação para o trabalho na ETFRN; História da educação profissional; História oral.

Abstract

Training for work at the Escola Técnica Federal do Rio Grande Norte (ETFRN) during the Military Dictatorship, was immersed in proposals for educational reforms that followed the technicist model and, therefore, emphasized technical knowledge at the expense of humanistic disciplines. This work proposes to analyze the place of human subjects in the training of ETFRN students between 1968 and 1985. We use documentary sources such as school records, class diaries and current educational legislation. We also use oral and bibliographic sources, theses, dissertations and monographs, books and articles. The content analysis, defined by Júlio Aróstegui, served as a basis for understanding the documents and interviews. On oral history, we spoke with Alessandro Portelli and Jose Carlos Sebe Bom Meihy. Notably the Dictatorship has dealt a heavy blow to the humanities in general, and especially to education for work, relegating them to a subordinate place. However, we realized that in addition to the curriculum there was a diversity of approach and meanings that students and teachers could give in everyday life. The voices are dissonant and this shows us that reality is not univocal, hence the importance of bringing to light debates like this, which is still incipient in the History of Professional Education.

Keywords: Humanistic disciplines; Training for work at ETFRN; History of professional education; Oral history.

Resumen

La formación para el trabajo en la Escuela Técnica Federal de Rio Grande Norte (ETFRN) durante la Dictadura Militar, estuvo inmersa en propuestas de reformas educativas que siguieron el modelo tecnicista y, por tanto, enfatizaron el conocimiento técnico en detrimento de las disciplinas humanísticas. Este trabajo se propone analizar el lugar de las áreas de humanidades en la formación de los estudiantes de la ETFRN entre 1968 y 1985. Utilizamos fuentes documentales como registros escolares, diarios de clase y legislación educativa

vigente. También utilizamos fuentes orales y bibliográficas, tesis, disertaciones y monografías, libros y artículos. El análisis de contenido, definido por Júlio Aróstegui, sirvió de base para la comprensión de los documentos y entrevistas. Sobre Historia Oral, conversamos con Alessandro Portelli y Jose Carlos Sebe Bom Meihy. Cabe destacar que la Dictadura ha asestado un duro golpe a las humanidades en general, y especialmente a la educación para el trabajo, relegándolas a un lugar subordinado. Sin embargo, nos dimos cuenta de que además del currículo existía una diversidad de enfoques y significados que estudiantes y profesores podían dar en la vida cotidiana. Las voces son disonantes y esto nos muestra que la realidad no es unívoca, de ahí la importancia de sacar a la luz debates como este, que aún es incipiente en la Historia de la Educación Profesional.

Palabras clave: Disciplinas humanísticas; Formación para trabajar en ETRN; Historia de la educación profesional; Historia oral.

1. Introdução

Os anos iniciais da Ditadura Militar brasileira foram marcados por perseguições, prisões, expurgos e censura em vários âmbitos da sociedade. Mas foi na educação que a ideologia da ditadura; por meio das Leis de Segurança Nacional, os Acordos MEC-Usaid, a reestruturação do currículo em diferentes níveis e modalidades; imprimiu um campo de batalha para consolidação de suas ideias e controle social, objetivando formar uma juventude obediente, que servisse ao capital e sem influência do pensamento da esquerda, que era taxado de comunista indiscriminadamente.

Em 1968 assistimos ao mais duro golpe da Ditadura, o Ato Institucional nº5 – AI5, qualquer substrato de democracia que restava foi solapado com a possibilidade de fechamento do congresso, o fim do *habeas corpus*, a censura, a permissão da suspensão de quaisquer garantias constitucionais que eventualmente resultaram na institucionalização da tortura etc. O golpe estava tão escancarado que até mesmo a ala civil de apoio ao governo perdeu espaço, a partir daí a ditadura assume seu caráter mais militar, com todo aspecto nocivo que o termo carrega.

Reformar, modernizar e eficiência eram palavras de ordem na legislação educacional deste período. Motta (2014) denomina esse movimento de modernização conservadora, pois ao passo em que se recebia recursos estrangeiros para investimento nas escolas, se concretizava um movimento retrógrado de perseguição e conservadorismo que reverberava no currículo e nas práticas. Alinhadas a proposta do AI5 seguiram-se algumas leis e decretos

educacionais, como a Reforma da Educação Básica, a Lei nº 5.692/1971 e normatizações paralelas que aprofundavam a repressão, como o Decreto nº 869/1968, que tornava obrigatório em todos os níveis escolares o ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política brasileira (OSP), no Ensino Médio, que visavam a defesa dos princípios “democráticos”, o nacionalismo, o culto a obediência à lei; o Decreto-Lei nº 477/1969, que institucionalizava as punições contra “atos infracionais” praticados por professores, alunos e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos ou particulares; o Decreto nº 72538/1973, que regulamentava a formação compulsória de técnicos.

É nesse cenário de endurecimento do golpe que a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte foi criada, no dia 16 de junho de 1968, conforme a Portaria Ministerial nº. 331, essa nomenclatura permaneceu até 1998, mas em nossa pesquisa nos debruçamos a analisar somente até 1985, ano final da ditadura. A escola localizava-se na Avenida Senador Salgado Filho, onde permanece funcionando, atualmente com a nomenclatura de Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN).

Como em toda ditadura as Ciências Humanas são penalizadas, por promoverem a construção de pensamento crítico e compreensão da realidade. Com a Ditadura brasileira não foi diferente, além da criação de disciplinas voltadas para a difusão dos ideais da ditadura com OSPB e EMC, as disciplinas humanísticas foram suprimidas em estudos sociais e receberam um espaço subalterno no currículo. Nosso objetivo é analisar o lugar das disciplinas da área humana na formação dos estudantes da ETEFRN, usando para tal diários de classe, grade curricular e relatos orais.

2. Metodologia

A pesquisa que se segue é de cunho qualitativo, definida com base em Aróstegui (2006), para o qual se trata de pesquisas que não aspiram medir somente a construção dos dados “Sua aspiração é, portanto, a de classificar, tipologizar, reunir os dados em função de sua qualidade, de suas características[...] (Aróstegui, 2006, p.515)”. Realizamos para tanto a classificação das fontes, separando-as por tipo. Recorremos a pesquisa oral e a análise de conteúdo, tendo em vista sempre o contexto de produção e as recorrências lexicais dos discursos, sempre fazendo o cruzamento com as fontes bibliográficas.

Primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, na qual foram analisados vários textos escritos em artigos, teses, livros de autores que estudaram acerca do Ensino Profissional no Brasil e no Rio Grande do Norte dentro do contexto histórico da Ditadura

Militar enfatizando o ensino voltado para a área das Ciências Humanas. Em seguida, realizamos um levantamento de fontes no Arquivo do atual Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) que fica localizado na Avenida Hermes da Fonseca, s/n, Natal-RN. As visitas foram realizadas durante o período de outubro/2019 a janeiro/2020, uma vez por semana com a duração em média de 2h/por dia.

Enquanto realizávamos as leituras e seleção das fontes, também contactamos os colaboradores da pesquisa que nos concederiam entrevistas orais. Realizamos o agendamento das entrevistas e as gravações, seguida de transcrição literal e textualização. Só então começamos o processo de cruzamento das fontes orais e documentais.

Aróstegui (2006) que tem uma obra “guarda-chuva” sobre a pesquisa histórica, foi a base da nossa metodologia e análise da documentação histórica. O autor detalha técnicas necessárias para se concretizar um trabalho com fontes e propõe quatro etapas: sistemática, categorial, estrutural e, por fim, inferência. Nessa perspectiva de análise foram reconhecidos instrumentos necessários para a problematização das fontes com a finalidade de responder aos objetivos, constatando que não basta apenas descrever as fontes, mas sim interrogá-las. Para tanto precisamos deixar,

[...] sempre explícitos seus procedimentos de trabalho de forma que procure, como procura qualquer prática científica, apresentar uma imagem exaustiva dos elementos da argumentação e das fontes – de suas “evidências” – que o conduzem a determinadas conclusões. (Aróstegui, 2006, p. 469).

É nessa proposta “exaustiva dos elementos da argumentação e das fontes” que o trabalho foi realizado, essa pesquisa apresenta maioria documental oriunda do Arquivo do IFRN. Para efeito de análise desse material, o primeiro passo foi praticar o exercício da observação e categorização das fontes. Importa ressaltar qual a concepção de fonte histórica que adotamos:

Seria, em princípio, todo aquele material, instrumento ou ferramenta, símbolo ou discurso intelectual, que procede da criatividade humana, através do qual se pode inferir algo acerca de uma determinada situação social no tempo (Aróstegui, 2006, p. 491).

Tal concepção é ampla e heterogênea e o pretexto foi esse mesmo, pois está inserido no contexto da ampliação do universo de possibilidades das fontes textuais trabalhadas pelos historiadores desde os princípios do século XX (Barros, 2010). Relatórios, diários de classe,

organização didática, legislações, fotografias, essas foram algumas das fontes selecionadas no Arquivo do IFRN, representando assim um conjunto de possibilidades e potencialidades que foram trabalhadas com a finalidade de responder a problemática da pesquisa.

Para amparar a organização dessas fontes bem como sua sistematização se fez primordial critérios de classificação que foram definidos de acordo com os objetivos e hipóteses postas a fim de iniciar o trabalho de análise dos dados, “é preciso encontrar critérios de classificação que permitam referir-se globalmente a todas as fontes possíveis, [...] sejam úteis para algo que resulta ser imprescindível em todo tratamento das fontes [...]: sua avaliação.” (Aróstegui, 2006, p. 492). Para tanto, fizemos uma análise sistemática das nossas fontes, que consiste em identificar o ano de produção do documento, o tipo, quem o produziu e sua relação com a pesquisa. O processo de organização e sistematização dos dados empíricos coletados consistiu na construção de quadros, gráficos e apresentações de imagens dos diários e da estrutura curricular de 1981. Primeiramente, foi criado um quadro separando as fontes pesquisadas por assuntos (Administrativos, Pedagógicos, Diários de Classe, Fotografias), contendo a descrição e a classificação das fontes em relação ao seu tipo. Conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Classificação das fontes selecionadas no Arquivo da ETFRN quanto ao tipo.

CLASSIFICAÇÃO DAS FONTES QUANTO AO TIPO		
DOCUMENTO	EXEMPLO COM DESCRIÇÃO	TIPO DE FONTE
ADMINISTRATIVO	Proposta de estrutura administrativa da Escola Técnica Federal do RN	Indireta/não testemunhal/cultural Verbal/não narrativa/seriada
PEDAGÓGICO	Política e Estratégia para o Ensino Técnico Industrial	Indireta/não testemunhal/cultural Verbal/não narrativa/seriada
DIÁRIOS DE CLASSE	Diário de Classe – OSPB – Edificações	Direta/não testemunhal/cultural/verbal/não narrativa/seriada
FOTOGRAFIAS	Fotografias – Semana de Estudos Sociais II	Indireta/não testemunhal/não verbal/não narrativa/seriada

Fonte: Elaborado por Lillyane Priscila Silva de Farias (2020).

O Quadro 1 foi construído com o objetivo de referir-se globalmente a todas as fontes pesquisadas no Arquivo, a classificação foi realizada a partir dos assuntos dos quais elas abordavam, que foram: administrativos, pedagógicos, diários de classe e fotografias. Como exemplo de documento administrativo, foi citado a proposta de estrutura administrativa da ETFRN; como pedagógico, a política e estratégia para o ensino técnico industrial; como diário de classe, o correspondente à disciplina de OSPB do Curso de Edificações; e, como fotografia, uma correspondente à Semana de Estudos Sociais II. A tipologia dessas fontes obedeceu aos quatro critérios estabelecidos em Aróstegui (2006), que são: posicional (indireta/direta); intencional (testemunhal/ não testemunhal); qualitativo (materiais/culturais/verbais/não verbais); e, quantitativo (seriada/ não seriada).

Um fator relevante para uma pesquisa social envolvendo análise documental, dando destaque na área da historiografia, é a aplicação de operações técnicas que sejam capazes de dar prosseguimento à metodologia da observação. Aróstegui (2006) enfatiza que faz-se necessário a efetuação de depuração dos dados, nesse aspecto aplica a nomenclatura fiabilidade das fontes, entretanto, não basta apenas que as fontes apresentem credibilidade, a reflexão acerca das fontes adequadas à pesquisa é essencial, o pesquisador tem que efetuar frequentemente perguntas elaboradas a partir de hipóteses claras, tais como: “ ‘qual o caráter de uma determinada pesquisa?’, ‘que tipo de fonte seria necessário utilizar’, ‘o que se pode fazer com as que forem encontradas?’” (Aróstegui, 2006, p. 507).

Tendo isso em vista, definimos as categorias que norteariam a leitura dos documentos: formação para o trabalho, ensino de Ciências Humanas, ideologia da ditadura. Daí seguimos para o que Aróstegui definiu como análise estrutural, etapa em que vemos o documento sob uma ótica mais ampla, sua relação com o contexto de produção, o que ele pode nos dizer e omitir, seus limites e potencialidades. Isso se aplica tanto aos documentos escritos, quanto os imagéticos e orais. Nesse aspecto, uma fonte que nos proporcionou esse tipo de análise foi a estrutura curricular da ETFRN de 1981, ao apresentar como estavam distribuídas as disciplinas ofertadas ao longo do Curso Técnico de Edificações nos permitiu realizar problematizações acerca da participação das disciplinas humanísticas no ensino técnico.

As pesquisas em história da educação estão, nos últimos anos, dialogando cada vez mais com a História Oral. Logo tem se aproximado dos debates sobre a memória em suas diversas facetas. A escolha pelo trabalho com história oral nessa pesquisa não se trata tão somente de preencher lacunas documentais, pelo contrário os relatos ocupam papel central em seu diálogo com as demais fontes.

As entrevistas constituem um momento singular nesse processo, em que experimentamos a construção, como partícipes, do documento. Rompemos com a perspectiva do pesquisador neutro diante do colaborador, posto que a situação da entrevista já é em si artificial e é na troca de olhares, nos gestos, na condução das perguntas que permitimos ao colaborador construir um discurso sobre o passado, conscientes de que esse discurso é também construção do entrevistador que, embora exerça seu papel de maneira profissional, sua postura não é neutra e nem deve ser distante. Salientamos que “a colaboração não iguala as partes, mas convida a um trabalho participante em que os dois polos – os entrevistados e os entrevistadores – são sujeitos ativos, unidos no propósito de produzir um resultado que demanda convivência (Meihy & Ribeiro, 2011, p. 23)”.

Essa convivência é regulada pelo diálogo e pela ética. Nada que venha a ser produzido da situação da entrevista pode ser publicado sem antes haver a permissão legal, por meio dos termos de uso de entrevista e/ou imagem, assinados pelos colaboradores. Os quais leram a versão textualizada de seus discursos e permitiram a publicação em estudos científicos.

Um projeto que envolve História Oral passa pelo planejamento da condução das entrevistas, momento em que se define quem será entrevistado, quando e como. Nesse recorte usamos apenas três das entrevistas já realizadas para uma pesquisa de doutoramento, selecionamos alunos egressos¹ da ETRN do final da década de 1970 em diante, momento em que já se consolidavam as práticas impostas pelas reformas no currículo e as mudanças empreendidas no ensino das humanidades.

Após a realização das entrevistas seguimos para o processo de transcrição. Realizamos a transcrição literal, momento em que a narrativa passa do oral para o escrito em seu formato mais original, com todos os vícios de linguagem, possíveis erros de língua portuguesa, repetições, características próprias da linguagem falada... Em seguida, passamos pelas correções da língua, tornando o texto mais palatável. Esse momento se trata da textualização. Evidentemente a versão textualizada só é utilizada após o colaborador ler e autorizar o documento.

Há sempre muitos questionamentos sobre as interferências do pesquisador no discurso durante a passagem do oral para o escrito, no entanto, não é possível, mesmo na transcrição literal manter o discurso tal qual foi dito, visto que em nenhum desses processos teremos os olhares, gestos, pausas, respirações que acabam por completar o sentido dos discursos. Cabe

¹ Carlos Nascimento de Andrade, estudou na ETRN entre 1977 a 1979; Cídia Paula da Costa Alves, estudou na ETRN entre 1984 a 1987 e Walter Pinheiro Barbosa Júnior, estudou na ETRN 1984 a 1988.

ao pesquisador tentar trazer essa dimensão para o debate e análise. Portanto, na textualização o mais importante é a ideia, o sentido do texto, do que as palavras em si. Sobre essa problemática, assim nos adverte Portelli (2010, p.19)

Os conteúdos da memória são evocados e organizados verbalmente no diálogo interativo entre fonte e historiador, entrevistado e entrevistador. Este assume um papel diferente daquele que em geral é atribuído a quem realiza pesquisas de campo: mais do que “recolher” memórias e performances verbais, deve provocá-las e, literalmente, contribuir com sua criação: por meio de sua presença, das suas perguntas, das suas reações.

Para tanto, mais do que perguntas, quem faz História Oral lida com a escuta, que segundo Portelli deve ser uma escuta sensível. O pesquisador que trabalha com a história oral híbrida, consegue agregar uma checagem dos discursos construídos pelos colaboradores nesse diálogo.

Portanto, o trabalho do historiador oral, inclui uma checagem dos fatos que seja tão cuidadosa quanto possível, a fim de que possamos distinguir entre narrativas factualmente confiáveis, que são a maioria, e os caos significativos de mito e erro criativo. Só depois de termos feito esse trabalho, cruzando falsas memórias com a reconstrução dos eventos, conseguimos entrever o impacto [...] Neste ponto, até mesmo o erro, a invenção e o mal-entendido – e mesmo as mentiras – especialmente quando são socialmente difundidos, tornam-se sintomas preciosos de processos históricos importantes como a memória e o desejo. (Portelli, 2016, p. 19)

As vozes dos nossos colaboradores são dissonantes quanto ao ensino das Ciências Humanas, isso demonstra a complexidade do trabalho com a memória e como os sujeitos podem ter impressões diferentes sobre uma mesma realidade. Para efeito de organização das entrevistas seguimos algumas das etapas usados com os documentos escritos. Depois da transcrição e textualização, realizamos uma análise de estrutura e inferências. Identificando as divergências e similaridades entre as entrevistas orais e os documentos selecionados no arquivo.

3. Resultados e Discussão

O homem caracterizado como objeto de estudo do ponto de vista sociológico, psicológico, antropológico, tendo como referência os conhecimentos acerca de suas emoções, sua interação como indivíduo inserido na sociedade em que vive, as relações sociais que são

criadas e estabelecidas entre ele e os mais diversos grupos, iniciou-se com demasiado rigor científico no decorrer do século XIX.

Vale salientar que o interesse por essas áreas destinadas às Ciências Humanas foi desencadeado devido principalmente a uma intensa Revolução que estava ocorrendo na época: a Revolução Industrial. A introdução da máquina dentro do processo das atividades humanas em substituição ao trabalho desenvolvido manualmente/artesanalmente e o ingresso da produção em série, provocou inúmeras transformações de cunho sócio-histórico colocando o ser humano em evidência, sendo o principal protagonista nesse processo representado por modificações afetando equilíbrios sociais e pelo surgimento de classes sociais antagônicas que seriam a burguesia e o proletariado. Dessa forma, pode-se constatar que foi diante de um acontecimento de cunho prático que se fez emergir a necessidade das Ciências Humanas, conforme destacou Foucault (1999, p. 369):

[...] elas apareceram no dia em que o homem se constituiu na cultura ocidental, ao mesmo tempo como o que é necessário pensar e o que se deve saber. Certamente, não resta dúvida de que a emergência histórica de cada uma das ciências humanas tenha ocorrido por ocasião de um problema, de uma exigência, de um obstáculo de ordem teórica ou prática; por certo foram necessárias novas formas impostas pela sociedade industrial aos indivíduos [...].

Em outros termos, Foucault esclarece que a situação socioeconômica de um país representa um fator que pode desencadear ações que tanto podem provocar o desenvolvimento das Ciências Humanas, como também direcionar à construção de políticas educacionais voltadas para o âmbito da educação profissional, visto que ela se apresenta como um aspecto indissociável a esses aspectos.

A consolidação das Ciências Humanas ocorreu de maneira gradativa ao longo do século XIX, deve-se apontar que elas não surgiram com um método próprio e que antes delas as ciências da natureza já haviam se consolidado sendo aplicadas através do método filosófico positivista do qual pregava que o progresso social é obtido por meio da ordem e do avanço científico. Por certa vez, o rigor metodológico das ciências naturais devia ser sobreposto às ciências do homem, e uma das características principais para que se ganhasse legitimidade era utilização da matemática, seria o ponto chave para a garantia de justificação científica. Porém, não desconsiderando a importância que ela possui para a análise de probabilidades em terminadas pesquisas, a formalização de procedimentos e resultados, o uso de dados de cunho quantitativo, estatístico; o desenvolvimento das Ciências Humanas para a consolidação de sua positividade singular se outorgou a partir da “desmatematização” e do estabelecimento de três

aspectos que são significativos ao ser humano: a vida, o trabalho e a linguagem, como ressaltou Foucault (1999)²:

[...] foi o retraimento da *máthêsis* e não o avanço das matemáticas que permitiu ao homem constituir-se como objeto do saber; foi o envolvimento do trabalho, da vida e da linguagem em torno deles próprios que prescreveu, do exterior, o aparecimento desse novo domínio; e é o aparecimento desse ser empírico-transcendental, desse ser cujo o pensamento é tramado com o impensado, desse ser sempre separado de uma origem que lhe é prometida na imediatidade do retorno, é esse aparecimento que dá às ciências sua feição singular.

É a partir destes três aspectos: a vida, o trabalho e a linguagem, que as Ciências Humanas desenvolvem suas especificidades. Seu foco não está centrado em estudar a vida sob o ponto de vista de fenômenos biológicos, físico-químicos, mas sim compreender que o homem é um ser vivo capaz de realizar representações “graças às quais ele vive e a partir das quais detém esta estranha capacidade de poder se representar justamente a vida.” (Foucault, 1999). No âmbito do trabalho, a preocupação não é baseada no que diz respeito à economia, que produz e que consome bens, só ocorrerão as ciências do homem se houver um direcionamento “à maneira como os indivíduos ou os grupos se representam seus parceiros na produção e na troca, o modo como esclarecem, [...] a maneira como representam a sociedade em que isso ocorre [...]” (Foucault, 1999). E, em se tratando da linguagem, a questão da representação que fazem os indivíduos também se faz presente, sendo as palavras o seu centro, como eles “[...] utilizam sua forma e seu sentido, compõem discursos reais, mostram e escondem neles o que pensam, dizem [...] é preciso decifrar e restituir, tanto quanto possível, à sua vivacidade representativa.” (Foucault, 1999).

As Ciências Humanas antes de se constituírem como ciências no século XIX, já se consolidavam como campo do ensino e do saber através do estudo das Humanidades. Este termo foi criado no século XVI durante a Idade Moderna³, mais precisamente na Universidade de Paris dado pelos jesuítas (Chervel, 1999 como citado em Matos, 2016).

Os ensinamentos estavam voltados, primeiramente, para a gramática e retórica, aos alunos eram apresentados textos clássicos que possuíam conhecimentos de várias áreas, tais como: filologia, geografia, história, etnologia, botânicos, zoológicos; constituindo um ensino

² Documento não paginado.

³ Classificação da História do Ocidente pelo período linear referente ao final do século XV até a Idade das Revoluções no século XVIII.

de humanidades que “tinha a pretensão de integrar vários saberes específicos com as capacidades políticas dos sujeitos, assim, os discentes deveriam desenvolver primordialmente a arte de ler os textos clássicos, assim como de saber falar bem em público.” (Matos, 2016, p. 119).

A perspectiva do ensino humanístico nessa época não tinha como centralidade a transmissão de conteúdos mas sim a construção de um aluno voltado para a vida pública, podendo desempenhar uma boa fala, um bom discurso, isso porque a educação clássica tinha o propósito de “desenvolver um certo número de qualidades, ou seja, a clareza do pensamento e da expressão; o rigor no encadeamento das ideias e de proposições; o cuidado com a medida e o equilíbrio; a adequação mais justa possível da língua à ideia (Chervel, 1999 como citado em Matos, 2016, p.120), também eram estabelecidas atividades que a partir do textos clássicos estudados os alunos fossem capazes de realizarem uma organização cronológica de todos os fatos históricos relatados com a finalidade de aprender os conteúdos militar- políticos.

Posteriormente, com o estabelecimento científico atribuído às Ciências Humanas no decorrer do século XIX, o estudo integrado humanístico foi de maneira gradual sendo substituído para um modelo disciplinarizado, não voltado mais para a formação das capacidades discursivas, prevaleceria agora o modelo enciclopédico centrado em uma educação científica, na explicação do mestre e memorização dos conteúdos. Esse modelo perdurou nas práticas de muitos docentes pelos séculos seguintes, ainda há atualmente um imaginário dessas disciplinas como memorísticas. Sobre as disciplinas humanísticas assim ressaltou um dos nossos colaboradores,

Tinha um grupo de professores que foi muito importante na nossa vida, eu lembro bem da Maria do Carmo, do professor Otávio. Existia um grupo de professores que de certa forma nos ajudavam a compreender de outro modo as disciplinas de Moral e Cívica, de OSPB, por exemplo, esses professores das chamadas humanísticas eles se diferenciavam dos professores da área mais técnica, isso ocorria também entre os próprios inspetores. Dentro do conjunto da escola existia um tensionamento de quem era pela rigidez, pela disciplina e o argumento que se utilizava era que a escola precisava ter uma atmosfera de empresa. Quer dizer dentro de uma empresa você não questiona o seu patrão, você cumpre as regras, cumpre a ordem. Então compreendia-se que a educação deste profissional técnico da escola dava-se a todo instante, em todo momento, e por isso a cobrança. (Walter Pinheiro Barbosa Júnior. Depoimento, outubro de 2019).

A fala de Walter Pinheiro nos convida a pensar para além do senso comum e das normatizações impostas. Sempre poderia haver algum docente que fugiria das amarras curriculares ou do poder político e promovia uma prática diferenciada. O que nos leva a

refletir sobre o conceito de currículo oculto: atitudes e valores transmitidos subliminarmente pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar, tendo em vista que a escola não está deslocada das demais instituições (Apple, 1989). Desse modo, as representações sobre as disciplinas humanísticas entre nossos entrevistados não são unívocas.

A história que eu aprendi no meu ensino fundamental, que na época era até o oitavo ano, foi a mesma história que eu aprendi em seis meses na escola. Aquela história do copiar do livro e colar no caderno para responder as perguntas, nada de problematização nada nada nada nada nada! E outra, eu só vi história do Brasil, ou seja, em seis meses para você ver história do Brasil, muito pouco, eu considero. (Cídia Paula da Costa Alves. Depoimento, outubro de 2019).

Cídia ressalta o caráter memorístico do ensino de História e conduz a reflexão sobre o espaço dessa disciplina no currículo. Dentro do cenário nacional brasileiro da Ditadura Militar (1964-1985) e o ensino das Ciências Humanas, o ensino de história sofreu modificações, ficou conjugado com Geografia, formando os Estudos Sociais⁴, embora que na ETFRN elas não tenham sido separadas, a carga horária de ambas foi reduzida a apenas um semestre. Segundo Piazza e Priori [2008?], isso ocasiona um esvaziamento no que diz respeito a formação de um ensino de história crítico, o conhecimento ficou fragmentado, impossibilitando formação de qualidade para o docente, visto que:

[...] a educação teria que ser formada de mão-de-obra para o setor industrial sem a necessidade de formar cidadãos críticos a ponto de poderem contestar as decisões governamentais. Por isso, não haveria a necessidade das ciências humanas formadoras de senso crítico. Pois gerava uma negação de conteúdo crítico na formação geral do educando. (Piazza & Priori, [2008?], p. 8).

O aluno é pensado visando um objetivo de prepará-lo para o mercado de trabalho, sob a perspectiva de transformar-se apenas em uma mão-de-obra barata. Compreender o contexto sócio-histórico desse período é de fundamental importância, tendo em vista que não tem como dissociar sociedade e educação, elas estão interligadas, e o setor educativo é elaborado a partir da concepção de sociedade em que vivemos. Nesse caso, o setor industrial estava em momento de ascensão, existia uma grande necessidade de trabalhadores qualificados, com isso, planos e programas de desenvolvimento educacionais foram construídos estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico. O tecnicismo

⁴ Vale salientar que nos Diários de Classe pesquisados no arquivo da antiga ETFRN, sobre o ensino das Ciências Humanas, não foi constatada essa modificação.

empregado na educação imprimia um caráter de empresa a educação de modo geral e em especial na formação para o trabalho. Sobre esse aspecto assim nos alerta, Walter Pinheiro⁵, um dos nossos entrevistados...

Hoje, mais como pesquisador, eu me dou conta de que essa escola, a raiz dela é a escola de aprendizes e artífices. E que a escola de aprendizes artífices foi construída para se contrapor ao movimento dos trabalhadores anarquistas para o Sul/Sudeste do país. No governo de Nilo Peçanha começa a se pensar numa escola de formação de trabalhadores qualificados e de modo que esses trabalhadores não tivessem a consciência, nenhum envolvimento com a implicação política transformadora, por exemplo. Então hoje é que eu me dou conta que o que nós estávamos lutando naquele ano de 1985 na abertura, era contrapondo-se à uma cultura construída de formar o bom trabalhador, trabalhador obediente, trabalhador que não transgride, o trabalhador que é empregado por sua qualificação técnica e não possua a compreensão crítica.

Essa ênfase na qualificação técnica aparece explicitamente no espaço em que as Ciências Humanas recebem no âmbito da ETFRN, um dos elementos importantes analisado para a realização da pesquisa foi a Estrutura Curricular do Curso de Edificações referente ao ano de 1981, apresentando as disciplinas presentes na parte de Educação Geral e as disciplinas de formação especial, conforme Figura 1,

⁵ Walter Pinheiro Barbosa Júnior estudou na ETFRN no período de 1984 a 1988.

Figura 1 – Currículo do Curso Técnico de Edificações da ETRN de 1981.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E APOIO DIDÁTICO CURRÍCULO DO CURSO TÉCNICO DE EDIFICAÇÕES							
CÓDIGO	DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO GERAL	Nº DE HORAS	PRÉ-REQUISITOS	CÓDIGO	DISCIPLINA DE FORM. ESPECIAL	Nº DE HORAS	PRÉ-REQUISITOS
Nível 1				Nível 1			
001.A	Comunicação em Língua Portuguesa I	60	—	022.A	Desenho I	60	—
016.A	Matemática I	60	—	Nível 2			
020.A	Física Geral I	75	—	023.A	Desenho II	60	022.A
024.A	Química Geral I	60	—	Nível 3			
026.A	Biologia	45	—	101	Topografia I	90	016.A
029.A	História	45	—	105	Desenho Arquitetônico I	90	023.A
033.A	Educação Física I	45	—	110	Mecânica dos Solos I	60	017.A/025.A
Nível 2				Nível 4			
002.A	Comunicação em Língua Portuguesa II	60	001.A	106	Desenho Arquitetônico II ou	90	105
017.A	Matemática II	60	016.A	108	Desenho de Decoração	90	105
021.A	Física Geral II	60	020.A	111	Mecânica dos Solos II	60	110
025.A	Química Geral II	60	024.A	113	Materiais de Construção	75	025.A
027.A	Programas de Saúde	30	—	Nível 5			
031.A	Geografia I	45	—	118	Estabilidade I	45	017.A/021.A
034.A	Educação Física II	45	033.A	132	Construção Civil I	90	111/113
007.A	Inglês I ou	45	—	134	Instalações Hidrossanitárias	90	105
012.A	Francês I	45	—	005.A	Redação e Expressão I	45	003.A
Nível 3				032.A	Organização e Normas	60	—
003.A	Comunicação em Língua Portuguesa III	45	002.A	Nível 6			
018.A	Matemática III	60	017.A	119	Estabilidade II	45	118
015.A	Educação Artística	30	—	133	Construção Civil II	90	132
025.A	Educação Física III	45	034.A	135	Instalações Elétricas	90	021.A/105
008.A	Inglês II ou	45	007 ou 012.A	109	Desenho de Estruturas	45	106/118
013.A	Francês II	45	—	008.A	Redação e Expressão II	45	005.A
Nível 4				142	Orçamentos	60	017.A/132
004.A	Literatura Brasileira	45	—	Sub-total de horas			
019.A	Matemática IV	60	018.A	. Estágio Profissionaliz. (Nível 7)			
028.A	Educação Moral e Cívica	30	—	1.290			
036.A	Educação Física IV	45	035.A	720			
009.A	Inglês III ou	45	008 ou 013.A	Total de Horas			
014.A	Francês III	45	—	2.010			
Nível 5				Total de Horas			
020.A	O.S.P.B.	45	—	1.440			
037.A	Educação Física V	45	036.A				
010.A	Inglês IV ou	45	009 ou 014.A				
015.A	Francês IV	45	—				
Nível 6							
038.A	Educação Física VI	45	037.A				

Observações: a — A partir do 2º período, haverá duas sessões semanais de Orientação Educacional, em cada turma.
 b — O Ensino Religioso será optativo para o aluno, sendo ministrado através de Ciclos de Palestras.

Fonte: Arquivo do IFRN (1981).

Analisando a Figura 1, percebemos que as disciplinas da área de Ciências Humanas estão entre as que possuem a menor carga horária (30/45h) e aparecem em apenas um nível. Dentre elas, História é cursada no nível 1, Geografia no nível 2, Educação Moral e Cívica no nível 4 e Organização Social Política Brasileira no nível 5. Esses dados ficam ainda mais evidentes quando são contabilizados os números de horas das disciplinas de acordo com a quantidade de níveis, dessa forma se nota a discrepância entre, por exemplo, Educação Física que obtém 270 número de horas representando 19% da carga horária total da Educação Geral, pois está em todos os níveis; e História com apenas 45h, frequente em apenas um, sendo representada por 3% assim como também OSPB.

Após essas constatações, ressaltamos o fato do percentual relativamente baixo da carga horária total referente às disciplinas das áreas de Ciências Humanas presentes na

estrutura curricular apresentada, tendo em vista que consta nas Reformas Educacionais no referente período, como no Art. 1º da Lei nº 5.692/71 relatando-se que:

O ensino de 1ª e 2ª graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. (Brasil, 1971).⁶

Então, como se prepara o educando para o exercício da cidadania se, em disciplinas como História e Geografia, têm-se um percentual de 3%? Em contraponto, Educação Física com um resultado de 19%, tendo o maior número de aulas total. O fato é que a preocupação com a educação do corpo através da prática da Educação Física não se apresenta como algo inédito dentro da história da educação do Rio Grande do Norte e nem do país, instituições de ensino no início do século XX, os chamados grupos escolares, já efetuavam essa prática, segundo Azevedo e Santos (2018, p. 86):

As ações direcionadas à educação do corpo apontavam a necessidade de ensinar os alunos a se comportarem desde cedo em sociedade, além de aprenderem, também desde cedo, a trabalhar e ter amor ao seu trabalho, no sentido de ter a compensação do esforço intelectual e de saber que contribuirá para o desenvolvimento do seu País. Os meninos teriam com exercícios físicos voltados a força e rigidez, com aspectos mais militares. As meninas, por sua vez, realizariam exercícios físicos de ginástica, mais delicados e com atenção a trabalhos manuais e domésticos.

Assim como foi obrigatoriedade a inclusão da disciplina Educação Moral e Cívica estabelecida pelo decreto-lei nº 869/69 nos currículos plenos, a lei nº 5.692/71 expandiu a obrigatoriedade também para as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, em seu Art. 7º. Cabe apontar antes dessa obrigatoriedade para Educação Física, “a prática esportiva na ETFRN remontava à década de 40, e durante, quase 15 anos, tiveram como instrutor o professor Geraldo Serrano, licenciado em educação física, em 1944, pela Universidade do Brasil/RJ.” (Medeiros, 2011, p. 123). Nesta instituição, existia um forte estímulo a prática esportiva, seja através da ampliação do número de profissionais dessa área em 1974 aumento de um para 12; na participações em eventos, dentre eles, VII Jogos Brasileiros do Ensino Médio (JEBEM); além de intensos investimentos na infraestrutura da escola como a criação de ginásios e quadras de esportes contando com recursos oriundos a

⁶ Documento não paginado.

partir da Loteria Esportiva Federal⁷, que, conforme Medeiros (2011, p. 125) “destinava 30% da renda líquida para aplicação em programas de educação física e atividades esportivas.”

Sobre as práticas disciplinadoras na ETFRN, todos os nossos entrevistados foram enfáticos nessa temática, vejamos trechos de seus discursos:

Havia um disciplinamento muito forte na ETFRN. Os alunos não podiam ficar nos corredores, fora de sala de aula, se por algum motivo não estivesse havendo aula, os alunos tinham que se deslocar ou para próximo do ginásio, ou aquele pátio que tem lá embaixo mas tinha capataz, na época, que ficava nos corredores, observando a disciplina da organização da instituição do ponto de vista dos discentes. Eu me lembro até que o nome um deles era Wilder, ele era professor desenho eu acho. Por isso que eu digo que aqueles professores e funcionários, quase todos, eram informantes do sistema (Carlos Nascimento de Andrade. Depoimento, novembro de 2018).

Ela era uma escola muito disciplinadora também. Nós tínhamos inspetores de corredor que olhavam para ver se os estudantes estavam de farda. Quem não estava de farda era chamado. O controle sobre nossos corpos era de tal forma que eu lembro do dia que a gente no portão de entrada tinha que levantar a calça para ver se a meia era branca. Quer dizer, eles olhavam a meia, eles olhavam tudo, menos a cor da cueca da gente, isso aí já era demais também. Mas fora isso olhavam tudo, como nós estávamos. Nós éramos acompanhados inclusive com a farda da escola fora da escola (Walter Pinheiro Barbosa júnior. Depoimento, outubro de 2019).

Nós tínhamos aquele, que começava pelo uniforme, só podia ser aquela calça, só podia ser aquela blusa, só assistia aula com uniforme completo. Horário não teria essa história da gente ficar em corredor fora de aula, não existia isso (Cídia Paula da Costa Alves. Depoimento, outubro de 2019).

Há nas falas desses sujeitos elementos de manutenção do controle dos corpos e de representação dessa ordem. Os inspetores de corredor aparecem aí como principal elemento de manutenção da ordem, no entanto os docentes também assumiam esse papel, a gestão e até mesmo os estudantes. Havia grupos que eram favoráveis a disciplinarização excessiva e acabavam por coibir os demais colegas que transgredissem as regras. A farda servia como representação dessa ordem, os estudantes impecáveis e padronizados demonstravam o controle, a rigidez que a escola tinha.

Em relação aos Diários de Classe, foram pesquisados os atribuídos ao período de 1974 a 1985 correspondentes as disciplinas de Organização Política Social Brasileira (OSPB), História e Educação Moral e Cívica (EMC). Do total de 41, em termos de porcentagem, 36% são de OSPB, 39% de História e 24% de EMC. Essas disciplinas foram ministradas por

⁷ Brasil.(1969). Decreto-Lei nº 594 de 27 de maio de 1969. Brasília, DF: Presidência da República, [1969]. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/Del0594.htm..

diferentes docentes, sendo que se podia encontrar o mesmo professor lecionando OSPB e EMC ou OSPB e História em diferentes períodos durante o mesmo ano. Para a quantidade referente a cada um desses componentes curriculares estão diários de classe tanto da Educação Geral, Formação Geral, Pró-técnico, enfatizando também os cursos de Saneamento, Eletrotécnica, Edificações, Estradas, Geologia e Mineração.

A partir das leituras e observações realizadas nos diários de Classe sobre a parte dos assuntos ministrados, foram elaborados quadros sistematizando os conteúdos em cada uma das disciplinas de OSPB, EMC e História com a intenção de identificar aproximações e/ou distanciamentos entre o ensino delas em cursos diferentes. Convém lembrar que durante o semestre letivo elas estavam divididas em créditos⁸, OSPB e EMC em dois créditos, sendo duas aulas por semana, e História em três créditos, sendo duas ou três aulas por semana.

Um fato a ser observado é que a criação de OSPB ocorreu anteriormente às reformas educacionais ocorridas durante a Ditadura Militar, ela foi criada em 1962 pelo Conselho Federal de Educação e “comporia a parte complementar⁹ dos currículos para o ciclo ginásial (conforme se vê no Relatório e Pareceres da Comissão Especial do ensino Médio, março/1962)”. (Martins, 2014, p. 43). Ela apresentou-se muito apropriada como disciplina escolar durante o período da Ditadura Militar quando foram efetivadas as políticas educacionais referentes ao Decreto-Lei nº 869/69 e a Lei nº 5.692/71, encontrava-se imersa no núcleo comum de Estudos Sociais onde estavam também as demais disciplinas: Geografia e História. Foram escolhidos os assuntos abordados em OSPB II (créditos 1), caracterizados conforme o Quadro 2:

⁸ Segundo ETFRN, [198?], “vale salientar que até o final do 1º semestre de 1982, o sistema didático adotado pela Escola era de crédito com matrícula por disciplina. A partir do 2º semestre desse mesmo ano, a Escola optou pelo sistema seriado, extinguindo, gradativamente, o sistema de crédito.” (ETFRN, [198?], p. 4).

⁹ Ressaltando que naquela época, o termo complementar não designava uma disciplina eletiva, mas sim obrigatória. (ETFRN, [198?]).

Quadro 2 – Assuntos ministrados na disciplina de OSPB no Diário de Classe do Curso de Eletrotécnica de 1974.

DIÁRIO DE CLASSE DO CURSO DE ELETROTÉCNICA DE 1974 (CRÉDITO 1)	
DATA	ASSUNTOS MINISTRADOS
05.03	Contato com a turma
09.03	Conceito sobre habitação
16.03	Influências sociais e econômicas no setor habitacional
19.03	Introdução o assunto sobre saúde
23.03	Prevenção às doenças endêmicas
Sem data	A subnutrição e as condições de saneamento
30.03	As condições de saneamento no Brasil
02.04	Introdução sobre alimentação
06.04	Condições de alimentações no Nordeste
09.04	Geografia da Alimentação
16.04	Áreas Alimentos
20.04	Introdução à Educação
23.04	Educação período de D. João VI
27.04	Educação da Revolução de 30 aos nossos dias
30.04	Revisão da matéria
04.05	Aplicação do Teste

Fonte: Elaborado por Lillyane Priscila Silva de Farias (2020).

Observando o Quadro 2, percebe-se que os assuntos ministrados na disciplina de OSPB estavam principalmente direcionados “às relações entre o Estado e a Sociedade, tendo em vista as instituições, os direitos e os deveres dos cidadãos e o civismo que deveria reger tal entendimento” (Martins, 2014, p. 44), apresentando a preocupação de que o discente compreendesse a estrutura do Estado e o funcionamento das normas. Por isso, a apresentação de temas como: “Influências sociais e econômicas no setor habitacional”, “A subnutrição e as condições de saneamento”, “As condições de saneamento no Brasil”. Pode-se verificar que os assuntos abordados nos diferentes cursos em 1974 eram os mesmos, apresentando como temáticas: habitação, alimentação, educação, esportes, ciência e tecnologia, “dando ênfase ao conhecimento do Brasil na perspectiva atual do seu desenvolvimento” (Brasil, 1971).

A EMC foi considerada como disciplina obrigatória em todos os estabelecimentos educacionais presentes no país a partir do Decreto-Lei nº869/1969, também com a finalidade de ser exercida como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, ao longo do seu

surgimento na década de 60 não proporcionou homogeneidades acerca desses dois propósitos citados. Existiram diferentes opiniões, membros do Conselho Federal de Educação a consideravam como prática educativa não havendo a necessidade de torná-la disciplina escolar, essa opinião não foi a mesma apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura, pelo Poder Executivo e pelo Senado Brasileiro que eram favoráveis a consolidação dela como disciplina escolar por meio do decreto-lei supracitado. (Martins, 2014).

Nos dez diários pesquisados no arquivo da antiga ETRN referentes a essa disciplina durante o ano de 1974, verificou-se que ela foi ministrada por uma professora na maioria das turmas dos cursos técnicos de Edificações e Estradas, sendo destacadas duas turmas nas quais uma de cada um desses cursos esta referida professora compartilhou aulas com outra docente. Dessa forma, foram selecionados os conteúdos apresentados no diário referentes ao crédito 1 do curso de Edificações, representado no Quadro 3:

Quadro 3 – Assuntos ministrados na disciplina de EMC no Diário de Classe do Curso de Edificações de 1974.

DIÁRIO DE CLASSE DO CURSO DE EDIFICAÇÕES DE 1974 – EMC I (CRÉDITO 1)	
DATA	ASSUNTOS MINISTRADOS
22.08	Introdução – O homem brasileiro
24.08/29.08/31.08	Formação étnica e cultural
05.09/12.09	Povoamento
14.09/19.09	História da imigração e colonização
21.09/26.09/28.09	A cultura europeia no Brasil – estudo dirigido
03.10	A cultura europeia no Brasil – trabalho em grupo
05.10	Panorama atual da imigração no Brasil
10.10	População atual
12.10	Verificação

Fonte: Elaborado por Lillyane Priscila Silva de Farias (2020).

Conforme destacado no Quadro 3, os assuntos abordados refletem a temática da formação do povo brasileiro (“Formação étnica e cultural”, “Povoamento”, “História de imigração e colonização”) fazendo alusão ao seu processo, retratando a presença das diferentes etnias que construíram nosso país e em seus diversos aspectos culturais, com a pretensão de chegar ao estudo da população atual apresentando uma ideia de unidade

nacional, de um povo brasileiro homogêneo que se formou ao longo de sua história de forma pacífica e harmoniosa. Dessa forma, essa disciplina significou:

[...] a imposição de um discurso essencialista, antimoderno, compatível com a concepção de uma sociedade naturalizada e sem fissuras, uma sociedade harmoniosa e composta por sujeitos que sabiam amar a pátria e eram socialmente adequados ao contexto no qual se inseriam. (Kaufman & Martins, 2009 citado em Martins, 2014, p. 46).

Enfatizando que essas concepções não só perpassavam a EMC como disciplina, mas também, principalmente, como prática educativa sob forma de constantes eventos que eram realizados em ambientes fora da sala de aula: hasteamento da bandeira que era feito uma vez por semana, as comemorações dos 150 anos de independência do Brasil, os desfiles cívicos realizados na Avenida Deodoro da Fonseca. Tendo como referência a ideia de unidade nacional e as atividades cívicas citadas acima, respectivamente, uma como temática e outra como prática educativa, elas estão devidamente representadas na alínea *c*) do Art. 2º do Decreto-lei nº 869/69: “o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento da solidariedade humana”; e na alínea *g*): “o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum” (Brasil, 1971)¹⁰.

Novamente trazemos a luz as falas de nossos colaboradores, Walter Pinheiro divide as disciplinas humanísticas e as técnicas, apontando as primeiras como o lugar onde era possível se construir uma perspectiva de formação crítica.

[...] as aulas de OSPB, as aulas de Moral e Cívica eram sempre aulas que problematizavam, que nos faziam pensar mais e inclusive começar a perceber o que nós estávamos sendo, que nós estávamos sendo educados para sermos trabalhadores e sermos explorados. Portanto essas disciplinas começaram a despertar isso na gente, ao mesmo tempo que, por exemplo, debates basicamente não cabiam nas disciplinas mais técnicas. Porque ali as disciplinas técnicas de mecânica, por exemplo, fresa, torno, laboratório... Eram de técnicas de arte de fazer as coisas na mecânica, mas efetivamente essas disciplinas nos ajudavam muito a compreendermos melhor o próprio momento histórico que nós estávamos vivendo, elas eram muito ricas nesse sentido (Walter Pinheiro Barbosa Júnior. Depoimento, outubro de 2019).

Essa não era a mesma visão de Carlos Nascimento, por exemplo.

¹⁰ Documento não paginado.

Eu lembro que o professor quando ia dar aula, ele sentava lá, como eu tô aqui agora, e começava a conversar “arisia” [risos], como diz o outro, amenidades, exaltar Ditadura. Ele não tinha metodologia nenhuma. Ele pegava o livro, a cartilha, a doutrina de OSPB. Tudo que estava no livro ele copiava no quadro. Quando ele terminava de copiar, terminava a aula. Inclusive ele nem explicava, até porque não dava tempo por copiar tudo no quadro. Essas disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Moral e Cívica era exatamente isso, uma, Moral e Cívica, era para exaltar o civismo o respeito aos símbolos nacionais, a bandeira, as autoridades, o hino nacional. Ou seja, era uma catequização doutrinária para o entendimento de sentimento de amor à Pátria. E OSPB discutia os problemas brasileiros, mas nas perspectivas oficiais, não tinha nenhum viés crítico nas cartilhas e nos livros que tinha OSPB (Carlos Nascimento de Andrade. Depoimento, novembro de 2018).

Carlos Nascimento, em contradição com a fala de Walter, aponta para o que ele chama de catequização doutrinária por meio do civismo, e do respeito aos símbolos nacionais: bandeira, hino etc. Sabemos que o trabalho com relatos orais exige cuidados quanto a memória, a narrativa e as subjetividades (Portelli, 2016) e assim como em qualquer outra fonte, pode ocorrer a distorção dos fatos. Nosso intuito em dialogar com os sujeitos é justamente perceber para além do currículo e de um discurso que se convencionou propagar sobre as Ciências Humanas, há representações variadas sobre a realidade e na ETEFRN não é diferente.

Segundo Yates (2007), há dois tipos de memória, natural e artificial, essa última requer treinamento, pois ela se fundamenta em lugares e imagens, que são signos distintivos, símbolos do que queremos lembrar. Essa memória artificial entraria no escopo do que Halbwachs (1990) denomina de memória coletiva, na qual algumas lembranças reais se juntam a uma massa compacta de lembranças fictícias. Essas podem ser construídas a partir do compartilhamento de signos e imagens de outros agentes sociais, que ao participarem de um mesmo tempo histórico, colaboram para a ressignificação de nossa memória individual. Portanto, depoimentos de outras pessoas corrigem e reorientam nossas lembranças.

Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre os outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. (Halbwachs, 1990, p. 25).

Quando realizamos as entrevistas nossos sujeitos estão imersos no que eles são hoje, influenciados por suas leituras, experiências e crenças. O que eles constroem é uma narrativa sobre o passado, mesclando memórias individuais com lembranças fictícias.

Nos diários da disciplina de história, constatou-se que tanto nos cursos técnicos de Estradas, Edificações, Eletrotécnica, Saneamento e Mecânica relacionados ao ano de 1981 como nos cursos de Eletrotécnica referente ao ano de 1984 e no de Geologia em 1975, essa disciplina possuía três horários durante a semana, alternando entre dois ou três dias. Nos cursos de pró-técnico do ano de 1982 eram dois horários duas vezes por semana, e, o único diário referente a 1985 relacionado a Educação Geral Especial, eram quatro horários duas vezes por semana. Essas constatações são pertinentes para perceber que ao longo do tempo e dependendo do tipo do curso o número de horários da disciplina era reduzido. Percebe-se que em todos os diários observados que a disciplina de História era destinada a apenas um semestre.

No que diz respeito aos assuntos abordados, foi elaborado um quadro de forma sistemática identificando quais eram os conteúdos que foram presentes em todos os cursos técnicos, só fazendo uma ressalva em relação aos períodos, tendo essa disciplina sido ministrada em alguns cursos no primeiro semestre e em outras no segundo semestre. Desse modo, observa-se:

Quadro 4 – Assuntos ministrados na disciplina de História destacados do Diário de Classe dos Cursos: Estradas, Edificações e Saneamento de 1981.

DIÁRIO DE CLASSE DOS CURSOS: ESTRADAS, EDIFICAÇÕES E SANEAMENTO DE 1981	
DATA	ASSUNTOS MINISTRADOS
03.08	Introdução a Unidade – Transformações econômicas e políticas
05.08	Fases de transição para a Idade Moderna
10.08	A expansão marítima portuguesa – o Descobrimento do Brasil
12.08	Fatores da expansão portuguesa
17.08	O Período Pré-colonial
19.08	Organização social e política
24.08	Formação econômica da colônia – Ciclo do Pau-Brasil
26.08	Ciclo da Cana-de-açúcar
31.08	Ciclo da Mineração – A expansão territorial e o Renascimento Agrícola
01.09	Avaliação
14.09	Causas diretas e indiretas
16.09	O governo D. João VI
28.09	O 1º Reinado – A Assembleia Constituinte de 1824
05.10	Fatores da Abolição
07.10/14.10/19.	O Período Regencial

10	
21.10	Avaliação da Etapa
26.10/04.11	Os problemas: econômico-financeiro do séc. XIX e suas transformações econômicas
05.11	Problemas referente à extinção do tráfico
11.11	Campanha abolição mista
15.11	Tratado referente à extinção do tráfico
18.11	Transformações sociais na segunda metade do século XIX
23.11	O conhecimento da República Velha
25.11	O conhecimento da República Nova
30.11	O conhecimento da República Contemporânea – Revisão para o teste
01.12	Avaliação da etapa

Fonte: Elaborado por Lillyane Priscila Silva de Farias (2020).

Segundo o Quadro 4, nota-se que os conteúdos estavam relacionados à História do Brasil: “Período Pré-colonial”, “Ciclo da Mineração—A expansão territorial e o Renascimento Agrícola” “O governo de D. João VI”; sendo intensamente abordados temas sobre a economia e a política do país. A construção dessa abordagem enfatiza a associação que o ensino de História estava relacionado ao “entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do País” (Bittencourt, 2009, p.82), com a necessidade de formar os alunos em cidadãos políticos, ressaltando que o caráter “político” não estaria condizente em proporcionar democraticamente a participação de todos, mas sim com o intuito de permanecer a predominância de uma História eurocêntrica, de exercício de legitimação de uma elite branca, onde a Europa seria a referência para os demais países, nesse aspecto, demonstrou Bittencourt (2009):

Prevalencia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa — “o berço da Nação” — e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. (Bittencourt, 2009, p.81)

A História do Brasil, dessa forma, como evidenciada nas palavras da autora e no Quadro 4, está inserida dentro do contexto da expansão marítima portuguesa; representada em seus vários ciclos econômicos: Pau-Brasil; Cana-de-açúcar; Mineração, Café, etc.; tendo a história e a participação dos verdadeiros sujeitos formadores do povo brasileiro sendo omitida. É partir dessa constatação que fica a reflexão em perceber qual o papel do ensino das

humanidades em uma instituição voltada para a Educação Profissional dentro do contexto da Ditadura Militar, foi então permitir uma educação restrita em formar técnicos como uma mão-de-obra obediente às exigências do mercado de trabalho, assim como foi subserviente a construção dos conteúdos ensinados em História do Brasil.

Para finalizar recorreremos a fala de Cídia Paula (Depoimento, outubro de 2019),

Lemos muito manuais, nós fomos formados no ensino da tendência tecnicista, então assim, nós éramos preparados para o mercado de trabalho todo o tempo, a gente não tinha essa ideia de sair de lá e fazer vestibular, não tinha. A ETFRN na época não nos preparava para isso, só fui ver Geografia e História em um ano, depois eu não vi mais História e Geografia, eu não vi mais Química, eu não vi mais essas disciplinas ao longo do ano, passou para ser puramente disciplinas específicas. Então nossa formação toda foi formação técnica. Isso aí pode ser comprovado no meu histórico.

Percebemos que esse debate não se esgota nesse artigo, por isso o consideramos um texto de provocação, cheio de lacunas e questionamentos a serem realizados acerca do lugar das Ciências Humanas na ETFRN. Motivo pelo qual pretendemos dar continuidade a pesquisa.

4. Considerações Finais

Ao analisar os diários de classe e a legislação educacional do período percebemos que as disciplinas OSPB, EMC e História estavam em sintonia. A proposta era de uma prática pedagógica relacionada à valorização da pátria, tradições e símbolos nacionalistas, focando em assuntos condizentes à organização e ao funcionamento do Estado, o papel das instituições na sociedade brasileira. Os fatos históricos eram voltados para aspectos políticos e econômicos, e procurando sempre evidenciar que a formação do povo brasileiro ocorreu de forma harmoniosa e pacífica tudo isso para elucidar uma pretensa unidade nacional.

Por outro lado, as falas dos sujeitos evidenciaram uma realidade múltipla ou pelo menos a representação que se fez dela. Descrevendo, entre outras coisas, as disciplinas humanísticas também como promotoras de uma formação mais crítica na prática de alguns professores. Não nos propomos a encerrar tal debate, posto que ainda há muito a elucidar e problematizar, por isso apenas elencamos alguns elementos para reflexão.

A ETFRN era uma escola de formação profissional, portanto a preparação para o mercado de trabalho era seu principal propósito, tendo em vista a lógica tecnicista que

permeou as ações educacionais durante a Ditadura. Seu corpo docente foi preparado para isso, ensinar o saber fazer em detrimento de uma formação mais humanística.

Havia um enfrentamento ideológico em relação as Ciências Humanas, perceptível em sua carga horária. Enfraquecer essas disciplinas era uma forma de coibir qualquer ação, seja individual ou coletiva, dos professores em tentar burlar o sistema e mostrar a realidade dos acontecimentos políticos do país aos seus educandos. Enquanto a mídia propagava os “feitos” dos governos militares, camuflando a corrupção, torturas e perseguições.

As práticas disciplinadoras agrupavam todo esse projeto de formação de trabalhadores obedientes, aqui nos arriscamos a dizer que essa disciplinarização alcançava também os docentes. Por isso, não podemos simplesmente dizer que eles não empreendiam uma formação humanizadora porque não queriam, muito embora alguns fossem a favor da ditadura. Há indícios nos documentos e relatos orais desse engessamento, tanto no formato dos diários de classe e planejamento que tivemos acesso, quanto em relatos de docentes, já publicados em trabalhos anteriores, e nos relatos construídos para essa pesquisa.

A guisa de conclusão sinalizamos para a realidade plural das disciplinas humanísticas na ETFRN. E citamos o nosso colaborador Walter Pinheiro “a escola mesmo educando para ser o trabalhador que serve ao capital, foi ela que me possibilitou o inverso disso”. Ressaltamos as possibilidades de continuação da pesquisa, pretendemos compreender a cultura escolar da ETFRN e, obviamente como as disciplinas humanísticas se desenvolviam nesse contexto. Há possibilidade ainda de ampliação da análise especificamente das disciplinas humanísticas e suas práticas na ETFRN, aprofundando o diálogo com as fontes orais, documentais e imagéticas.

Referências

Apple, M. W. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Aróstegui, J. (2006). *A pesquisa histórica: teoria e método*. Tradução técnica de Andréa Dore; revisão técnica José de Andrade Arruda. Bauru, SP: Edusc.

Azevedo, C. B., & Santos, R. M. (2018) *História da educação do Rio Grande do Norte: instituições escolares, infância e modernidade no início do século XX*. Curitiba: Appris.

Barros, J. D. A. (2010). Fontes históricas: olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. *Revista Albuquerque*, 3(1).

Bittencourt, C. M. F. (2009). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. (3a ed.). São Paulo: Cortez – (Coleção docência em formação. Série Ensino fundamental/coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta)

Brasil. (1969). Decreto-Lei Nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Brasil. (1971). Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>.

Carlos Nascimento De Andrade. Depoimento [Novembro de 2018]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2018. Gravador formato MP3. Duração 42min03s. Entrevista concedida à pesquisa: *A IMERSÃO DAS CONSCIÊNCIAS: a doutrina de segurança nacional e a cultura escolar na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985)*.

Cídia Paula Da Costa Alves. Depoimento [Outubro de 2019]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2019. Gravador formato MP3. Duração 28min28s. Entrevista concedida à pesquisa: *A IMERSÃO DAS CONSCIÊNCIAS: a doutrina de segurança nacional e a cultura escolar na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985)*.

Foucault, M. (1999). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. (8a ed.), São Paulo: Martins Fontes.

Halbwachs, M. (1990) Memória coletiva e memória individual. In: Halbwachs, M. *Memória coletiva*. São Paulo: Editora Vértice, 25-43.

Martins, M. C. (2014). Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, (51), 37-50, jan./mar. Editora UFPR.

Matos, J. S. (2016). Memória e história do ensino das humanidades: do nascimento do conceito de disciplinas escolares à atuais ciências humanas. *Momento-Diálogos em Educação*, 25(2), 111-128.

Medeiros, A. L. (2011). *A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: IFRN.

Meihy, J. C. S. B., & Ribeiro, S. L. S. (2011). *Guia Prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto.

Motta, R. P. S. (2014). *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar.

Plazza, R., & Priori, A. (2008?). *O ensino de história durante a ditadura militar*. Recuperado de http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_resumary_plazza.pdf.

Portelli, A. (2010). *Ensaio de história oral*. São Paulo: Letra e Voz.

Portelli, A. (2016). *História Oral como arte da escuta*. São Paulo: Letra e Voz.

Walter Pinheiro Barbosa Júnior. Depoimento [Outubro de 2019]. Entrevistadora Aline Cristina da Silva Lima. Natal, 2019. Gravador formato MP3. Duração 37min58s. Entrevista concedida à pesquisa: *A IMERSÃO DAS CONSCIÊNCIAS: a doutrina de segurança nacional e a cultura escolar na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1968-1985)*.

Yates, F. A. (2007). *A arte da memória*. Campinas: Unicamp.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Lillyane Priscila Silva de Farias– 40%

Aline Cristina da Silva Lima– 40%

Olívia Moraes de Medeiros Neta – 20%