

A black and white photograph of a technical classroom. In the foreground, a student is seated at a workbench, working on a device. The workbench is cluttered with various electronic components and tools. In the background, other students are visible, some standing and some seated at similar workbenches. The room has a tiled floor with a hexagonal pattern and large windows with metal frames. The overall atmosphere is one of a busy, practical learning environment.

UFPB

**“SOB A TORRE DE MARFIM”:
A ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA, UM
LUGAR DE MEMÓRIAS, ESTRATÉGIAS E
PRÁTICAS DE GÊNERO EM CAMPINA
GRANDE-PB, (1975-1985).**

Jussara Natália Moreira Bélen



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JUSSARA NATÁLIA MOREIRA BÉLENS

“SOB A TORRE DE MARFIM”:
A ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA - UM LUGAR DE MEMÓRIAS, ESTRATÉGIAS
E PRÁTICAS DE GÊNERO EM CAMPINA GRANDE-PB, (1975-1985).

JOÃO PESSOA - PB

2013

JUSSARA NATÁLIA MOREIRA BÉLENS

“SOB A TORRE DE MARFIM”:

A ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA – UM LUGAR DE MEMÓRIAS, ESTRATÉGIAS
E PRÁTICAS DE GÊNERO EM CAMPINA GRANDE-PB, (1975-1985).

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação
pela Universidade Federal da Paraíba, no
período 2012.2

Orientador: Prof. Dr. Charliton José dos Santos
Machado

JOÃO PESSOA-PB

2013

B428s Bélens, Jussara Natália Moreira.
Sob a torre de marfim: a Escola Técnica Redentorista - um
lugar de memórias, estratégias e práticas de gênero em
Campina Grande-PB, (1975-1985) / Jussara Natália Moreira
Bélens.-- João Pessoa, 2013.
460f. : il.
Orientador: Charliton José dos Santos Machado
Tese (Doutorado) – UFPB/CE
1. Educação. 2. Escola Técnica Redentorista (ETER) -
Campina Grande-PB. 3. Poder disciplinar. 4. Gênero. 5. Ensino
profissionalizante - estratégia - prática.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

JUSSARA NATÁLIA MOREIRA BÉLENS

“SOB A TORRE DE MARFIM”:

A ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA – UM LUGAR DE MEMÓRIAS, ESTRATÉGIAS
E PRÁTICAS DE GÊNERO EM CAMPINA GRANDE-PB, (1975-1985).

Tese apresentada como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutor em Educação
pela Universidade Federal da Paraíba, no
período 2012.2.

Aprovada em ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA:

Presidente: Prof. Dr. Charliton José dos Santos Machado – UFPB
(Orientador)

Examinador: Prof. Dr. Rui Martinho Rodrigues - UFC
(Membro avaliador)

Examinador: Prof. Dr. Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior - UECE
(Membro avaliador)

Examinador: Prof. Dra. Rita de Cássia Cavalcanti Porto - UFPB
(Membro avaliador)

Examinador: Prof. Dr. Iranilson Buriti de Oliveira - UFCG
(Membro avaliador)

Examinador: Profa. Dra. Maria Lúcia da Silva Nunes – UFPB
(Membro suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus que, por sua infinita grandeza, nos ampara em todos os momentos de nossas vidas, que nos direciona para boas energias quando nos sintonizamos com Ele, auxiliando-nos nos (des)encontros da vida, no silêncio de muitos dias e de muitas noites, iluminando o caminho trafegado em meio a reviravoltas que a vida dá. Ao senhor, Pai Eterno que nos ensina sobre perseverança, amor não fingido e caridade, fagulhas de vida para nos tornarmos espíritos melhores. Por estar nos transformando em uma viajante da vida que passa a olhar para dentro de si e a perceber a força adormecida que, uma vez despertada pode nos transmutar;

À minha mãe, por sua simplicidade e exemplo de garra e luta por dias melhores. Acolhendo sempre a sua prole entre as suas grandes asas;

À Guaíra, filha e companheira de todas as horas. Por seu apoio, que nos fortaleceu durante todo esse processo, feito de dias conturbados e de outros mais leves;

À Iúlia Milena, a filha do século XXI, que, com sua desenvoltura particular, nos ensina a ser melhor a cada dia, por aprendermos a cada passo “sobre a beleza de ser o que é”, por haver dividido o tempo com a nossa tese;

Ao meu orientador José Charliton Machado, que, com o coração amigo, nos motivou para voltarmos a pesquisar e a descobrir novas possibilidades de estudos de gênero. Por sua generosa contribuição e haver acreditado que podíamos ir adiante, aprendendo a cada passo a desatar os nós encontrados. Por haver nos dado liberdade para a construção dessa tese;

À professora Rita de Cássia Cavalcanti Porto por ter aceitado fazer parte da banca examinadora e pelas contribuições de sua leitura criteriosa que ajudaram a conhecer mais a ETER. Também por haver fornecido pistas importantes para encontrarmos os (as) narradores(as), até então inacessíveis;

Ao professor Dr: Iranilson Buriti pelas valiosas pistas que abriram nosso olhar para outras interpretações. Espero haver pego o fio da meada e ter começado a desatar os nós ao longo desta construção;

Ao professor Dr: Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior pelas gentis e inteligentes sugestões para o melhoramento deste trabalho;

Ao professor Dr: Rui Martinho Rodrigues por haver aceito participar da nossa banca examinadora;

À professora Dra: Maria Lúcia da Silva Nunes por haver aceito fazer parte da banca examinadora;

À amiga Nilda, pelo apoio e conversa sobre o trabalho;

À Kalina Gadelha, por havermos nos reencontrado falando das subjetividades de gênero;

Aos colegas do Doutorado: Aarão, Ceíça, Alex, Almeri, Amiraldo, Anita, Bernardina, Betânia, Lucicléa, Marísia, Marilene, Luciana, Isabel, Ivanalda, Romero, Vânia, Verônica;

À Robéria pela amizade e contribuição nesta caminhada,

À Andreia, por ter sido amiga, ouvinte e companheira em momentos difíceis, durante a tessitura deste trabalho;

À Xênia, pela amizade;

À Vera, que, manteve a casa limpa, organizando-a sempre, possibilitando-nos continuar trabalhando na tese;

À Suelânia e a Bruna, por ter nos auxiliado nas transcrições das entrevistas;

À Luciana Carvalho, pelo apoio e amizade que encontramos durante esse percurso;

À Socorro, Vanuza e Iolanda, por terem sido nossas companheiras nessa viagem;

Aos funcionários da ETER, especialmente ao Pe. Tiago que, solicitamente, nos recebeu durante os meses em que pesquisamos as fichas dos alunos e das alunas ETER;

Às singulares pessoas, que encontramos e que nos encontraram para as entrevistas. Por suas gentilezas, seus acolhimentos, seus auxílios importantes para que este trabalho pudesse ser tecido por entre as dificuldades que encontramos no caminho da pesquisa. Por terem sido uma rede social que foi sendo costurada a cada narrativa, com as indicações que cada um/uma fazia de outros(as) possíveis narradores(as). Pelas múltiplas histórias que se cruzaram, dando forma a essa escrita tecida a várias mãos;

Aos amigos e amigas que encontramos no PPGE: Lúcia Nunes, Fabiana, Ramsés, Márcia e as meninas dos grupos de estudo do HITEDBR;

À Rosilene, por sua competência que faz a diferença no atendimento do PPGE;

Enfim, a Miguel Márcio Ribeiro de Menezes, por ser quem e como você é. Pelo apoio e paciência que tem, por estar sempre ali, por entre os encontros do EU e por entre “as chamadas” da Bioenergética, nos ajudando a despertar a força adormecida pelos emaranhados da vida.

Em memória da professora Lúcia Ventura Crispim

Esperam que eu lance olhares curiosos ao meu redor, capte imagem do que se passa, e então me curve sobre a escrivaninha e continue minha tarefa, temporariamente interrompida. É para fazer funcionar de novo minha fábrica de palavras que devo extrair novo combustível dos poços do não-escrito
(Ítalo Calvino)

RESUMO

Esta tese analisa as subjetividades de gênero construídas entre estratégias de poder disciplinar na Escola Técnica Redentorista- ETER, em Campina Grande – PB, nos anos de 1975-1985, e as práticas cotidianas de alunas, alunos, professoras e professores que ressignificavam de várias maneiras os dispositivos e os operadores de controle e regulação escolar. A ETER foi nos anos de 1975-1985 um lugar de educação técnico profissional de fabricação de diferentes subjetividades de gênero, qualificadas para as novas atividades profissionais em ascensão, naquela configuração histórica e cultural. As subjetividades de gênero, ali tecidas, de alguma maneira, redimensionaram, nesta cidade, ideias sexistas ainda predominantes que separavam e opunham os lugares de educação em nível técnico e universitário para homens e mulheres. Baseada na Reforma Educacional promulgada pela Lei Nº 5.692/71, a ETER redimensionou a filosofia educacional, passando de seminário vocacional masculino para uma escola mista, entre as décadas de 1960 e 1970 e, depois, no ano de 1975, para Escola Técnica Redentorista, sob o lema de ‘Educar para Libertar’. Passou a oferecer curso técnico em Eletrônica e Telecomunicações para moças e rapazes pobres da cidade. O objetivo é discutir como as/os jovens estudantes subjetivaram os valores repassados pela educação que cruzava valores da competência e do mérito pessoal, difundida pela estrutura curricular, baseada no tecnicismo e em valores humanistas, difundidos pelas táticas pedagógicas em algumas disciplinas e nas atividades escolares criando, assim, na ETER, uma ambiência familiar e de amizade, presente na memória do/as narrador/as. Por meio da leitura de documentação da própria escola (fichas de matrícula do/as aluno/as, álbuns de fotografias), levantou-se o perfil do/as jovens estudantes; nos jornais A União e Diário da Borborema pesquisamos, nos anos recortados para estudo, como as mulheres participavam dos espaços de educação nesta cidade, já que esta passou a ser sinônimo de modernidade/desenvolvimento urbano; e a partir da história oral, conheceu-se diferentes práticas de alunas e alunos da ETER nos processos de subjetivação da formação proposta pela ETER. Desvelando por meio das memórias das práticas cotidianas de ex-aluna/os e das microliberdades vividas por ele/as à história da educação da ETER, a tese verifica como lugar social que o Estado militar desenvolvimentista e a igreja católica, por meio da figura emblemática do padre redentorista Edelvino Pitiá, exerciam o desejo de poder e controle de comportamentos, sentimentos, modelando, assim, subjetividades de gênero produtivas com vista à ‘educação para o trabalho’ e à ‘educação para liberdade’.

Palavras-chave: ETER. Poder disciplinar. Gênero. Ensino Profissionalizante. Estratégia. Prática.

ABSTRACT

This thesis analyzes the gender subjectivities constructed between strategies of disciplinary power in the Technique School Redentorista- ETER, at Campina Grande - PB, among the years of 1975-1985, and the daily practices of pupils, teachers and professors who used to resignify in many ways the devices and the operators of control and pertaining to school regulation. The ETER was in the years of 1975-1985 a place of technic-professional education of manufacture of different subjectivities of gender, qualified for the new professional activities in ascension, in that historical and cultural configuration. The gender subjectivities, woven there, in some way, resized, in this city, still predominant sexist ideas that separated and opposed the places of education in level technician and college for men and women. Based in the Educational Reformation promulgated by the Law N° 5,692/71, the ETER resized the educational philosophy, passing of masculine vocational seminary for a mixing school, among the decades of 1960 and 1970 and, later, in the year of 1975, for the Technique School Redentorista, under the motto of 'Educate To free'. It started to offer the technician course in Electronics and Telecommunications for young women and poor youngsters of the city. The objective is to argue as the young students subjectivated the values repassed for the education that crossed values of the ability and the personal merit, spread out for the curricular structure, based in the technicality and humanists values, spread out for the pedagogical tactics in some disciplines and the pertaining to school activities creating, thus, in ETER, a familiar ambience and of friendship, present in the memory of the narrator. By means of the reading of documentation of the proper school (fiches of school registration of pupils, photo albums), the profile of the young students was arisen; we search in the periodicals A União and the Diário da Borborema, in the years cut for study, as the women participated of the spaces of education in this city, since this started to be synonymous of modernity/urban development; and from verbal history, knew different practices of women pupils and men pupils of ETER in the processes of subjectivation of the practical formation proposed by ETER. Unveiling via the practical memories of the daily ones of former-pupils and the microfreedoms lived by them to the history of the education of ETER, the thesis verifies as social place that the developmentalist military State and the catholic church, through the emblematic figure of the redentorista priest Edelzino Pitiá, exercised the desire of power and control of behaviors and feelings, shaping, thus, productive gender subjectivities with sight to 'education for the work' and 'education for freedom'.

Keywords: ETER. Disciplinary Power. Gender. Professionalizing Education. Strategy. Practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Alunas/alunos ETER da turma de 1981	12
FIGURA 2 – Inauguração da Escola Politécnica em 1954	89
FIGURA 3 – Sessão solene de inauguração do Seminário Santos Anjos, no ano de 1966	114
FIGURA 4 – A Escola Técnica Redentorista, no ano de 1975	129
FIGURA 5 – O Jardim localizado no centro da parte interna do prédio, separando os lugares específicos da escola	132
FIGURA 6 – Pe. Pitiá em sua sala na Escola Técnica Redentorista	141
FIGURA 7 – Logomarca da ETER	144
FIGURA 8 – Alunos e alunas em aula de laboratório do curso de Telecomunicações, no ano de 1975	149
FIGURA 9 – Matéria do jornal Diário Borborema	150
FIGURA 10 – Grade curricular da ETER do curso de Telecomunicações, dos anos de 1975-1996	198
FIGURA 11 – Grade curricular da ETER do curso de Eletrônica, dos anos de 1975-1996	199
FIGURA 12 – Fotografia do convite de formatura da turma concluinte, do ano de 1984	225
FIGURA 13 – Turma concluinte de 1981	231

SUMÁRIO

1 INÍCIO DE PERCURSO	13
1.1 Dos caminhos percorridos	13
1.2 Do Colégio Redentorista à Escola Técnica Redentorista: um divisor de águas	16
1.3 A proposta de tese	24
1.3.1 <i>Objetivos</i>	24
1.3.2 <i>Problemática</i>	25
1.3.3 <i>A Tese</i>	25
1.3.4 <i>A temporalidade de estudo</i>	25
1.5 As teias interpretativas e os conceitos escolhidos	42
1.6 Narrativas, escritos e fotografias nos meandros da memória	56
1.7 Itinerário de viagem	68
2 “SOB A TORRE DE MARFIM”: AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DO ESTADO E DA IGREJA CATÓLICA NA REINVENÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES DE GÊNERO EM CAMPINA GRANDE.	72
2.1. Campina Grande na esteira do Ensino Profissionalizante	72
2.2 A Telingra, a TELPA, a TELEMAR: fontes de vida da ETER	82
2.3 A Educação reinventando Campina Grande	85
2.4 As reformas educacionais nas escolas em Campina	93
2.5 Da antiga à nova estratégia católica	106
3 “AS INTRUSAS” NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA EM CAMPINA GRANDE-PB	121
3.1 Da idealização à criação: a Escola Técnica Redentorista	122
3.2 Lugar de formação nos recônditos religiosos	126
3.3 Bolsas de Estudo: uma estratégia disciplinar	133
3.4 ETER e os laços de família	140
3.5 Lugar de relações de gênero na tessitura de uma nova racionalidade	147
3.6 (Des)dobrando do sexo ao gênero	162
4 ENTRE FIOS E ANTENAS: PRÁTICAS COTIDIANAS E ESTRATÉGIAS CURRÍCULARES NA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE	171
4.1 Lugar de educação, lugar de liberdade?	171
4.1.1 Uniformização e a (des)padronização das práticas cotidianas	171
4.2 Entre os fios do tecnicismo	177
4.3 “A Educação para a liberdade”: entre as estratégias curriculares/tecnicistas e as práticas de gênero	181

4.4 Currículo da ETER: estratégia de poder e usos de gênero	195
4.5 Disciplinas escolares: usos e saberes de gênero	206
4.6 Tempos e espaços escolares: estratégias e práticas de gênero	215
5 A ETER “[...] DO LADO ESQUERDO DO PEITO”: AS SUBJETIVIDADES DE GÊNERO, POR ENTRE COTIDIANOS, FESTAS E MEMÓRIAS	221
5.1 As dobras de gênero nas festas da ETER	221
5.2 A turma concluinte	224
5.3 A missa de ação de graça	230
5.4 O baile de formatura	232
5.5 Encontros de memória	238
5.6 Assustados, lazer e brincadeiras: outras maneiras de fazer de gênero	244
MOMENTO FINAL	254
REFERÊNCIAS	263
APENDICES	279
ANEXOS	460

I CAPÍTULO





1 INÍCIO DE PERCURSO

1.1 Dos caminhos percorridos

Uma ideia na cabeça, uma pergunta na boca, os recursos de um método nas mãos e um universo de fontes diante de si a explorar. Parece que o historiador tem o mundo à sua disposição, pois tudo lhe parece capaz de transformar-se em História. Tudo é realmente fonte, caco, traço, registro, vestígio e sinal emitido do passado à espera do historiador? Tudo pode ser realmente, convertido em tema e objeto da História? (PESAVENTO, 2003, p.68).

“Uma ideia na cabeça e uma pergunta na boca [...]” – essa afirmação feita por Pesavento (2003) chamou a nossa atenção, uma vez que a historiadora mostra as ferramentas que ajudam a perscrutar os nossos objetos de estudo. Compreendemos que “[...] os cacos, os traços e os vestígios do passado [...]”, mencionados pela autora, podem ser achados também em nossa história de vida, nas experiências pessoais que, muitas vezes, se perdem no caminho e são esquecidas, afastadas, desligadas dos escritos acadêmicos. Esses acontecimentos mais pessoais são vestígios que contribuem para os encontros entre a pesquisadora e o objeto que impulsiona sua exploração cognitiva.¹

À procura pela justificativa do nosso trabalho de tese nos levou imediatamente para as experiências de nossa formação secundária, universitária e profissional, que tiveram suas contribuições marcadamente autorizadas pela racionalidade para serem acionadas e tomadas como motivadoras, esquecendo-nos das experiências mais ínfimas em família, como se fossem uma caixa-preta fechada e desligada das escolhas no tempo presente. Mas, as dificuldades apresentadas na escrita deste trabalho nos moveram em direção a uma volta no tempo, a fim de encontrarmos com o nosso passado, até então, não mencionado, intocado pelo olhar racional de pesquisadora, que aprendeu na academia uma forma de escrita distanciada das subjetividades.

Assim, trazendo à tona a nossa trajetória de mulher, educada por uma mulher trabalhadora, percebemos o porquê de sempre estarmos pesquisando sobre trabalho, gênero e

¹ Se tudo é “fonte”, como sugere a autora supracitada, esclarecemos que o título “Sob a Torre de Marfim”, utilizado nesta tese, é um fragmento da narrativa da irmã Letícia, freira das Clariças, em Campina Grande que em sua narrativa sobre a visão da igreja católica sobre a mulher, fez essa analogia, mostrando que às mulheres encontravam-se sob a égide da igreja, ou seja, sob a “torre de marfim”. Em nossa percepção é um discurso que reverbera o poder de instituições como a igreja que classifica e enquadra os indivíduos em imagens construídas e legitimadas como verdade.



educação, numa busca constante que perpassa nossa caminhada profissional e acadêmica. Um interesse que se mostrou recorrente nas escolhas dos nossos temas e dos nossos objetos de estudo ao longo dos anos.

Como filha única de uma família de quatro filhos, chefiada por uma mulher, vivemos intensas e afetivas experiências com três irmãos que demarcavam as suas masculinidades nas tarefas domésticas, nas formas de lazer, nas brincadeiras e na liberdade sexual. Nessas relações entre irmãos, éramos admiradas pelo “bom comportamento”, pela “fragilidade feminina”, colocando-os na condição de guardiões da nossa conduta que, adequava-nos a imagem de uma moça bem comportada e de boa criação. Características que deram à mãe/provedora o reconhecimento de haver educado o membro feminino nos padrões de normatividade religiosa e familiar que engendravam a educação diferenciada num lar constituído por três filhos e uma única filha.

Assim, a escolha da nossa temática por educação profissional e gênero foi influenciada pelas marcas pessoais construídas nessa vivência familiar. O fato de possuímos poucos recursos financeiros e de sermos educadas por uma mãe de caráter forte e persistente que, por suas próprias mãos, sua disposição para o trabalho e sem nenhuma formação escolar, criou uma filha e três filhos homens, marcou o começo de tudo. Uma infância e adolescência estimuladas para a educação e a qualificação profissional, focos que não deveríamos perder de vista, conforme desejava a provedora da família. Entendemos, desse modo, que a educação era o único caminho por onde deveríamos andar, pois era por essa via que conseguiríamos escrever uma história de vida diferente.

Esta educação familiar nos permitiu construir uma subjetividade² que direcionava a nossa vida para os estudos e para o trabalho. Nossas remotas lembranças nos levam ao lugar de menina, adolescente e mulher esforçada na escola, tecendo uma trajetória de aprendizagem através da competência e da responsabilidade, dedicando-nos à educação como uma missão de vida. Assim, fomos esculpindo essa subjetividade, desenhada pelas estratégias da rotina e da disciplina presentes no cotidiano da educação familiar, difundidas nas palavras, nos conselhos e no exemplo de vida de uma mãe educadora e trabalhadora.

Essas experiências familiares ocorreram numa configuração histórica, na qual ainda perpetuava a cultura de que as mulheres se profissionalizavam em cursos técnicos como Pedagógico, Enfermagem e Secretariado. Recordamos a admiração que tínhamos pelas

² A subjetividade faz parte do projeto da sociedade “[...] capitalista de modalização dos comportamentos, da sensibilidade, da percepção, da memória, das relações sociais, das relações sexuais, elementos que articulam as pessoas com o mundo social e do trabalho” (GUATTARI, ROLNIK, 2007, p. 33-36).



amigas, vizinhas e primas que, quando cresciam, arranjavam empregos de secretárias, destacando-se em relação às demais moças que continuavam em casa, cuidando dos afazeres domésticos, sem perspectiva profissional.

Esses acontecimentos se deram em um período histórico, década de 1980, marcado pelos movimentos feministas, que se organizavam em defesa da emancipação feminina, da educação profissional das mulheres, dos direitos sociais e políticos que nos garantissem melhores condições de vida como pessoas e cidadãs. Em meio a essas informações e experiências, tanto na vida privada, como na pública, interessamo-nos pelo magistério desde muito cedo.

Ao concluirmos, então, o primeiro grau fomos para a Escola Normal de Campina Grande em busca de nos qualificar para a profissão de educadora e cuidadora da infância em seus primeiros anos de estudo. Tratou-se de uma escolha influenciada pela segurança que a educação poderia nos proporcionar, através desta qualificação.

E, assim, procuramos nos qualificar cada vez mais. Com isso, iniciamos os estudos em Ciências Sociais em 1990.1, na UFPB, (hoje UFCG), descobrindo diferentes formas de olhar o mundo, em um cenário permeado por mudanças culturais, econômicas, políticas, históricas e sociais. As transformações ocorridas nesta década do século passado redirecionaram as abordagens das Ciências Humanas (da Sociologia, da Antropologia e da Política), influenciando um grupo de estudo de gênero liderado pela socióloga Dra. Deolinda Ramalho, que abriu os nossos olhos para as pesquisas sobre o feminino e o trabalho nas periferias de Campina Grande-PB. Essas pesquisas ligavam-se às leituras das obras de Cristina Bruschine, Heleieth Saffiot, Joan Scott, dentre outras referências bibliográficas comuns aos estudos daquele momento histórico. Reflexões que nutriram os primeiros passos de inquietações acadêmicas acerca das relações de gênero.

Influenciadas pelas leituras acerca do feminino, interessamo-nos por investigar no Mestrado de Sociologia Rural o trabalho de mulheres no sítio Lucas, localizado no semiárido campinense, pesquisa concluída no ano de 1998. Uma experiência acadêmica que nos motivou a estudar vidas de mulheres socialmente invisibilizadas. As histórias de mulheres que trabalhavam para garantir a sobrevivência das suas famílias moveram os interesses de pesquisadores que pretendiam trazer, à cena acadêmica, trajetórias femininas de luta em diferentes atividades profissionais, capturando a nossa atenção.

A conclusão do mestrado foi um divisor de águas na nossa trajetória profissional, uma vez que já atuávamos como professora concursada de educação básica pela Prefeitura Municipal de Campina Grande, desde o ano de 1990. Adentramos no magistério superior,



através de processo seletivo, realizado no mês de abril de 1999, como professora visitante do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), também em Campina Grande.

Permanecemos como docente visitante da UEPB até junho de 2001, quando assinamos o contrato efetivo. Após a aprovação no concurso público, realizado para a respectiva instituição de ensino superior, na qual nos encontramos até os dias atuais, passamos a lecionar disciplinas de Sociologia em suas mais distintas especificidades: de Sociologia da Educação até a Sociologia Industrial em diferentes cursos e áreas do conhecimento. Esta trajetória em sala de aula nos instigou a pesquisarmos sobre educação, trabalho e gênero, uma vez que as bibliografias da área nos levavam a essa tríade, alinhando-se, assim, às sucessivas orientações de monografias dos cursos de graduação em História e Pedagogia.

A nossa experiência com pesquisas sobre mulher e trabalho continuou inquietando-nos, sobretudo, quando vasculhando livros da história de Campina Grande, em meio às orientações monográficas, encontrávamos sempre referências a profissões masculinas, como a informação de que, no ano de 1940, apenas havia médicos, engenheiros e advogados em Campina Grande, portanto, homens; as mulheres, quando citadas nestas obras, eram sempre como professoras.

Esta informação despertou a nossa curiosidade e fez com que procurássemos outros indícios. Com efeito, percebemos uma vertiginosa produção por parte de jovens historiadores sobre Campina Grande, enfocando aspectos econômicos, culturais, políticos – estendidos até os anos de 1960 –, bem como duas dissertações de mestrado em História acerca de gênero, mas nenhum trabalho que evidenciasse a educação feminina em diferentes áreas do magistério.

1.2 Do Colégio Redentorista à Escola Técnica Redentorista: um divisor de águas

O Colégio Redentorista foi criado no ano de 1969, estendendo-se até 1974. Oferecia os cursos ginasiais e de segundo grau, com o curso de eletrônica como optativo. Uma escola mista, na qual estudavam rapazes e moças das camadas médias e da elite da cidade de Campina Grande. Vale ressaltar que tal colégio de padres disponibilizava algumas disciplinas técnicas, concomitantes, ao ensino do científico.

Era um colégio distante de tudo, afastado da cidade. Os alunos e as alunas buscavam o Colégio Redentorista por representar uma instituição de ensino de primeiro e segundo graus



de ótima reputação local. Segundo narrativas de ex-aluna Lúcia Crispim³, a escola oferecia uma educação de alto nível com professores conceituados, com uma ambiência escolar de respeitosa organização. Essa reconhecida estrutura atraía um bom número de jovens desta cidade que buscavam uma escola de alto padrão que os capacitassem para concursos do Banco do Brasil, da Caixa Econômica e que os preparassem para o vestibular em diferentes áreas do conhecimento, principalmente, para o curso de medicina.

Foi pensando, assim, que Lúcia Crispim optou pela escola, lembrando o fato em uma entrevista cedida para nossa pesquisa:

[...] eu entrei, eu fiz o sétimo e o oitavo ano ginasiais no Colégio Redentorista. Era bem organizado, era o quê uma escola mista e assim quem ia pra lá ia, porque ia se preparar tanto pra o concurso do Banco do Brasil como para a Caixa Econômica. Naquela época era muito requisitado, como pra o vestibular. Na época tinha três, aí, assim, foi muito, muito importante pra mim. Assim, porque eles seguiam a mesma linha e antes eu estudava aqui no Instituto Nossa Senhora da Salete, que era, e assim eles eram muito exigentes. Lá, lá também era na mesma linha assim de exigência de horário, de funcionamento. Assim, eu me senti muito bem lá. Eu fiz o sétimo e o oitavo ano ginasial lá. A rotina da escola, como era como da escola normal, mesmo tinha *a hora* do recreio, tinha jogos, tinha *as festa*,] tinha é: Tinha a professora de artes ? Que ela promovia assim umas danças. Era normal, assim, uma escola normal. Essas moças, elas, a perspectiva da maioria era fazer concurso vestibular é. Diminuiu quando a escola passou a ser técnica (CRISPIM, 2012).

Segundo Lúcia Crispim, o Colégio Redentorista se estruturava por uma rotina padronizada em que os alunos e alunas vestidos (as) de calça vinho e blusa de tecido branca, chegavam às sete horas da manhã e se organizavam em filas de meninas e de meninos para cantarem o hino nacional e depois irem para as suas salas de aula. Os(as) que chegavam atrasados(as) ficavam no pátio aguardando tocar a sirene, que indicava o início da segunda aula, momento que aqueles(as) estudantes atrasados(as) poderiam entrar. Ao aumentar o número de alunos/alunas não era preciso cantar o hino nacional todos os dias, apenas nas sextas-feiras, quando também hasteavam a bandeira nacional.

³ Lúcia Ventura Crispim foi aluna do Colégio Redentorista e viveu o momento da transição do Colégio para a Escola Técnica Redentorista. Ingressou na ETER na primeira turma, no ano de 1975, e cursou o técnico em eletrônica. Após haver concluído o curso técnico, no ano de 1977, foi convidada pelo padre Pitiá para ensinar na escola, permanecendo como professora, por dez anos, das aulas de laboratório de eletrônica, nas turmas do primeiro ano. Fez vestibular para Engenharia Elétrica, mas não concluiu o curso. Hoje é proprietária de uma requisitada loja de decoração em Campina Grande, local onde realizamos a entrevista.



Neste sentido, temos o depoimento de um ex-inspetor⁴ da escola mencionada:

Eu lembro que era um colégio muito bom [...], de elite, não só pelo fato dos alunos serem oriundos de classe média alta, mas também [...] do nível intelectual elevado. Era um colégio [...] que primava pela qualidade [...] é tanto que, quando a escola técnica Redentorista foi implementada nos anos seguintes, a maioria dos professores da escola técnica eram alunos de Engenharia Elétrica, principalmente, que tinha sido aluno do Redentorista [...] eu conheço 5 a 6 professores que hoje, que eram professores do Redentorista quando alunos de Engenharia Elétrica [...] Robertinho, que hoje é reitor da Mackenzie [...], tem Roberto Siqueira [...] não estudou lá, não foi professor (BARBOSA, 2012).

Em 1974 foi anunciada a mudança do Colégio Redentorista para Escola Técnica Redentorista. O padre Pítia reuniu todos(as) os/as alunos e alunas no pátio e anunciou que, a partir do ano seguinte, o estabelecimento não seria mais um colégio de primeiro e segundo graus, uma vez que seria substituído pelo ensino profissionalizante. Assim, os/as alunos e alunas que não quisessem continuar teriam que ir para outra escola, pois lá funcionaria curso técnico.

A respeito, ainda, da Escola Redentorista, Edimar Barbosa destaca que:

Uma coisa que seria interessante ressaltar é que o Redentorista como Colégio, por exemplo, o dia 7 de setembro que é o dia do desfile no Redentorista era visto com muito respeito. Porque o Redentorista era uma coisa estranha para a sociedade de certa forma, porque era um colégio **ousado e rico**, de padre. Um Colégio que a maioria das pessoas sabiam que a mensalidade era cara. Então, aquele Colégio no desfile era visto, eu estou falando do Colégio e não da escola técnica, então as pessoas nunca tinham acesso. Então, o Colégio era visto como as Damas era até um dia desses. Eu sou da turma das Damas que rompeu com o colégio só feminino. Eu fiz um cursinho à noite na primeira turma que se juntou a um colégio. Acho que foi em 1970, mas era aquele silêncio porque tinha poucas pessoas e era aquele negócio bem interessante, todo mundo ficava bem curioso (BARBOSA, 2012, grifo nosso).

De acordo com Edimar Barbosa, o Colégio Redentorista, uma instituição escolar de ensino regular, organizada por padres redentoristas, apresentava em sua estrutura física e organizacional uma ambiência com padrões religiosos, com nítida exigência para com os comportamentos dos (as) alunos (as) que ali estudavam. Resguardava em sua apresentação uma cultura conventual, valorizando a imagem de uma escola disciplinada de alto nível, despertando admiração e respeito por parte da comunidade campinense.

Tal imagem era comprovada em atividades públicas como o desfile do dia 7 de

⁴Edimar Alves Barbosa: inspetor de disciplina, professor e orientador técnico do Redentorista. Entrou na Escola Técnica Redentorista em 1976, ainda no processo de transição do Colégio Redentorista para Escola Técnica Redentorista, ficando lá até 1993. Atualmente é professor do Departamento de Química da UFCG e coordenador do curso de Engenharia de Materiais na referida universidade.



setembro, mencionado na narrativa, o qual atraía jovens ricos da cidade para a escola, buscando padrão organizacional e educacional que os possibilitassem fazerem vestibular para medicina, conforme mencionado por uma das suas alunas, Lúcia Crispim.

Mas, de acordo com a professora Denise Sales⁵, apesar do modelo de estruturação do Colégio Redentorista e da exigência do padre Pitiá na manutenção dos padrões de reverência e disciplina por todos(as) os(as) alunos(as), alguns/algumas estudantes eram rebeldes e indisciplinados(as), pois não atendiam as regras estabelecidas. Diferente do que ocorria quando o Colégio Redentorista passou a ser Escola Técnica Redentorista, pois nesta os(as) alunos(as) eram reverentes, respeitadores(as) das normas da escola, havendo, raramente, alguns que destoavam do padrão de comportamento esperado pelo corpo discente.

Para Denise Sales, o ensino técnico a ajudou em muito a permanecer na escola, uma vez que, no antigo Colégio Redentorista, os/as estudantes desafiavam a autoridade dos(as) professores(as), e como ela estava iniciando na profissão (pois havia saído da Universidade e ido para as salas de aula de um Colégio de jovens ricos) encontrava dificuldades na tarefa docente. Seu problema foi resolvido logo após a criação da Escola Técnica Redentorista, visto que, em sua leitura, os/as jovens pobres, atendidos(as) pela ETER adequavam-se mais à cultura disciplinar da escola, diferente dos jovens ricos que foram, paulatinamente, saindo da instituição.

Ela argumenta que:

Os alunos do Colégio Redentorista queriam eternamente brincar. Você poderia organizar a melhor aula, distribuir as apostilas mais bem elaboradas, era besteira, porque quantas vezes *vinha*: “olha, professora, o que meu colega fez”. E a apostila rasgada e o respeito não *existia* muito. O Colégio era rico nessa época. Tinha transporte para aluno, transporte para o professor, ia buscar em casa, levar para o colégio. Terminava a aula, ia deixar em casa, existia tudo isso. Mas, às vezes, quando não tinha o transporte para levar o professor, a gente vinha nos ônibus. E vir nos ônibus, eu via a hora o teto do ônibus voar quando vinha com a turma, porque eles eram extremamente brincalhões, cheios de muita vida e respeito não existia tanto não. Apesar de ser uma época em que o professor era tido como ‘o professor’ e existir um certo respeito, mas a turma do colégio Redentorista não agia dessa forma. E eu até quando fui para o Redentorista, meu primeiro momento foi de desistir: “eu não quero ficar, padre! Porque os meninos têm energia demais e estão me vencendo e eu não acho que valha a pena ficar. Mas, ele disse: “eu acho que é o seu desafio [...] você está começando agora e você vai querer que os alunos digam: ‘olha... ela desistiu por minha causa?’ ”Eu não seria a primeira a desistir, já havia tido uma professora de Português que tinha desistido antes de mim, Anita Garibaldi. Até então, quando ele disse: “tome isso como um desafio”. Eu tomei e fiquei e consegui até conviver bem com eles. Mas foi o último ano que o padre quis que o Colégio

⁵ Denise Fernandes Sales, graduada no curso de Letras pela Universidade Regional da Paraíba. Escolheu a área anglo-latina, lecionava Língua Portuguesa ou Língua Francesa. Inicialmente, lecionou Francês, mas depois foi convidada para dar aula de Língua Portuguesa no Colégio Redentorista, e, posteriormente, na Escola Técnica Redentorista, permanecendo como professora de Língua Portuguesa da ETER por quinze anos.



fosse Colégio Redentorista. Ele quis fazer do Colégio a Escola Técnica Redentorista e, a partir daí, ele não quis mais alunos que tivessem uma condição financeira boa. Até poderia ficar, mas ele preferia alunos de uma classe pobre. Por exemplo, que viesse até da rede pública de ensino. E se submetiam a testes de Português e de Matemática. Passando, eles ainda assistiam aulas de Língua Portuguesa e de Matemática. Era disponibilizado isso pelo próprio Colégio e depois eles faziam uma outra seleção. Então, realmente só ficava o menino que era bom, pelo menos nessas duas disciplinas. Então, eu peguei essa fase de transição. Deixou de ser Colégio, passou a ser Escola Técnica Redentorista. A Escola Técnica Redentorista era extremamente o oposto. Porque eram meninos que queriam realmente aprender, porque eram meninos de classe pobre. Então, quando eles se viam dentro de uma Escola Técnica Redentorista, que era um espetáculo, eles se doavam (SALES, 2012).

No decorrer do levantamento dos cursos técnico-profissionalizantes em Campina Grande, em áreas diferentes do Magistério e de Enfermagem, suscitados pela emergência desenvolvimentista, encontramos, em Campina Grande-PB, mais precisamente no bairro de Bodocongó, a Escola Técnica Redentorista, localizada entre os campi da Universidade Federal da Paraíba (UFCG) e da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), próximo ao Parque Tecnológico (PqTc-PB), bem como à Fundação de Apoio à Pesquisa (FAPESQ-PB). A ETER⁶ tornou-se a Escola Técnica Redentorista, símbolo de redenção para muitas famílias carentes da cidade e dos vários centros por ela polarizadas.

A instituição foi fundada pela Congregação do Santíssimo Redentor, que atua no Brasil inteiro e em quase todos os países do mundo. Em 29/08/53, a Congregação fundou a Vice Província do Recife que, civilmente, foi registrada como Congregação Redentorista Nordestina, abrangendo os estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Em Campina Grande, no ano de 1966, criou-se o Seminário da Congregação para preparar “*novos padres e irmãos*”⁷.

No ano de 1975, surgiu a ETER, sob o lema “Educar é Libertar”, através de seu fundador, o Padre Redentorista Edelzino de Araújo Pitiá, cuja missão seria a formação humana e profissional de jovens das classes sociais menos favorecidas, qualificando-os com nível técnico para o mercado de trabalho. Uma história que, nas suas palavras tinha como princípio “a dedicação a Deus e a Pátria, no campo específico da educação da juventude, na fidelidade ao lema: Educar é Libertar” (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 1984, p. 8).

No início, a Escola recebeu inúmeras ajudas de entidades estrangeiras⁸, assumindo a característica de uma entidade comunitária. A assessoria de diversos professores, da então

⁶ Antes Colégio Redentorista.

⁷ Informações obtidas através do site da ETER: <http://www.redentorista.org.br>.

⁸ Grupos de empresários, engenheiros holandeses, ligados, ou não, à Igreja Católica, doaram à ETER equipamentos de eletrônica e de telecomunicações de última geração.



UFPB (Campus II), fez-se presente. As orientações quanto à estrutura curricular e organizacional vieram da Escola Técnica de Eletrônica de Santa Rita do Sapucaí-SP e do SENAI/PB, que colaboraram na elaboração do Regimento Interno.

Os laboratórios receberam seus primeiros equipamentos, através de doações da Agência de Colaboração Técnica da Holanda – CEBEMO, tendo contribuído, também, o Conselho Britânico e a Fundação dos Voluntários Holandeses. Os apoios à instituição chegaram através do MEC, SENAI, TELEBRÁS, PHILIPS, ÉRICSON, PHYNE, SIEMENS, NEC e TELPA. Em 1996, através de convênio, a ETER recebeu ajuda da VITAE, organização internacional para o desenvolvimento da Educação e da Ciência.

O padre Pitiá, conhecedor de um projeto desenvolvimentista para a educação, especificamente para o ensino profissionalizante, organizou uma equipe composta por seis profissionais. Entre eles, dois engenheiros holandeses, uma antropóloga e uma pedagoga e um professor de curso técnico para elaborar o currículo da Escola Técnica, que estava em vias de criação. (CAVALCANTI, 2012)⁹.

É mister que as mulheres que compunham a equipe de criação da ETER eram formadas em áreas reconhecidas, naquela configuração histórica, como sendo femininas. Uma demarcação que diferenciava como campo da sociologia era considerado mais politizado do que o da antropologia. Já os homens da equipe de criação eram da área de engenharia. Por que não havia também na equipe, mulheres técnicas em eletrônica e telecomunicações ou engenheiras?

Na sua criação, a ETER passou a funcionar em 1975 no prédio já existente, onde era o Seminário Santos Anjos, depois o Colégio Redentorista, absorvendo, assim, a estrutura física já existente. Neste momento, houve algumas adaptações das salas de laboratório para as aulas práticas de eletrônica e de telecomunicações.

Nestes termos, houve a transformação do prestigiado Colégio Redentorista na Escola Técnica Redentorista, a qual passou a atender jovens pobres da cidade de Campina Grande, de cidades circunvizinhas, assim como de outras localidades e regiões. Uma escola técnica que inovou também por ser mantida com recursos de bolsas de estudo e doações estrangeiras que cobriam as mensalidades dos jovens pobres. Isto foi, segundo Salete Cavalcanti, a grande novidade para a cidade de Campina Grande, que vivia o processo de crescimento das

⁹ Josefa Salete Barbosa Cavalcanti, graduada em Ciências Sociais pela antiga Universidade Federal da Paraíba - Campus I, atualmente UFCG, cursou o pedagógico na Escola Pe. Emídio Viana Côrrea – Escola Normal de Campina Grande. Ensinou na escola Santa Rita de Cássia, que funcionava em sala pertencente à Igreja Santa Rita de Cássia, no bairro de Bodocongó. Fez mestrado em Antropologia pela UFRJ. Professora aposentada pela UFCG, e, atualmente, é professora de Antropologia da UFPE. Foi a primeira coordenadora pedagógica da ETER.



telecomunicações, espelho do que ocorria em todo o país, visto que:

Uma escola técnica, daquele porte, oferecer bolsas de estudo para jovens carentes, isso foi demais para a nossa cidade. Era o que envolvia a todos que participavam da elaboração do projeto e da organização da grade curricular. Um processo com discussões em várias reuniões (CAVALCANTI, 2012).

Os profissionais convidados pelo padre Pitiá para participar da equipe de criação da ETER, do currículo que projetava o ensino profissionalizante como cabedal educacional, foram envolvidos pela proposta do dirigente para formatar uma escola de alto padrão para atender jovens pobres da cidade de Campina Grande e de outras localidades, rompendo com a perspectiva anterior do colégio Redentorista, que atendia jovens das camadas médias e alta. Segundo Salete Cavalcanti, essa foi a inovação que chamou a atenção dos(as) participantes (padres, técnicos(as), professores(as)) que, motivados(as) pela sugestão de Pe. Pitiá, reuniram-se por mais de seis encontros, que tomavam horas de discussões e dedicação por parte de todos(as) os/as participantes da equipe de criação da Escola Técnica Redentorista.

Seus primeiros cursos foram os de Eletrônica e Telecomunicações, e as turmas eram mistas. Muitas moças e rapazes de famílias pobres desta cidade esforçaram-se para fazer cursos profissionalizantes nesta escola. Esta opção estava relacionada ao sonho de poderem conseguir um bom emprego e ajudar a família economicamente, almejando, assim, uma ascensão social e econômica. Eis o ideário de crescimento transmitido nesta configuração histórica, a qual buscava o seu desenvolvimento por meio da industrialização, requerendo, para tais fins, mão de obra capacitada para assumir os novos postos de trabalho que estavam sendo formados.

A ETER foi se concretizando imbuída das ideias de preparação profissional, ensejada pela sociedade campinense e brasileira, nutrida pela proposta de uma educação para a liberdade e alcançada pela possibilidade de mudança na condição de vida de famílias pobres, através do estudo dos(as) seus/suas filhos(as), que galgariam postos de trabalho em empresas da cidade como a Telemar, dentre outras nacionais e internacionais de telecomunicações e eletrônica, espalhadas por todo o Brasil. Assim, propagandas começaram a ser feitas, a escola era divulgada em todos os jornais da cidade, atraindo as/ os jovens pobres e estudiosas(os) locais.

O Pe. Pitiá visitava as escolas públicas, trazia esses alunos e alunas para visitarem a ETER, o que, à primeira vista, já seduzia as/os jovens sedentas(os) por vencerem na vida, pois a estrutura física apresentada com amplas salas de aula, inovadores laboratórios, equipados



por aparelhos de tecnológicas de ponta, jamais vistos em qualquer lugar na cidade “[...] nem a Universidade Federal da Paraíba tinha equipamentos tão sofisticados de altíssima qualidade”, como narrado por Salete Cavalcanti. Uma prova disso é o depoimento de Ana Paula Sarmiento¹⁰:

[...] eu acho que havia muita propaganda em torno do curso. Na época estava muito em voga a formação técnica do sujeito voltado para a técnica, porque estava surgindo a era digital. Então, existia muito o incentivo para essa área técnica. As empresas contratavam muitos técnicos, porque estava havendo uma demanda muito grande de profissionais, uma necessidade de profissionais para atuar em empresas. Empresas de outros estados vinham até para a escola para contratar os melhores alunos, e já levavam aqueles alunos. Então, a formação profissional e mais seria uma formação rápida no ensino médio. Não necessitaria terminar uma graduação para se conquistar um espaço na empresa. Como hoje há uma necessidade de que, cada vez mais, a gente domine a informática e naquela época estava surgindo a necessidade de se formar técnicos nessa área. Assim, as empresas estavam contratando muitos técnicos e a questão imediata, pragmática, pesa muito para a escolha, e as pessoas, na verdade, escolhiam, porque os pais queriam ou porque a família os amigos influenciavam, como eu fui influenciada e não tinha vocação. Isso é um aspecto que se deve analisar nas escolhas dos profissionais, porque hoje a gente ainda está aqui é valorizado na escolha que os pais fizeram, na expectativa de que os filhos irão se dar bem financeiramente. Então, se escolhe mais hoje a área de Medicina, Direito, deixam à margem os cursos de ciências humanas que não são valorizados. E se a pessoa por que não são valorizados? Eu faço a pergunta, porque não há escolha dos cursos de Ciências Humanas, já que são os cursos dessas áreas que formam o Médico, Engenheiro, enfim, e se a pessoa não tiver aquela formação, como é que ela vai exercer seu papel profissional? É nesse sentido que eu analiso. Na época, muitas pessoas embarcaram nisso, mas depois viram que não era aquilo que gostavam, queriam e acabavam fazendo vestibular para outra área (SARMENTO, 2012).

As famílias da comunidade campinense foram seduzidas pela propaganda da escola, ‘fabricando’ a vontade nas(os) jovens que gostavam de Matemática, e até aquelas(es) que não se identificavam tanto com os números desejavam estudar na ETER. Assim, sonhos foram construídos em direção à ‘liberdade’ que a escola propagava. Rapazes e moças, entre 14-15 anos de idade, passaram a estudar mais para passarem no processo seletivo da ETER, e este gerava expectativas e ansiedade por parte das(os) candidatas(os) e de seus familiares, que faziam correntes de boas vibrações para o sucesso de suas/seus jovens filhas(os) na direção de suas aprovações na instituição.

E, ao passarem no teste seletivo – que submetia as/os candidatas(os) a provas de Matemática e Português, elaboradas por requisitadas(os) professor(as) da UFPB e, posteriormente, por professores(as) da própria escola –, os alunos e as alunas recebiam as bolsas de estudo, conforme a pontuação nas provas, pois os primeiros lugares recebiam as

¹⁰ Ana Paula Sarmiento ingressou na ETER, no ano de 1984, para cursar o Técnico em Eletrônica, concluindo o curso em 1986. Atualmente, é professora do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).



melhores bolsas de estudo, que eram pagas pela TELPA e outras empresas privadas. E as/os demais selecionadas(os) eram contemplados(as) com as bolsas oferecidas pelo Estado.

Diante disso, após descobrirmos as ações dessa instituição, adotamos a educação profissional como tema de tese no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE, do Centro de Educação da UFPB, na linha de pesquisa História da Educação. Mais uma escolha de pesquisa acadêmica ligada a nossa trajetória pessoal de mulher e educadora, desenhada nas experiências familiares que vivenciamos.

1.3 A proposta de tese

1.3.1 Objetivos

O objetivo geral desta tese é analisar que subjetividades de gênero foram formadas na ETER em Campina Grande-PB, nos anos de 1975-1985, por ter sido nesse período que a Escola Técnica Redentorista foi criada, perscrutando assim, o tipo de educação ali realizada, através de estratégias de disciplinamento acionadas em diferentes lugares pelos quais os alunos e as alunas transitavam no cotidiano escolar.

A partir do objetivo geral elaboramos cinco especificidades, definidas a seguir:

- a) Abordar os caminhos percorridos para a escolha do objeto de estudo e o encontro dos conceitos e metodologias usadas nesta construção;
- b) Analisar as estratégias de poder da maquinaria estatal e da Igreja Católica, agenciadores do ensino profissionalizante, nos anos de 1975-1985, reinventando Campina Grande com a fabricação de novas subjetividades de gênero;
- c) Investigar como se deu a criação da Escola Técnica Redentorista, fruto da idealização e criação de um homem conservador que, estrategicamente, beneficiou a escola com a competência de moças e rapazes das classes médias da cidade;
- d) Desnudar a construção de subjetividades de gênero, a partir de técnicas de disciplinamento e vigilância dos comportamentos, difusas na pedagogia da ETER via currículo e aulas;
- e) Desvelar, através da memória dos alunos e das alunas, as negociações de gênero tecidas nos eventos festivos da ETER.



1.3.2 Problemática

A ETER construiu uma noção de gênero em Campina Grande, nos anos de 1975-1985, criando novos espaços de educação para moças e rapazes na área técnica de Telecomunicações e Eletrônica. A partir desta descontinuidade histórica, ficamos curiosas para esclarecer a seguinte inquietação: Que diferentes subjetividades de gênero foram construídas na formação técnico-profissionalizante, proporcionada pela Escola Técnica Redentorista, nos anos de 1975-1985, em Campina Grande-PB?

1.3.3 A Tese

Partimos da premissa de que a presente tese analisa as diferentes subjetividades de gênero construídas na Escola Técnica Redentorista, nos anos de 1975-1985, em Campina Grande-PB. Um lugar de ensino técnico profissional de fabricação de diferentes subjetividades de gênero, qualificadas para as novas atividades profissionais em ascensão, naquela configuração histórica e cultural. Subjetividades de gênero, ali tecidas, de alguma maneira, redimensionaram, nesta cidade, ideias sexistas ainda predominantes que separavam e opunham os lugares de educação em nível técnico e universitário para homens e mulheres. Trata-se de uma instituição educacional que serviu como um lugar de formação de jovens estudantes, por meio de estratégias disciplinares que cruzavam o pensamento técnico racional do Estado-desenvolvimentista – com vistas à produção de subjetividades produtivas – e os valores humanistas da Igreja Católica. Difundindo, assim, o desejo de poder e controle, da Igreja e do Estado-Militar em Campina Grande. Neste sentido, analisamos as estratégias de regulação dos comportamentos dos (as) alunos (as), através de dispositivos e operadores de poder difusos no cotidiano escolar da ETER, assim como as práticas dos (as) estudantes em diferentes lugares internos desta instituição, a fim de compreender esse cenário histórico.

1.3.4 A temporalidade de estudo

A temporalidade escolhida para estudo compreende os anos de 1975-1985 em Campina Grande-PB. Uma década em que a consolidação da Escola Técnica Redentorista marcou uma cidade que transitava pelos passos da modernidade, traduzida pelo discurso desenvolvimentista da industrialização. Observamos que nessa configuração histórica houve mudanças nos projetos educacionais em nível nacional e local, momento em que a ETER



passa a atender jovens pobres (rapazes e moças) e, pela ‘competência’ e ‘disciplina’ internalizadas por elas/eles beneficiavam a escola, tornando-a referência no cenário local, regional e nacional nos cursos de Telecomunicação e Eletrônica. Áreas que requeriam habilidades, até então, associadas apenas ao masculino, pelo esforço físico despendido e pelas técnicas racionais exigidas.

1.3.5 A metodologia em construção e reinvenção

Ao terminar o ano de 2009, cursando disciplinas no doutorado, percebemos que já era tempo de dar início à pesquisa nos jornais e na ETER. Como nunca havíamos feito pesquisa em jornais, não conseguíamos ir para os arquivos. Havia uma resistência de pesquisadora de história oral que éramos, pois as fontes orais sempre nos moviam prazerosamente na relação instigante entre pesquisador e entrevistados. Após um ano de contato com documentos encaminhados à escola e expondo o que pretendíamos com o estudo, a ETER abre suas portas para pesquisarmos em seus arquivos apenas no mês de agosto de 2010.

A pesquisa no jornal *A União*¹², iniciada no mês de junho de 2010, foi incentivada por uma aula de campo do Grupo de estudo de História Oral, realizada pelos professores Charliton Machado e Lúcia Nunes – do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Foi um momento significativo para dar ‘vida’ ao nosso percurso de aprendiz de pesquisadora de arquivos de jornais. Assim, Tateando nas peculiaridades desta prática, muito bem realizada por pesquisadores experientes, foi chegando uma estranha que, aos poucos, se envolveu com o mundo de histórias contadas pelas folhas amareladas daqueles periódicos.

No mês de setembro do mesmo ano, iniciamos a pesquisa no jornal *Diário da Borborema*¹³, momento em que fomos ficando mais ativas e nos envolvendo intensamente com os jornais, encontrando pesquisadoras do Mestrado em História, adquirindo sugestões para a pesquisa em periódicos, além de avançar nas consultas dos livros referentes à temática. Mas, foi o fazer pesquisa e os erros cometidos durante o percurso que a originaram, que descobrimos maneiras de catalogar as informações obtidas, além das fotografias que realizamos das matérias em sépia. Uma reinvenção de percursos e procedimentos necessária à construção da metodologia do estudo.

¹² O jornal *A União* foi fundado pelo governo do Estado da Paraíba, no ano de 1893.

¹³ O jornal *Diário da Borborema* foi fundado no ano de 1957, por Assis Chateaubriand, proprietário dos Diários Associados.



No movimento feito, na pesquisa dos jornais, adquirimos força e ânimo ao adentrar na história de Campina Grande, nos anos de 1975 a 1985. Um mundo, até então vivido, mas não conhecido por aquele ângulo, que se apresentava agora aos nossos olhos de pesquisadoras em História da Educação. Uma experiência singular, que revelou a cidade onde vivemos desde os nove anos de idade, que se abria através daquelas páginas envelhecidas pelo tempo, em meio à falta de cuidado adequado no seu manuseio, fazendo-nos, muitas vezes, trocar as luvas carregadas de mofo, em meio ao incômodo natural que essa atividade provoca.

Assim, descobrimos uma Campina em que políticos, professores, pessoas comuns iam contando por meio de notícias, artigos, crônicas e matérias de opinião as suas percepções acerca da Educação nesta cidade, na Paraíba e no Brasil. Histórias do desenvolvimento local, tráfegando por entre acontecimentos passados. Desta forma, sistematizamos fatos e narrativas contadas por outros, mas que desenharam um cenário de vidas que se cruzavam no redemoinho das mudanças na Educação Profissional durante a ditadura militar.

A cada dia, aprendíamos como registrar as matérias encontradas, até selecionarmos um caderno de anotações, nosso diário de observações dos achados por título, data, local e algumas observações realizadas nas primeiras leituras. No decorrer da pesquisa, percebíamos uma articulação entre as informações obtidas nos jornais com as fichas de matrícula dos ex-alunos e das ex-alunas da ETER.

Um dado curioso chamou a nossa atenção neste processo de descobertas: as matérias destes periódicos, em sua maioria, eram assinadas por homens (jornalistas, escritores, professores universitários) ou, em raros casos, por mulheres. Como o caso da vereadora Maria Barbosa que, em uma matéria, denuncia empresas que não contratavam mulheres e quando as admitiam, os salários eram inferiores ao dos homens. A pesquisa em jornais foi realizada em três dias da semana: terça, quarta e quinta. É válido ressaltar que a segundas-feiras foram dedicadas às fichas de matrícula das alunas e dos alunos no arquivo da ETER.

As fichas das alunas e dos alunos da ETER encontravam-se em pastas de arquivo de plástico, reunidas em uma sala apertada e sem estrutura física coerente para guardar documentos de tanta importância. Era difícil o acesso, pois passávamos pela sala dos Recursos Humanos e, lá dentro, selecionávamos pasta por pasta e nos dirigíamos para o ambiente reservado à pesquisa. Uma cansativa, mas prazerosa investida no passado da instituição. Lemos, fotografamos, fotocopiamos e anotamos no caderno algumas observações registradas nas 634 fichas de matrículas dos alunos e das alunas ETER nos anos estudados, compreendendo desde o Colégio Redentorista até a Escola Técnica Redentorista.



Essas fichas forneceram informações pontuais sobre os alunos e as alunas, a exemplo de sexo, etnia, cidades de origem, profissão dos pais, bairro onde residiam, o curso matriculado e a escola de origem. Uma espécie de perfil dos estudantes foi desenhada por estes documentos, junto a outros, como certidão de nascimento, declaração de bons antecedentes carimbada pelo pároco, ou diretor da escola anterior; certidão de batismo, notas anuais nas disciplinas cursadas em cada ano, material guardado em pasta individual. As fichas de matrícula do ano de 1981 mostraram que a ETER passa a receber mais alunos e alunas oriundos da Escola Pública, advindos, também, de famílias mais pobres, diferente do que ocorria até então.

A pesquisa nas fichas individuais possibilitou-nos encontrar nomes de possíveis entrevistados, ex- alunos e ex-alunas da ETER. Hoje, professores da Universidade Federal de Campina Grande, da própria ETER, do IFPB de João Pessoa, de outras instituições da Paraíba, como de outros estados, funcionários da TELEMAR, de empresas de celular como a OI, assim como profissionais de outras áreas como Médicos, Dentistas e Engenheiros.

Utilizamos algumas das informações obtidas nas fichas de matrícula dos alunos e das alunas dos anos em estudo, em forma de números, que apontam as condições sociais e econômicas das pessoas referidas. Apesar de adotar indicadores numéricos, compreendemos que estes não alcançam as dinâmicas e as especificidades das relações dos sujeitos sociais, pois mostram, de forma limitada, as condições dos jovens estudantes da ETER, nos períodos recortados para a pesquisa. Essa forma tradicional de definição de pessoas foi questionada por Certeau:

[...] A estatística “apreende o material destas práticas e não a sua **forma**; ela põe à mostra os elementos utilizados e não o ‘fraseado’ devido à bricolagem, à inventividade ‘artesanal’, à discursividade que combinam esses elementos, todos ‘recebidos’ e de cor indistinta. Por isso, “a sondagem estatística só acha o que é homogêneo. Ela reproduz o sistema a que pertence” (CERTEAU, 1996, p.17-18).

Assim, fizemos uso desses indicadores, resultantes das respostas dadas pelos familiares quando foram matricular os filhos, como mapas que desenhavam, superficialmente, cada jovem estudante, oferecendo à escola informações delimitadas sobre os alunos e alunas. Mesmo não alcançando a dinamicidade das relações de gênero, tecidas no cotidiano escolar da ETER, nos anos pesquisados, esses números dão indícios, mesmo que superficiais, da vida dos alunos e das alunas. Informações, cujos sentidos são ampliados por outras fontes documentais e por narrativas que enriqueceram a dança interpretativa aqui almejada.

Após a pesquisa nos jornais e nas fichas dos (as) alunos (as), começamos, no ano de 2010, as entrevistas com pessoas que participaram do processo de criação da ETER e, depois,



por indicação de um dos narradores, encontramos Oscar Carneiro (ex-aluno), o único entrevistado nesse primeiro ano de pesquisa, visto que percebemos o cuidado que todos(as) tinham na indicação de outros nomes. Começamos, assim, um trabalho de exaustiva investigação em busca de novas pessoas que poderíamos entrevistar, a partir das sugestões fornecidas.

No ano de 2011, foi muito difícil conseguirmos os contatos. Parecia quase impossível desnudar a história oral, mas impulsionados pela curiosidade e os desafios encontrados no caminho, não desistimos da busca. Procuramos Marcelo Evaristo, ex-aluno e organizador dos Encontros de ex- alunos/alunas da ETER, da turma de 1984, pois ele possuía informações referentes à sua turma, mas a procura foi improdutiva: Marcelo nos enviou uma lista de e-mail's de pessoas que não respondiam aos nossos apelos para as entrevistas.

Seguimos, então, para a qualificação de tese com poucas entrevistas (Manoel do Carmo Silva, Padre Tiago de Melo, Padre Cristiano Joosten, Rita de Cássia Porto Cavalcanti e Oscar de Lira Carneiro). Mas, durante o processo de qualificação, a professora Rita de Cássia Cavalcanti Porto, nos indicou Moema de Castro (ex-aluna e ex-professora da ETER). Logo em seguida, partimos para a ADUF-UFCG (Associação de Docentes da Universidade Federal) procurar o endereço da pessoa indicada, onde nos informaram que ela morava na segunda rua do Conjunto dos Professores, localizado em frente à UFCG. Fomos ao seu encontro.

Moema de Castro nos recebeu muito bem e abriu as portas para adentrarmos no mundo de ex-alunos/alunas da ETER, empenhando-se em conseguir os telefones do (as) colegas que ela ainda mantinha contato. Daí em diante, foi uma sequência de encontros e de entrevistas que suscitavam outros nomes. Assim, foi se tecendo outros contornos da escrita deste trabalho, graças a colaboração de muitos interlocutores generosos.

Os nomes foram encontrados no decorrer das entrevistas, quando conseguimos ganhar confiança por parte dos(as) narradores(as) que, inicialmente, se mostravam muito arredios para falarem da ETER. Ou, quando se dispunham a serem entrevistados (as), tinham muito cuidado ao lembrarem relatavam acontecimentos que enalteciam a imagem da escola como um lugar apenas de boas lembranças, envolvidas assim, pelo sentimento de gratidão e orgulho por terem estudado na instituição.

As memórias dos primeiros entrevistados foram ampliando a história da ETER, imagem esculpida pelos melhores alunos/alunas que, até hoje, se reencontram,¹⁴

¹⁴ Há encontros anuais de ex-alunos/alunas ETER. Esses encontros foram iniciados por padre Pitá em 1992,



compartilhando experiências de sucesso profissional e familiar. Os(as) primeiros(as) narradores (as) lembraram-se de uma escola sem disputas, que recebia alunos/alunas, que se enquadravam, ordeiramente, às normas instituídas, as quais o (as) possibilitavam mudar as suas vidas pela educação formal.

Mas, quando conseguimos romper com o círculo que estávamos sendo colocadas, pois um/uma narrador(a) indicava outro(a) ex-aluno/aluna que se enquadravam nos critérios de bons/boas, percebíamos que os relatos destes indivíduos competiam na preservação de certos acontecimentos na ETER, fazendo uso de um trabalho de “enquadramento” da memória, a qual reinterpreta continuamente o passado em função dos embates travados no presente, em função da identidade dos grupos detentores dessa memória (POLLAK, 1989 apud CIAVATTA, 2002) e sua importância para ser conhecida por outros e divulgadas hoje.

Os(as) narradores(as) construtores(as) da história aqui tecida foram: dois inspetores de ensino, três professoras das disciplinas de Eletrônica, dois professores das disciplinas técnicas, uma professora de laboratório, uma professora de Língua Portuguesa, dois coordenadores das disciplinas técnicas, a primeira coordenadora técnica e as três primeiras coordenadoras pedagógicas do período¹⁵.

Esses nomes, conforme mencionamos foram sendo sugeridos no decorrer das entrevistas, quando as/os narradoras(es) lembravam-se de outras(os) personagens que participaram da história da ETER, nos anos estudados. Alguns/algumas dos narradores(as) encontram-se, atualmente, como profissionais de diferentes instituições de ensino, a saber: professores(as), funcionários(as), coordenadores de empresas privadas e públicas nacionais e internacionais.

A maioria dos cargos de chefia das respectivas empresas é ocupada por homens, ex-alunos da ETER. Esses ex-alunos(as) se encontram anualmente como turma para reviverem as lembranças de quando estudavam na escola¹⁶ Nesses encontros alimentavam os momentos de recordações do passado que marcaram suas parcerias. A cada entrevista realizada, as/os narradoras(es) se mostravam saudosistas e felizes por poderem trazer à tona as suas lembranças da ETER, envolvidos(as) pelas memórias, despertavam sentimentos de gratidão,

como estratégia de convidar ex-alunos/alunas da escola, os quais se encontram em postos de chefia em grandes e prestigiadas empresas, ligando os laços com a escola como possíveis contribuidores da mesma, através de bolsas de estudo, estágios, doações para a manutenção, como também para os alunos da ETER, ocorrendo todos os anos no mês de dezembro. Esse mecanismo, no nosso entender, reafirma o prestígio da instituição aos olhos da sociedade.

¹⁵ É válido mencionar que Iara de Oliveira Barros de Araújo foi a primeira e única mulher coordenadora das disciplinas técnicas da ETER.

¹⁶ Em encontros de ex-alunos e ex-alunas realizados nos meses de dezembro.



de aprendizado, de comunidade familiar, adormecido ao longo dos anos, surgindo em suas lembranças nomes de colegas que iam sendo indicados (as) para serem entrevistados(as).

Nos primeiros dois anos de pesquisa, mergulhadas nos arquivos da ETER ou nas salas apertadas dos jornais ou na biblioteca Átila Almeida, buscamos conhecer um pouco da história da ETER, descobrir como as mulheres eram vistas e por onde transitavam naquela configuração histórica nesta cidade. Não encontramos registros da participação das mulheres em eventos políticos e econômicos, destacados nas manchetes dos jornais que marcaram a história no período estudado, o que indica sua condição de invisibilidade.

As poucas notícias sobre mulheres foram registradas sem muita notoriedade nos jornais pesquisados, estando às margens das folhas e das manchetes centrais. As informações encontradas estavam associadas à participação feminina em acontecimentos ligados à educação, às artes, aos movimentos sociais por moradia, por melhores condições de saneamento e infraestrutura nos bairros da cidade, nas associações de amigos de bairro, nos Clubes de Mães e nas pequenas conquistas por creches e saúde da família.

Até mesmo nesses acontecimentos, divulgados nos espaços inferiores e abaixo da folha dos jornais e revistas, encontramos, raramente, a presença feminina em condição de protagonismo social. Estando os homens em destaque como participantes políticos, civis, nas assinaturas das matérias e dos artigos que divulgavam os grandes acontecimentos históricos da cidade e do país, ocupando sempre o centro das folhas de jornais e revistas.

Percebemos sim, nos jornais e em revistas pesquisados, a propagação de uma Escola que se anunciava à frente das demais, possibilitando aos campinenses sonhar com uma profissionalização promissora que tiraria muitos jovens da pobreza, sugerindo vôos na direção da “liberdade” preconizada pela ETER. Um significado de “liberdade” construído durante três anos de estudo, tempo em que os alunos e as alunas eram moldados por estratégias disciplinares, reguladoras dos comportamentos, sentimentos e desejos, adequando-os à cultura escolar.

Uma escola fundamentada em uma moral religiosa, possuindo regras claras, estabelecendo como padrão normativo horários rígidos, fardamento padronizado, organização impecável, que atraía a todos/as para o seu interior, seduzindo jovens rapazes e moças estudiosos, que mostram em suas narrativas o prazer de terem estudado na ETER, apesar das regras impostas.

Um lugar que alargava os olhos de tais alunos/alunas, despertando admiração e orgulho por parte de todos/as jovens que primavam pela obediência e disciplina, assim como pelos (as) denominados (as) “rebeldes” que se desviavam da imagem de “bons” e bem



comportados(as) alunos (as). Sentimentos recorrentes e demonstrados em todas as narrativas de ex- alunos e ex-alunas dos anos de 1975-1985, assim como pelos ex-professores (as), inspetores de ensino, coordenadores (as) pedagógicos e assistente social.

Mas a “revolução molecular” (GUATTARI, ROLNIK, 2007)¹⁷ que estávamos vivendo foi sacudindo a poeira da imagem lançada pelos jornais e revistas pesquisados sobre a ETER nos primeiros dois anos de pesquisa, que até então, parecia estar nos dando as informações necessárias para a tessitura deste trabalho. E, assim, continuamos essa linha de construção sobre a ETER que se materializava através das primeiras entrevistas.

Uma ETER imaculada, em que os alunos e as alunas, esmerados respeitadores(as) da ordem estabelecida, tornaram-se engenheiros(as) e professores(as) universitários de prestígio, imagens construídas por meio das primeiras entrevistas com sujeitos que compartilham experiências similares de sucesso e realizações profissional.

Essa reviravolta foi tomando contornos maiores, saindo da intimidade e se alargando ao trabalho de pesquisa, ampliando-se através das entrevistas com os indivíduos que, por diferentes motivos, construíram trajetórias educacionais e profissionais em outras áreas do conhecimento, restringiram-se ao nível técnico, ou ainda se direcionaram para outras atividades profissionais.

Nesses (des)encontros, que permearam essa busca, durante os quatro anos que trabalhamos na tese, descobrimos no mês de março de 2012 um novelo que ia se desmanchando a cada momento que mexíamos nele: indivíduos que tinham outras histórias para contar sobre a sua formação profissional na ETER. Em suas falas, a ETER aparece como o lugar mais organizado que jamais conhecíamos: a escola dos sonhos de todos(as), onde todos(as) que por ali passassem não teriam como fugir às regras, à disciplina, pois eram envolvidos(as) pela cultura escolar construída por entre os fios da reverência e da responsabilidade.

Além de pesquisarmos nos impressos da época, documentos escolares e termos contado com fontes orais, no mês de fevereiro do ano de 2011, visitamos a Biblioteca Átila Almeida¹⁸, onde levantamos preciosos dados acerca da educação em Campina Grande, nos

¹⁷ A compreensão sobre “revolução molecular” liga-se à ideia de Guattari e Rolnik (2007) sobre o processo de singularização, onde o sujeito se liberta do domínio global [...] em nível econômico, em nível do saber, em nível técnico, em nível das segregações, dos tipos de prestígios que são difundidos” (GUATTARI, ROLNIK, 2007, p.55). Contrariando as armadilhas convencionais que acorrentam as pessoas, algumas vezes nos soltamos das amarras, seja enquanto grupo ou pessoa, passando a ler a nossa vida e o que está ocorrendo em nosso entorno, possibilitando a criação de novas possibilidades, construídas através da autonomia encontrada e preservada nesse movimento.

¹⁸ A Biblioteca Átila Almeida, situada na Universidade Estadual da Paraíba, é hoje um dos espaços mais



anos de 1975-1985, em livros antigos, enciclopédias, almanaques, jornais (*A Imprensa*), revistas (*O Cruzeiro*, *O Ensino*), dentre outros periódicos ali existentes. Desta forma, coletamos informações nos livros de história de Campina Grande, encontrados no Museu Histórico¹⁹ desta cidade, lugar de referência para pesquisadores de diferentes níveis e especialidades.

1.4 A história da educação encenando os enfoques de gênero

As leituras de bibliografias sobre memória e gênero realizadas na disciplina de História Oral e Memória, que cursamos na modalidade especial, no ano de 2008, no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFPB, impulsionaram-nos a fazer o doutorado em Educação na linha de pesquisa História da Educação, caminhando, assim, por entre o fio invisível da investigação sobre educação e gênero.

A revolução dos estudos historiográficos provocada pela Escola dos Annales²⁰, conforme mencionado por Lopes e Galvão (2001), e posteriormente pelo que se denominou de Nova História, alargou os objetos, as fontes e as abordagens da História da Educação, não mais se restringindo esta à História Política, interessando-se também por aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade. Desta forma, nos últimos 40 anos, a valorizou-se os sujeitos esquecidos da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares, bem como sentimentos, emoções, mentalidades, além de fontes consideradas, até então, pouco confiáveis e científicas, que também passaram a construir indícios importantes para a reconstrução do passado.

Visto que, no momento anterior da ampliação dos enfoques e dos estudos historiográficos, as mulheres eram excluídas dos escritos acadêmicos, pois os autores, predominantemente masculinos, tratavam das problemáticas inerentes a essa categoria como

procurados em Campina Grande por pesquisadores da própria Universidade, como de outras instituições de ensino e pesquisa em nível local, regional, nacional e internacional. Seu nome homenageia professor de matemática da UFPB, hoje UFCG..

¹⁹ “O prédio onde hoje funciona o Museu Histórico e Geográfico de Campina Grande teve sua construção iniciada em 1812 e inauguração em 1814, no largo da Matriz (atual Avenida Floriano Peixoto). A princípio, o prédio foi construído como a primeira cadeia de Campina Grande, 24 anos depois desta se tornar Vila, a Vila Nova da Rainha. Durante 60 anos, o térreo serviu de cadeia e o primeiro andar funcionou como a “Casa da Câmara” (atual CâmaraMunicipal)”

²⁰ “A **Escola dos Annales** foi fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch em 1929, propunha-se a ir além da visão positivista da história como crônica de acontecimentos (*histoire événementielle*), substituindo o tempo breve da história dos acontecimentos pelos processos de longa duração, com o objetivo de tornar inteligíveis a civilização e as “mentalidades”. A escola des *Annales* renovou e ampliou o quadro das pesquisas históricas ao abrir o campo da História para o estudo de atividades humanas até então pouco investigadas, rompendo com a compartimentação das Ciências Sociais” (BARROS, 2010; BURKE, 1997)



que pudessem, através de uma ótica universal perceber as questões das mulheres e até das multiplicidades do masculino. Essas narrativas, presas à historiografia positivista, herdeira do iluminismo, difundiam histórias universalizantes, desenhadas por um olhar masculino, branco e ocidental.

A partir de 1920, com a emergência da história dos Annales, novos objetos de estudo foram sendo trazidos para as propostas acadêmicas. Com o auxílio de novas fontes de pesquisa, essa diferente abordagem historiográfica afastava-se da racionalidade universal, atravessando a fronteira da cientificidade clássica, evidenciando as histórias das pessoas comuns e o seu cotidiano.

Esse movimento historiográfico, que mexia com antigas perspectivas de pesquisa, trouxe para o cenário acadêmico as histórias das mulheres. Atréadas à expansão do movimento feminista, foram atraídas mulheres pesquisadoras, de diferentes disciplinas, que trabalhavam com as problemáticas desse gênero.

Na década de 1960, através de militantes feministas, que participavam da academia (professoras, estudantes, pesquisadoras), surgem os estudos da mulher. O primeiro objetivo dessas feministas foi investigar a mulher como sujeito da ciência. As pesquisas realizadas buscavam dar visibilidade à mulher que se encontrava ainda ligada ao mundo doméstico, mesmo já havendo aquelas que rompiam com esse estereótipo social. Por exemplo, focalizavam as mulheres pobres, as agricultoras que já se encontravam há muito tempo trabalhando fora de casa em atividades ditas masculinas, mas eram esquecidas pelos escritos científicos (LOURO, 1998).²¹

Ao final dos anos de 1980, por influência das feministas anglo-saxônicas, os estudos no Brasil sobre as mulheres passam a utilizar o conceito de gênero, questionando o determinismo biológico relacionado às diferenças sexuais entre homens e mulheres, presentes nas abordagens até então realizadas.

Nas discussões de gênero não se nega as diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas se discute a construção social e histórica que incidem sobre as características dessa natureza. As abordagens dessas relações trafegavam entre polêmicas e ressignificações,

²¹ Assim, os primeiros trabalhos da Sociologia, da Antropologia e da Literatura sobre a mulher abordavam as condições de vida e de trabalho femininas em distintas atividades. Esses estudos questionavam a objetividade e a neutralidade científica e começaram a utilizar a história de vida como instrumento de pesquisa. Os estudos concernentes à vida das mulheres em relação ao trabalho, ao corpo, ao prazer, aos afetos e a escolarização se fizeram por teorizações marxistas, pela psicanálise ou pela perspectiva do feminismo radical, pautando os estudos em teorias feministas. Um dos argumentos mais presentes nessas pesquisas se relacionava às desigualdades biológicas entre homens e mulheres, justificando, através desta compreensão, as discrepâncias sociais.



compreendendo como as características sexuais eram apresentadas e representadas na vida social e na história.

Neste sentido, percebiam que as desigualdades entre homens e mulheres não deveriam ser entendidas apenas no plano biológico, mas na história, tendo em vista que é nas relações sociais que se constroem o conceito de gênero. Assim, as estudosas da temática passaram a levar em consideração as diferenças entre homens e mulheres em distintas sociedades, grupos sociais e momentos históricos.

As tematizações das relações de gênero se distanciavam das discussões meramente biologizantes por desconstruírem o caráter permanente da oposição binária, desnudando a ideia de que homens e mulheres são opostos, relacionando-se em uma lógica fixa de dominação e submissão. Assim, quebrar barreiras rígidas das oposições que colocam homem e mulher como únicos e opostos leva-nos à compreensão de que um contém o outro e que cada um é múltiplo e fragmentário (LOURO, 1998).

Esse movimento de desconstrução dessa oposição impulsiona-nos a estudar os processos e as condições que configuram essa polaridade, levando-nos a historicizar essa ambivalência e hierarquia. Com esse entendimento de desconstrução da oposição entre homem e mulher, consideramos o exercício de poder presente nas relações sociais, desmanchando, internamente, os mecanismos dessa oposição.

Assim, evidenciam-se as diferentes trajetórias femininas e masculinas de indivíduos que vivem suas experiências sociais pelas camadas das classes, das raças, das religiões, das idades diferentes. A partir dessa compreensão, encontramos relações distintas, mas não opostas que fogem da dicotomia homem dominante/mulher dominada, e que, mesmo aqueles que se encontram em situações de dominados, regulados por estratégias disciplinares, encontram brechas de resistências, através das práticas que os singularizam.

No caso específico dos (as) alunos (as) da ETER, percebemos essa multiplicidade de mulheres e de homens em diferentes situações. Como na rotina de estudo da ETER, que tanto rapazes e moças disciplinarmente se inscreviam, dedicando-se a horas de estudo cotidianos para alcançarem notas escolares, capazes de situá-las(los) no grupo dos “excelentes” e “competentes”. As trajetórias escolares de alunas e alunos inteligentes e competentes em Matemática, Física e em disciplinas técnicas de Eletrônica e Telecomunicações rompem com a ideia essencialista, estereotipada da mulher dominada e do homem dominador, pois encontramos tanto alunas, como alunos disciplinadas(os), respeitadas(os) pelas(os) professores(as), pela direção da escola e pelas(os) colegas.



Ao mesmo tempo em que na ETER havia alunos (as) que se enquadravam nas regras normativas, havia estudantes que não se moldaram a essa imagem, eram aqueles(as) que ficavam em recuperação nas disciplinas, eram reprovados(as), desistiam do curso, ou que o concluíram, mas fizeram opções acadêmicas em outras áreas (Pedagogia, Medicina, Odontologia), por haverem descoberto, ao longo do percurso, que não tinham vocação para Engenharia ou áreas afins. A narrativa a seguir mostra essa conjuntura:

Era muito puxado, a gente chegava em casa, jantava, esperava um pedacinho e eles chegavam. A gente começava a estudar, às vezes ia até dez da noite, de mais ou menos 7 e 8 e meia até 10, todos os dias. Eu gostava, porque, nessa parte técnica é muito desafiador, no sentido dos problemas, você tinha que achar as soluções. A gente estudava assim: o professor passava vários exercícios, cada um ia fazendo o seu, quando um não conseguia, os outros dois, que tivessem conseguido, ajudavam, isso facilitava muito. Era eu, Alex e Getúlio, e a gente era tão disciplinado que uma vez, os outros tinham dificuldades, procuravam a gente, a gente ia e dava aquela força. Alex é uma pessoa super inteligente, muito estudiosa e ele disse pra mim: Lúcia, no dia que o pessoal vir eu não vou poder vir, porque eu tenho outras coisas pra ver e estudar e isso não tá me ajudando, porque ele era assim. Além da turma, enquanto a gente estudava uma coisa, ele já estava na frente (CRISPIM, 2012).

Era comum as alunas e os alunos da ETER formarem grupos de estudo. Essa prática os acompanhou durante os três de escola. De acordo com Lúcia Crispim, os/as melhores alunos/alunas juntavam-se em grupos e se encontravam diariamente na casa de um dos colegas. Os colegas de Lúcia Crispim vinham para sua casa, todas as noites, às sete horas e ficavam até as dez/onze horas. O que as/os unia não era a diferença entre os sexos, mas a disciplina que alunos/alunas tinham para o estudo. Esses grupos de diferenciavam-se de outros alunos e alunas que não haviam absorvido a disciplina de estudo exigida pela escola.

O exemplo do grupo de estudo mostra a diversidade de mulheres e homens existentes na ETER, diluindo a ideia essencialista de homem dominador, ou mais capaz para os números, e da mulher dominada, mais capacitada para as letras. Na ETER, encontramos tanto alunas, como alunos que se destacavam por serem disciplinados nas matérias técnicas (Física e Matemática).

Da mesma maneira que havia aqueles (as) alunos (as) que não conseguiam acompanhar o ritmo de estudo da escola e mesmo aqueles e aquelas que se esforçavam, percebiam, ao longo do curso, que tinham outra vocação, desviando-se para cursos superiores em outras áreas (saúde e educação). Os exemplos de Ana Paula Sarmiento e Garibaldi Nascimento²² ilustram o fato, pois perceberam que, ao longo do curso, que não tinham

²² Ana Paula Sarmiento ingressou na ETER, no ano de 1984, para cursar o Técnico em Eletrônica, concluindo o curso em 1986. Atualmente, é professora do curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).



vocação para a área da tecnologia. Assim, concluíram o curso técnico na ETER e fizeram vestibular para o curso de Letras. Como podemos perceber na história de Ana Paula Sarmento:

Eu não tinha preconceito, apenas achava que pela própria sociedade estabelecer, essa é uma profissão para homem, essa é uma profissão para mulher. Isso era claro. Na época, havia sim essa discriminação, só que eu via a diferença pelo meu próprio perfil pessoal, não que eu achasse que a mulher não pudesse exercer na sociedade a profissão de Técnica em Eletrônica e Telecomunicações. Mas eu, enquanto sujeito, não me identificava com esse papel (SARMENTO, 2012).

Ana Paula Sarmento não se identificava com o curso e com a área técnica, demonstrando diversas maneiras de masculinidades e de feminilidades aí construídos em relação à capacidade masculina para os estudos lógicos/racionais, enquanto as mulheres teriam aptidões para as artes e humanidades. Ideia binária e excludente que suplantou por muito tempo a participação feminina nas ciências exatas.

As histórias de Ana Paula Sarmento e Lúcia Crispim mostram ainda que a categoria MULHER, trabalhada pelas feministas em 1970, era normativa e excludente, pois não valorizava as inserções culturais, sociais e políticas e não conseguia perceber a multiplicidade de mulheres existentes não só na ETER, como em toda sociedade²³.

Com o uso de outras lentes, dirigimo-nos ao encontro com o passado, ordenando significativas experiências de indivíduos que viveram em específicos padrões e dispositivos apreensíveis pelo olhar presente, domesticando o passado, por meio das demandas e interesses do hoje. Nesse movimento de interpretação do passado, a História da Educação se entrelaça com a memória e as possibilidades de verossimilhanças, através de uma operação historiográfica que fragiliza a rivalidade entre o presente e o passado, possibilitando o

Garibaldi Dantas Nascimento ingressou na ETER em 1989 para cursar o Técnico em Telecomunicações, concluindo o curso em 1981. Era um aluno reconhecido por outros colegas sem vocação para o curso era questionador das regras da escola, mas bem criativo para as artes. Fez vestibular diversas vezes e terminou concluindo o curso de Letras pela Universidade Federal da Paraíba, na época UFPB. Atualmente, é doutorando em literatura e professor do Departamento de Línguas Estrangeiras da UFCG.

²³ Nessa configuração histórica, a sociedade brasileira vivia a implosão da divulgação de crimes passionais que se espalhavam, cada vez mais, por toda sociedade. Homens sendo defendidos nos tribunais por haverem matado as suas esposas, companheiras, namoradas por legítima defesa da honra. Era comum os autores dos crimes passionais serem soltos e aplaudidos pela população. Um cenário social que mostrava a multiplicidade de mulheres que viviam histórias de submissão, de emancipação, e tantas outras experiências que ultrapassavam as explicações restritas da categoria MULHER. Pois, ao mesmo tempo em que ampliavam os espaços educacionais ocupados por mulheres, do crescimento do nível de escolaridade e de qualificação feminina, ainda existiam aquelas que se limitavam ao espaço da casa e da família, submetendo-se aos mandos desmedidos de maridos, namorados controladores e violentos. Momento em que as lutas feministas pela liberação sexual alcançavam os noticiários do uso dos biquínis e do topless que alardeava a Igreja e outros espectadores, mexendo com a CNBB, que contestava a liberação sexual, denunciando a licenciosidade dos costumes (REVISTA VEJA, 1977, p.70)



presente, assumindo a sua importância como lugar de construção de narrativas sobre acontecimentos que já ocorreram (SALGADO, 2006).

Através dessa perspectiva historiográfica, a História da Educação torna-se campo fértil de narrativas que trafegam pelos estudos como os das relações de gênero, absorvendo outros objetos e fontes investigativas anteriormente não trabalhadas e/ou consideradas. Após esse momento de efervescência teórico/metodológica, a História da Educação percebe que não se pode tratar de uma educação assexuada, mas visualizar uma educação formal, baseada na relação de gênero, que necessita ser repensada. Nestes estudos, compreendem-se os processos educativos de homens e mulheres, em suas relações e construções culturais.

A História da Educação passa a dialogar com diferentes áreas do conhecimento como a Antropologia, a Literatura, a Sociologia, refinando as pesquisas e ampliando os fragmentos selecionados da realidade, ao considerar os distintos tons da vida social (CATANI; FARIA FILHO, 2005). Assim, nossa percepção antropológica e sociológica é acolhida na arena científica da História da Educação, atraindo-nos às suas instigantes possibilidades investigativas.

À relação entre história e antropologia, acrescentaríamos ainda as outras ciências que se dão na acepção de Geertz (2001), nas formas variantes do discurso, na proporção em que os historiadores passam a se interessar mais pelas formas simbólicas e vice-versa. De acordo com a narrativa que segue:

Os antropólogos queixam-se de que a dependência dos historiadores nos documentos escritos os torna presas de relatos elitistas e convencionalismos literários. Os historiadores reclamam que a confiança dos antropólogos no testemunho oral os torna presa de tradições inventadas e da fragilidade da memória. Supõe-se que os historiadores sejam arrebatados pela “excitação de prender coisas singulares”, e os antropólogos, pelo deleite da construção de sistemas, uns afundando o indivíduo atuante no rápido suceder de acontecimentos superficiais, outros dissolvendo por completo a individualidade nas estruturas profundas da existência coletiva. A sociologia, diz Veyne, referindo-se com isso a qualquer esforço de discernir princípios constantes na vida humana, é uma ciência cuja primeira linha não foi nem jamais será escrita (GEERTZ, 2001, p. 112).

O interesse de aproximação da realidade e a sua decifração convidam-nos ao enredo sincronizado entre dissonantes olhares interpretativos, pois, partindo do pressuposto de que a vida social é multifacetada e de que não a alcançaremos por completo, torna-se viável a captura da parte possível pelas ricas lentes científicas. Assim, se fará uma tessitura mais próxima que se puder do modelo de pensamento que baliza a problemática mencionada, bússola dessa trajetória investigativa.



A possibilidade de trabalhar a educação profissional, significada através das relações de gênero como construção social e cultural, nos remete à história, especificamente a História da Educação. Assim, coloca-se um desafio ao historiador ao se pensar a categoria gênero de modo a desnudar a herança da ciência clássica positivista (linear, fragmentária, binária, hierárquica e discriminatória).

Sendo a educação uma das formas de construção social e cultural, então, a categoria gênero liga-se aos interesses investigativos desse campo, pois pensar os indivíduos sexuais a partir do cotidiano possibilita-nos escapar das armadilhas da dominação e da história sob uma perspectiva generalista (CATANI; FARIA FILHO, 2005).

Podemos tomar como reflexão na prática da pesquisa, a contribuição de Louro (1992) quando esta questiona os poucos trabalhos em História da Educação, acerca das relações de gênero e educação. Tanto no que diz respeito à formação/educação de meninas/mulheres, como no que concerne a meninos/homens.

Nesta abordagem, como instrumento interpretativo da história e da educação, assinalam-se a diferença entre os enfoques históricos sobre educação de meninas e meninos que podem ou não, eleger tal categoria, distintos dos estudos históricos que a consideram. Esta diferenciação tem sentido quando algumas pesquisas em História da Educação direcionam as suas investigações para os estudos da educação, do feminino e do masculino nas relações sociais, construídas no cotidiano escolar, numa perspectiva de entendimento do eu na relação com o outro.

A difusão das discussões nesse prisma da alteridade deu-se em vários recônditos nacionais, algumas vezes marcadas por diálogos interdisciplinares, noutras realizadas através de interpretações específicas. Inicialmente, tais estudos enveredaram por caminhos meramente descritivos e, com o passar das décadas, alargaram seus passos, adentrando em análises mais apuradas. Neste percurso de aprofundamento teórico sobre o feminino e o masculino, eclode o impasse encontrado no interior dos grupos de pesquisa sobre a problemática, na dúvida se os estudos seriam em torno da mulher, do gênero ou de relações dessa natureza.

Desta forma, Lopes (1992) discorre sobre tais enfoques na área da educação, baseados no paradigma positivista, os quais foram, paulatinamente, questionados por análises críticas, demonstrando a necessidade de ampliação da problemática, articulados por outros vieses, desconsiderados pelas pesquisas pioneiras. Assim, gênero como categoria de análise perpassa as discussões de classes, etnia, idade, religião, dentre outras facetas da vida social.



Lopes (1992) evidencia, ainda, a busca incessante pela legitimação desses enfoques na área da educação, bem como por uma historiografia do gênero, consubstanciando a categoria de um teor analítico mais conceitual, saindo das aporias descritivas. Nesta intenção, o aprofundamento em torno do tema se dá mediante o diálogo com outras áreas do conhecimento (antropologia, sociologia, psicanálise e a literatura) numa perspectiva interdisciplinar.

Desse modo, a categoria referida contrapõe-se às explicações meramente biologizantes que, historicamente, diferenciaram mulheres e homens numa relação binária. Não se trata de uma categoria estática, refazendo-se cotidianamente, através das relações sociais. Além disto, envolve o social e o biológico. Nesta intenção, Connel (1992 apud LOURO, 1994) menciona casos em que a vida social modifica o biológico na mesma proporção em que a categoria classe, enquanto construção social envolve o corpo. As discussões de gênero, na História da Educação, convidam-nos a perceber a temática em uma inter-relação tripartite entre o histórico, o biológico e o social.

As distinções dos comportamentos humanos são explicadas historicamente por diversas matrizes da vida social, bem como através de aspectos biológicos e físicos. Aqui, entende-se as diversidades entre homens e mulheres se dão culturalmente, uma vez que:

A espécie humana se diferencia anatomicamente e fisiologicamente através do dimorfismo sexual, mas é falso que as diferenças de comportamento existentes entre pessoas de sexos diferentes sejam determinados biologicamente. A antropologia tem demonstrado que muitas atividades atribuídas às mulheres em uma cultura podem ser atribuídas aos homens em outra (LARAIA, 2002, p.19).

O comportamento de homens e mulheres é um processo de aprendizado que alguns antropólogos denominam de endoculturação, sociólogos de socialização e pedagogos de educação diferenciada. Contrária à tese da existência de “verdades inatas”, acredita-se na visão de que os comportamentos de homens e mulheres são construídos culturalmente, evocados sempre pelos processos de sociabilidades. Então, o ser humano produz e é produto da cultura (LARAIA, 2002).

Assim, a abordagem dessas relações redimensiona olhares meramente descritivos, positivistas, generalistas, deslocando-os para outros níveis de interpretação, tratando a cultura como valioso eixo para os estudos científicos, com nível de aprofundamento possível, devido à amplitude dialógica inerente à categoria gênero.

Nessa perspectiva, o campo fértil da História da Educação, que absorve categorias analíticas como a de gênero, entra em sintonia com a perspectiva da História Cultural, uma



vez que esta possibilita ao pesquisador compreender a realidade a partir de novos horizontes teórico-metodológicos, associados a conceitos que transitam em outras áreas do conhecimento como a antropologia e a sociologia. Assim, a História Cultural apresenta-se como rico campo científico que apreende a vida cotidiana e as suas dissonantes roupagens, reverberando os estudos em um movimento circular entre o social, o simbólico e o cultural, que perfazem, simultaneamente, as relações sociais, consideradas no tempo e no espaço. Conforme enfatiza Chartier (1990):

As características próprias da história cultural assim definida, que concilia novos domínios de investigação com a fidelidade aos postulados da história social, eram como que a tradução da estratégia da própria disciplina, que visava à apropriação de uma nova legitimidade científica, apoiada em aquisições intelectuais que tinham fortalecido o seu domínio institucional (CHARTIER, 1990, p.15).

A História Cultural permite ao investigador da História da Educação quebrar fronteiras rígidas, inalcançadas pelas macroanálises generalistas e separatistas, que privilegiavam apenas um aspecto da realidade, sem dialogar com os artesãos dos micro-orifícios da vida social. Desse modo, o referido campo se constrói a partir de mudanças epistemológicas, ensejadas pela interpretação simbólica da realidade.

O historiador que busca conhecer a realidade através do simbólico, sob o olhar cultural, trafega também entre as sensibilidades dos indivíduos que cogitam valores, sentimentos, percepções de si e do outro em um tempo e em um espaço social. Logo, o historiador se move a partir de uma questão de curiosidade em saber entender o passado para se situar no presente. Em busca da resposta, o pesquisador social mergulha no passado, através das fontes que, por sua vez, devem ser perseguidas, para além das evidências, escavando ondulações escondidas no anátema dos acontecimentos.

Assim, a História da Educação aparece como espaço oportuno e significativo para a pesquisa da formação profissional feminina, como se propões aqui, considerando os seus aspectos simbólicos numa configuração histórico-sociológica, desenvolvimentista dos anos de 1975-1985, em Campina Grande-PB. A escolha de uma instituição escolar, como lócus investigativo, a Escola Técnica Redentorista (ETER)²⁴, corrobora a abordagem de Geertz (2001) quando este subscreve a importância do local etnográfico, como lugar de interpretação, não restringindo-se às discrepâncias universalistas.

²⁴ No decorrer do trabalho, a Escola Técnica Redentorista será abordada como ETER, sigla que não deve ser confundida com qualquer outro significado



Ao compreendermos numa humildade epistemológica, de que nunca alcançaremos toda a realidade, partiremos de uma parte finita, articulando o micro, o meso e o macro como metodologia analítica. Cabendo-nos, assim, buscar a relação constante do particular com o geral, entendendo que os estudos das relações de gênero perpassam outras categorias analíticas para melhor apreensão do universo que elegemos

1.5 As teias interpretativas e os conceitos escolhidos

Nesta viagem pelo túnel do tempo, percorremos os distintos olhares acerca da educação como instrumento de modernidade e modernização conservadora, traduzidos pela ETER como “liberdade”, tomando como modelo os axiomas da ciência clássica, do fazer técnico/racional, impetrado na cultura educativa.

A noção de modernidade, aqui utilizada, relaciona-se à época do homem, do saber e das formas de exercício de poder que controlam os indivíduos por normatizações disciplinares²⁵, assim como a população pela biopolítica²⁶ (SILVA, 2011). Ou ainda consideramos a modernidade mais como formas de atitudes particulares, de tecnologias, instituições, de ideias diferentes de maneiras anteriores. Não a tomamos como ruptura histórica ou processo evolutivo das sociedades humanas, contrapondo-se as formas sociais anteriores²⁷.

Por modernização, compreendemos as mudanças nas formas de pensar, diferentes de maneiras anteriores, através da reflexão sobre a vida e os acontecimentos sociais, econômicos, culturais e políticos que influenciam diversos modos dos indivíduos se localizarem no tempo e no espaço, interagindo por tecnologias que facilitam a comunicação entre eles (GIDDENS, 1993).

²⁵ Disciplina refere-se ao conjunto de estratégias de poder utilizadas para controlar os indivíduos. “Aspectos de poder e do conhecimento que são normalmente mascarados. As disciplinas são ‘locos’ disciplinares - nos quais o ajustamento das capacidades e recursos das pessoas, das relações de comunicação, assim como as relações de poder, formam sistemas regulados” (SILVA, 2011, p.25).

²⁶ Biopolítica é o poder exercido pelo Estado nas sociedades modernas, tendo a população como objeto de controle e estimativas, estatísticas, medidas globais como mecanismo disciplinar, perseguindo, assim, a regulação da população (CASTRO, 2009).

²⁷ Há maneiras diferentes de compreensão da modernidade como período histórico, demarcado por rupturas políticas econômicas, filosóficas, atravessadas por mudanças sociais e culturais. Há referências da modernidade, a partir de Descartes, quando sistematiza o pensamento racional como pressuposto para a verificação científica da verdade, alcançada pela oposição entre razão e emoção, sustentada pela oposição e valorização do pensamento e do conhecimento lógico/racional. Ou, datada, no advento do conceito de homem e das ciências humanas, demarcadores históricos que despertam a sociedade humana das trevas, iluminando-a através da compreensão do homem como sujeito cognoscível e capaz de invenções e transformações.



Neste caminhar, vislumbramos/compreendemos o fervilhar das relações tecidas num contexto de limites rígidos tanto da cultura cristão-católica, quanto de uma ideologia política estatal de vigília constante das práticas administrativas, uma vez que a compreensão subentende outra postura científica, que correlaciona o micro e o macro, sem perder de vista, as especificidades do lugar social ETER. Ao contrário, a perspectiva explicativa, ao generalizar, obscurece as sutilezas das experiências cotidianas dos sujeitos históricos, fazedores e (re) construtores da vida, numa teia intersubjetiva entre os diversos aspectos elaboradores de histórias de vida que se cruzam no caleidoscópio da sociedade moderna.

Buscam-se os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos de um dado contexto histórico em que vidas se cruzaram em lugares diferentes, fazendo histórias, tecidas nas relações imbricadas por projetos sociais e econômicos movidos pelo autoritarismo. Para isto, há um movimento interpretativo entre o local e o global, sem considerar uma leitura crítica desta realidade.

Entendemos que esse desafio não se limita a uma mera descrição do que se observa, mas o interpreta na intersubjetividade do universal e do particular. Assim, procuramos perceber as práticas dos sujeitos ouvidos que, reconstruindo as histórias que foram esquecidas pelo tempo, retomadas à luz das lembranças, se reportam aos acontecimentos que ficaram guardados em suas memórias.

Refletir sobre as práticas escolares da ETER nos anos de 1975 a 1985, nos situa no processo da ordem e da desordem, construtores daquele cotidiano, refletido nos ‘espelhos mágicos’ dos comportamentos das alunas e dos alunos que vivenciaram aquela realidade multiforme. Com esta intenção, escolhemos o método qualitativo, uma vez que este caminho possibilita a pesquisa de novos conceitos e da compreensão da realidade, através do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Esta trajetória científica se pautará no olhar da História, da Sociologia e da Antropologia na interpretação das práticas dos alunos e das alunas, na fomentação de novas tramas de relações de gênero em Campina Grande.

Assim, o investigador qualitativo recusa o modelo positivista de ciência, enveredando por outras linhas de inteligibilidade, considerando o diálogo entre pesquisador e pesquisados, articulados entre si, e através de distintos olhares. Iniciado por antropólogos e se expandindo a partir dos estudos realizados pela Escola de Chicago, a partir de 1929, o método qualitativo possibilita a nova roupagem das ciências sociais, adentrando nos mundos da cidade e alargando os horizontes da pesquisa quantitativa. Nesse contexto, novos objetos de estudo tornam-se foco de atenção destes pesquisadores, suscitando outros percursos investigativos e diferentes técnicas de pesquisa.



A partir desta expansão do olhar do pesquisador, o método qualitativo foi tomando forma e alçando vãos, não mais se restringindo aos estudos generalistas, eminentemente racionais, deduzidos por axiomas fechados e ortodoxos. Surgia, assim, uma perspectiva científica de estudar a viva realidade, feita e refeita por sujeitos ativos e criativos, possibilitando um movimento simbiótico entre a teoria e a prática social.

Aqui, partimos do pressuposto de que não construímos uma verdade absoluta, mas a compreensão possível a partir da intersubjetividade entre a micro e a macro realidade, considerada a partir de um lugar social do pesquisador. Mas, para não cairmos nos limites investigativos das pesquisas quantitativas e até qualitativas, atentamos para as observações realizadas por Gatti (2002) quando diz que, historicamente:

[...] observa-se que estudos para serem tomados como conhecimento relevante e ter penetração social, seja mais amplamente, “regional ou localmente, precisam carregar em si um certo tipo de possibilidade de abrangência, com aderência ao real, tocando de forma inequívoca, não ambígua, vaga ou arbitrária”, em pontos críticos do concreto educacional vivido (GATTI, 2002, p. 22).

A escolha se faz mediante a seleção ‘mergulhada’ nos interesses simples, fabricados na tessitura histórica, costurados pela trajetória de mulheres e homens, herdeiros de uma educação em plena efervescência do ideário desenvolvimentista de qualificação profissional, como estratégia de sobrevivência e de realização pessoal. Ou seja, é embasada nos pilares fundantes da educação para a liberdade, ensejada nas práticas escolares da ETER.

Daí a captura desta cultura escolar, fabricada pelos gostos, gestos, sentimentos e ideais racionalizados, em alguns momentos, para melhor nos aproximarmos do modelo heurístico da “liberdade” iluminista, almejada e instituída pela ETER. Deu-se, assim, a escolha do objeto que, no processo de conhecimento e de reconhecimento, torna-se sujeito. Buscar compreender essas sutilezas permite-nos descobertas, tendo em vista que a cultura escolar se constitui pelo heterogêneo, suscitando diferentes interpretações acerca da polissemia do conceito de “educação” e de “liberdade” como elementos importantes para o entendimento das relações de gênero.

Assim, para tecer os fios das práticas de gênero na ETER, nos pautamos nas ideias de Certeau (1996), entrecruzadas com os olhares de Foucault (1987). Ainda que este autor não seja filiado à história cultural, trabalhamos com os mecanismos disciplinares por ele analisados, dentre outras visões que podem ser confiscadas nesta trajetória. Adotamos, ainda, a concepção de subjetividade empreendida por Guattari e Rolnik (2007) como maneiras de ver o mundo, de sentir, fabricada pela máquina estatal e difundida pela linguagem, pela



família e pelos ‘equipamentos coletivos’, a exemplo da instituição escolar.

Quando Guattari e Rolnik (2007) compreendem a escola como um equipamento coletivo que “constitui o Estado em sua função ampliada”, projetam nos indivíduos tanto em nível objetivo, como nas instâncias “intrassubjetivas”, esquemas de comportamento, de atitudes, maneiras de agir uns com os outros e consigo mesmo, de sentimento, de afeto, de sonhos e desejos. Assim, a ETER apresenta-se como um lócus de construção de subjetividades de gênero particular, em relação a outras instituições escolares de Campina Grande, contextualização histórica definida para estudo.

Mesmo confluindo com a explicação antropológica das diferenças de gênero pela perspectiva cultural, consideramos, ainda, que essas discrepâncias culturais, tanto engendradas em níveis objetivos, como intrassubjetivos, modelam os comportamentos, os sentimentos, as percepções sobre a vida entre homens e mulheres, construídas nas relações sociais em distintos lugares, de acordo com os projetos de subjetividades fabricados pela máquina estatal e pelo poder da Igreja Católica, controlando todos os indivíduos (GUATTARI e ROLNIK, 2007).

Abordamos, ainda, com Guattari e Rolnik (2007) com o conceito de desejo como um modo de produção e construção. Não vemos, aqui esse elemento, como algo oposto ao racional, limitando-se ao subjetivo como algo menos importante, ou, ligado ao prazer, sendo este associado ao submundo da vida social. Tal concepção emerge como uma pulsão da vontade de produção, de criação, de algo que o individuo gostaria de realizar. Então, impulsiona criadores e criaturas a planejarem, a exercerem poder e a serem dominados nas relações construídas histórica e culturalmente.

O desejo não se restringe apenas ao prazer sexual que as teorias clássicas, psicanalíticas e estruturalistas relacionaram. Ou a vergonha aos sentimentos tidos como fugazes dos indivíduos, aproximados ao mundo animalesco da libido humana. Mas, o desejo impulsiona a vida social, permeando estratégias de dominação, assim como as práticas subversivas que resistem, mesmo que passageiramente, ao controle e regulação do exercício do poder, presente nas relações sociais. Assim, entendemos por desejo [...] “todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade” (GUATTARRI; ROLNIK, 2007, p. 261).

Propomos, deste modo, a reflexão como caminho adequado à construção de uma problemática passível de ser investigada à luz de observações empíricas e de pesquisas em fontes documentais, bibliográficas e pela História Oral. Caminhos capazes de subsidiar a nossa compreensão do objeto de estudo recortado para a consecução do trabalho de tese.



Os conceitos de Certeau (2005), aqui adotados, são as noções de “lugar controlado e de lugar praticado”, pois percebemos a ETER como um *lócus*, onde as práticas dos indivíduos redefinem o sentido de lugar. “Dessa maneira, as ‘táticas’ organizam um novo ‘espaço’, o qual é um ‘lugar praticado’; elas implicam em um movimento que foge às operações de poder que tentam controlar o espaço social ou, conforme a metáfora, uma dada língua” (CERTEAU, 2005, p.23).

As estratégias da ETER, registradas em seus regulamentos e no currículo adotado, norteiam os comportamentos dos (as) alunos (as), funcionários (as) e professores (as) naquele cotidiano e funcionam como códigos de conduta que monitoravam o lugar próprio da coordenação que, sintonizada com as diretrizes do Estado autoritário, assim como o sistema de valor da Igreja Católica/Cristã, ministravam as ferramentas de controle que direcionavam a cultura escolar da ETER. Como relatado por Ana Paula Sarmiento:

Tinha regras. O padre Pitiá era muito rígido, então, existia uma disciplina na escola. Nós tínhamos que chegar no horário, e antes tínhamos que nos reunir, fazer uma fila e nessa fila nós cantávamos o hino nacional. Não podíamos ir para escola se não fosse com a cor do sapato e a farda tinha que estar sempre impecável. Não podíamos chegar atrasados 5 minutos, 10 minutos, porque não entrava. Depois que entrávamos na sala passávamos a assistir as aulas e tinha o intervalo. A gente conversava, descontraía. Existia muita interação entre os alunos, tanto da parte que escolhia telecomunicações, como da eletrônica. Mas, na época, havia uma diferença mesmo dos que escolhiam Telecomunicações e Eletrônica. Pois, os que escolhiam Eletrônica eram mais valorizados do que os que escolhiam Telecomunicações. Eu não sei, talvez pela valorização na época dos instrumentos que iriam utilizar na Eletrônica (SARMENTO, 2012).

Tais regras estão, também, no depoimento dado por Adeildo de Andrade²⁸ (entrevista cedida em 10/05/2012), ao dizer que: “As regras eram claras e respeitadas pelos alunos e pelas alunas, pois os estudantes daquela época eram diferentes dos de hoje, eles obedeciam aos professores(as) e às hierarquias”.

Quando indagamos sobre alguns comportamentos desviantes das normas, Adeildo de Andrade enfatizava que não havia, pois a escola conseguia manter a ordem. Tais artifícios, marcadamente autorizados e aceitos pelas(os) participantes daquela instituição, contribuíram para o fortalecimento da imagem da instituição, a qual foi transformada em uma referência local, regional e até nacional de formação de mão de obra capacitada e disciplinada para ocupar qualquer atividade compatível com as especializações em Eletrônica e Telecomunicação.

²⁸ Adeildo Laurentino de Andrade, inspetor de ensino na ETER, atualmente é professor de História de Escola Estadual.



As estratégias atuam como uma série de procedimentos direcionados aos outros, instituindo relações de poder que matizam lugares opostos, segmentados pelas condições de força e autoridade de um lado, e fragilidade e obediência do outro. Essas regras rigidamente sancionadas podem ser encontradas em instituições presas ao autoritarismo, em relação de força com os outros que devem, a todo custo, serem ameaçados e vigiados. Com isto, segundo Certeau (1996), tem-se a estratégia como:

[...] cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer é isolável de um ambiente. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta (CERTEAU, 1996, p.12).

Foucault (1987), por sua vez, analisa as estratégias como relações de poder iniciadas no séc. XVIII, período em que o corpo passa a ser objeto de investimento, em prol do controle detalhado, resultando numa relação de docilidade-utilidade. São nuances da disciplina que se torna nos séculos XVII e XVIII formas de dominação. Uma estratégia de poder que aumenta a habilidade do homem moderno para o trabalho industrial, intensificando uma relação de força, pois na visão de Foucault (1987):

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui as mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] faz dele uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar, e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e fazer dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p.119).²⁹

Para a sistematização da disciplina são construídos lugares próprios, fechados. A escola é projetada com detalhes (horários de entradas e saídas, estabelecidos e monitorados por inspetores). Enfim, um conjunto de ações reguladoras do cotidiano escolar. Segundo Foucault (1987), o lugar disciplinar consegue:

Estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo medir as qualidades ou os méritos. [...] A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 1987, p.124).

²⁹ De acordo com esse raciocínio, na intenção da disciplinarização dos corpos, desde o século XVII as instituições educacionais, militares e econômicas exerciam seu grande poder de difusão, mediante arranjos sutis, aparentemente inofensivos que, minuciosamente, modelam as atitudes, os pensamentos e até os sentimentos das pessoas.



Com a cultura escolar³⁰, organizada dentro do planejamento previsto, é possível uma vigilância geral e individual, que permite acompanhar a presença, a produção dos alunos, o comportamento ordeiro, o potencial, através das notas recebidas pelo desempenho nas avaliações – variáveis, cotidianamente vivenciadas, como também apreciadas, contabilizadas e transmitidas como verdades pela estrutura.

A ETER contribuiu com a modelação de subjetividades (GUATTARI; ROLNIK, 2007), por estratégias disciplinares que sedimentavam nos indivíduos comportamentos, sentimentos, sonhos, adequados à fabricação de futuros trabalhadores eficientes, qualificações exigidas pelas empresas que financiavam as bolsas de estudo e que aguardavam receber profissionais maquinicamente autorizados para o trabalho. Apesar dessa estrutura, estrategicamente disciplinadora, não havia aqueles que taticamente burlavam essa ordem? Mesmo que de maneira passageira? E, apesar das penalidades sofridas?

Ao pautarmos nossa argumentação no pensamento de Certeau (1996), abordamos também o conceito de tática para nos referirmos às artes de fazer femininas e masculinas que, taticamente, alteravam os controles sociais investidos pela cultura escolar, voltada para o mundo público do trabalho, pois “se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa da rede da vigilância, mais urgentemente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela [...]” (CERTEAU, 1996, p.41).

Aqui, não nos interessamos em estudar os indivíduos, mas as práticas comuns de ex-alunos e de ex-alunas, por meio das experiências particulares, perscrutando um mundo cheio de acontecimentos multiformes pelas luzes dos usos dos sujeitos históricos. As práticas são entendidas como um ‘vai e vem’ que se derrama pelo teórico e o concreto, e vice-versa, ou, de acordo com Certeau (1996):

Não se trata de elaborar um modelo geral para derramar neste molde o conjunto das práticas, mas pelo contrário, de “especificar esquemas operacionais” e procurar se existem entre eles categorias comuns e se, com tais categorias, seria possível explicar o conjunto das práticas. Voluntariamente, em sua adequação ao seu objeto concreto, a análise aqui se dedica a um incessante vaivém do teórico para o concreto, e depois do particular e do circunstancial ao geral (CERTEAU, 1996, p.20).

³⁰ Aqui, compreendemos cultura escolar “[...] como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 10). Dominique Julia (2001) mostra como a Igreja foi agenciando a estrutura disciplinar da escola, ligando às exigências seculares que suscitavam, no advento da República, indivíduos educados dentro dos códigos do processo civilizacional que corroborassem, de maneira eficiente, com a tônica do progresso.



Para estudar as táticas e as estratégias devemos evitar a postura de analistas impessoais, de cientistas, de detentoras da verdade, aquela que ocupa o lugar do conhecimento especializado, de sujeito que irá tratar com distanciamento o objeto a ser apreendido, sistematizado pela ciência. O processo da pesquisa, assim como o do fazer do trabalho poderá nos possibilitar uma oportunidade de reconstrução da nossa visão e das nossas atitudes enquanto sistematizadoras de histórias achadas durante o percurso da investigação³¹.

Por isto, precisamos permitir que os outros ocupem os seus devidos espaços no texto a ser tecido pelos diversos pedaços de histórias contadas, pelos diferentes tipos de narradores e de fontes. Como uma dança que envolve a todos os parceiros e convidados, transformando uma festa num espaço, onde os sujeitos se alegram, se encontram, se enamoram no ritmo das experiências que se desnudam nos passos, mais ou menos brevemente, marcados.

Por táticas, nesta tese, compreendemos as astúcias dos sujeitos que estão, supostamente, no lugar de fragilidade, de submissão diante das estratégias marcadamente autorizadas pela Igreja, pelo Estado militar, pela administração da escola, que deixam bem claro as normas de controle, acionadas pelos códigos de conduta e de funcionamento da ETER. As táticas se fazem no lugar do outro, no terreno do outro, se traduzindo num movimento de instabilidade, pois não têm lugar próprio e este não lugar permite mobilidade dos sujeitos envolvidos que aproveitam o instante que é passageiro (CERTEAU, 1996).

Nesse turbilhão de entropia, forjada pelas regras disciplinadoras como campo oposto das táticas dos alunos, buscamos as diversas impossibilidades criadas nas relações, apesar das estratégias acionadas pelos códigos de conduta e dos olhares salientes da autoridade Católica/Cristã. Considerando-se, sobretudo, um contexto de forte repressão policiada por inspetores educacionais que contabilizavam horários, aulas, palavras, gestos, em meio a alunos(as) que se sentiam privilegiados por estudar numa escola tão bem conceituada, respeitada pelos moradores de Campina Grande e de outras regiões.

Como alcançar as práticas passageiras, contrárias às práticas duradouras, repetidas todos os dias por alunas(os), professores(as) e funcionários(as) detendo conhecimento das regras, dos hábitos padronizados pelos mentores da ordem estabelecida? Principalmente,

³¹ Sabemos que a ciência moderna/racional define seu lugar por projetos racionais, separando o saber e o lugar científico, do saber e lugar comuns. A pesquisadora não terá lugar próprio, separado do outro, mas os lugares que se encontram no mesmo estatuto, cada um com a sua peculiaridade durante a caminhada, não perdendo de vista as regras disseminadas no vai e vem da construção que se faz por meio de mãos e olhares diferenciados, mas não entendidas como opostos.



quando partirmos da ideia de que os sujeitos modificam, cotidianamente, as suas rotinas, subvertendo as normas estabelecidas.

Assim, por mais que estejamos vivendo um contexto em que se pretendia programar máquinas qualificadas para o trabalho especializado para as novas atividades profissionais, se tratavam de indivíduos que sentiam medo, alegria, vontade e que sonhavam com o diferente. Sujeitos que rompiam, de alguma maneira, com o claustro da “liberdade” preconizada pela ETER, encontrando fendas de microliberdades, escolhendo outros destinos, delineando espaços de fugas.

A leitura que o ex-aluno Garibaldi Oliveira fez sobre a fotografia que abre o capítulo deste trabalho foi como se ele visse que na imagem acontecimentos vivenciados no passado, que haviam sido esquecidos por ele na entrevista. A referida imagem mexeu com significativas lembranças de experiências passadas, só reveladas quando recordadas. Garibaldi Oliveira se reportou para fora do tempo presente, recordando diferentes experiências de colegas com os quais participou do cotidiano da ETER nos anos 1977.

Assim, foram acordadas experiências de ex-alunas/alunos da ETER que fugiam às regras estabelecidas na escola, reelaborando representações que alguns/algumas outras(os) entrevistadas(os) produziam sobre uma escola que não abria brechas para comportamentos desviantes, ou que fosse lugar para pessoas que não obedecessem à estrutura disciplinar, espelhada no cotidiano escolar, pois:

Essa foto, no laboratório de eletricidade/eletrônica, revela que o ano é o de 1977, porque o aluno que está na segunda bancada, ao meio, se chamava Hildeberto e foi reprovado no 1º ano; lembro bem dele, porque me vendia livros pelo reembolso postal -- coisa da época -- da Ediouro. Comprei *O chamado selvagem* e *Meus verdes anos* assim que entramos num período que chamavam, então, reciclagem: durou um mês, antes das aulas regulares iniciarem, e tivemos aulas de Português (professora Denise), Matemática (Paulo Pinto) e Conhecimentos Gerais (Vanita Leitão). Na primeira bancada e no primeiro osciloscópio, temos Hermano, Prof. Manoel do Carmo e mais dois alunos que não consigo reconhecer. No segundo osciloscópio, temos Lemarx (que namorou com Sonia e que diziam ter nascido na Inglaterra--morava num casarão da rua Sta. Cecília) e Luciano Walter. Esse último se tornou um dos meus melhores amigos e casou com uma de minhas primas. Na segunda bancada, reconheço o Galego (não sei o nome próprio), Hildeberto e José Guilherme. Os três foram reprovados na primeira série. Na bancada de trás, de costas, reconheço apenas uma das meninas -- que eu, naquele dia, não lembrei -- que mais causava problema à ditadura do padre Pitá: Rosangela Alves da Silva. O nome dela está no quadro da segunda foto, na oficina. Ela morava em São José Da Mata e tinha uma consciência de classe muito grande para a época. Chamava-nos a todos de “pequenos burgueses”. Iniciou o movimento para punir o professor que adorava dizer palavrões em sala de aula (veja: ela própria, uma pequena burguesa) e saiu da escola apesar dos protestos das amigas e professores -- apesar de ser uma ótima aluna ela acabou indo estudar no Estadual da Prata, onde, dizia ela, estaria entre os seus. Ela está na segunda foto com um martelo na mão (irônico isso) ao lado de Marluce. Seguida de Hulk (apelido), que não lembro o nome, Robson, alguém que não lembro e o nego Hermano, abaixado na bigorna. Lá, bem atrás de óculos, está



Ivanildo Feijó, que chamávamos de Magia, por viver lendo livros espíritas, e escondido, bem atrás, antes do professor, está Marcos Maia—que, ainda hoje, é meu amigo do peito. Depois do professor, temos Merêncio, prova que a foto é também de 1977. Ele é o aluno que foi expulso ainda em julho, porque estava envolvido com drogas. Sônia e Marluce vêm logo em seguida. Não acrescenta muito, eu sei, mas ainda estou meio me recuperando dessa enfermidade. As fotos me lembraram de que as turmas de oficina e eletricidade eram divididas ao meio, por ordem alfabética--razão de eu não aparecer em ambas, mas deu saudade (OLIVEIRA, 2012).

O fragmento de lembrança descrito por Garibaldi Oliveira traz à cena histórias de alunos/alunas que não estudavam muito, por isso, foram reprovado (as); de alunas que questionavam “o autoritarismo do Pe. Pitíá”, definição que se contrapõe à versão de Adeildo de Andrade (inspetor de ensino da ETER), que mencionou em sua fala que era “[...] impossível a desobediência de qualquer aluno/aluna, pois naquele tempo as/os jovens eram diferentes, elas/eles respeitavam as hierarquias e as regras, diferente dos(as) alunos/alunas de hoje.”

A memória de Garibaldi Oliveira sobre esses (as) alunos/alunas, desviantes da ordem, revela o que Pollak (1989) definiu como “[...] o sentido da identidade individual e do grupo” (POLLAK, 1989, p.10), pois compreendemos que o referido entrevistado não fazia parte do grupo das(os) “melhores” alunos/alunas, aquelas/aqueles que tiravam as melhores notas e primavam por suas condutas ordeiras. Segundo Eustáquio Queiroz (entrevista cedida em 08/05/2012), “[...] éramos pobres e alunos/alunas bolsistas que não poderiam perder a oportunidade que padre Pitíá estava oferecendo, estudando na ETER”. Eustáquio Queiroz, aliás, foi apontado por todas(os) os entrevistadas(os) como o mais inteligente e disciplinado da ETER.

Iara de Araújo (ex-aluna, entrevista cedida em 24/04/2012) definiu que já tínhamos entrevistado as/os melhores: “você entrevistou a elite da escola, a nata”, ou seja, os (as) alunos/alunas que se enquadravam nas normas instituídas e inspecionadas pelos especialistas escolares e por elas(es) mesmas(os), que se autovigiavam (FOUCAULT, 1987), temendo não corresponderem com os critérios necessários para conseguirem os melhores estágios, ou, tornarem-se professores(as) da escola, a convite do padre Pitíá. A memória dos (as) alunos/alunas, considerados (as) como inteligentes, apresenta-se como Pollak (1989) define a seguir³²:

³² Embora trabalhemos com a noção de memória de Pollak e Foucault, sabemos que suas ideias são diferentes. Pollak evidencia a memória do grupo, ou seja, da continuidade, da identidade que se firma, se fixa em um dado lugar, a partir da construção de conhecimento do próprio grupo social. Enquanto Foucault privilegia os saberes que circulam nas memórias. Para Foucault há uma continuidade e uma descontinuidade. Este autor não trabalha com a ideia da memória do indivíduo que faz parte de um grupo, mas de indivíduos múltiplos que não são fixos, trafegando em diferentes lugares. No seu entender, os discursos da memória são perpassados pelo hoje.



O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas: guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las (POLLAK, 1989, p.9-10).

Garibaldi Oliveira lembrou de que os outros aluno/alunas burlavam as estratégias disciplinares de Pe. Pitiá, por haver participado da vivência entre esses jovens estudantes, penalizados pela ordem por haverem questionado ou agido de maneira diferente do esperado. Garibaldi Oliveira não contribuiu com a imagem construída por alguns indivíduos que, absorveram bem o retrato de escola padrão, em todos os sentidos, que a instituição passou, e era divulgada nos noticiários e jornais quando se reportavam à ETER.

A memória de Garibaldi Oliveira, ao ver a fotografia, dilui a visão de Adeildo de Andrade, de que todos as/os jovens dos anos de 1970 eram submissas(os), e não se contrapunham às estruturas modalizadoras de subjetividades que a “máquina estatal” fabricava com o auxílio de “equipamentos coletivos”, como a escola (GUATTARI; ROLNIK, 2007). Ao contrário desta versão harmoniosa de Adeildo, de “boas/bons jovens”, Garibaldi Oliveira desmistifica essa imagem da ETER como um lugar em que as regras não eram quebradas ou questionadas.

Outro exemplo de subversão seria Rosângela, segundo o narrador aluna inteligente, mas por ter uma consciência política questionadora, se contrapôs a algumas práticas docentes, denunciando, assim, o professor que falava palavrões em sala de aula e que, muitas vezes, discriminava as alunas, referindo-se a elas como não deveriam estar estudando na ETER: sugerindo que deveriam estar em casa, pois, “não era curso para meninas”. Ou, quando no decorrer de suas aulas, ‘xingava’, falava palavrões que deixavam todos/as os/as alunos/alunas atordoados (as), mas, segundo Garibaldi Oliveira, ninguém tinha coragem de questionar essa postura, reclamar do professor, temendo represálias. Mas, Rosângela fez diferente, se posicionando contrária à hierarquia do professor.

A aluna quebra, de certa forma, a estrutura da “liberdade” do controle, das normas, confrontando-se com a ordem estabelecida. E interessante que a lembrança dela veio por parte do único aluno que parecia identificar-se com a colega. Na situação vivida, ela posicionou-se como mulher, questionando o discurso sexista do professor que excluía as alunas do curso técnico da ETER. Por que apenas uma se posicionou frente à represália do professor e as demais alunas se calaram? O que significa esse silenciamento?

O silêncio das outras alunas frente à discriminação do professor não estaria relacionado à ideia de Foucault (1987) de que não há liberdade, pois, o que há são liberdades vigiadas, controladas. Uma vez que os indivíduos absorvem esses enquadramentos de



diversas maneiras. Uns/umas vivem essas experiências de forma mais submissa, não conseguindo romper com o controle, pois precisam dele para viver. Enquanto outros(as) dão saltos, reelaborando ou rompendo com as “jaulas de ferro”, como ocorreu com a aluna Rosângela.

É interessante destacar ‘a lembrança’ de Garibaldi Oliveira do colega Ivanildo Feijó, chamado pelos amigos de ‘Magia’, porque ele lia na escola, escondido do padre Pitiá, livros espíritas. Por que escondido? Mesmo se tratando de uma escola de regras, pautada nos princípios católicos/cristãos, administrada por um padre, mas que propagava a “educação para liberdade”. Ao mesmo tempo em que muitos(as) dos(as) entrevistados(as) ressaltavam a exigência de Pe. Pitiá em relação ao respeito às regras da escola, mencionavam, também, que ele não se contrapunha aos (as) alunos/alunas de outras religiões, contradizendo informações obtidas nas fichas de alguns/algumas alunos/alunas identificados(as) como evangélicos(as).

As leituras realizadas pelas(os) alunas(os) escondidas dos “olhos do poder” não seriam táticas que, de alguma maneira, se contrapunham à direção da estrutura católica/cristã difundida na escola como esteio para formação educacional dos(as) jovens estudantes? Percebemos que na ETER havia um exercício de poder que circulava por meio de discursos, produtores de verdade e de saberes instrucionais/humanistas como também técnico/rationais.

A “educação para liberdade”, tida como verdade, foi fabricada por Pe. Pitiá pelo discurso religioso cruzado com o racional da qualificação para o trabalho, por meio de múltiplas restrições, criando saberes, sedimentados nas relações de poder, normatizando comportamentos e desejos. Contudo, alguns/algumas estudantes conseguiam burlar as estratégias disciplinares do poder instrucional/religioso, por meio de outros discursos, de outras verdades, difundidas pelos livros espíritas, na contramão das normas católicas.

Havia outros(as)alunos/alunas que liam veladamente livros de outras perspectivas religiosas como a espírita. Não foi só Ivanildo Feijó que gostava de ler livros doutrinários na escola, no horário do intervalo às 10h00 da manhã, na hora do almoço quando não iam para casa e às três horas da tarde. Durante as entrevistas, percebemos que a maior parte dos(as) ex-alunos/alunas entrevistados (as) tornaram-se espíritas, após terem concluído o curso no Redentorista, pois, dentre as vinte pessoas entrevistadas apenas duas são católicas hoje em dia, o que se revela um dado interessante, considerando-se a direção da escola.

Desvelamos essa opção religiosa, quando descobrimos que o primeiro ex-aluno entrevistado é espírita. Isto chamou a nossa atenção e a partir daí começamos a perguntar as/os demais entrevistadas(os) sobre a sua religião, uma vez que ouvíamos sempre a



informação (sou espírita). Começamos a indagá-las(os) quando haviam iniciado a sua aproximação com o espiritismo e todos mencionaram que foi no Redentorista, quando liam livros emprestados de outros colegas sobre o assunto também após haverem saído da ETER.

[...] o que eu gostava mais de fazer era ficar debaixo de uma árvore que tinha no pátio da escola, me envolvia muito, porque eu tinha um amigo que sempre levava livros espíritas, me emprestava e eu ficava ali lendo embaixo de uma árvore. A gente passava o dia inteiro na escola e após o almoço, lá, e a gente ia para essa árvore, nós tínhamos pouco tempo. Porque, na verdade, a aula terminava o dia e, logo depois das 13h00, já começaria o turno da tarde (SARMENTO, 2012).

As táticas ocorrem contra as fortes regras instituídas por sujeitos que ocupam lugares ‘próprios’, definidos como estáveis, permitidos pelas leis oficiais, sacralizadas como verdade absoluta que devem ser respeitadas por todos os outros que se encontram na condição de inferioridade. Desta maneira, encontram-se as estratégias que estão em um lugar institucional da igreja, da escola, que falam por meios de normas rígidas e impostas de cima para baixo aos outros, consumidores da educação dada.

Então, torna-se válido e prazeroso perceber como as/os alunas(os) se apropriaram deste espaço para suas escolhas, adaptando-se a ele, mesmo não podendo mudar os móveis do lugar, ou ter um canto só seu conforme fazemos em nossa casa e em nosso quarto. Importante captar as camadas de sentidos da escola para as/os alunas/alunos entrevistadas(os), as lembranças de alegria, de afeto, de sintonia, de agonia, de preocupação vivenciadas naquele lugar. Esses traços do passado, quando lembrados, mostram as maneiras de fazer dos sujeitos históricos que minaram de certa forma as cercas sempre vigiadas pelos olhares obtusos dos controladores.

O lugar existe enquanto empiria, mas há significados diferentes para os indivíduos que vivem neste *lócus* social, cultural, educativo e político. Então, podemos pensar a construção do prédio da ETER, nesse sentido, o qual foi planejado por especialistas que racionalizaram uma estrutura marcadamente adequada para a educação que se pretendia realizar naquele ambiente.

Podemos visualizar uma estrutura organizada, situando posições de móveis e objetos a serem utilizados em determinados espaços, planejados de acordo com os interesses dos criadores desta instituição educativa. Ao mesmo tempo em que racionalizavam a organização da escola, de maneira que possibilitasse a racionalização dos comportamentos, induziam a novos hábitos que estes alunos deveriam adquirir para se adequarem às diretrizes necessárias para um bom desempenho escolar, conforme era exigido.



Tais alunos/alunas poderiam se tornar, assim, futura(os) profissionais disciplinada(os), responsáveis, eficientes, qualidades requeridas pelo mundo do trabalho moderno. Por isso, talvez, a estrutura do prédio em questão obedece a uma arquitetura religiosa conventual, composta de claustro e corredores, e que são, ou podem ser vistas como, formas de controle de corpos.

As experiências de moças e rapazes na ETER se perfazem através da troca cotidiana de valores e sentimentos, formados em cada história de vida, que se cruzam neste espaço preenchido pelas sutilezas das perspectivas individuais, evidenciadas nas relações de conflito, de solidariedade, de competição, de racionalização do comportamento com fins definidos, dos sentimentos que uniam alunas/alunos em lugares significativos da escola.

As práticas dos sujeitos históricos são realizadas de maneiras diferentes, nas quais as/os alunas(os) satisfazem seus interesses, sejam sociais, econômicos, políticos e artísticos. Percebe-se que a vida em sociedade tem seus contornos diferenciados, fervilhados pela racionalidade e pelos sentimentos que, mesmo sendo colocados como opostos, convivem nas relações sociais significadas pelas relações de gênero, que perpassam as de classe, etnia e gerações. Pois na verdade, os sujeitos se relacionam tanto por sentimentos, como por interesses calculados. Visto que, segundo Adeildo de Andrade:

Quando os alunos chamavam os alunos novatos de “preó”, ou seja, preocupados, gazeavam aula, fugiam da escola. Alguns alunos achavam a escola *de* muito dura. Nós tínhamos conhecimento disto, através de outros alunos que nos diziam. (ANDRADE, 2012).

As meninas eram mais comportadas. Acho que pela própria educação que temos. A sociedade nordestina tem um certo tipo de machismo. Por se sentirem superiores, os meninos se comportavam mal e quando as meninas se desviavam das regras, era porque estavam sendo influenciadas pelos meninos (ANDRADE, 2012).

Na acepção de Adeildo de Andrade as meninas não eram mal comportadas, apenas os meninos, isto estava relacionado à cultura machista, nordestina que os faziam sentir-se superiores, como se essa realidade explicasse os “mal comportamentos dos meninos”, diferenciando-os das meninas e influenciando-as, caso agissem de maneira inesperada pelas normas.

A definição das alunas da ETER como “bem comportadas” em contraposição aos alunos confirma o quanto o gênero não se restringe apenas a uma questão analítica, mas que o gênero se faz por relações de poder (LOURO, 1998). Uma vez que enquadrar as meninas como “bem comportadas” em oposição aos rapazes, como os algozes da história, são sinais do exercício do poder masculino que define os lugares dos indivíduos, atreladas a identificações



culturalmente elaboradas (re)transmitidas como verdades. Ideias que circulam e são sedimentadas pelas pessoas, inibindo até o olhar delas sobre as relações de poder existentes nos mecanismos disciplinares que separam e opõem as pessoas pelas diferenças entre os sexos.

A ‘arte de fazer’ cotidiana na ETER possibilitou novas relações de gênero movidas pelo papel social e pela capacidade de transpor o feminino e o masculino, em uma sociedade herdeira de uma visão predominantemente masculina, acostumada a separar os lugares sociais da formação profissional. Daí, buscarmos esse sentimento de mudança, ou seja, material ou subjetivo, que uniu alunas, alunos e professores(as) da ETER em um horizonte histórico-social permeado pela racionalidade e pela técnica. Capturamos assim, as táticas cotidianas que ensejavam as interdependências e as rupturas.

1.6 Narrativas, escritos e fotografias nos meandros da memória

Em contato com vestígios do passado (fotografias, nomes, símbolos, músicas) as recordações de ex-alunos(as) da ETER foram sendo ampliadas, despertando, também, lembranças de professores(as) que marcaram descobertas, ou dos(as) colegas de turma que hoje, dispersos(as), não mais se encontram nos recreios, conversando sobre a vida, os sonhos, os namoros. Por isso, esses(as) narradores(as) em alguns raros momentos, foram tocados pela nostalgia e lembraram do passado. Eis as memórias de ex-estudantes ETER e professores(as) que, num movimento de vai e vem, despertaram a saudade de tempos vividos alhures.

Assim, a ETER foi-se redesenhando como possibilidade de estudo, ligando-se ao que Ginzburg (1987) interpretou como uma curiosidade pulsante:

No passado, podia-se acusar os historiadores de querer conhecer somente as “gestas dos reis”. Hoje, é claro, não é mais assim. Cada vez mais se interessam pelo que seus predecessores haviam ocultado, deixado de lado ou simplesmente ignorado. “Quem construiu Tebas das sete portas?”- perguntava o “leitor operário” de Brecht. As fontes não nos contam nada daqueles pedreiros anônimos, mas a pergunta conserva todo seu peso (GINZBURG, 1987, p.15).

Desejosas de fazer a história da educação da ETER, caminhamos como estrangeiros, “navegando em mares dantes não navegados”, parafraseando Camões. Nos aportamos nas fontes documentais, ‘brincamos’ de interpretar relatos de jovens rapazes e moças, alunos(as) ETER; juntando os pedaços soltos de lembranças de pessoas que, envolvidas no afã de se tornar um (a) aluno (a) ETER, a escola de formação profissional que mudava a vida dos seus estudantes, investiam todas as suas táticas nesse sonho.



As pesquisas atuais sobre a memória se estendem nas mais diversas áreas do conhecimento, trabalhadas por historiadores, filósofos, sociólogos, antropólogos dentre outras especificidades interpretativas. Esse leque de interpretações sobre a memória se dá por este se constituir em um trabalho sobre o tempo, que se faz pelo indivíduo e pela cultura significada, redescobrimo as relações sociais que se deram no passado. O narrador, através da sua sensibilidade, limpa os vidros embaçados e talhados pelo tempo racionalizado, redescobrimo a sua vida, até então guardada no arquivo da lembrança, cabendo ao pesquisador apurar sua percepção, enxergando através dos olhos de um artista que cria e recria sua história por entre sentimentos e técnicas.

Com esta ambivalência entre emoção e razão – entrecruzando o fazer e o ouvir a memória do outro somos conduzidos ao encontro da memória coletiva, que atravessa a memória individual, muitas vezes, sucumbindo-a. Reconhecemos, portanto, que uma trajetória particular é significada pelos acontecimentos sociais que colam nas trajetórias como um pano de fundo que dá sentido à imagem vista de fora. E ambas, misturadas, dão os contornos e o sentido do que está sendo visto.

A memória dos ex-alunos, das ex-alunas e ex-funcionários da ETER, dos anos estudados, concorda entre si e reforça a imagem repassada pelos documentos oficiais. Lembranças que desenhavam a ETER como um lugar de disciplina e obediência, sem espaço, nem oportunidade para comportamentos contrários a esse ritmo. Nesse transcorrer, sinalizava-se a compreensão da memória coletiva, abordada por Pollak(1989), quando o autor:

[...]insinua não apenas a seletividade de toda memória, mas também um processo de “negociação” para conciliar memória coletiva e memórias individuais: “ Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser construída sobre uma base comum (POLLAK, 1989, p.4).

Mas, durante a caminhada feita, por novas conversações, que foram se dando conosco e com os outros, abrindo-nos para a pesquisa de história oral, encontramos, durante as entrevistas, outros sujeitos que viveram no mesmo momento histórico na ETER, mas que trafegavam, de outras maneiras, pelos mesmos lugares dos demais. Esses sujeitos, mencionados pelos entrevistados foram encontrados por uma busca incansável e destemida, que se ampliou no decorrer da pesquisa. Entrevistas de ex-alunos, ex-alunas e outros personagens dessa história desenharam uma escola sem burlas, ausências, rebeldias, questionamentos por parte dos seus caminhantes.



Em meio a essas lembranças, algumas palavras e frases soltavam-se da ordem sublimar das lembranças, saltitando durante as gravações. Sem se dar conta, os primeiros entrevistados desse segundo momento da pesquisa foram deixando rastros em suas falas com a experiência de ouvir os relatos dos (as) entrevistados (as).

Tais entrevistados (as) mencionavam, aqui e ali, alguns acontecimentos com ex-alunos e colegas que foram punidos, por algum motivo, que, quando perguntávamos o porquê destas punições, eles diziam desconhecer. Daí, interessamo-nos pelos silêncios que, de repente, tomavam conta das falas repletas de saudades. Por que o esquecimento sobre essas experiências que fugiam à regra do ‘certo’ e da ordem? Onde estavam as/os alunas/alunos não mencionados(as)?

Essa é a memória de um grupo de ex- alunos/alunas que compartilham da mesma imagem sobre a ETER. Fechados, entre si, envolvidos(as) com as suas experiências de um passado que traz boas recordações. Tomando a ETER e o Pe. Pitiá como oportunidades sem igual, que agarraram com toda disciplina e obediência necessárias para se aquilatarem como os melhores alunos e alunas, tornando-se, assim, profissionais, bem sucedidos (as), devido aos valores e atitudes que apreenderam na ETER.

Apesar dessas discrepâncias nas memórias, os sujeitos entrevistados compartilham as lembranças pessoais e de grupo durante os anos que estudaram na ETER. Essas diferentes memórias, narradas tanto por mulheres, como por homens que transitaram de maneiras diferentes na ETER, no período histórico estudado, são transmitidas nos “encontros de memória”, organizados por alguns alunos que se encontram uma vez ao ano com as suas atuais famílias, compartilhando as saudades deixadas pelos anos de estudo na ETER e do agradecimento ao lugar por tê-los oportunizado a liberdade preconizada naquela ambiência escolar. Tais memórias são transmitidas com suas famílias, ou, entre os amigos de hoje que conversam sobre o passado estudantil em comum.

Todavia as lembranças de todos (as) os (as) narradores (as), os silêncios e os não ditos são traços reveladores do passado, como referenciado por Pollak (1989):

Por conseguinte, existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, “não-ditos”. As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento (POLLAK, 1989, p.8).

O silêncio por parte de alguns/algumas entrevistados (as) sobre os alunos que fugiam às regras, ou a respeito do autoritarismo do Pe. Pítia se mostrava nas narrativas dos ex-alunos/alunas que se destacavam por suas notas e comportamentos ordeiros. O esquecimento



sobre esses episódios no cotidiano escolar, que viveram, aparecia, de repente, nas narrativas de alguns (as) deles/delas, sem se darem conta de que as suas lembranças traziam à tona esses acontecimentos sinuosos, marginais, “esquecidos”. Acontecimentos que não faziam parte da história que estava sendo contada por eles. E foi pelas ‘escapulidas da memória’, que começamos a saber dos outros (as) ex-alunos/alunas não mencionados (as) até então.

Essa confraria entre os (as) melhores alunos(as) de cada turma entrevistada se desnudava a cada passo, pois um/uma narrador(a) indicava o outro como uma continuação magistral, que construía, mais e mais, os traços heterogêneos de uma ETER imaculada, incontestável por quem estivesse transitado por ela. E nós estamos seguindo as pegadas, as pistas, os indícios desse cenário.

Mesmo envolvidos(as) pela teia sedutora da rotina que os/as convidava, cotidianamente, a uma vida voltada para descobertas, invenções e estudos que poderiam levá-los(as) à “liberdade” almejada, percebemos, nas entrelinhas das primeiras entrevistas, que na ETER não havia lugar para alunos “desorganizados”, “preguiçosos” e “bagunceiros”. Mas, em algumas deixas de suas falas, quando perguntávamos sobre as penalidades, se remetiam sempre aos alunos “rebeldes”, aos outros.

Foi a partir destas pistas que começamos a procurar esses outros, não mencionados pelo grupo de estudantes, que estávamos entrevistando e assim cada nome a ser entrevistado, era indicado pelo primeiro. Daí, começamos a perceber que estávamos entrevistando ex-alunos e ex-alunas que faziam parte do mesmo grupo de antes, que se relacionavam entre si, como se houvessem grupos diferentes de alunos e alunas em cada turma entrevistada.

Essa impressão foi sendo esclarecida quando entrevistamos Lúcia Crispim que, em sua narrativa sobre como eram as aulas de laboratório, quando era professora, ela mencionou os grupos de estudo e que, em alguns momentos, tinha que misturar os melhores alunos e as melhores alunas com os mais “fracos”, pois os alunos e as alunas mais estudiosos (as) se relacionavam entre si, excluindo os demais.

Então, confiscamos essas ‘escapulidas’ durante as entrevistas e seguimos em busca desses outros sujeitos não mencionados, pois, até então, desenhava-se somente uma ETER dos “competentes, ordeiros e disciplinados”. Pessoas que hoje ocupam lugar de destaque em suas profissões como doutores, pós-doutores na área tecnológica, ocupando os melhores cargos em suas atividades profissionais, como coordenadores de cursos de graduação, de pós-graduação, pesquisadores de renome, donos de empresas, entre outros.

Essa inquietação nos moveu em busca de outros (as) narradores (as) e começamos a perguntar às pessoas, afora daquele círculo de entrevistados, se conheciam ex-alunos e ex-



alunas da ETER que trabalham hoje em outras áreas, ou, que trabalham como técnicos. Daí, começamos a encontrar algumas pistas, e, como uma instigante investigação, fomos ao encontro de outras histórias, esquecidas nas narrativas das(os) primeiras(os) sujeitos entrevistadas(os).

Essas “zonas de sombras e de silêncios”, segundo Pollak (1989), presentes nas narrativas de alguns dos entrevistados, mostraram que não falar sobre os alunos “rebeldes”, das penalidades sofridas por quem quebrasse as regras da escola, não estava relacionado ao esquecimento, mas a seleção do que deveria ser dito e o que não deveria ser dito “racionalmente”. Como se tivesse sido feita uma seleção, do que deveria ser exposto, que contribuísse com as outras narrativas na construção da história da ETER e de sua imagem.

Buscavam, assim, passar a ideia de uma escola acima de qualquer questionamento. Como que quisessem resguardar a representação de uma escola organizada, em que todos e todas, que por ali passaram apenas tivessem vivido experiências positivas, repletas de muita harmonia e boas recordações. Quando um dos narradores lembrou-se de quando era professor da ETER, mencionou a expulsão de Paola de Araújo, ex- professora e ex-aluna da escola. Quando perguntamos sobre o motivo dessa expulsão, ele indagou: “Você não vai colocar isso no trabalho, não é? Se não, serei o único a falar mal da escola” (ex-professor, entrevista cedida em 15/03/2012).

A preocupação deste narrador é impulsionada pelo temor de ser punido, ou, por ser mal compreendido pelos colegas de turma que, até hoje, se reúnem anualmente em encontros de ex-alunos ETER. Como se houvesse uma imagem positiva da ETER a ser resguardada por elas(es), direcionando as suas memórias apenas aos aspectos positivos dos tempos vividos.

Quando entrevistamos indivíduos que participam desse grupo de ex-alunos, percebemos que todos compartilham sentimentos de admiração, veneração, orgulho e gratidão pela escola e pela figura do padre Pitiá, percepções presentes nas lembranças de todas(os). Por isso, notamos a preocupação em não falar de fatos que pudessem prejudicar a imagem da escola, costurada em meio à saudosa gratidão.

Nesse movimento feito pelas(os) narradores(as) de selecionar apenas as boas lembranças da ETER, trazendo para o tempo presente apenas uma imagem positiva, tem a ver com o modelo de educação que os influenciou. Essa percepção saudosista, de consenso por uma memória positiva sobre a ETER, não estaria também relacionada à realização profissional de alguns/algumas narradores(as), preservada por uma memória do tempo presente? Pois, compreendemos que o passado não se faz por si mesmo, mas é construído a partir das manifestações do presente, em suas condições de historicidade.



O silêncio sobre o motivo da punição de Paola pode evidenciar: “O discurso interior, o compromisso do não dito entre aquilo que o sujeito se confessa a si mesmo e aquilo que ele pode transmitir ao exterior” (POLLAK, 1989, p. 8). Em outra narrativa, percebemos esse não dito sobre os (as) alunos (as) que fugiam à regra, ou, que não tinham bom comportamento frente às normas escolares. Quando perguntamos a Lúcia Crispim (ex-professora e ex-aluna ETER) sobre histórias de punições a alunos/alunas ela disse:

Eu não via isso, por isso não sei, eu via que, por exemplo, quando eu era professora e havia aqueles alunos que eram perturbadores. Havia uma discussão sobre aqueles alunos, o que poderia-se fazer para que eles melhorassem. Teve até um caso de um aluno que foi expulso, eu não me lembro por quê. Eu nunca tive problemas com alunos, mas tinha alunos (de outras salas) que bagunçavam na sala de aula, não eram muitos, mas tinham. Na minha turma, não aconteceu por eles acharem que era uma brincadeira, se entretiam (CRISPIM, 2012).

Ao mesmo tempo em que a narradora diz não saber de casos de alunos (as) rebeldes, ou seja, que não obedeciam tanto às regras estabelecidas pela escola, ela lembra casos de alunos que iam para o conselho de classe, ou que foram expulsos por motivos que ela desconhecia. É interessante que os poucos casos de expulsão se referem sempre a ex-alunos e não a ex-alunas, como se não tivesse havido entre esses poucos, acontecimentos, causados por moças que se desviassem das regras impostas.

O não dito nas narrativas evidencia a relação entre o que o sujeito lembra e o que pode ser dito para outros, separando uma memória pessoal, de uma memória enquadrada, organizada, que procura construir uma imagem da ETER que se quer publicizar. Porém, falar sobre o que não deveria ser dito, foge, ao mesmo tempo, ao domínio da organização das narrativas individuais como do projeto do grupo a que pertence.

Essas ideias repassam, assim, para o exterior, uma escola sem diferenciações ou experiências que fogem à normatividade imagética repassada nas narrativas, como mencionado por Pollak “Assim também, há uma permanente interação entre o vivido e o aprendido, o vivido e o transmitido” (POLLAK, 1989, p.9).

Esse “controle da memória” se estende quando um(a) entrevistado(a) ia indicando outro(a) e a história da ETER ia sendo tecida entre narrativas autorizadas pelo grupo e pela instituição. Nesse movimento, nos damos conta de que estamos circulando em um grupo de ex-alunos/alunas, mesmo de diferentes turmas, que compartilham entre si de uma imagem da escola, filtrando tanto o que os interessa lembrar, quanto não.

Essa seleção da memória tem a ver com a circunstância atual de pertencerem a grupos de ex-alunos, identificados(as) pela realização profissional de sucesso que se reencontram



para lembrarem-se do passado cheio de orgulho e gratidão. Segundo um dos narradores “havia algumas poucas escapulidas”, referindo-se aos alunos menos estudiosos, ou aos rebeldes, que eram advertidos na sala de Pe. Pitiá.

E, logo depois que se deu conta do que havia dito, chama a nossa atenção: “Mas, você não colocaria isto no trabalho, não é?”. A memória discutida por distintas concepções e áreas de conhecimento se perfaz por pontos comuns entre essas interpretações quando associada ao esquecimento, pois lembrar e esquecer são movimentos presentes em todas as formas de reminiscências.

E nossa aventura humana de lembrar-se do passado, é mediada pela cultura, pois esta dá significado ao que foi vivido e ao que se quer lembrar. Com isto, percebemos que nas dobras das relações sociais se colam a memória, entendida aqui como uma operação cultural que se faz por estratégias e práticas de sujeitos históricos.

O movimento de ir e vir da memória, revisitando o passado numa procura instigante de experiências pessoais, ou, de outrem, pode ocorrer por distintos caminhos, sejam escritos, por imagens, objetos, ou pela oralidade. Assim, a História Oral apresenta-se como uma constelação de ricas possibilidades da redescoberta do passado, na valorização da memória individual ou coletiva. A História Oral aparece como ferramenta investigativa caracterizada pela fluidez e inconstância que nos informam sobre o significado das experiências de vida. Por meio de testemunhos vivos são apresentados eventos históricos importantes. No caso da memória dos alunos não haveria eventos cotidianos significativos, e até percebidos pelas grandes lentes científicas como insignificantes.

Porém, compreendemos que configuram subjetividades invisíveis pelas fontes escritas, mas, nem por isso, vazias de acontecimentos relevantes para os estudos acadêmicos. Apenas através das fontes orais é que podem ser relatadas, tornando-se conhecidas e interpretadas, fazendo sentido para determinado período histórico. Por meio da História Oral podemos perceber diferentes experiências de mulheres e homens que viveram aquele momento histórico.

Assim, entendemos que a História Oral é um dos caminhos para a construção histórica, e que a relação estabelecida entre pesquisador e pesquisado é um elemento fundamental na interpretação do passado a partir do presente. Logo, a História Oral possibilita a construção de um elo significativo no fazer pesquisa, imprescindível na compreensão do passado e necessário para respeitar a sua relevância temporal.

Segundo Alberti (2010), a aplicação de técnicas de História Oral ocorre por intermédio de diferentes caminhos. Um deles é a entrevista, pois esta possibilita ao pesquisador



apreender, com mais amplitude, a estrutura da vida social. A entrevista pode nos mostrar novas faces da realidade, devendo ser analisada com outros eixos teóricos, para que, com este cruzamento, possamos adentrar em universos dantes não conhecidos, visibilizando-os através das suas nuances (ALBERTI, 2010).

A entrevista permite acesso às falas e às práticas engendradas pelos discursos, através das experiências dos próprios sujeitos. Podemos rever conceitos, historicamente produzidos e universalizados, da educação técnica como caminho para a mobilidade social de jovens pobres, compreendidos em relação ao projeto ‘civilizatório’, ou seja, de desenvolvimento nacional.

Neste estudo, entendemos a entrevista como uma maneira de reflexão de pesquisa que possibilita ao narrador constituir vivências anteriores, transmitindo estas experiências a outros e possibilitando ao pesquisador perceber as relações destas pessoas com o seu grupo, sua profissão e sua condição social. Com isto, compreendemos que “nesse sentido, a entrevista é mais do que uma técnica, é um processo de interação humana que envolve relação entre saberes, concepções de mundo e de poder” (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p.40).

A entrevista reflexiva representa um encontro entre pessoas que conversam sobre acontecimentos que se deram, narrados em uma relação interativa entre dois sujeitos sociais, “[...] um processo interativo, complexo, de caráter reflexivo, perpassado por emoções e sentimentos dos participantes da entrevista” (OLIVEIRA; FONSECA; SANTOS, 2010, p.40).

As entrevistas podem ser formas de tornar conhecido, no tempo presente, enredos em contextos significativos, que deram sentido aos acontecimentos pessoais ou coletivos. Assim, possibilitam abrir o leque das narrativas, que há tempos longínquos se davam de maneira artesanal e apaixonante por pessoas comuns e que passavam de geração para geração saberes populares e experiências de vida.

Ao levantar a poeira das lembranças, vamos lentamente atravessando o véu do esquecimento, aproximando-nos dos lugares onde transitavam ex-alunos, recordando, através dos relatos dos sujeitos históricos, as novidades na rotina de estudante. Com o tempo, os fatos se tornaram habituais, retratando as descobertas feitas, o medo dos desafios e a alegria as vitórias, das largas salas que acomodavam a todos, as semanas de prova, que faziam os alunos passarem noites em claro, repassando as matérias, tantas vezes já lidas; as aulas de laboratório, que despertavam a curiosidade de todos os aprendizes pelas técnicas ensinadas, o burburinho nos recreios, as festas que acendiam os afetos mais apaixonantes, adormecidos pelo cotidiano de estudo e dedicação requerido pela cultura escolar proposta pela ETER.



Nesse exercício de ‘lembrar e esquecer’, as narrativas feitas pelos ex-alunos e funcionários estas adquirem ‘vida’ e ‘movimentam’ os vestígios encontrados nos documentos, nas fichas dos(as) alunos(as), no projeto de criação da escola, o relatório das atividades do ano 1978, o convite de formatura da turma³³, nas matérias de jornais que registram acontecimentos importantes, nas fotografias que revelam pessoas, hierarquias, aproximações, contatos políticos e tantas outras ranhuras que permeavam o cenário padronizado pelo emblema ETER.

Aprendendo a fazer história, através dos pedaços achados na caminhada, não deixamos a memória se perder, tirando o seu cheiro de ‘mofo’ e trazendo para fora do armário lembranças dos sujeitos mais comuns deste contexto, dos alunos que viviam na condição de aprendizes e obedientes às regras impostas e dos usos que faziam desses lugares e que, de maneiras sutis e subterrâneas, encontravam outro jeito de viver aquele cotidiano emoldurado pelas fendas da rotina.

Esses relatos mais tênues se encontram com as narrativas dos que estavam em uma condição “superior” (padres, supervisores, coordenadores), planejadores da estrutura organizada. Na dança dos historiadores sem ofício, ou dos Sociólogos que pegam emprestado os óculos de historiadores, vamos aprendendo a manusear essas narrativas, olhando para os vários lados, dando novas versões e construindo outras relações, descortinando o invisível, possibilitando às fontes uma juventude escondida no passado, mas revista por outra narrativa, aquela que seria a escrita por aprendizes de historiadores, pois, segundo Albuquerque Júnior (2007):

Devemos aprender com outro poeta como tu, chamado Michel Foucault, que a História deve tratar das discontinuidades que nos constituíram, da multiplicidade de experiências disparatadas e sem roteiro prévio que tornou possível ser como somos; que a História deve descrever as configurações, os desenhos, o relevo formado pelo depósito constante de camadas de discursos, pela sedimentação das memórias em textos e em todas as formas de linguagem, que, ao se acumularem, como o cisco se acumula em pés de parede formando monturos, produzem uma geografia do passado, dão a ele consistência de pedra, de bronze ou de granito, dificultando a percepção dos pequenos grãos, dos pequenos sedimentos, dos pequenos gestos, de múltiplas ações, reações, conflitos, pelejas, sonhos, vidas que o constituíram como unidade de fato e de sentido (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 87).

³³Cf. Os documentos da ETER (projeto de criação da escola, o relatório das atividades, do ano 1978, o convite de formatura da turma de 1984), referenciados neste trabalho, encontram-se em anexo. Já o parecer do CEP-UEPB, CAAEN N: 0633.0.133.000-11, do comitê de ética em pesquisa, aprovando o projeto de pesquisa da ETER, que na data que demos entrada tinha outro título, pode ser verificado nos apêndices. Assim como os roteiros de entrevistas e as cartas de autorização dos(as) narradores(as).



Nesse movimento de aprendizagem do fazer-história, buscamos, através da memória dos sujeitos daquele lugar de formação, compreender os modos oficiais e normativos de educar e as experiências comuns daqueles que, de certa forma, obedeciam a essa estrutura para manterem-se alunos ETER, procurando nas urdiduras das narrativas, os comportamentos que driblavam essa imposição. Essas marcas mais sutis, ordinárias, marginais não seriam encontradas apenas na memória dos documentos, das matérias dos jornais por onde trafegam as palavras da ordem e da lei.

Com essa consciência, fizemos o encontro dessas diferentes fontes capazes de trazer para a narrativa tecida pelo olhar acadêmico, a dança desses comportamentos. Daí a necessidade de exercitarmos um olhar sensível, de modo a captar, na racionalidade das narrativas impregnadas pelo cheiro e sabor da disciplina, as ranhuras entrepostas em alguns testemunhos.

Nessa perspectiva investigativa não devemos nos prender às pesquisas documentais, que se mostram necessárias, mas que, isoladas, são limitadas para a tessitura proposta. Precisamos, pois, nos envolver com o mundo, com as pessoas e com o outro para chegar mais perto desse passado, procurando palavras contadas e inventadas por diferentes narradores que, vivendo nas mesmas circunstâncias, faziam usos diferentes de seu cotidiano, no presente distante do acontecido, reelaboram as lembranças com os gostos do agora.

Não buscamos também a verdade nas narrativas, mas as percebemos como possibilidades de construção de uma outra narrativa da verossimilhança, esboçada pelos rastros dessa escavação do passado. Em busca desse ‘tempo perdido’ procuramos alcançar os momentos de distração dos (as) alunos (as). Como era o cotidiano escolar na ETER? Quais as estratégias disciplinares que eram realizadas na escola? Que formação a ETER dava as/aos alunas/alunos? Como as práticas dos (as) jovens estudantes se enquadravam, ou se desviavam das regulações e controles escolares? Quais os significados dado pelas (os) alunas/alunos à educação da ETER? Reminiscências como estas só podem ser conhecidas pelas narrativas, pois a voz do narrador se liga ao passado, recuperando marcas da sua vida. A esse respeito, elucida Bosi (2003):

Quem está atento à escuta da voz e do pathos do narrador oral, que revive os momentos cruciais de sua vida, consegue distinguir uma fala que, ao mesmo tempo, produz imagens e conota o sentimento do tempo enquanto duração. Não é portanto uma linguagem de coisas (no sentido estreito de função referencial), pois o que se lembra são momentos vividos, respostas pessoais, em suma, a melodia do passado interpretada pelo presente. Não é uma linguagem de coisas porque o autor da narrativa oral coincide existencialmente com o seu sujeito; a duração do relato coincide com o Tempo lembrado que assim ‘é intuído por dentro’ (BOSI, 2003,p.48).



As narrativas que têm a vida humana como sua matéria de trabalho acolhem o ontem e o hoje numa simbiose psicológica, trafegando pelas reminiscências. Através de seus vestígios, criam e recriam o acontecido dando-lhe novas roupagens, ou como Benjamin (1985) define:

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesanato – no campo, no mar e na cidade –, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma descrição. Assim seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata (BENJAMIN, 1985, p.205).

O referido autor explica que com o advento do capitalismo e o surgimento de novas técnicas de comunicação dá-se a criação do romance, gênero que se consolida com o aparecimento da imprensa, passando a ser o veículo sublimar da informação na modernidade. À medida que a escrita ocupa o lugar de divulgação para todos os cantos do mundo, suscita o desaparecimento paulatino dos contadores de histórias que, com naturalidade, narravam seus feitos seduzindo a todos os ouvintes. Eram narradores diferentes como os de contos de fadas, transmitindo experiências pessoais, difundindo histórias de outras pessoas, ou, ainda, histórias criadas e recriadas ao longo dos tempos e passadas de geração para geração, fascinando as audiências.

Ao pesquisarmos no arquivo da ETER, encontramos álbuns guardados na sala de uma das funcionárias responsáveis pela organização das fotos, que, até dois anos atrás, estavam dispersos em mãos de diferentes pessoas. Atendendo a um pedido do padre Tiago de Melo, as fotografias foram reunidas em pastas pretas, em álbuns de diferentes tipos e cores. O padre Tiago de Melo revelou quando entrevistado:

É um pecado nosso isso aí. Eu tenho visto, lamento bastante, porque com a morte súbita do Padre Pitiá, né? Então, nós não tivemos tempo de ver algumas coisas, tanto que Padre Pitiá foi fazer um tratamento e depois do enfarte morreu. E, a gente, assim, todo conhecimento, um monte de coisas que poderiam ser o foram com ele. Então, algumas pessoas lembram de algumas situações, mas é até complicado encontrar essas pessoas que fizeram parte da história. É uma coisa que eu sinto muita necessidade de se registrar que são os álbuns de fotografia. Aqui não era valorizado. Na minha gestão, eu estou aqui há apenas quatro anos. Estou garimpando para que nós possamos encontrar coisas para nós podermos, pelo menos guardar a memória fotográfica, já que a história a gente precisaria de alguma ajuda nesse sentido e como nosso número é muito relativamente pequeno pra fazer as diversas coisas que nós precisamos. Eu acho um grande pecado, uma grande injustiça com a história da Escola Técnica Redentorista que nós não temos, porque



nós temos pouquíssimos dados e com um trabalho desses, eu acho assim que vai ser muito importante, muito bom porque é algo que vai estar assim, vai sendo preservado e guardado, e pra gente é muito gratificante, porque, caso contrário, é a memória que pode ser esquecida com a morte dos que foram, se não for registrado em documentos (MELO, 2011).

Após a entrevista realizada com o padre Tiago de Melo e de percebermos a sua sensibilidade para com as fotografias como registro da história da ETER, e ao manusearmos os álbuns a que ele se referiu, impulsionamo-nos a fazer uso da fotografia neste trabalho de tese. As fotografias não foram utilizadas como fonte, pois não realizamos, aqui, uma análise imagética de seus conteúdos, mas as adotamos como ilustração, interpretando, superficialmente, os cenários mostrados dentro das possibilidades apresentadas.

Entende as fotografias como um fio de encontro com o passado, retratando lugares, personagens, paisagens, dentre outros vestígios que, misturados a outros documentos escritos e as lembranças de sujeitos que participaram dos acontecimentos, podem gerar mais verossimilhança, a fim de construirmos uma nova narrativa sobre os outros. No que concerne às imagens, afirma Fischman (2008):

Finalmente, é importante enfatizar que ao utilizar imagens, tais como fotografias, não devemos considerá-las como neutras-simples documentos captados por uma lente (ou por um artista). Ao fazer isso, as limitariamos a objetos “naturais”, quando, de fato, essas imagens são socialmente construídas dentro de regimes específicos de verdade entendidos como “um conjunto de regras de acordo com as quais o verdadeiro e o falso são efeitos separados e específicos do sistema do poder (FISCHMAN, 2008,p 138).

Com tal compreensão, ainda que utilizando as fotografias como ilustração, interpretamos elementos aprisionados ao longo dos anos pelas imagens, uma vez que nos reportam a eventos dos quais não participamos, mas que se mostram importantes para serem lembrados e trazidos pelo olhar de outrem que se interessa pelas histórias esquecidas ao longo dos anos.

Nesse processo de pensar as práticas apreendidas e burladas pelas (os) alunas (os) da ETER, podemos chegar a este espaço de educação por vários caminhos, por diferentes portas que nos levam a compreender o espaço e as relações ali construídas por metodologias diferentes. Adentramos na ETER pelas fendas objetivas e racionais evidenciadas nos documentos da escola, pelas imagens difundidas nos jornais locais, pelas fotografias que captaram momentos vividos no passado, mas cristalizados nos motes da câmera fotográfica, que nos aproxima do passado, ou como salientado por Ginzburg (2007):



Daí a exortação para que o futuro historiador pesquise “nos documentos, inclusive certos escritos cujos autores estavam mil milhas longe de imaginar que punham no papel documentos para os pósteros. Diferentes registros podem ser utilizados na construção de uma escrita histórica, possibilitando ao pesquisador pistas importantes [...] (GINZBURG, 2007, p.325).

Esses achados foram se desvelando ao nos aproximarmos da ETER. À semelhança de um ‘estranho no ninho’, chegamos lá sem sabermos de nada, portando apenas pequenas informações que, de forma genérica, perdiam-se de vista. Fomos desvendando, pouco a pouco, o emaranhado de histórias ali fabricadas, através de registros escritos, fotográficos e das entrevistas, desbravando um obtuso *lócus* de convivências e de fazeres domesticados, aptos a reelaborações e reescrita.

Uma operação historiográfica tecida pela sensibilidade de pesquisadores que foram aprendendo, “nas artes de fazer”, uma escrita com aportes científicos, a “domesticação do passado”, por meio de uma narrativa que bem definida: A história só poderia existir como resultado de laborioso trabalho, que Humboldt combinaria necessariamente pesquisa e imaginação, empiria e poesia” (SALGADO, 2006).

1.7 Itinerário de viagem

O itinerário da viagem se debruça pelos meandros da educação profissional em Campina Grande-PB, tomando como recorte investigativo a Escola Técnica Redentorista, nos anos de 1975-1985, rastreando novas relações de gênero em um contexto histórico-sociológico hegemônico da política desenvolvimentista, ancorada pela ditadura militar. Esta jornada interpretativa se consubstancia, através do entrecruzamento analítico de dissertações de mestrado, teses de doutorado, assim como de bibliografias que abordam a educação profissional no Brasil e na Paraíba, ferramentas investigativas contundentes na esteira compreensiva almejada.

Contudo, a primeira parte deste trabalho de tese, subscreve uma interpretação da educação profissional em seu percurso histórico-sociológico, trazendo à tona a relação da educação com as transformações históricas ocorridas nessa configuração. Compreendemos que a criação da ETER se confunde com as análises da história social. Fizemos, assim, a história da educação da ETER, trazendo para a superfície as tramas do cotidiano escolar desta instituição de formação profissional.

Uma interpretação construída pelo entrelaçamento de fontes tradicionais (estatutos, regulamentos, currículo, projetos de criação da ETER, dos cursos técnicos de Eletrônica e



Telecomunicação) e outras fontes (narrativas feitas por ex-alunos e antigos funcionários, jornais, fichas dos (as) alunos (as)). Um encontro realizado pelos meandros da memória, evidenciada por dissonantes narrativas que se complementam.

Nesse movimento investigativo, tecemos a memória da ETER como um “lugar próprio” (CERTEAU, 1996), normatizado por estratégias racionalmente planejadas em uma configuração histórica da construção desta escola, desnudando a sua superfície, de forma a evidenciar os comportamentos dos sujeitos sociais e históricos (alunas e alunos) que ressignificaram os lugares de formação da ETER.

No capítulo I situamos o leitor quanto ao nosso lugar social enquanto pesquisadora, definindo os conceitos trabalhados na tese, assim como a metodologia utilizada nesta tessitura acadêmica. Adentramos nos muros da ETER, conhecendo a transição do Colégio Redentorista para Escola Técnica.

Buscamos definir os passos seguidos ao longo da tese, definindo as ferramentas teóricas e metodológicas usadas para a análise das narrativas dos sujeitos em curso, tanto individualmente como enquanto grupo, de modo a entender como interpretam suas trajetórias, táticas e suposições, dilemas e alegrias no cotidiano das práticas escolares vividas alhures. Pois, por meio das narrativas nos aproximamos da forma como as/os alunas(os) se apropriavam das diferentes normas e prescrições da ETER.

A tese levantada no II capítulo é a de que as estratégias de poder do Estado militar autoritário e da igreja católica, agenciadores do ensino profissionalizante, nos anos de 1975-1985, reinventaram Campina Grande com a fabricação de novas subjetividades de gênero. Por meio de levantamentos realizados em jornais, livros da história campinense, dentre outras fontes pesquisadas, percebemos a ausência das mulheres em eventos políticos e históricos registrados nesses periódicos. Ao mesmo tempo em que a cidade vivia as transformações históricas que permitiram a profissionalização das mulheres em Campina Grande-PB.

A tese que emerge no III capítulo é a de a criação da Escola Técnica Redentorista ter sido uma idealização de homens conservadores que estrategicamente beneficiaram essa instituição escolar através da competência de alunas e alunos, oriundas(os) das camadas pobres campinense e de cidades circunvizinhas.

A tese do IV capítulo discute a construção de subjetividades de gênero, a partir de técnicas de disciplinamento e vigilância dos comportamentos, difusas no currículo e nas notas escolares. Defendemos que a estrutura curricular da ETER foi tecida também pelo tecnicismo, presente na estrutura curricular da escola. Esse método estava presente na organização do tempo e espaço escolar, tomados aqui como operadores estratégicos que selecionavam



conhecimentos e saberes, evidenciados na grade curricular, uma vez que as disciplinas técnicas tinham carga horária maior que as demais. Desse modo, ocupavam um lugar de poder que excluía e incluía alunas e alunos no processo educacional, tomando o critério do desempenho individual como balizador desta organização interna.

Por outro lado, o humanismo encontrava-se difuso nas disciplinas de geografia, história, religião, uma vez que elas trabalhavam com os aspectos sociais, políticos e religiosos. Um campo de saberes e conhecimentos que enfatizavam os valores humanos, norteadores da formação religiosa, mesclados com os valores técnicos/racionais para a qualificação profissional, proposta pela escola.

E no V capítulo a tese suscitada é a de que houve negociações de gênero tecidas nos eventos festivos da ETER (festa de formatura, nos encontros de memória) realizados por ex-alunos(as). Tomadas aqui como atividades escolares controladas pelo calendário escolar e reguladas pelas regras instituídas pela escola. Assim como pelas outras maneiras de lazer e diversão realizadas pelas(os) jovens estudantes fora da escola, aonde encontramos também “usos e abusos”, realizados por múltiplas práticas de jovens estudantes que se desviavam de alguma maneira da disciplina e vigilância cotidiana.

Através deste percurso, buscamos a aproximação da realidade que inicialmente se apresenta problematizadora da construção de novas relações de gênero na educação profissional em Campina Grande-PB, tomando a ETER como lugar de racionalidade técnica, articuladora das relações do feminino e do masculino, que redescobrem novas maneiras de viver as regras em uma estrutura de formação profissional de educação para a “liberdade” em uma configuração histórico-social direcionada para o “trabalho”.

II CAPÍTULO





2 “SOB A TORRE DE MARFIM”: AS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS DO ESTADO E DA IGREJA CATÓLICA NA REINVENÇÃO DE NOVAS SUBJETIVIDADES DE GÊNERO EM CAMPINA GRANDE.

“Somente o fim de uma época permite enunciar o que a fez viver, como se ela tivesse que morrer para tornar-se um livro” (CERTEAU, 1996, p.41).

2.1. Campina Grande na esteira do Ensino Profissionalizante

Neste capítulo analisamos a educação como estratégia de poder do Estado e da Igreja Católica na reinvenção de novas subjetividades de gênero em Campina Grande. Para isto, investigamos, através de pesquisas nos jornais Diário da Borborema e A União, assim como em arquivos da Diocese de Campina Grande, qual era o lugar da mulher nas estratégias de poder ligadas à educação, acionadas pelo Estado e pela igreja católica nesta cidade.

Que inovações ocorreram na educação nos planos políticos religiosos? Como o Estado militar autoritário direcionou seus investimentos para o ensino profissionalizante em Campina Grande? Como a igreja católica criou espaço de poder nesta cidade, através da educação? Qual o lugar do Estado e da igreja católica no jogo aberto e estratégico de normatividade e controle de subjetividades de gênero? Que lugares de gênero foram agenciados no ensino profissionalizante em Campina Grande?

Como a Escola Técnica Redentorista surge como instituição de ensino profissionalizante católica no cenário educacional de Campina Grande e como agência de normatividade e controle de novas subjetividades de gênero? Na tentativa de atender a esses questionamentos desvelamos as mudanças históricas, relacionadas à educação, ocorridas em Campina Grande, entre as décadas de 1950 a 1980, períodos históricos de redefinições biopolíticas concernentes à educação como mecanismo disciplinar e biopolítico.

A história de Campina Grande contada por diferentes intelectuais, pesquisadores e curiosos traz em seus escritos relatos sobre uma cidade situada na Serra da Borborema; até poetas, compositores encantam as pessoas com as suas letras que desenham o lugar como a polis moderna. Uma cidade que acolhe tropeiros, sertanejos, forasteiros, atraídos pelo trabalho ou pelas potencialidades do comércio, da indústria e da educação. Cidade de muitos que fizeram suas vidas trabalhando na feira, nas ruas como camelôs, nas indústrias, como operários, nas escolas como professores, funcionários públicos, enfim em diversas formas de garantir sobrevivência. Cavalcanti (2000) relata o cenário promissor:



[...] Todo esse crescimento salta aos olhos, quando são instaladas, entre as décadas de 20 e 50, em Campina, inúmeras empresas de compra e beneficiamento e exportação de algodão, fábricas de óleo e de sabão. A fundação do Banco do Comércio e a abertura de uma agência do Banco do Brasil, logo na década de 20, refletem a intensidade do crescimento. A fundação do Hospital Maçônico D. Pedro I e de escolas como a PIO XI denota que saúde e educação também crescem juntas com o comércio. É exatamente nesse período que Campina enfeita-se de alegrias e alegorias, de carnavais, de retretas, de cinemas, de artistas, de difusoras, de mulheres deslumbrantes e de casos de amor “arrepiantes” aos olhos dos conservadores, mas sedutores aos olhos dos “boêmios” e mulheres livres (CAVALCANTI, 2000. p. 69).

É ela, a Campina Grande que tem suas portas abertas para quem quer estudar e sonhar em ser um profissional qualificado, tanto em nível técnico como em nível universitário. A sedução lançada ao ar por esta Campina mulher da educação, que se apresenta sem timidez a partir da década de 1970, mas que já engatinha nos anos de 1920, como Silêde Cavalcanti (2000) frisa no fragmento acima.

Cavalcanti (2000) fotografa a história de Campina, capturando-a no ritmo do desenvolvimento que desde os anos de 1920 faz e refaz sua trilha de cidade que cresce, e aos olhos de seus moradores e visitantes apaixonados vai se metarfoseando num processo endógeno e exógeno de menina que, nos apitos das fábricas, vai se industrializando. Quando era menor em população, interpretada aqui como “menina”, o comércio era o seu anelo, indo para uma adolescência da industrialização, chegando à mulher-menina, ou à menina-mulher, hoje cidade da educação.

Nos anos de 1930, o lugar já acolhia timidamente projetos pedagógicos difusos nas práticas educacionais de grupos escolares, a exemplo do Solón de Lucena que recebe os métodos da Escola Nova³⁴, ancorada na observação, pesquisa científica, na centralização no aluno e não mais no professor, como era a práxis dos métodos tradicionais ainda prevalentes na educação campinense. Estes, aos poucos, foram invadidos pela visão progressista de educadoras como Apolônia Amorim que, vívida pelos ares progressistas, já ligava educação e desenvolvimento, ideia propagada em nível nacional pelo Manifesto dos Pioneiros em 1932 (BÉLENS, MACHADO, SILVA, 2012).

A criação dos cursos de nível médio de formação profissional dá-se de forma incipiente e deficitária em relação à perene necessidade da indústria em expansão. Assim, é sancionado o Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), responsável por administrar escolas de aprendizagem

³⁴ De acordo com Bélen, Machado e Silva (2012) as inovações pedagógicas implementadas por Apolônia Amorim no Grupo Escolar Solón de Lucena, nos anos de 1930, em Campina Grande, eram influenciadas pelo movimento da Escola Nova, trazidas pela educadora em estudos realizados na cidade do Rio de Janeiro.



profissional no país. A posteriori, cria-se através do Decreto-Lei Nº 8.622 de 10 de janeiro de 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Fomenta-se, pois, um sistema de ensino paralelo, dificultando a fluidez do processo de preparação dos jovens brasileiros.

Nos anos de 1950, o governo J.K, implementando seu Plano de Metas para o desenvolvimento do Brasil, parte de uma realidade multifacetada no que diz respeito às desigualdades em nível de regiões e de cidades. Por exemplo, no início do referido governo, a região Nordeste encontrava-se em crise, porém Campina Grande continuava seu efetivo processo de desenvolvimento. Mesmo assim, com o Plano de desenvolvimento no governo JK, “cinquenta anos em cinco”, as disparidades regionais continuam prementes.

No governo de JK a concepção de educação defendida era de que o processo educativo deveria preparar os indivíduos para atuarem como trabalhadores e participarem do desenvolvimento nacional. Esse modelo propagado deveria ser gestado pelo governo, controlando os artefatos necessários à educação modeladora de cidadãos que atendessem às exigências do mercado.

Ao final dos anos de 1950, Campina Grande começa a viver uma crise das pequenas indústrias concomitante à ascensão das grandes, requerendo escolas que alfabetizassem e preparassem trabalhadores a serem absorvidos pelas empresas locais. Assim, a “Revolução da Prosperidade” buscava suplantando o alto índice de analfabetismo que se apresentava ao final do governo de Elpídio de Almeida³⁵: “Em termos de analfabetismo, por exemplo, a cidade contaria com uma taxa de 62% nos maiores de dez anos, contra os 51% da taxa nacional, de acordo com dados do Censo de 1950” (Ó, 2006, p.109).

Difundia-se que o analfabetismo significava um entrave para o desenvolvimento. Assim, caberia ao Governo Federal, Estadual e Municipal um plano que garantisse a elevação do número de alunos matriculados e o crescimento do grupo de alfabetizados, investindo em escolas para os cidadãos. Uma ideia advinda do século das luzes de que a escolarização iluminaria as mentes dos indivíduos e a vida social, abrindo espaços para o progresso econômico, uma vez que se fabricaria mão de obra qualificada.

Espraiada essa ideia de que a educação seria o simulacro do crescimento social, os planejadores da campanha de Newton Rique³⁶ em Campina Grande investiram “[...] no direito e no dever da escolarização de todos” (Ó, 2006, p.110), sejam crianças e/ou adultos que

³⁵ Elpídio de Almeida era do Partido Libertador (PL) e foi prefeito de Campina Grande de 1947-1951.

³⁶ Newton Rique, candidato a prefeito de Campina Grande pelo Partido Social Progressista (PSP). Em 1964 foi eleito prefeito desta cidade e cassado seis meses após a sua posse.



viviam na escuridão, precisando ser iluminados pelos clarões da leitura e da escrita.

A cidade, esvaziada de cidadãos escolarizados, seria transfigurada com o plano de governo de Newton Rique, que propunha à valoração da educação um projeto lançado como um “Doce Anis” do candidato que traria a possibilidade do desenvolvimento alicerçado pela escolarização e qualificação dos cidadãos campinenses.

Desta forma, projetava-se uma Campina, em que na década de 1950, a educação primária seria o progresso, havendo neste período “[...] várias escolas de nível médio, três escolas técnicas, de comércio, faculdade de filosofia e ciências econômicas, uma Escola de Engenharia, dois Seminários Católicos e quase quatrocentas escolas primárias públicas” (NASCIMENTO, 1990 apud Ó, 2006, p.114).

Assim, ao final da década de 1950, uma Campina empolgada pelo desenvolvimento encontrava-se com um índice de analfabetismo que caía consideravelmente, chegando a atingir o patamar de 34,22% de pessoas alfabetizadas com 5 anos e mais, sendo superior ao do Estado, que compreendia um número de 25,36%. Enquanto o número de pessoas matriculadas alcançou 33% no Estado, era de 51% em Campina Grande (Enciclopédia dos Municípios, 1960, p. 244). Esses quadros em nível local se coadunam com a realidade em escala nacional, uma vez que:

O Brasil entraria em 1960 com mais de 39% da população maior de quinze anos compostos por analfabetos, e com um corpo eleitoral de apenas 11, 7 milhões de eleitores [...] para uma população global de 70 milhões de habitantes (PAIVA, 1986, p.26).

Desta forma, percebemos que o ano de 1950 foi um período em que os projetos progressistas impulsionaram Campina Grande a representar uma cidade que, em vias de desenvolvimento, trafegava por entre os trilhos do comércio que dava espaço cada vez mais aos apitos das fábricas que apontavam nas luzes da modernidade. Nesse contexto, são incitados novos comportamentos, novos ventos e chuvas que limpavam as cinzas das oligarquias e ensolarava as aspirações dos grupos renovadores, que viam na educação fundamental, principalmente na alfabetização de crianças e dos adultos, as chamas acesas para o crescimento econômico da cidade.

Estava Campina sacudida pela fantasmagoria do desenvolvimento, que aspirava um futuro de prosperidade, relacionando ciência, tecnologia e educação, numa tríade movida pela sedutora modernidade. Com isto, a cidade se construía como uma parte importante de um todo social que crescia e modificava-se em seus distintos aspectos econômico, político, social



e cultural.

Investir na educação primária faria eco às ideias iluministas da razão e do individualismo enquanto bases do novo tempo que apontava sorrteiramente nas frestas da vida cotidiana da cidade. Mas nem só de educação primária se movia o desenvolvimento, pois já se difundia a importância da educação profissional para a preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, discurso que aparecia neste movimento político, econômico e social, perfilando a renovação dos cursos profissionalizantes.

Nos anos de 1964, os militares tomam o poder numa crise econômica que assolava o país. Contudo, implementam projeto de controle inflacionário, tomando como base ideias desenvolvimentistas de governos anteriores e do FMI. Como medida central no controle da inflação, o governo penaliza a classe trabalhadora, diminuindo os seus salários, assim como passa a valorizar e a beneficiar o capital internacional. Inspira-se no nacionalismo varguista, de onde foi retirada a ideia da aceleração da economia, e no de JK, com a centralização política, afunilando os dois modelos à importância da industrialização no processo de desenvolvimento.

Assim, têm-se as duas primeiras fases do governo militar, de 1964/1967, quando ocorre o princípio do projeto e, de 1968/1973, quando já se tem resultado da intenção desenvolvimentista, período denominado de “Milagre Econômico”. Além da considerável inflação a ser combatida pelos militares com atitudes deficitárias, quando penaliza a classe trabalhadora, as bases do capital internacional são enrijecidas, havendo, por outro lado, eclosão de movimentos sociais urbanos e rurais que se repercutem durante a crise econômica do governo anterior.

Os militares, sem maiores ressalvas, deflagram assim o controle dos impulsos sociais por severas medidas. No ano de 1959, pela Lei 3.692, é criada a Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que seria administrada pelo intelectual progressista Celso Furtado, contrário ao Estado assistencialista que representava as oligarquias agrárias e defendia um Estado de planejamento em prol do desenvolvimento e da industrialização.

O golpe militar não preocupou muito a população nem os políticos campinenses, pois a cidade estava vivendo um momento de certa tranquilidade. Newton Rique assume a prefeitura em 1963, derrotando o candidato Langstein Almeida, com 70,6% dos votos válidos (RETALHOS..., 2011). Campina Grande encontrava-se entre as quatro cidades beneficiadas com projetos para a expansão empresarial, alargando os novos ares do crescimento econômico e da abertura política. Uma versão propagada pelos jornais da época, que podem ser suspeitos,



tendo em vista o pouco tempo para que houvesse tantas mudanças tanto em nível dos costumes da população como em outros aspectos.

Destaca-se a implantação da empresa Wallig Nordeste que através do seu maior acionista, o industrial paulista Werner Wallig, foi instalada uma filial de fogões domésticos nesta cidade, no ano de 1967. Empresa que pertencia ao Grupo Wallig do Rio Grande do Sul (surgida em Porto Alegre em 1904), constituía-se em uma das mais modernas fábricas do Nordeste, localizada na Rua João Wallig, 1979, no Distrito Industrial, ocupando uma área de 23.000 metros quadrados.

Apesar de vários investimentos feitos por parte de distintos canais como a SUDENE, Banco do Brasil, dentre outros, a empresa fecha as suas portas em 17 de setembro de 1979, deixando uma população de 1.500 desempregados. Acontecimento que marcou a história de Campina Grande e de outras localidades em nível nacional. O discurso proferido pelo Ministro Delfim Netto (1982) nos permite entender o impacto do fim da Wallig:

Nós fizemos tudo para manter aquilo funcionando. Tudo, tudo, tudo. Simplesmente ela não é rentável. Não fomos nós, não, foram os empresários que fizeram aquilo. Eles fizeram tudo. A Wallig recebeu recursos a custo zero; recursos a menos 125; a menos 284; recebeu tudo o que era possível. Simplesmente, ela não pode prosseguir na sua atividade; ela não é viável. A Wallig era uma grande empresa no Brasil todo. Começou no Rio Grande do Sul e depois se estendeu por todo o Brasil. Ela não teve condições de se sustentar. E, no caso particular da Wallig Nordeste, foi feito um empenho especial” (RETALHOS..., 2010).

Após o golpe militar, os ventos progressistas são afastados com a cassação do prefeito Newton Rique, em 14 de junho de 1964, e a subida do seu vice prefeito Williams Arruda que, por sua vez, faz alianças com os militares. Esse acontecimento histórico redirecionou os rumos de Campina Grande e foi analisado por Gustavo Ribeiro em Retalhos Históricos de Campina Grande em 24 de agosto de 2010 da seguinte maneira:

Desde o golpe de 31/3/64, vivíamos um período de caças e de cassações. Foi um dos métodos que a Ditadura Militar usou para intimidar e calar a oposição. Dois prefeitos de Campina foram guilhotinados no início de suas respectivas administrações: Rique e Ronaldo. O mais revoltante é que as duas cassações não foram perpetradas por causa de um pretenso “perigo vermelho”, não. Militar algum chegou a cogitar serem esses dois campinenses uma ameaça à Segurança Nacional. E nenhum deles tinha ligações com movimentos internos ou externos que justificassem os brutais atos contra nossos prefeitos. Na verdade, elas foram “indicadas” por inimigos políticos locais.

Essa aprovação ao golpe de 64, a que Jobedis se refere, é verdadeira. Segundo a Fundação Getúlio Vargas: “[...] o golpe militar foi saudado por importantes setores da sociedade brasileira. Grande parte do empresariado, da imprensa, dos proprietários rurais, da Igreja católica, vários governadores (C. Lacerda, M. Pinto e A. de Barros) e amplos setores de classe média pediram e estimularam a intervenção militar, como forma de pôr fim à ameaça de esquerdização do governo e de



controlar a crise econômica.”O pensamento prevalecente era que o Brasil estava um caos (greves, descontrole, baderna, corrupção, inflação...) e correndo sério risco de se tornar uma Grande Cuba. Isso se explica: Havia uma propaganda institucional intensa. O IPES, o IBAD e muitas outras instituições eram responsáveis por uma incessante “lavagem cerebral anticomunista”. A maioria da imprensa (ex: O Globo, Jornal do Brasil, Correio da Manhã, Diário de Notícias) (RIBEIRO, 2010, p. 2).

Embora à primeira vista o cenário de aparente tranquilidade não haver sido minado com o Golpe Militar, a nova política federal de desatenção para as desigualdades regionais vai afetar diretamente as cidades que vinham sendo beneficiadas pela SUDENE, uma vez que este órgão será desarticulado com o afastamento do economista Celso Furtado da sua administração (LIMA, 2004).

Desta maneira, Campina Grande, que vinha gradualmente erigindo um processo de desenvolvimento industrial promissor, se desarticula com a política dos militares implantando na SUDENE administradores que irão direcionar os investimentos para as cidades do sul do país, desvirtuando os encaminhamentos até então tomados pela primeira administração que tinha como base uma política com vista à diminuição das desigualdades regionais.

No III Plano Diretor da SUDENE, dos anos de 1963 a 1968, são aprovados 12 projetos dos quais 4 são para implantação de novas indústrias de pequeno porte em Campina Grande. No IV Plano Diretor, 1969 a 1973, a SUDENE implantou a empresa BESA, contribuindo com implementação de equipamentos, aumento de colaboração financeira para nove empresas apenas. Assim, percebemos uma queda considerável nos investimentos da SUDENE com novas empresas nesta cidade e, conseqüentemente, a diminuição da geração de empregos (LIMA, 2004).

Campina Grande desacelera o ritmo do desenvolvimento por diferentes motivos: a queda da arrecadação do município com a Reforma Tributária no ano de 1967, a diminuição dos apoios financeiros da SUDENE para com as empresas instaladas no local, nos anos de 1970/71, levando as empresas a recorrerem aos incentivos municipais; ocasionando a baixa receita do município³⁷.

Além da forte migração que devido às secas que assolaram a Paraíba nos anos de 1970/71, quando muitas pessoas saíram de suas pequenas cidades e vieram morar em Campina Grande, também aumentou consideravelmente a população urbana na crise do comércio e da indústria. Eis o mesmo quadro de toda a região Nordeste nas décadas de 1960/1970 com o maior índice de crescimento da população urbana em torno de 2,40%, desde

³⁷ A emancipação política da cidade de Queimadas, em 14 de dezembro de 1961, também contribuiu com a queda da receita do município de Campina Grande.



1900 até os anos de 1980, como confirma os dados obtidos no IBGE.

Para os imigrantes, os grandes centros urbanos passam de ponto de atração a martírio em pouco tempo. Estes novos moradores,³⁸ em sua maioria, chegam aos grandes centros, em péssimas condições físicas, psicológicas e financeiras, além de a maioria ter pouca ou nenhuma qualificação profissional. Conseqüentemente, terão dificuldades de adaptação às novas condições de vida e trabalho [...] (LIMA, 2004, p.200).

No cenário de centralização econômica e política, a cidade registra no final do ano de 1973, o fechamento de grandes, médias e pequenas empresas, além da desaceleração da produção por parte das poucas que permaneceram abertas. Com a queda dos incentivos fiscais da SUDENE e a crise financeira do município não há como atrair novas empresas e as que ainda existiam se transferiram para outros locais que ofereciam mais incentivos.

A queda do processo de desenvolvimento se acentua com a crise do petróleo em nível mundial quando os países centrais assumem uma política de contenção de gastos, ocasionando para o resto do mundo uma recessão que se estende de 1974/1976, restando para as nações em desenvolvimento o ônus dos altos preços impostos por esses países. Outro fator foi a crise da balança comercial, uma vez que o Brasil teve que importar mais insumos e equipamentos para as empresas nacionais do que exportar. O país foi fortemente afetado, uma vez que o seu desenvolvimento dependia dos empréstimos a serem feitos (LIMA, 2004, p. 154).

Nos anos de 1974/1978, assume o poder Ernesto Geisel, encontrando um quadro desfavorável ao proposto “Milagre Econômico”. Nesse sentido, é chamado para assumir o Ministério da Fazenda Mario Henrique Simonsen, implantando o II Plano de Desenvolvimento (PND) que previa o aumento das taxas de crescimento, assegurando a industrialização, possibilitada por alianças feitas pelo governo com vários setores da economia nacional e internacional, transplantando modelos da economia japonesa e alemã (LIMA, 2004):

Ao comparar as vantagens e desvantagens entre os dois países, os burocratas do governo chegaram à conclusão de que esses países saíram arrasados da segunda guerra mundial e conseguiram se reerguer baseados em um projeto de desenvolvimento nacional onde os elementos-chaves foram: a) a ajuda externa inicial; b) governos competentes e confiáveis; c) capacidade de poupança interna que incluía trabalhos e sacrifícios de suas populações e qualificação de seus recursos humanos [...] (LIMA, 2004, p.173).



Nos dez primeiros anos do governo militar, Campina Grande foi fortemente afetada com a desaceleração do processo de industrialização. Contudo, após os anos de 1974, o Governo Federal traça um plano urbanístico em nível nacional, com vistas a amenizar as consequências das crises vividas, que resultaram na desordenada vida nos centros urbanos. Para tanto, reacendeu através do II Projeto do PND o elo do governo militar com Campina Grande (LIMA, 2004). O Capítulo IX do II PND é destinado à questão urbana evidenciando que:

A política de criação de pólos de desenvolvimento é oriunda do período do governo Juscelino e, apesar de passar por diversas modificações durante os governos posteriores, continuou mantendo-se a mesma ideologia, ou seja, criar pólos de desenvolvimento e esperar que através desses pólos, o desenvolvimento se multiplicasse. Durante os primeiros dez anos de governo, os militares mantiveram essa política incentivando, principalmente, o Centro Sul, e no pós 1974, estenderam essa política para outras regiões, com a criação de novos pólos regionais de desenvolvimento no Nordeste e no Sul do país (LIMA, 2004, p. 208).

É mister que o II PND se fundamente em uma política centralizadora, ainda que em algumas considerações Lima (2004) mostre uma perspectiva do governo militar, após os anos de 1974, em estender os investimentos para outras regiões do país, caso da região Nordeste que fora esquecida, após o golpe de 1964.

A ação do governo militar para com a urbanização foi impulsionada pelas preocupações, colocadas em pauta na Conferência Mundial para a População que houve em Bucareste, onde cientistas, demógrafos e governos discutiram o melhoramento da qualidade de vida da população dos países pobres e em desenvolvimento. Perceberam que as grandes disparidades sociais eram entraves aos projetos de desenvolvimento, implantados pelos governos.

No caso específico brasileiro, as precárias condições de vida nos centros urbanos eclodiram no ano de 1940, acirrando-se em 1980 com as políticas centralizadoras e de desigualdade regional. Tais políticas desenharam uma realidade de grandes disparidades sociais, resultando em movimentos contestatórios que, apesar das represálias do governo, inibiam a implantação dos projetos federais. Assim, foram alentadas políticas voltadas para a infraestrutura, geração de emprego, saúde, e educação.

A exposição do Presidente Ernesto Geisel, sobre a situação administrativa e financeira de Campina Grande em visita feita à cidade, mostra um pouco o quadro de crise vivida pela população neste momento: “Enfrentando dificuldades de toda ordem, advindas da insuficiência de recursos para solucionar até simples problemas de rotina, Campina Grande



atinge uma das fases mais críticas de sua história” (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 1975, p.5).

A cidade encontrava-se em meados dos anos de 1970, com a sua industrialização em declínio e com lento movimento do comércio, em contraposição à capital João Pessoa, que se encontrava em franco crescimento, tendo em vista a quase ausência de incentivos financeiros por parte da SUDENE para a industrialização e a política centralizadora do governo federal, além das secas que aumentaram as migrações do campo.

Contudo, a partir de 1974, o governo militar repensando os entraves da sua política centralizadora, embargada de certa forma pelo crescimento desordenado das cidades, a falta de emprego, aumento das favelas, desqualificação da mão de obra, retoma medidas para incentivar as pequenas, médias e grandes empresas, no plano de urbanização. A partir do redirecionamento da ação governista, Campina Grande passa a ser contemplada pelos investimentos federais nos seguintes setores:

Entre os elementos da política nacional que beneficiaram o município de Campina Grande estão: a política de qualificação de mão-de-obra vinculada ao Ministério da Educação e a política de desenvolvimento urbano. Investimentos em educação e urbanização eram partes constitutivas do projeto de descentralização proposto pelo governo federal no pós 1974 e esses dois elementos tiveram grande importância para a breve recuperação econômica ocorrida no município entre 1974 e 1982 (LIMA, 2004, p.227).

Campina Grande, que havia sido afetada pela política centralizadora dos dez primeiros anos do governo militar, passa a ser contemplada com recursos federais, após 1974, num contexto em que as lideranças políticas em nível municipal e estadual apoiavam os militares, além de se adequar à política federal de investimento na educação voltada para a qualificação de mão de obra.

Em razão de ter desenvolvido desde 1950 uma cultura atrelada à educação, reforçando os interesses do Governo Federal em investir na criação de escolas de nível superior, o caso da Politécnica de Campina Grande é emblemático, pois formava engenheiros e, na educação de nível técnico, preparava trabalhadores que atendessem às demandas das atividades profissionais emergentes, fomentadas pelos investimentos federais para novas tecnologias.

No contexto de prosperidade pós-JK, Campina Grande experimenta o descompasso entre a emergência do desenvolvimento e a falta de estrutura. Segundo Ó (2006), o Plano de Governo do candidato a prefeito, Newton Rique, no ano de 1958, tinha como uma das principais metas a reestruturação da educação, uma vez que esta deveria atuar como



promotora de trabalhadores qualificados para as profissões criadas, de modo a alimentar as expectativas da moderna sociedade que então se delineava.

Nessa compreensão, os ideais de educação em Campina Grande, a partir do final dos anos de 1950, revelam a importância de uma formação profissional como caminho para o desenvolvimento de toda a sociedade. Por desenvolvimento adota-se a interpretação funcionalista cunhada por teóricos positivistas que elegem o processo evolutivo das sociedades modernas.

2.2 A Telingra, a TELPA, a TELEMAR: fontes de vida da ETER

Na década de 1960 a região Nordeste suscitava a expansão das redes telefônicas, uma vez que o processo de urbanização das cidades se encontrava em crescimento vertiginoso e o nível econômico da população era melhor em relação à décadas passadas, em torno de US\$ 180, com 2,8 telefones para cada 100 habitantes. Enquanto cidades do sudeste, como Rio de Janeiro e São Paulo apresentavam uma renda de US\$500 e US\$600 e em ritmo de crescimento. Assim, aumentava a demanda por pessoal de nível médio e operador para atender a quatro setores respectivamente: redes urbanas, redes interurbanas, sistema TELENORDESTE e sistema básico.

Outro fator igualmente importante para impulsionar a demanda por técnicos em nível médio em telecomunicação seria a aplicação de recursos do IV Plano Diretor, fomentados pelos artigos 34/18 e por projetos de ampliação de redes urbanas. O país como um todo dispunha de 110.000 linhas com um quadro de quase nenhuma oferta de trabalhadores qualificados. De acordo com a análise feita pelos elaboradores do projeto de criação da ETER:

Considerando que cada 3.000 linhas envolvem necessariamente o concurso de dois técnicos de nível médio e oito operadores; somente estas 2 empresas demandarão, nos próximos cinco anos, aproximadamente 31 técnicos de nível médio e 123 operadores (1/4). É lícito afirmar-se que, nos próximos cinco anos, fortaleza, João Pessoa, Campina Grande, Maceió, São Luís, Teresina, Natal e diversas cidades interioranas, demandarão, nos próximos cinco anos, cerca de 50.000 novas linhas, o que representa, em termos de mão- de- obra qualificada, cerca de 34 técnicos de nível médio e 136 operadores (1/4) (PROJETO DE CURSO DE ELETRÔNICA E TELECOMUNICAÇÕES, 1972,P.37).

Assim, percebemos nas pesquisas feitas em periódicos das décadas de 1960/1970, como demonstrado na Revista Cruzeiro (1968), a franca expansão da rede de telefonia em toda Paraíba e especificamente em Campina Grande, tanto em nível urbano como interurbano.



Conforme registrado no encarte Comunicação, da referida revista, o Sr. Williams de Souza Arruda, ao assumir a prefeitura de Campina Grande, analisou que, com base nos incentivos fiscais criados pelo governo federal e fornecidos pela SUDENE, Campina Grande faria jus à reportagem que difundia: “Campina Grande, Capital Econômica da Paraíba” (REVISTA O CRUZEIRO, 23/11/1968). Imagem do município compartilhada pelos campinenses e espalhada por todo o país, marcando os anos de 1960 como o período do progresso econômico fundamentado pela industrialização.

Nesse cenário de incentivos e expansão industrial nesta cidade, conforme tratado no segundo capítulo deste trabalho, Campina, considerada centro de convergência de todo interior nordestino, seria beneficiada com recursos advindos da SUDENE, cabendo à cidade criar infraestrutura para absorver as novas indústrias a serem instaladas.

Neste processo de expansão da rede industrial planejada nesta cidade, destacam-se as Telecomunicações de Campina Grande S/A (Telingra)³⁹ criada pelo Decreto-Lei Municipal Nº 63/65, de 13 de dezembro de 1965. A partir desse instrumento legal o antigo Serviço de Telefonia Municipal foi transformado em sociedade de economia mista, no intuito de trazer para Campina o melhor e mais moderno sistema de aparelhagem em telefonia existente até então. A Telingra tinha o próprio município como seu maior acionista com NCr\$ 2.260.000,00 (dois milhões, duzentos e sessenta mil cruzeiros novos), tendo como primeira diretoria os senhores Ramos Colaço e Raimundo de Mello Luz, respectivamente diretor-presidente e diretor comercial, eleitos para conduzir a empresa por quatro anos.

Logo ao ser instalada, a Telingra criou 70 (setenta) novos empregos diretos, ampliando a demanda ao longo dos anos e requerendo mão de obra especializada para atender as funções específicas. O plano imediato seria a ampliação da rede de telefonia em Campina Grande, logo nesta década, conforme demonstrado a seguir:

Além desse objetivo teria o da elevação do número de linhas, de 1.500 para 3.000, a fim de poder atender a demanda local. Foi adquirida pela Ericson do Brasil S/A uma estação do tipo Cross-Bar para as 3.000 linhas, contratada com a LACAZE & PISÃO a substituição de toda Rêde de Transmissão considerada imprestável; ainda com os próprios recursos municipais foi construído o prédio – sede e mais as instalações atuais orientadas pela Ericson e consideradas excelentes (REVISTA O CRUZEIRO, 23/11/1968, p. 85).

³⁹ [...] A Telingra não possuía compromisso pela compra de todo o seu novo equipamento, de suas novas linhas, de seu prédio e de suas instalações. Tudo realizado com recursos próprios do município, pois era propósito do Prefeito que a Telingra fosse inaugurada sem obrigações a pagar a terceiros, como realmente foi feito (REVISTA O CRUZEIRO, 23/11/1968, p.85).



Nesta matéria compreendemos como se deu a expansão das telecomunicações em Campina Grande. Este fato foi um acontecimento histórico impulsionador para a criação do curso técnico em Telecomunicações pela Escola Técnica Redentorista, sete anos após a criação da Telingra.

A estação de Cross-Bar, fornecido à Telingra pela Eickson S/A, favorece os serviços daquela empresa na expansão da rede de telefonia em Campina Grande. Essa aparelhagem foi instalada no edifício próprio da empresa, localizado no centro da cidade e construído com recursos municipais. Uma iniciativa que se traduzia em infraestrutura para a fertilização do progresso econômico que estava associado à expansão industrial.

Em comemoração ao 3º Aniversário de atuação no Estado da Paraíba, os jornais da cidade e do Estado registram, no mês de dezembro de 1977, a contribuição da TELPA no progresso do Estado e de Campina Grande. É mostrado que a Telebrás chega à Paraíba em 1973 quando a antiga TELINGRA termina o processo de incorporação da antiga ETP, passando a denominar-se de Telecomunicações da Paraíba S/A-(TELPA).

De 1973 a 1976 a TELPA expandiu os serviços de telefonia na Paraíba de 9.500 terminais telefônicos, instalados desde 1936 quando chegou o primeiro serviço comercial na capital para 38.000 terminais, um acréscimo de 400% no total. Segundo registro em matéria jornalística (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 13/12/1977: p.3) essa expansão deu-se em termos quantitativo e qualitativo, alcançando 62 localidades em nível Estadual. Sendo que João Pessoa, Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras receberam tratamento diferenciado por serem as principais cidades paraibanas.

Ainda nesta matéria é ressaltado o apoio do governo Federal e Estadual na expansão dos serviços da TELPA em toda Paraíba, representando elemento importante no desenvolvimento de Campina Grande. Uma vez que ocorreu a ativação do DDD e DDI, assim como do aumento de 500 para 7.000 terminais em três anos de atuação.

A sua expansão compreende o aumento considerável de trabalhadores especializados que de 740 em 1974 passa para 850 em dezembro de 1977. Esta demanda era para instalar os serviços interurbanos como torres, antenas, rádios, multiplexes; infraestrutura compreendida em estradas de acesso, força, como outros serviços, absorvendo grande soma de recursos para sua viabilidade. Por isto, se constata o aumento do capital social integralizado da empresa que, em 1974, era de 88.300.000.00 passando para Cr\$ 243.200.000.00 em dezembro de 1977. O fragmento abaixo evidencia o plano de expansão no Estado, registrado em nota do Jornal A União (1975):



Paraíba terá 50 milhões para Telecomunicações

Dentro do Plano de expansão do sistema de telecomunicação do Nordeste, que conta com a intervenção da Telebrás e a sexta que o Banco do Nordeste aprova em menos de dois meses, a Paraíba foi contemplada com 50 milhões de cruzeiros, seguindo-se Sergipe com 45 milhões, Ceará com 200 milhões, Bahia com 100 milhões, Alagoas com 75 milhões, Minas Gerais com 100 milhões e o Maranhão com 12 milhões, perfazendo um total da ordem de 532 milhões de cruzeiros (JORNAL A UNIÃO 30/09/1975: p.5).

Apesar da efervescência dos movimentos feministas em nível nacional, quando as mulheres reivindicavam o seu reconhecimento enquanto cidadãs brasileiras, as controvérsias apresentadas entre políticos de partidos diferentes silenciavam em relação às especificidades femininas, ficando estas questões às margens “das grandes” e “mais importantes” problemáticas relacionadas ao crescimento urbano e econômico da cidade. Percebemos nas propagandas, artigos e manchetes jornalísticas que divulgavam a expansão da telefonia como expressão de modernidade, relacionada ao crescimento econômico, mostrando a transição da TELINGRA, TELPA e TELEMAR.

As manchetes jornalísticas, os livros pesquisados contam as histórias da cidade, a partir do olhar generalista e sexista, esquecendo as pessoas comuns, as múltiplas trajetórias de mulheres e homens consumidores da cidade que participaram de maneiras diferentes desse processo. Os marcadores da configuração histórica de criação da ETER assinalam uma história estruturante da cidade, focalizando grandes acontecimentos de ordem econômica, política e religiosa, silenciando a participação feminina em tais acontecimentos, encontrada em registros de situações religiosas e educacionais, aparecendo ainda como coadjuvantes de cenas que tinham os homens como protagonistas.

2.3 A Educação reinventando Campina Grande

Ainda como política de modernidade a educação é relacionada ao desenvolvimento indissociável dos projetos implementados em Campina Grande. Esta cidade percorre o caminho do crescimento instaurado por intelectuais e políticos, imbuídos pela noção progressista que demarcou historicamente fronteiras entre tendências tradicionais e o que se chamava de modernas, como duas perspectivas ambíguas. O investimento por parte do Estado na educação primária, depois na secundária e, especialmente, a partir do ano de 1974, na educação profissional, tornou-se um sinônimo de desenvolvimento.

No que concerne ao crescimento da renda, após a Segunda Guerra Mundial, países como a Alemanha, Itália e Japão passaram a investir nos recursos humanos, em novas



tecnologias como fatores de produção, imprescindíveis ao desenvolvimento.

Ainda neste período, é construído o conceito de modernização para referenciar os Estados Unidos como sociedade avançada, grande e potencialmente progressista que servia de referência para os países devastados pela guerra.

Assim, teorias da modernização foram elaboradas por intelectuais que viriam contribuir com os novos ímpetus das sociedades “atrasadas” (não industrializadas) *versus* sociedades modernas (industrializadas). Este projeto de modernização seria inspirador, tomando como ponto de partida a qualificação da mão de obra dos trabalhadores e dos empresários, forjando nos indivíduos o espírito empresarial ou da ascensão social pela educação, ou seja, “Aprender para trabalhar”.

Assim, Campina Grande, a partir de 1974, beneficiada com as políticas do Governo Federal em investimentos para a educação, principalmente a educação profissional, expande seus espaços em crescimento de formação técnica e até em nível universitário que também se traduz em formação profissional.

No que tange a esse respeito, podemos perceber em matéria do Diário da Borborema sobre o ensino superior: desde o ano de 1964, irradiadas pelo entusiasmo político desenvolvimentista orientado para a prática absorvida pela euforia da profissionalização, as universidades se distanciam das suas perspectivas reflexivas que “[...] sem pensamentos e ideias criativas, agenciam-se na manipulação de conhecimentos prontos [...]” (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA. 24/01/1978: p.7).

Na esteira do desenvolvimento perseguido pelo governo militar se dá ênfase à educação, principalmente à Educação Profissional como elemento propulsor do progresso econômico e social, difundindo-se a visão de que:

[...] ideal será que cada um chegue ao grau mais elevado compatível com as suas aptidões; quanto mais educado o povo, tanto mais próspera a Nação; quanto mais educado o indivíduo, tanto mais capaz de viver em plenitude. É certo que razões de ordem intelectual impedirão que muitos alcancem o topo, ainda que franqueada a todos a escada. Mas é certo, também, que nos dias de hoje o filtro econômico barra, ainda, a escalada de jovens promissores. Enquanto não se puder abrir largamente as portas da educação a cada um, o interesse nacional recomenda que se favoreça a ascensão cultural dos mais talentosos, os mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social (BRASIL, 1971, p.23).

De acordo com o fragmento acima, verificamos que na década de 1970 a sociedade brasileira é absorvida por ideias que se difundem e moldam os sentimentos e as perspectivas das pessoas em torno do papel da educação. Caberia a cada um investir na direção do seu crescimento profissional, qualificando-se para ocupar os postos de trabalho oferecidos pela



sociedade. O que se propagava era que não faltava emprego, mas pessoas qualificadas para contribuir na engrenagem do desenvolvimento nacional.

Neste projeto que relacionava educação e desenvolvimento havia a crença na possibilidade de criar escola para todos, instigando uma escalada social por méritos próprios de jovens promissores que se qualificassem com conhecimentos técnicos e científicos. Não se discutia a qualidade da educação ofertada, pois o que importava seria a promoção de uma educação tecnicista capaz de preparar mecanicamente mão de obra para trabalhar nas indústrias em expansão, conforme registrado no Editorial a seguir sobre **Educação e Trabalho**:

As viagens do Presidente Geisel aos Estados nos últimos tempos têm-se destinado à inauguração de obras públicas, à abertura de colheitas e a abertura de fábricas. Esta semana o Presidente viajou a Caxias do Sul para inaugurar na Universidade novas instalações. Tendo tido então a oportunidade de falar aos estudantes e ouvir deles algumas reivindicações. Foi assim de certo modo um contato diferente com a juventude. No discurso que pronunciou por esta ocasião, o Presidente da República salientou o interesse e a importância que dá aos assuntos da educação e da cultura, afirmando: “É pela educação e pelo trabalho que o nosso povo se desenvolverá, e através desse desenvolvimento o Brasil se tornará o país que todos nós sonhamos [...]. O Brasil desenvolve-se industrialmente numa velocidade superior aos centros de ensino, sobretudo técnico, e faz com que exista um desajuste entre a demanda e a oferta de trabalho especializado. O esforço de fazer das escolas um elemento preponderante para o desenvolvimento do país está na consciência de todos os responsáveis pela grande obra nacional que estamos empreendendo. Desde 1965, a questão do ensino em grau médio e superior tem preocupado, os governos e o progresso feito é digno de nota, embora como já dissemos, estamos bem longe de atender as efetivas necessidades impostas pela expansão da nossa economia e pelo progresso da cultura”. O presidente Geisel lembrou aos estudantes da Universidade de Caxias a urgência em aperfeiçoar a nova mão de obra, elevando-a cada vez mais para torná-la apta para as tarefas complexas ligadas à tecnologia moderna (JORNAL O NORTE, 08/11/ 1976, N 571- Ano 69).

Várias manchetes do Diário da Borborema, a partir de 1975, se destacam por chamadas de uma Campina em ritmo de desenvolvimento industrial, conforme evidenciado na matéria do dia 21/10/1976, p.7 do encarte Economia que assinala a presença das seguintes indústrias na cidade: BESA, VIPEX, WALLIG Nordeste, PLASA, ARBAME, CANDE, INCOPRESA. E outra matéria intitulada “Campina Grande, Cidade que Cresce sem Medo de Nada” (DIÁRIO DA BORBOREMA, SUPLEMENTO TUDO, 15/05/1977, p.5).

Histórias contadas, levantamentos feitos, interpretações as mais diversas sinalizam uma cidade que deixa de ser movida eminentemente pelo comércio e passa a ser redesenhada pelos ímpetos industriais que impulsionavam a Serra da Borborema. Trafegando por entre correntes oligárquicas banhadas por ideias conservadoras, porém, diluídas pelas forças progressistas de intelectuais e políticos, o município acolhia os novos ventos do desenvolvimento industrial.



Contudo, nas pesquisas que empreendemos no Diário da Borborema e seus exemplares dos anos de 1975-1985, percebemos que, a partir de 1978, começam a aparecer artigos do sociólogo Lopes de Andrade⁴⁰, um dos ideólogos da educação campinense, relacionando sempre educação ao desenvolvimento da cidade.

Naqueles periódicos, encontramos matérias acerca do desenvolvimento local, apresentando a crise do comércio e da indústria. Ao mesmo tempo, são apontadas quedas no ritmo de desenvolvimento que historicamente caracterizou Campina Grande como a Nova York, ou “São Paulo dos Sertões Nordestinos” (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 11/10/1975, p. 7). Neste ínterim, surge a Reforma Educacional que redimensiona algumas fissuras na educação brasileira, valorizando a educação profissional.

De acordo com pesquisas realizadas nos jornais locais constatamos que na década de 1980 o município é vislumbrado como Centro de Estudos Tecnológicos, Pólo comercial e industrial, conforme atesta a nota a seguir:

Progresso Constante

Quanto mais o tempo passa, cresce a importância de Campina Grande como Centro de Estudos Tecnológicos, Pólo comercial e industrial, contribuindo sempre mais para o desenvolvimento do Estado da Paraíba (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 11/11/1983).

Contudo, não podendo deixar de mencionar, observamos também que a partir de 1984, no referido jornal não aparecem mais matérias sobre as Escolas de 1º e 2º graus de Campina, fato recorrente na década de 1970 e início de 1980. Desaparece a sessão Educação, onde até 1983, encontramos matérias, artigos sobre Educação de 2º grau e de formação profissional. A partir deste período, ao tratar do tema, o jornal refere-se à educação de nível superior, elencando dificuldades, projetos elaborados para investimentos realizados pelo governo federal na UFPB. Neste parêntese feito como registro de informações sobre a educação, continuemos a trilha da E.P (Educação Profissional).

A educação passa a ser de interesse dos políticos e estes percebem que tal investimento ampliaria as possibilidades do desenvolvimento, através de escolas primárias, secundárias e principalmente após a reforma educacional de 1971, conforme apresentado a

⁴⁰ O sociólogo Lopes de Andrade foi definido por Mário Araújo, ex- vereador de Campina Grande (em entrevista cedida em 24/05/2012), “como um dos intelectuais iluminários da literatura paraibana”. Foi secretário do governo de José Américo, no final de 1950, escrevia para os jornais locais, abordando problemas sociais, publicou o livro Introdução à Sociologia das Secas, discutindo os seus aspectos sociais, políticos e econômicos. Conforme pesquisa que realizamos em jornais locais, percebemos que a partir de 1975 seus artigos estão direcionados, em sua maioria, para a educação, abordando a importância desta para o crescimento da cidade de Campina a Grande.



seguir. Direcionam os olhares para a educação técnica como estratégia bio-política para a fabricação de subjetividades capitalistas, adequadas ao processo produtivo.

Campina Grande, que caminhava na expansão dos lugares de educação, especialmente de formação profissional, impulsionada pelos ideais modernistas dos políticos e intelectuais progressistas, foi contemplada no dia trinta do mês de agosto de 1952 com um grupo de jovens profissionais desejosos por fundar a primeira Escola Superior da cidade. Os nomes das pessoas presentes nesta primeira reunião que ocorreu na Sociedade Franco-Brasileira foram: Antônio da Silva Moraes, José Marques de Almeida Júnior, Edvaldo de Sousa do Ó.

A discussão se deu no sentido de escolher qual o curso que deveria ser oferecido pela Escola, se o de Química ou de Engenharia Civil, ganhando a segunda proposta. Em outro encontro houve a participação dos engenheiros do Estado, no dia 6 de setembro de 1952, na sede da Associação Comercial, sob a presidência do general Oliveira Leite, representado nesta ocasião pelo Clube de Engenharia de João Pessoa. Na oportunidade foi confirmada a decisão da fundação do Curso de Engenharia Civil, sendo autorizado o seu funcionamento pelo Ministério da Educação, no início de 1954.

A escola iniciou suas atividades pedagógicas na antiga Escola Estadual de Ensino Médio, Dr. Elpídio de Almeida, funcionando até 1957, quando foi transferida para o prédio do colégio Solón de Lucena, onde hoje é a Sede da FURNe.

Figura 2 – Inauguração da Escola Politécnica em 1954.



Fonte: SILVA, 1999, p. 34.

⁴¹ Esta fotografia foi retirada do livro de História de Campina Grande SILVA, Itan Pereira da. *Edvaldo do Ó: Um tropeiro da Borborema*. Campina Grande: Prefeitura Municipal de Campina Grande; Fundação Edvaldo de Souza do Ó, Edições Caravela, 1999. p.34-40).



A fotografia acima é a memória do evento de inauguração da Politécnica que ocorreu no ano de 1954, nesta cidade. Mesa composta por Raymundo Asfora (discursando na foto); Linaldo Cavalcante; O prefeito Plínio Lemos; Noaldo Dantas (vereador) e dentre as autoridades presentes, encontravam-se duas mulheres não identificadas por nenhuma fonte, ou historiador(a) que perguntamos. Mulheres não identificadas até mesmo pela equipe do Grupo de Memória, da UFCG, organizado pela professora Rosilene Montenegro.

Assim, percebemos que mesmo sendo a educação, um lugar social ocupado por mulheres, a fotografia supracitada representa um evento histórico com a presença de autoridades em sua maioria masculina com apenas duas mulheres. Além de que a imagem de uma delas parece ser quase imperceptível. Por que não há registros sobre quem eram essas mulheres, seriam professoras, ou esposas de um dos presentes? Qual seria o por que desse silêncio ou desconhecimento? Quem eram essas mulheres que sentavam-se à mesa junto a homens de posições sociais tão prestigiadas? Lacunas como essas ficam para posteriores investigações.

Contudo, só em 1961, seria construído o prédio próprio da escola, no bairro de Bodocongó, onde se situa a Universidade Federal de Campina Grande, e concluída a obra, em 1964. Também foi criada a Faculdade de Ciências Econômicas – FACE⁴². Os professores fundadores da Politécnica foram: Antônio da Silva Moraes, Ademar Xavier de Andrade, Austro de França Costa, Edvaldo de Souza do Ó⁴³, Guisepppe Gióia, José Dias Fernandes, José Marques de A. Júnior, Josemir Vasconcelos de Castro, Kleber Cruz Marques, Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, Max Hans Karl Liebig, Otávio Santiago, Pedro Bento Collier. O primeiro Diretor da Politécnica foi o professor Antônio da Silva Moraes, professor Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque (Diretor - 1971 a 1975), Professor Francisco Barbosa de Lucena (Diretor - 1975 a 1976), professor José Silvino Sobrinho (Diretor - 1979 a 1981), professor Geraldo Nunes Sobrinho (Diretor e Pró-Reitor - 1981 a 1985), professor José Fárias Nóbrega (Diretor - 1985 a 1989), (Diretor - 1985 a 1989) (RETALHOS..., 2009).

Nos primeiros sete anos de funcionamento da Politécnica em Campina Grande havia só alunos do sexo masculino, um corpo docente constituído também apenas por homens,

⁴² Sob a égide do Estado. Torna-se no ano de 2002, Universidade Federal de Campina Grande (RETALHOS...,2009).

⁴³ Edvaldo de Souza do Ó, economista formado pela Universidade Católica de Pernambuco, na década de 1950, foi um dos maiores articuladores na criação da Universidade Regional do Nordeste (URNE), antecessora da UEPB, bem como da Fundação Universidade Regional do Nordeste (FURNE). Primeiro reitor, de fato, da URNE, colaborou também para a criação da Escola Politécnica da Paraíba. Foi também responsável pela criação de várias empresas de economia mista, na cidade, como a companhia telefônica TELINGRA, a companhia de esgotos SANESA, a companhia de eletrificação da região, a CELB e a Bolsa de Mercadorias.



assim como a direção até 1989. Um espaço eminentemente masculino já que se tratava de Curso de Engenharia. Pois, até 1970 nesta cidade, não havia mulheres cursando Engenharia, estando voltadas para a área de Humanas (Serviço Social, Pedagogia, História, Geografia, Letras). Uma mudança que vai ocorrer a partir da década de 1970, quando poucas mulheres passaram a procurar cursos diferentes da área de humanas, nesta cidade.

Na década de 1970, momento de mudanças em relação à participação das mulheres em diferentes lugares sociais, até então, restritas aos homens. A escola Politécnica da Paraíba, sediada em Campina Grande, como a instituição de ensino superior em Engenharia Civil, ampliando como espaço de formação em nível superior na década de 1974, com a criação do Centro de Ciência e Tecnologia (CCT), posteriormente separada da Universidade Federal da Paraíba, (criada com a Lei 10.419 de 09 de abril de 2002) (MONTENEGRO, 2012). De acordo com Montenegro (2012) entre os anos de 1952/1974 foram criados os cursos de:

Engenharia Elétrica, Pós-Graduação em nível de mestrado em Engenharia Civil e em Engenharia Elétrica; e a Pós-Graduação em nível de doutorado em Engenharia Elétrica. Foram criados também os cursos de Engenharia Mecânica, cursos de Processamento de Dados (atual Sistema de Computação e Meteorologia. De 1976 a 1980 foram criados os cursos de Matemática, Física, Engenharia Química, Engenharia Agrícola, Engenharia de Materiais e Desenho industrial; e, no Centro de Humanidades (CH), os cursos de Ciências Sociais, Administração e História, que somaram-se aos cursos de Economia, Pedagogia e Letras (MONTENEGRO, 2012, p. 189).

A presença feminina nos cursos superiores de Engenharia da Politécnica nesta cidade é registrada a partir de 1974, pois o país como um todo vivia a expansão da participação feminina em áreas de conhecimentos ligadas ao raciocínio lógico/matemático, como os cursos de Engenharia e afins, ampliando o cenário de duas décadas anteriores com um percentual de menos de 1% de mulheres diplomadas em Engenharia Elétrica. Segundo Carvalho (2010 apud MONTENEGRO, 2012) esse número cresce em todo o país na década de 1970, apresentando-se da seguinte maneira:

Agrimensura-249 mulheres e 1450 homens, Agronomia-126 mulheres e 2207 homens; arquitetura-1910 mulheres e 4111 homens; Engenharia Civil-961 mulheres e 16647 homens; Geologia de minas-73 mulheres e 1133 homens; engenharia Industrial-179 mulheres e 11360 homens; engenharia Química-226 mulheres e 1155 homens e Engenharia de Segurança-9 mulheres e 278 homens. Totalizando no final da década 4517 mulheres e 55186 homens. Enquanto as mulheres no final da década de 50 totalizavam 8%- um crescimento de 300% porém ainda diminuto diante do quantitativo de 98% dos homens registrados no Conselho. (MONTENEGRO, 2012, p. 193).



No tocante a Escola Politécnica, em Campina Grande, há registros da presença de uma mulher no Curso de Engenharia Civil, em 1955, a professora Maria de Lourdes Amorim Marques de Almeida, que ensinava a disciplina Desenho à mão Livre e a aluna Talma Benévulo, do curso de Engenharia Civil. Até 1974 apenas seis mulheres foram formadas no Curso de Engenharia Civil e quatro no Curso de Engenharia Elétrica (MONTENEGRO, 2012).

Ainda segundo Montenegro (2012) a crescente participação feminina nos cursos superiores das Ciências e Tecnologias, nesta cidade, se dá a partir da década de 1980, impulsionada pelos movimentos feministas que lutavam pela emancipação das mulheres, assim como pela expansão de atividades profissionais requeridas pela modernização das novas tecnologias e urbanização das cidades. Uma configuração em que se gestavam políticas públicas para as mulheres, possibilitando a sua maior participação nos cursos técnicos e superiores, ligadas às engenharias e demais áreas.

Desta feita, torna-se uma cidade de preparação profissional, passando a receber professores de outros centros.⁴⁴ No ano de 1960, foram contratados professores estrangeiros para lecionarem nas escolas superiores da Paraíba. Destacando-se que já havia o DNOCS (Departamento Nacional de Obras Contra as Secas) com seu laboratório químico e de solos, com seus engenheiros e técnicos (LEAL, 1965).

Assim, a Universidade Regional do Nordeste (URNe), criada no bojo da ditadura, em 1966, posteriormente transformada em Universidade Estadual da Paraíba (1987), e a Universidade Federal da Paraíba com o seu Campus II, oriundo da Escola Politécnica e da Faculdade de Ciências Econômica – FACE, federalizadas em 1960, expandem o ensino superior, admitindo docentes de outros estados e estrangeiros. No caso da UFPB, além da sede em João Pessoa, esta se instala em mais seis campi, em cidades do hinterland paraibano. Podemos compreender esse crescimento educacional em nível superior no fragmento a seguir:

A partir de 1974, o Ministério da Educação cria as condições para a efetivação da Resolução nº 12/73 do conselho universitário da UFPB. Através dessa resolução são criados os centros e departamentos e a universidade passou a funcionar em sistema multicampi, ficando assim distribuídos: Campus I na cidade de João Pessoa, Campus II na cidade de Campina Grande, Campus III na cidade de Areia, Campus IV na cidade de Bananeiras, Campus V na cidade de Cajazeiras, Campus VI na cidade de Sousa e Campus VII na cidade de Patos (LIMA, 2004, p.231).

⁴⁴ Os primeiros professores da Politécnica de Campina Grande, advindos da Escola de Engenharia de Pernambuco, tinham boa formação profissional, porém não eram qualificados para a docência. Depois foram contratados três professores do ITA para ensinarem na Poli. Mesmo após a federalização da Universidade ainda persistiu o problema da desqualificação docente por parte dos professores da Politécnica, o que foi sendo resolvido paulatinamente com projetos de qualificação dos professores, como o caso da criação do PICD por Lynaldo Cavalcanti que investiu nos alunos recém- formados (LIMA, 2010, p.180).



O governo de Enivaldo Ribeiro⁴⁵ promoveu sobremaneira, a aquisição de recursos federais para a implantação de projetos urbanísticos, tendo a educação como um dos investimentos primordiais para a pujança da cidade⁴⁶. Campina Grande foi contemplada pelos Projetos do Governo Federal CURA (Comunidade Urbana de Recuperação Acelerada) e PNCPM (Programa Nacional Cidade de Porte Médio), tendo em vista potenciais a serem mencionados ao longo da história como sua localização geográfica, responsável pela contenção de uma considerável população migratória, impedindo assim, o aumento populacional das grandes cidades do centro-sul do país; além de ser considerada um centro educacional de importante envergadura, por instâncias educacionais do sudeste, como a faculdade de arquitetura da USP:

[...] Campina Grande está situada no Planalto da Borborema, no Estado da Paraíba. Localiza-se no cruzamento das rodovias BR-230 e BR-104, acerca de 120 Km do litoral. A cidade se destaca como principal centro cultural e educacional do interior do Nordeste, com influência exercida em área de 24.000 Km, correspondentes a 42,5% do território paraibano (FAU-USP, 1984 apud LIMA, 2004, p.252).

2.4 As reformas educacionais nas escolas em Campina

As escolas de Campina Grande viviam o processo de implantação da Reforma Educacional, baseada na Lei 5.692/71, que definia os níveis de 1º e 2º graus como

⁴⁵ A partir de 1977, tendo o prefeito Enivaldo Ribeiro estreitado os laços de amizade e de submissão à ditadura, foi eleito pela ARENA, com o coronel Mario Andreazza, foi eleito pela ARENA, que, no governo do General João Batista Figueiredo, foi Ministro do Interior.

⁴⁶ A sociedade brasileira encontrava-se no período pós-1964 num contexto histórico de plena participação do Estado com vista à expansão econômica. O progresso ocorria concomitante a práticas repressivas contra toda e qualquer manifestação popular que questionasse a política social, pautando suas ações nos interesses elitistas dos aglomerados privados. Apesar de toda repressão, aumentavam as mobilizações populares no campo da educação e cultura, bem como ampliava-se o acirramento do conflito entre capital e trabalho, intensificando a crise do Estado que se mostrava cada vez mais excludente (SCOCUGLIA, 2009, p. 73, 79). Assim, a ebulição de manifestações sociais mexe com a burguesia, com a classe média e, principalmente, com os militares. Porque estes temem a volta do direito democrático que eles interpretavam como uma anarquia em direção ao comunismo. Na contracorrente dos movimentos sociais, a igreja católica mobiliza-se contra o comunismo e defende a ascensão social pelo mérito pessoal. Essas ideias conservadoras difundiram-se nas políticas educacionais “[...] e essas questões eram discutidas e aprovadas no Congresso, pautadas no Art.176, Título IV, da constituição da República Federativa do Brasil, outorgada em 21 de janeiro de 1967” (MACHADO, 2009, p. 71). Esse autor compreende que a educação retrocedeu diante dos valores autoritários e conservadores que norteavam as ações do Estado neste período. Estavam segmentadas as propostas do Estado desenvolvimentista dos “Anos de Chumbo”, alicerçado nos valores conservadores e positivistas⁴⁶ e da técnica. Era esse Estado, representante dos interesses do capital privado nacional e estrangeiro, que investe em políticas educacionais, voltadas para cursos profissionalizantes aptas a qualificar os jovens pobres da sociedade brasileira e facilitar a expansão do capital. Entre os anos de 1964 e 1980, o Brasil intensificou o desenvolvimento das forças produtivas. Ao final do governo de Geisel, o país era a economia mais industrializada do Terceiro Mundo, momento histórico denominado de “Milagre Brasileiro”, entre os anos de (1970-1976), que aumentou, consideravelmente, o PNB, e a população nacional passou de 86 para 105 milhões de habitantes, assim como o crescimento da produção de energia elétrica, de aço, de automóveis, dentre outros bens produzidos pela indústria nacional.



responsáveis pelo desenvolvimento das potencialidades do educando no tocante a sua autorrealização, à qualificação para o trabalho e a sua preparação para a cidadania, não se preocupando com a preparação para a universidade, mas para o trabalho (ROMANELLI, 1998).

A educação seria tomada como instrumento de humanização, ou seja, percebendo o indivíduo como um ser social que interage com outros e com o seu meio. Assim, a vida toma forma nesta estreita relação, quando o homem modifica e é modificado pelo meio em que vive, numa ideia difundida desde as primeiras expressões das ciências humanas na plêiade da modernidade.

O trabalho e a cidadania seriam duas lápides moldadas a partir do processo educativo que se pauta no processo de humanização. A atividade produtiva representa o resultado da superação de desafios que se dão através da relação do homem com os outros homens a sua intervenção no meio e sua consequente transformação.

Um ponto culminante da Reforma com relação à prática pedagógica diz respeito à valorização do diálogo entre as/os educandas(os) e estes com o professor, uma reciprocidade mediada por situações problemas desafiadoras que incidem no entrosamento entre os indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Outro fator igualmente importante é a utilização por parte dos professores de métodos de ensino que aproximem o processo educativo da realidade social, aumentando, assim, o número de leitores/eleitores na formação de mão de obra qualificada para o mercado em expansão.

Dentre as mudanças propugnadas pela Reforma tem-se a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, compreendendo a faixa-etária dos 7 aos 14 anos, unindo o curso primário ao ginásio com carga horária anual de 720 horas. Extinguiam-se os exames de admissão ao ginásio, excluindo-se a separação entre o ensino secundário e o ensino técnico, sendo criada uma escola única de 1º e 2º graus com carga horária de 2.200 horas anuais com duração de 3 a 4 anos.

Ficaria sob a responsabilidade do primeiro grau o despertar da aptidão vocacional e a preparação para o trabalho, cabendo ao segundo grau a formação específica em nível médio. Ambos adotam caráter terminal, uma vez que o primeiro grau prepara o indivíduo para adentrar no mercado de trabalho, enquanto o segundo grau o qualifica para assumir uma profissão formalmente reconhecida (ROMANELLI, 1998).

Com isto, a nova Lei n 5.692/71 surge num contexto em que o governo militar buscava mecanismos para minorar as resistências sociais frente às diretrizes autoritárias que minaram os projetos desenvolvimentistas. Para dar continuidade aos programas com vistas ao



crescimento econômico, a Reforma Educacional procurava preencher uma lacuna fecunda no campo da educação, uma vez que o Plano Estadual de Educação de 1967, que pretendia a preparação de mão de obra para atender ao desenvolvimento sócio-econômico, criara um hiato entre as escolas médias que preparavam os seus alunos para a universidade e as pretensões oficiais de qualificação técnica para o mercado.

O fragmento a seguir explica essa proposta:

A Lei não se preocupa com preparação para a universidade, mas, essencialmente, com a preparação para o trabalho, através da “profissionalização” e a conseqüente formação de recursos humanos de nível médio para o desenvolvimento socioeconômico, dentro da linha geral das Metas e Bases para a Ação de Governo e do I Plano Nacional de Desenvolvimento que começou a vigorar em 1972 (SANDER, 1968, p. 166).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) estabeleceu metas para o primeiro triênio de 1972/74, compreendendo a educação como elemento de desenvolvimento socioeconômico, promovendo: investimento, rentabilidade com potencial de aumentar a capacidade produtiva do país, relacionando “Educação para o Desenvolvimento” a “Educação Democrática”, valores adotados pelo I Plano setorial da Educação e Cultura (PSEC) e estabelecidos no I PND (SANDER, 1968). A Reforma Educacional chega à Paraíba e a Campina Grande, especificamente, enredada por laços culturais que resistiam as mudanças trazidas por este movimento, assim como por meio de profissionais da educação que a entendiam como avanço.

Encontram-se registradas em reportagem do Diário da Borborema entrevistas realizadas com coordenadoras executivas de instituições escolares públicas de Campina Grande, unidades escolares de 1º grau, Liberdade, Bodocongó e José Pinheiro; Unidades Isoladas (Polivalente e Escolinha de Aplicação); 2º grau Estadual da Prata e Escola de Aplicação, responsáveis pela implantação da Reforma. Na matéria são evidenciados os posicionamentos destas educadoras quanto ao projeto nacional, uma vez que o debate encontrava-se na pauta das discussões. De acordo com uma das entrevistadas um dos fatos determinantes à reforma foi o processo de desatualização do ensino:

O nosso sistema tradicional de ensino estava a pedir reformulações, face ao ritmo acelerado de mudanças sociais e tecnológicas do mundo moderno, às exigências do desenvolvimento do país. Apresentava-se desatualizado, deficitário e ultrapassado. O desenvolvimento de qualquer país decorre da capacitação do elemento humano para realizar tarefas e dirigir destinos (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 19/10/1975, p.7).



A narradora mostra como a ideia de progresso estava sendo ligada à educação, difundindo-se entre aqueles profissionais, tornando-se solo fértil para a implantação de um projeto que propagava a “valorização do ser humano e do cidadão” como partícipes da vida social.

De acordo com informações fornecidas pelo Diagnóstico Educacional do Município de Campina Grande (Convênio MEC/DEF/PMCG, 1976), com a Reforma Educacional nos termos da Lei 5.692/72 cresceu o número de estabelecimentos educacionais nesta cidade, oferecendo ensino profissionalizante, nos setores Primário, Secundário e Terciário da Economia:

Para atender as necessidades do Mercado de Trabalho Local ou Regional, estão sendo criadas as habilitações de técnica ou auxiliar técnico em agricultura, Química, Análise Clínica, Análise Química, contabilidade, Secretariado, Administração, enfermagem e magistério (DIAGNÓSTICO..., 1976, p.18).

Uma concepção que coloca o moderno em contraposição ao tradicional, representando este como um mundo atrasado, deficitário que, ficando para trás é substituído pelas novas ideias, novos projetos políticos, novos inventos e novos homens qualificados para viverem os novos tempos na polis do trabalho, da educação, da liberdade. Para isto, emerge a necessidade de “educação para todos” que se faça tomando o educando como a figura principal, com potenciais a serem desenvolvidos por métodos de ensino, baseados na observação, experimentação e comprovação, modelando indivíduos capazes de atuarem no cenário social, econômico e político de acordo com os papéis hierarquicamente atribuídos pelos mentores políticos que administram a sociedade.

A proposta pedagógica inscrita pela reforma educacional de 1971 subscrevia o investimento que as escolas deveriam fazer em uma educação preocupada com aspectos psicológicos com respeito às diferenças e a autorrealização pelo desenvolvimento das potencialidades do educando, sociológicos: com vista à obrigatoriedade dos oito anos de escolaridade das crianças com currículos flexíveis e adaptáveis ao meio; econômicos: com a profissionalização do ensino, qualificando o educando para ingressar no mercado de trabalho como força produtiva, continuando os estudos conforme vocação demonstrada; didático-pedagógicos, com inovadas metodologias que garantisse o desenvolvimento dos aspectos ressaltados (DIÁRIO DA BORBOREMA, 19/10/1975, p.7).

Nosso entendimento é que os aspectos psicológicos, sociais, econômicos e pedagógicos referendados pela reforma educacional de 1971 evidenciam os investimentos



máqunicos do Estado com vista à fabricação de subjetividades adequadas ao processo produtivo, uma vez que a escola deveria reprogramar a sua pedagogia para o adestramento dos corpos, das mentes, dos comportamentos dos indivíduos, tornando-os submissos a governamentalidade⁴⁷ e eficientes para o processo produtivo (GADELHA, 2009).

Com a escola e o seu aparato pedagógico voltado para a modalização dos indivíduos em todos as dimensões sociais, psicológicas, econômicas, pedagógicas subscrevem a relação entre norma, disciplina e biopolítica⁴⁸ que sustentarão as políticas de controle disciplinares da maquinaria estatal. Assim, o corpo torna-se uma realidade bio-política enquanto a pedagogia estratégia bio-política de fabricação de subjetividades exigidas pelo Estado desenvolvimentista.

A ideia de desenvolvimento presente na reforma educacional de 1971 traduzia o interesse da maquinaria estatal em relação aos indivíduos e a população, voltadas para o progresso da nação, tendo a formação técnica como aspecto importante para o processo de desenvolvimento econômico do Brasil. Acreditava-se que a qualificação da mão de obra para atender as novas atividades em expansão seria adequada para o impulsionamento da política desenvolvimentista. Essa perspectiva torna-se visível nos dados apresentados abaixo:

No decorrer de 1974, foram realizados 29 cursos de formação profissional em disciplinas especializadas, atingindo-se 1.489 professores e aplicando-se recurso no montante de Cr\$8.352 mil na execução do Projeto de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio, cuja execução esteve a cargo do Centro nacional de aperfeiçoamento de pessoal para Formação Profissional. Para 1975, merecem destaque as seguintes realizações: a) participação do Plano de Pesquisas Científicas e Tecnológicas; b) estabelecimento de estratégias para profissionalização do segundo grau. Na área do ensino médio, grande foi a contribuição do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN) (A EDUCAÇÃO NAS MENSAGENS PRESIDENCIAIS, Brasília, 1987, p.439).

Contudo, a LDB 5.692/71 não se concretizou plenamente, uma vez que para a sua efetivação na maior parte dos cursos técnicos, com exceção do magistério, foram os altos custos dos equipamentos (laboratórios, equipamentos, maquinários), necessários para a operacionalização destes. O Estado se esquivou no tocante aos investimentos reais para a

⁴⁷ De acordo com Foucault (1987 apud Gadelha, 2009, p. 135-6) governamentalidade é compreendida como forma de poder exercido pelo “governo”- Estado que desde o século XVIII se “governamentaliza” em que o Estado se apresenta não mais como corpo administrativo, de justiça, mas regula os indivíduos e a população através de dispositivos de segurança, traduzindo-se em uma sociedade de controle, (FOUCAULT, 2008 apud GADELHA, 2009, p. 135-6).

⁴⁸ De acordo com Foucault (1987 apud Gadelha, 2009, p. 120) bio-política relaciona-se a estratégias racionais de procedimentos, mecanismos de controle dos comportamentos dos indivíduos.



manutenção dos recursos técnicos das escolas públicas que ofereciam diversos cursos técnicos nas áreas econômicas: Primárias, Secundárias e Terciárias, conforme distribuição das habilitações a serem oferecidas pelas instituições educacionais que ministravam os respectivos cursos.

Da mesma forma as instituições educacionais privadas, que ofereciam ensino profissionalizante, não investiram na estrutura necessária a consecução dos cursos ministrados. Por essa lacuna basilar, em 1975, “[...] a habilitação obrigatória”, das leis de 1971 e 1972, se tornou “habilitação básica”, e a Lei 7.044/1982 revogou por completo o pressuposto de profissionalização no segundo grau” (VEIGA, 2011, p.315). Assim, a educação de segundo grau se remetia a preparação dos jovens para ingressarem no nível superior, estimulando assim, na década de 1980, a criação e expansão das universidades públicas Federais e Estaduais em todo o país, conforme prescrição na citação a seguir:

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º - Os arts. 1º, 4º, 5º, 6º, 8º, 12, 16, 22, 30 e 76 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. § 1º - Para efeito do que dispõem os arts. 176 e 178 da Constituição, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino. § 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. Parágrafo único - Na estruturação dos currículos serão observadas as seguintes prescrições: a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação; b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino; c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior; d) as normas para o tratamento a ser dado à preparação para o trabalho, referida no § 1º do artigo anterior, serão definidas, para cada grau, pelo Conselho de Educação de cada sistema de ensino; e) para oferta de habilitação, profissional são exigidos mínimos de conteúdo e duração a serem fixados pelo Conselho Federal de Educação; f) para atender às peculiaridades regionais, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer, outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimo de conteúdo e duração previamente estabelecidos na forma da alínea anterior. Art. 6º - As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas. Parágrafo único - A cooperação quando feita sob a forma de estágio, mesmo remunerado, não acarretar para as empresas ou outras entidades vínculo, algum de emprego com os estagiários, e suas obrigações serão apenas as especificadas no instrumento firmado com o estabelecimento de ensino. Art. 8º - A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas, áreas de estudo ou atividades, de modo a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos. Art. 22 - O ensino de 2º grau terá a duração mínima de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de trabalho escolar efetivo e será desenvolvido em pelo menos três séries anuais. § 1º - Quando se tratar de habilitação profissional, esse mínimo poderá



ser ampliado pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com a natureza e o nível dos estudos pretendidos. Art. 76 - A preparação para o trabalho no ensino de 1º grau, obrigatória nos termos da presente Lei, poderá ensejar qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação as condições individuais, inclinações e idade dos alunos."

Art. 3º - São revogados o art. 23 da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e demais disposições em contrário.

Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, em 18 de outubro de 1982; 161º da Independência e 94º da República (BRASIL, 1982).⁴⁹

As reformas educacionais, apresentando-se como mecanismo de modernização e melhoria da educação em todos os níveis instrucionais, subscrevem em suas entrelinhas dispositivos modalizadores da população, programando-a a tornar-se eficiente produtora e consumidora social. Percebemos que a estratégia do Estado na promoção de subjetividades capitalistas se deu em todas as reformas educacionais, registradas nos livros e manuais da história da educação no Brasil ⁵⁰. A preocupação com a preparação profissional encontra-se na pauta de todas as reformas, desde a reforma de Francisco Campos, cabendo à reforma educacional de 1971, instituir o ensino profissionalizante compulsório, abrindo as portas das instituições escolares sem distinção de sexo, uma vez que a reforma de Francisco Capanema fazia discriminação entre a educação para homem e para mulher.

Nesse cenário em que coexistiam investimentos governamentais na educação, voltado principalmente para o ensino profissionalizante como estratégia de poder disciplinar para a fabricação de subjetividades capitalistas, independente de sexo, e da efervescência de movimentos contestatórios, o Estado dividia com a igreja católica espaços de educação nesta

⁴⁹ Presidência da República chefia de Assuntos Jurídicos altera dispositivos da Lei de 5. 692, de 11 de agosto de 1971, referente a profissionalização do ensino do segundo grau. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.

⁵⁰ Em 1932, a Reforma Francisco Campos criou o Ensino Comercial, que se situava completamente à parte do Sistema Escolar e sem ter acesso ao nível superior. Em 1941, a Escola de Aprendizes e Artífices passou a se denominar "Liceu Industrial" e, logo depois, transformou-se em Escola Técnica (OLIVEIRA, 2001). Em 1942, entrou em vigor a Reforma Capanema que implantou os "Ramos" de Ensino, ou seja, o Secundário, o Agrícola, o Industrial e, um pouco mais tarde, o Normal que legitimaram as propostas dualistas, que visavam formar intelectuais, por um lado (secundário) e trabalhadores, por outro (ramos técnicos), instaurando a dualidade estrutural, pois esses ramos técnicos não tinham acesso aos cursos superiores. Capanema criou, também, o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) que, embora administrados pelo empresariado, recebiam verbas públicas do FAT (Fundo de Apoio ao Trabalhador). Em 1959, as Escolas Técnicas transformaram-se em Escolas Técnicas Federais. Em 1961, promulga-se a Lei 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases) que extinguiu a dualidade estrutural. Em 1971, entra em vigor, a Lei 5.692/71, feita sob a "orientação" dos técnicos da USAID (Agency for International Development) que instaurou a "profissionalização compulsória" que, segundo Kuenzer (1997), estava correta em seu princípio, mas equivocada em muitos outros aspectos. Em 1982, a Lei 7.044/82 extinguiu a "profissionalização compulsória", substituindo-a pela "preparação para o trabalho" que, segundo Cunha (1985): "trata-se de um termo impróprio e impreciso, pois embora mantivesse a imagem de ensino profissionalizante, permitia qualquer coisa" (OLIVEIRA, CAMPOS, 2012).



cidade.

A igreja católica investe na educação como estratégia de retomada de poder como instituição religiosa, difundindo os seus valores, através da ideia de liberdade dos indivíduos, alcançada pela educação profissional. Assim, a Igreja Católica em Campina Grande, interessada na retomada da dominação das almas, investe na ideia da liberdade racional, construída pelo processo de humanização pedagógica associada à educação liberal técnica racional.

Na nossa compreensão a igreja católica apresenta-se como “agente de poder instrucional, nesta cidade, criando espaços de educação, produzindo assim, territorialidade em parceria com o Estado e com empresas locais, nacionais e internacionais. Apresenta-se no cenário educacional de Campina Grande como “equipamento coletivo” (GUATTARI, ROLNIK, 2007).

A ação católica educativa torna-se normatizadora de subjetividades, operacionalizada pela ideia da liberdade e da igualdade de condições para todos os indivíduos sem diferenciação de sexo, de raça. Imersas na noção humanista de educação e na educação liberal da racionalidade e da emancipação. Percebe a escola com um lugar estrategicamente sancionado para normatizar as subjetividades, modelando desejos, sonhos, sentimentos de liberdade e mascarando o controle estatal, religioso, ao tomar a escola como uma tecnologia moderna de “poder”, “autoridade” e “disciplina”.

Nesse cenário, onde estavam as mulheres em meio as articulações políticas com vistas à modernidade da cidade e aos projetos educacionais como estratégia de poder? Não aparecem nas cenas registradas em livros de história de Campina Grande, nos almanaques e revistas pesquisados que tratam dos eventos políticos e econômicos, estando os homens como protagonistas destes acontecimentos que marcaram as mudanças históricas de Campina Grande.

Encontramos registros no jornal Diário da Borborema, sobre a participação feminina nas questões públicas/políticas com a divulgação da Reforma Educacional de 1971. Uma vez que esse fato mexeu com a dinâmica de algumas escolas de segundo grau de Campina Grande. Encontramos registros com a presença de educadoras e diretoras de algumas instituições de ensino de segundo grau, discutindo sobre as inovações, as implicações positivas e negativas da reforma nas escolas desta cidade. Por que a presença feminina nas reportagens de jornais da época estudada está associada à implementação da reforma educacional nas escolas de Campina Grande? Seria porque se tratava de lugares de educação, cujas funções de professoras e de diretoras de escolas eram ocupadas em sua maioria por



mulheres?

Pois até então, nesse jornal, eram informadas discussões e articulações que tinham os homens como os únicos sujeitos sociais que ocupavam lugares de destaque como autoridades políticas, preocupadas com a modernidade da cidade. Esses homens aparecem como mentores políticos e executores de grupos, partidos políticos que buscavam diversas maneiras de ressaltar as suas ideias sobre o crescimento da cidade. Como prefeitos e governadores que se articulavam com a maquinaria estatal do governo militar autoritário, buscando investimentos para dinamizar a industrialização como ímpeto de desenvolvimento, redirecionando as suas atenções para investimentos na educação, referendando, assim, os ideais educacionais do Estado brasileiro.

Nesse momento histórico em Campina Grande crescem as instituições educacionais de ensino profissionalizante público e privado, administração leiga ou laica, em que homens e mulheres participam conjuntamente das mesmas formações profissionais, diferente do que ocorria décadas passadas.⁵¹

Apesar de a partir da década de 1970, a Igreja Católica em Campina Grande haver criado espaços para a inserção feminina nos trabalhos religiosos, percebemos que essa presença estava ligada de maneira predominante às atividades educacionais, de assistência social que tratavam de questões de desemprego, fome, saúde. Acreditando-se ainda que mulher era um sexo frágil, como é salientado pela narrativa de irmã Letícia que, apesar de enfatizar a valorização que a igreja dava à mulher, define claramente o papel desta como mãe e cuidadora do lar, como uma condição natural “instituída por Deus”. Nas palavras de irmã Letícia (2012):

A vocação primeira da mulher é a maternidade, embora nós tenhamos as mulheres consagradas, como é o meu caso. Mas nós não deixamos de ter também a função da maternidade, porque faz parte do nosso ser, de mulher, de mãe, de educadora. Ou seja: uma mulher não é mãe só quando concebe, mas quando ela cuida da vida, de uma forma geral. Então, eu tenho a graça de ser mãe espiritual ou seja, o meu cuidado não é propriamente ter que fazer comida, bebida, como a maioria das mães, mas é cuidar da alma, que é a principal vocação da mãe: Educar na fé. Depende da sua congregação, porque cada instituto tem a sua característica peculiar. Como por exemplo, nas Damas, as irmãs trabalham com educação, então começam a optar

⁵¹ Um exemplo tácito de educação só para moças era o colégio das DAMAS, iniciado em 1932 com a chegada das DAMAS nesta cidade, oferecendo qualificação pedagógica para as moças de classe média e alta desta cidade e em pequena proporção de jovens das camadas pobres. O Colégio Imaculada Conceição, fundado em Campina Grande pelo Padre José Delgado, dirigido pelas Damas Cristãs, funciona a partir de 1932, instalado em edifício próprio; sendo equiparado à Escola Normal Oficial, no governo Gratuliano Brito. Em primeiro de março de 1931 houve a missa solene na Igreja de Nossa Senhora da Conceição e em seguida a bênção da casa, celebrada pelo padre José de Medeiros Delgado, sendo, assim, oficialmente inaugurada a instituição educativa (SCHWRTZMAN, 2000).



por pedagogia e também administração, psicologia, tudo que esteja na área do seu instituto. As que trabalham em hospitais tendem a fazer enfermagem, porque o curso está em função da vocação, que é de cuidar de outros, que é ser mãe de outra forma. A psicologia tem muitas psicólogas entre as irmãs, é uma das profissões mais comuns de se encontrar dentro do instituto, que lida diretamente com a mente humana. Depois vem enfermeiras, pedagogas, assistentes sociais. O homem é quem tem a responsabilidade de prover o sustento da família, e a mãe, a mulher, tem a responsabilidade de ser o sustento da família, dá pra entender bem a diferença? Isso exige muito da mulher. Só que aí ela começou a perder sua identidade, Porque ela começou a querer se igualar de tal forma ao homem, que começou a perder a feminilidade. Nisto a igreja não concorda com o feminismo! Quando a mulher começa a dizer :o nosso corpo nos pertence, somos donas de nós mesmas, e coisas deste tipo. Muito interessante esta questão. O movimento feminista olha pra igreja como se ela fosse retrógrada, antiquada, porque não conseguem ver que a igreja tá querendo educar como mãe, porque já passou por muitas coisas, apesar dos erros que já cometeu. O livro de gêneses diz que Deus tirou a mulher da costela do homem. Antigamente achavam que isso diminuía a mulher, que a mulher era menor do que o homem, mas a Bíblia não diz isso. Ou seja, ela é diferente do homem, mas ela é igual, dá pra entender? Ela é igualmente diferente, é como diz aqui: “A mulher é a senhora do lar, não se deve tirar a legítima promoção da mulher, da qual tanto necessitam os filhos, principalmente os filhos menores.”-Então, tudo na vida da mulher casada deve estar em função disso, assim como no meu caso, que sou mulher religiosa. Todos os trabalhos que eu desempenho devem estar em função de minha dedicação a Cristo. A vocação da mulher é cuidar da família, assim como a minha é ser esposa de Cristo. As mulheres já trabalham em quase todos os setores da vida, antigamente a gente via que não tinha isso. As mulheres podem se dedicar ao trabalho, contanto que isso não lhes afaste do seu papel primordial. É isso que a igreja fala! Não há nenhum inconveniente. A igreja diz: É dever de todos promover a participação específica e necessária da mulher na vida cultural. É com hospital, as filhas da caridade trabalham com hospitais, lidando diretamente com o público: tem médicas, enfermeiras, diretoras de hospital, ou seja, elas movimentam tudo. Existem irmãs que trabalham com universidades. Acho que foi a partir do Vaticano II, porque até então, a maioria das congregações viviam na clausura, ou tinham trabalhos mais fechados, não tinham então aberto isto, até porque a sociedade não estava acostumada a ver mulheres tomando a frente de trabalhos. -De certa forma, os movimentos feministas deram uma ajuda neste sentido, porque ajudaram também a abrir as mentes, embora eles tenham batido de frente com os valores do evangelho[...](Irmã Letícia, entrevista cedida em 12/10/2012).

O livro *Galdium et Spes*, constituição pastoral que inscreve a ideia da igreja, mostra que o lar é o lugar da mulher na sociedade, definido pela igreja, por revelação divina e sancionado pelo Estado laico. A irmã acredita que “a mulher não é um sexo frágil”, pois ela tem que exercer o “seu papel” de mãe, educadora e cuidadora do lar.

Seja como mãe espiritual, a esposa de Cristo que cuida dos filhos, como professoras, enfermeiras, assistentes sociais, psicólogas, formação profissional de algumas irmãs que conseguiram cursar universidade, ou aquelas sem nenhuma formação universitária, que exerciam também o papel de cuidadora e educadora da fé das almas dos filhos de Deus. Ou quando de maneira geral, as mulheres devem exercer o “seu papel” em casa, que é de sustentar a família, cabendo ao homem o “papel” de provedor.

Nessa narrativa, a irmã Letícia mostra a visão da igreja sobre a mulher, inscrevendo uma essência feminina de cuidadora do lar e dos filhos. Segundo a narradora, “[...] cabendo à



mulher quando buscarem a emancipação profissional exercerem atividades ligadas a maternidade como de enfermeira, professora, psicóloga, assistente social.” Segundo pesquisas realizadas, uma realidade comum entre as irmãs com escolaridade de nível superior que exerciam as suas profissões em escolas criadas pelas congregações religiosas como as existentes em Campina Grande. Uma concepção difundida e amparada oficialmente pelas diretrizes educacionais e sancionadas pelo Estado moderno, predominante nas escolas de instrução religiosa desta cidade.

Apesar da reforma educacional de 1971 não fazer distinção de sexo, ainda havia, nesta cidade, escolas de cunho preparatório ou de ensino profissional que diferenciavam os lugares da educação para mulheres e homens, como o caso do Colégio das DAMAS e apesar do crescimento do número de mulheres em Campina Grande entre trabalhadoras, chefes de família, estudantes de cursos em nível técnicos, bem como entre professoras de escolas públicas e privadas.

Nesse processo de discussões e negociações políticas em prol de investimentos econômicos para o progresso de Campina Grande, coexistia no cotidiano da cidade mulheres e homens que participavam de maneiras diferentes da vida na cidade, atuando na construção da história local em diferentes lugares sociais, culturais, educacionais e políticos.

Algumas fazendo uma política contestatória em relação à governantabilidade autoritária existente em nível nacional e local, outras alheias à vida política. Porém, desconhecidas pelos meios de divulgação oficiais, ou quando apareciam eram tratadas de formas excludentes e marginalizadas. Indivíduos comuns que viviam como estudantes, trabalhadoras, desempregadas, donas de casa de diversas maneiras e atuações, excluídas de protagonismos ressaltados.

Nesse cenário histórico emergiram distintos movimentos sociais contestatórios, nesta cidade, com a participação das mulheres, como as formas de organização do movimento comunitário, os Clubes de Mães⁵² de cunho assistencialista as mulheres realizavam trabalhos sociais. Ou em movimentos contestatórios como as lutas sociais por moradia, como o exemplo da ocupação das casas da CEHAP (Companhia de Habitação Popular), no conjunto Álvaro Gaudêncio de Queiroz- denominado bairro das Malvinas, em 23 de março de 1982, quando donas de casa ocuparam espaços sociais, tribunas livres, programas de rádio e de

⁵² Os Clubes de Mães em Campina Grande eram um lugar onde as mulheres se organizavam. As suas atuações eram de cunho assistencialista, com atividades ligadas ao cuidado da família, do lar, da criança, dos idosos. Lá comemoravam as datas nacionais como “O Dia das Mães”, e cursos realizados por professoras de prendas domésticas (articulatória, costura) ou ainda cursos de datilografia.



televisão, assembleias públicas, na reivindicação de direitos e propostas de seus interesses.

Havia ainda, mulheres que, a partir da década de 1970, participavam de outros grupos sociais ou começaram a serem conhecidas por seus trabalhos educacionais e/ ou literários-artísticos. Como o exemplo da educadora Eneida Agra Maracajá, que em 1973 assume a direção do teatro municipal, onde promovia seus festivais infantis⁵³.

Outro exemplo de educadora que passou a ser reconhecida a partir da década de 1970 por suas ações, ligadas às artes, foi Lourdes Ramalho, que escreveu o seu primeiro trabalho, ainda como estudante, em 1939. As suas produções iniciais se deram em sala de aula e em grêmios artísticos estudantis, momentos em que Lourdes Ramalho sempre conciliava seu o ofício de dramaturga e poeta com o de professora. Só em 1975 em diante, após a primeira montagem teatral do seu texto “As velhas”, seu trabalho passa a ser conhecido fora de Campina Grande e da Paraíba, divulgado em outras localidades. Os seus textos começaram a ser montados fora de Campina Grande, em nível nacional e internacional (ANDRADE, 2008)

Nesse percurso histórico, a educação ainda era o lugar predominante da participação feminina, nesta cidade. Muitas mulheres criavam institutos de educação infantil, até o quarto ano primário. Em salas de aula adaptadas nos fundos das suas casas, algumas transformadas posteriormente, em escolas de pequeno, médio e grande porte contribuíam, assim, com a educação de crianças de diferentes níveis sociais.

Ou ainda encontrávamos mulheres que atuavam nas universidades, FURNE (Universidade Regional do Nordeste), posteriormente UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e UFPB (Universidade Federal da Paraíba), depois UFCG (Universidade Federal de Campina Grande), em sua maioria situadas nos cursos de Humanidades como Serviço Social, História, Geografia, Pedagogia, Psicologia, adentrando ao final dos anos de 1970, nos cursos da área de engenharia e direito. Notamos que a participação feminina se estende aos movimentos estudantis, outros espaços de contestação e posicionamento público político nos quais as mulheres participavam de maneira efetiva, exercendo seu protagonismo social.

Em Campina Grande a criação de escolas públicas voltadas para o ensino técnico e qualificação rápida em termos de capacitação e aperfeiçoamento começam a surgir entre as décadas de 1950 e 1970, período em que se expandem as ideias desenvolvimentistas, investidas pelos políticos e intelectuais progressistas⁵⁴.

⁵³ Em 1974, Eneida Agra Maracajá é autora do IFENATI – Festival Nacional de Teatro Amador, que muito influiu no intercâmbio entre artistas de todos os estados brasileiros, para elevar o nível do teatro local (Fonte: <http://www.omelhordobairro.com.br/campinagrande/historia>).

⁵⁴ O Departamento Regional do SENAI da Paraíba foi criado no dia 28 de dezembro de 1952, com sede em Campina Grande. Uma das mais importantes instituições de Educação profissional do país, atuando na geração e



Contudo, percebemos que as mulheres se direcionavam aos cursos de capacitação e aprimoramento de rápida preparação como os oferecidos pelo SENAC, cujas atividades estavam ligadas ao lar, a exemplo de cursos de cabeleireira, maquiagem e quando destinados a serviços realizados em espaços públicos, como datilografia, secretariado, português, redação, telefonista. Em relação ao ensino profissionalizante as mulheres, moças das elites e das camadas menos favorecidas da cidade, se direcionavam aos cursos pedagógicos, comercial, enfermagem e contabilidade.⁵⁵

Escolhas de capacitação e formação profissional num contexto em que cresciam os movimentos feministas no Brasil, reivindicando a emancipação feminina em termos educacionais, profissionais, sexuais. Assim como pelo surgimento e ampliação de pesquisas de estudantes universitárias, pesquisadoras, antropólogas, historiadoras, sociólogas, pedagogas, estudando as histórias das mulheres em diferentes espaços públicos e privados, trazendo para a academia, através de pesquisas e trabalhos científicos experiências de grupos, comunidades nos espaços privado e público em que as mulheres apareciam como protagonistas e não mais como meras coadjuvantes.

Nesse momento histórico referido, havia por parte dos jornais pesquisados, fortes que tentavam apagar a opinião pública que criticava a ditadura militar. Uma omissão previsível, devido ao caráter conservador e ditatorial do Estado militar-desenvolvimentista, nas suas práticas de censura à imprensa.

Apesar das reviravoltas do movimento feminista em Campina Grande não há registros, nos jornais locais, sobre a participação feminina em diferentes lugares de atuação social,

difusão de conhecimento aplicado ao desenvolvimento industrial. No entanto, só a partir de 1953, o Departamento Regional passou a ter existência própria, tendo como primeiro Diretor o professor Amaro Salvatore Simoni. Os aprendizes de Campina Grande eram atendidos pelo internato. As escolas do SENAI, mantido pelas indústrias, tendo como foco o trabalhador da indústria, ofereciam inicialmente cursos destinados à formação rápida e aperfeiçoamento apenas para rapazes em: Mobiliário, Mecânica e Manutenção de Veículos Automotores, marcenaria, compositor topográfico (sic), eletricitista, torneiro mecânico, soldador, mestre de obras. A partir de 1987, a escola passou a denominar-se "Centro de Formação Profissional Professor Stênio Lopes. O SENAC (Serviço Nacional de Aprendizado do Comércio) criado em Campina Grande ainda na década de 1950 começou a oferecerem 1973-1974 cursos de capacitação/aperfeiçoamento sócio-profissional e sócio-cultural (datilografia, telefonista, secretariado escolar e executivo, português, redação, maquiagem) em unidades móveis que percorriam os bairros da cidade de Campina Grande e cidades circunvizinhas. Em 1953, Campina Grande ganha mais um espaço de educação que era o Colégio Estadual da Prata, instituição que seria conhecida como "O Gigantão", a segunda maior instituição de ensino público da Paraíba. Por sua extensa área coberta e livre, dispondo de amplas salas de aula. A referida escola oferecia os cursos científicos, equivalentes ao segundo grau e cursos técnicos profissionais como os de contabilidade, secretariado e de enfermagem. Segundo relato de umas das professoras da época as turmas dos cursos de enfermagem e de secretariado eram compostas por mulheres, pois a sociedade entendia que estes eram cursos femininos, havendo apenas 5% de alunos do sexo masculino. Percebe-se a crescente conquista feminina de uma possível escolarização com objetivos de profissionalização, ocorrendo a ampliação de escolas normais livres, criadas e administradas por particulares e pelos municípios.

⁵⁵ Essas informações foram obtidas em pesquisas que realizamos em 2010 em jornais locais, levantamentos em arquivos de escolas particulares e do SENAI e SENAC em Campina Grande.



política, econômica. Quando as encontramos, estavam ligadas à educação como alunas, professoras, diretoras de escolas públicas e privadas de ensino primário, conforme mencionado na matéria jornalística da participação de professoras e diretoras de escolas de Campina Grande, discutindo as implicações da reforma educacional de 1971.

O panorama da educação em Campina Grande, nos anos da ditadura, foi nutrido pela difusão de espaços educacionais, propagados por instituições privadas de formação profissional, que tinham, à frente, gestores seculares e religiosos. Dentre os religiosos, têm-se grupos da Igreja Católica que, movidos pela Encíclica *Rerum Novarum*, direcionavam “sua atuação junto aos mais pobres”, diferenciando-se de grupos mais conservadores da igreja.

2.5 Da antiga à nova estratégia católica

No ano de 1960, o Concílio Vaticano II revê a posição da igreja num mundo em que cresciam as disparidades sociais e os conflitos entre trabalhadores e capitalistas, num contexto de forte separação entre dois pólos econômicos que dividiam forças e perspectivas de modo de vida: o socialismo e o capitalismo.

Até essa época, embora encontremos investimentos da igreja na educação, esta ainda encontrava-se fechada à consolidação da seriedade da língua mater e das tradições historicamente arraigadas, inacessível a muitas pessoas. Ainda assim, a igreja foi impulsionada pelos acontecimentos de ordem econômica, política, social e cultural que caminhavam a passos largos no mundo de fronteiras, onde avançava o socialismo.⁵⁶

No Concílio do Vaticano II ocorre uma reorientação da postura católica frente a essa realidade que batia a sua porta, forçando-a a abrir-se para este mundo que falava várias línguas e mergulhava em grandes necessidades sociais considerando-se a maioria dos seus fiéis. Podemos avaliar esse processo da abertura da igreja na entrevista concedida pelo Pe.

⁵⁶ Presa às correntes das diretrizes do passado, a igreja católica encontrava-se amarrada pelos nós da cultura cristã da condenação que marcou fortemente a fé católica, impedindo que se adaptasse aos novos tempos apontados pelas mudanças da Revolução Francesa. Com a convocação do Concílio Vaticano II pelo Papa João XXIII as diferentes interpretações acerca dessas mudanças, quer tenha sido por influência do Espírito Santo ou simplesmente pelos novos ventos que puxavam a sociedade noutras direções, a igreja revirava nas suas fechaduras tentando abrir as portas para receber os novos ares que batiam em seus altos muros. Segundo o padre Cristiano Joosten (2008) após séculos de rigidez a igreja abre-se para o futuro. Ao flexibilizar a cultura autoritária aproxima-se da realidade, direcionando seu trabalho ao serviço dos mais pobres (JOOSTEN, 2008). Com a criação da Diocese paraibana, em 1892, e a sagração de seu primeiro bispo, em 1894, tomou impulso o movimento escolar, junto aos templos (MELO, 1996, p.175)”. Percebemos o trabalho da igreja católica em diversos municípios paraibanos, concernente à educação de crianças pobres. Existiam escolas de primeiras letras que funcionavam nos prédios da própria igreja, podendo estender-se a cursos e oficinas para meninas, conforme demonstrado.



Tiago⁵⁷, então diretor da ETER:

Isso por que o Concílio Vaticano II vai abrir a Igreja para diversas situações que a Igreja até então estava fechada, numa perspectiva de consolidar a seriedade da Igreja, a língua, manter as tradições, mas isso de certa forma era muito bonito, muito interessante como patrimônio da Igreja, mas era inacessível a muitas pessoas. Por exemplo, quem participasse de uma missa em latim, poderia apreciar a beleza do canto em latim, do canto gregoriano, né? De toda beleza litúrgica que, sem dúvida, é muito bonita, e ainda hoje existe esse ritual e é celebrado. Mas o que a Igreja pretendia era que as pessoas que frequentassem a Igreja Católica não só apreciassem uma beleza mas que vivenciassem uma fé, uma fé que muitas vezes ela não entendia. Quando o padre dizia “*dominosos co bisco*” eles respondiam “*co espirituo*”, mas não entendiam o que estavam dizendo, isso aí. Então, o que a Igreja propõe no Concílio Vaticano II é uma abertura primeiro para essa realidade de fé, e nessa realidade de fé, até, então, antes do Concílio, a perspectiva da Igreja Católica é salvar a tua alma. Então o direcionamento que os religiosos tinham, os grandes pregadores e católicos, a preocupação era isso: salvar a tua alma, e depois do Concílio Vaticano II a Igreja percebe que não pode só ficar pensando na alma, é preciso pensar no ser humano como um todo, que ele necessita de uma moradia, que ele necessita de uma alimentação, necessita de uma educação, que ele necessita de saúde. Então, a isso entra a parte social. Então, a Igreja percebe que não poderia ficar só na experiência mística divina ou espiritual mas precisa englobar o todo. Então a gente começa a perceber aí, que a Igreja olha para a cruz nas suas duas vertentes, na horizontal e na vertical. Na vertical que é eu com Deus, ao meu relacionamento com Deus, aí o espiritual, aí o espiritual. Mas também na horizontal, que é eu e o meu irmão, as minhas necessidades e a minha situação de vida. Ai a Igreja abre perspectiva para o social e principalmente na década de 70 e 80 há uma ebulição gigantesca de espaços que foram dados, foram criados para que a Igreja pudesse trabalhar com o povo a consciência da responsabilidade do social, espiritual. Agregado, e nisso a gente teve muitos frutos, mas também tivemos muitos pontos negativos, algumas pessoas começaram a esquecer o espiritual e darem atenção só ao social. O período pós-Concílio começou em 1962 e vai até 1965. Em 65, termina o Concílio Vaticano II, depois começa os encontros Latino Americanos que foi de Medellín, de Pueblo e Santo Domingos que são conferências que aconteceram depois de 1965. Agora, eu não saberia te datar tudo quais foram os anos sucessivos, mas foi depois de 1965 e essas conferências Latino-Americanas, elas direcionaram o pensamento da Igreja Católica na região da América Central e Sul e consequentemente nós, no Brasil, fomos influenciados fortemente por esses documentos. Então, o período conciliar é justamente o período do pós-Concílio Vaticano II em 1965 e pra frente, então, como se consolidou na década de 70, então nós estamos vivendo os primeiros cinco, dez anos do Concílio Vaticano II, então esse período que nós estamos nos referindo é exatamente os dez anos seguintes ao Concílio Vaticano II que terminou em 1965 (CORREIA, 2011).

Com os novos rumos tomados pela igreja católica após o Concílio Vaticano II, nos anos de 1970, os países da América Latina redimensionaram sua atuação social com base nos documentos do Concílio. Esses proporcionavam à igreja abertura para o trabalho com o social, passando a perceber que as pessoas têm necessidades reais de vida e lutam diariamente contra a falta de trabalho, saúde, educação e habitação, buscando a sua sobrevivência, cabendo a igreja aproximar seus trabalhos religiosos à realidade cotidiana dos desfavorecidos.

⁵⁷ O Padre Tiago de Melo Correia é o atual Diretor da Escola Técnica-Redentorista.



A igreja católica criou em Campina Grande, estrutura espacial, que a coloca em uma posição estratégica na relação de poder no cenário social e cultural.⁵⁸ Essa estratégia de poder acionada pela Igreja católica se amplia com a criação, em 14 de maio de 1949, da Diocese em Campina Grande, através de um documento Papal chamado Bula, com o título “**Supremum Universi**” do Papa Pio XII, quando a Arquidiocese da Paraíba é desmembrada.⁵⁹

As mudanças provocaram reações no meio do clero e do povo. Mais de trinta padres deixaram o Ministério e a responsabilidade pastoral ficou nas mãos de poucos que tiveram de atender enormes áreas. Dom Manuel trabalhou num tempo de opressão e ditadura (1964-1985). Foi um dos primeiros protestantes da igreja contra o governo oficial do Brasil.⁶⁰

Um problema ainda presente na Diocese, entre os anos de 1970-1980 em Campina Grande, estava relacionado ao tratamento destinado às mulheres. Apesar de no vaticano II, os documentos passarem a proclamar a igualdade entre homens e mulheres. Contudo, ocorre uma incoerência entre o que os textos professavam e a realidade da igreja, na qual as mulheres permaneciam em situações pouco condizentes com seus status de batizadas e, portanto, cristãs plenas. A teologia feminista tinha enriquecido o debate da igreja ao apresentar reflexões que brotavam de situações existenciais, sociais e eclesiais que desafiavam a doutrina tradicional, criticando aspectos das normas religiosas que fundamentavam qualquer tipo de discriminação.

⁵⁸ No final do século XIX foi o período das grandes mudanças no Brasil, como o fim da escravidão e a proclamação da república. Fato de grande importância, que influenciou o catolicismo sobremaneira, foi a separação entre estado e igreja e em consequência disso a romanização, a implantação do modelo de treito e a chegada de religiosos da Europa. Na Paraíba estas mudanças se concretizaram em 1892, na criação da Diocese da parayiba, abrangendo os estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte, sob a enérgica liderança de Dom Adaucto Aurélio de Miranda Henriques. Sua prioridade era a formação do clero e, por isso, reabriu o seminário de João Pessoa em 1849. Fez exaustivas viagens e visitas pastorais a todos os recantos da sua enorme diocese para conhecer de perto a realidade pastoral. Foi responsável pela criação da primeira cadeira teológica pastoral da Paraíba em 1905. Deu então início a criação das dioceses de Natal e Cajazeiras e começou a preparação da diocese de Campina Grande.

⁵⁹ A Diocese de Campina Grande estava entre as cinco da Província Eclesiástica da Paraíba: A Arquidiocese da Paraíba com sede em João Pessoa - criada em 1892; a Diocese de Cajazeiras, criada em 1914; a Diocese de Patos, criada em 1959 e a Diocese de Guarabira criada em 1980. O primeiro **Bispo** de nossa Diocese foi **Dom Frei Anselmo Pietrulla OFM**, vindo da Prelazia de Santarém (PA), assumindo a direção no dia 13/11/1949, um dia após a instalação da Diocese até 1955. A 19 de maio de 1956, Pio XII nomeou para a Diocese de Campina Grande seu segundo **Bispo**, **Dom Otávio Barbosa Aguiar**, antes Bispo Auxiliar de São Luís (MA), tendo ele governado até ser transferido, em 08/07/1962. João XXIII nomeou **Dom Manuel Pereira da Costa**, antes Bispo de Nazaré da Mata (PE) que tomou posse como **3º Bispo** de Campina Grande a 30/09/1962, ficando no pastoreio até 1981. Dom Manuel, na sua administração abraçou as decisões do concílio vaticano II que aconteceu em Roma. Manuel introduziu a nova liturgia e as concepções teológicas do Concílio. Nesse transcurso foram criadas as grandes assembléias diocesanas, encontros sobre o planejamento pastoral com representações de todos os grêmios da diocese, que até hoje são marcas na caminhada pastoral da diocese.

⁶⁰ O Papa João Paulo II, aos 12/09/1981, nomeou **Dom Luís Gonzaga Fernandes**, antes Bispo Auxiliar de Vitória (ES), como **4º Bispo** diocesano de Campina Grande o qual tomou posse a 17/10/1981. No dia 29/08/2001 o Papa João Paulo II aceitou a renúncia de Dom Luís Fernandes. Após passar dois anos enfermo, Dom Luís Fernandes morreu em João Pessoa (PB) no dia 04 de abril de 2003. Seu corpo foi sepultado à frente do altar de Santa Terezinha do Menino Jesus na Igreja Catedral de Nossa Senhora da Conceição em Campina Grande (PB).



Uma pesquisa realizada pela estudante Eliza Steinmuller que tinha como tema a presença da mulher nos projetos pastorais da Diocese, constatou que a Diocese de Campina Grande envolviam suas missionárias numa densa penumbra que as encobriam e as mergulhavam numa profunda escuridão. Elas emergiam dessa invisibilidade, quando eram nomeadas e colocadas à frente do processo pastoral diocesano em diversos grupos.

O desempenho de sua ação pastoral, por estar embutido no todo, portanto, anônimo nos resultados dessa categoria, faz com que o trabalho feminino na igreja perca sua identidade, sua especificidade, enfim, sua própria importância. Acaba por reforçar um discurso eclesial diferenciado e outorgado à mulher, que recolhe e usufrui seus frutos como produto de todos os leigos da igreja. Podemos constatar os progressos alcançados pelas mulheres dentro da diocese, nesta cidade, nos anos estudados. No entanto, ainda a atuação feminina é reduzida e não corresponde à real participação das mulheres na missão da igreja local, que se mantém centrada sobretudo na hierarquia masculina.

No passado a igreja desempenhou papel ativo na educação e chegou a fundar hospitais, casas de apoio para o povo carente de Campina Grande, trabalhando junto com outras instituições como o Estado, a família, as escolas, entre outras. A instituição foi uma das pioneiras a oferecer cursos profissionalizantes, no prédio da Diocese ainda localizado na Rua Afonso Campos, Como o curso de tipografia, no qual as pessoas aprendiam a arte de imprimir com tipos móveis.

Alguns cursos eram estendidos especialmente aos homens. Vale salientar que nos primórdios da criação da Diocese, nesta cidade, não havia uma preocupação com educação teológica feminina. Com os meninos já havia um direcionamento: os seminários acolhiam aqueles que objetivavam ser padres, em 1957, através dos cursos de primeiro e segundo grau para, posteriormente, seguirem a opção pela teologia.

As escolas teológicas não pretendiam amortecer os conflitos da missão evangelizadora da igreja, mas explicitá-los à luz da palavra de Deus e da tradição cristã. Por isso, buscava despertar nos cursistas a solidariedade, amor pela vida, espírito em grupo e amor a natureza.

Para que a escola cumprisse o seu papel os cursistas deveriam, necessariamente terem compromisso com a paróquia que freqüentavam. Este compromisso deveria motivá-los a aprofundar os conhecimentos teológicos para ter uma ação pastoral mais eficaz e transformadora. Pretendia-se qualificar os cursistas para que tivessem um olhar mais crítico e um espírito mais aberto à palavra de Deus, que os tornassem ativos na missão transformadora da realidade que os cercava.



É importante destacar a presença feminina nas treze congregações, cujas “irmãs das pequenas comunidades” deram grande apoio a este projeto. Na Administração de Dom Luís deve ser salientado a sua abertura fundamental às outras igrejas e correntes de pensamento, uma vez que era demasiado ecumênico. Tal redirecionamento se pautava nas diretrizes da Igreja Católica, no papado de João XXIII que, dirigindo-se a todo o mundo por meio da Encíclica *Mater et Magistra*, atualizava as orientações da Igreja em prol da mensagem de “Paz e de Justiça social” (Encíclica nº. 219 e 256).

As encíclicas, documento de valor pontifício, definem-se como:

[...] circular, isto é, escrito destinado a passar de mão em mão, sendo usada antigamente pelos bispos para se dirigirem a seus diocesanos ou a seus colegas de episcopado, mas, modernamente, desde 1740, com Bento XIV, os papas se utilizam das encíclicas para tratarem de questões importantes da época ou do momento de seus pontificados (MESQUITA, 1962, p.29).⁶¹

Nesse processo de posicionamento da igreja católica frente à efervescência social e política, o Concílio Vaticano II torna-se como o divisor de águas na sistematização da Doutrina Social da Igreja⁶², matizando a reconciliação da igreja com o mundo que se apresentava como novo. Mundo este constituído pelo secularismo e pluralismo.

Uma realidade que se erguia entre o liberalismo e o socialismo, na nova ordem internacional advinda com a industrialização, assim como entre o totalitarismo e o fascismo, acontecimentos históricos que redimensionaram sobremaneira o lugar social da igreja católica. Descentralizando, assim, o seu poder de ordenadora da vida social iniciada desde a Reforma Protestante, ressignificando a fé da nova sociedade, a igreja sofreu modificações.

Assim, percebemos que a partir da década de 1970, Campina Grande era conduzida pelos caminhos do ensino profissionalizante, tendo o Estado e a igreja católica como

⁶¹ A partir do século XIX, com as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais no mundo, traduzidas no processo de industrialização e de transformação da sociedade na ascensão e organização dos trabalhadores em defesa dos seus direitos, a eclosão dos movimentos sociais requeria uma flexibilização das relações de trabalho. Para enfrentar essa questão, a igreja católica se pronuncia oficialmente por meio de Encíclicas Papais frente a uma realidade que dinamicamente questionava as desigualdades sociais geridas pelo capitalismo.

⁶² A Doutrina Social da Igreja (D.S.I)” [...] é um conjunto de princípios de reflexão, de critérios de julgamento e diretrizes de ação. Através das numerosas encíclicas e pronunciamentos dos Papas, a Doutrina Social da Igreja aborda vários temas fundamentais, como "a pessoa humana, sua dignidade, seus direitos [...] e suas liberdades; [...] a família, sua vocação e seus direitos; inserção e participação responsável de cada homem na vida social"; a promoção da paz; o sistema econômico e a iniciativa privada; o papel do Estado; o trabalho humano; a comunidade política; "o bem comum e sua promoção, no respeito dos princípios da solidariedade e subsidiariedade; o destino universal dos bens da natureza e cuidado com a sua preservação e defesa do ambiente; o desenvolvimento integral de cada pessoa e dos povos; o primado da justiça e da caridade" (BARTOLOMEU, 1998, págs. 208 – 210).



organizadores da visão de mundo e de atitude dos sujeitos históricos. Pautada numa concepção de progresso, a nova sociedade planejava indivíduos que almejassem o sucesso profissional, a competência, à luz de decisões que modificassem os seus horários, as relações familiares, ensejos e desejos ordenados em uma escala de valores perfilados pelo projeto que não eram seu mas fora naturalizados sendo agora projeto de vida e de realização humana em larga escala.

No horizonte delineado, a Congregação Redentorista chega ao Brasil em forma de Missão Redentorista em 1893, espalhando-se pelas regiões brasileiras. Dependendo da V. Província Redentorista do Rio de Janeiro, amplia seus espaços de atuação e chega à região Nordeste em 1945. Investindo na educação, alarga seus passos na década de 1970, em Pernambuco e Paraíba, criando escolas primárias e secundárias em diferentes localidades.

Padre. Tiago de Melo nos relata a trajetória Redentorista:

Em 1893 chegaram os primeiros Missionários Redentoristas no Brasil. Os holandeses, eles chegaram na região de Minas Gerais e depois em 1894 chega um grupo de Redentoristas alemães que vão para Goiás e São Paulo. Esses primeiros Redentoristas, que depois vão se espalhando pelo Brasil começaram com grandes experiências na educação. Em 1947 com a chegada dos Redentoristas holandeses no Nordeste e com os irlandeses na década de 70 na região do Ceará, aí se constrói muitas escolas, tanto aqui no Nordeste, em Pernambuco, em Alagoas e aqui na Paraíba nós construímos várias escolas a exemplo de Santa Rita, aqui em Bodocongó. Só que não era nossa linha, nós entendíamos, porque nosso foco é o anúncio explícito da Palavra. O Redentorista tem que anunciar a Palavra de Deus explicitamente. Mas essa palavra deve ser anunciada conforme o contexto, se o contexto precisa de uma ajuda na educação (CORREIA, 2011).

Os Redentoristas chegam a Campina Grande nos anos de 1951, com a missão de cuidarem da Paróquia Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, situada no bairro de Bodocongó, que compreendia a Vila Operária de Bodocongó e o Distrito Rural de São José da Mata. Os padres que contribuíram na parte da Congregação foram os padres Carlos Maria Donker, como V. Provincial, o PE. Victor Rodrigues e o PE. João Batista Van Gassel; da parte da Diocese, Dom Anselmo Pietrullia, OFM, primeiro Bispo de Campina Grande (JOOSTEN, 2008).

Por Campina Grande ser uma cidade com uma localização geográfica oportuna, posição central no Nordeste, com boas estradas e clima saudável (600 metros acima do nível do mar) chamou a atenção do projeto pastoral e missionário Redentorista, recebendo, assim, as missões populares e o Seminário menor, que funcionavam desde 1947 em desfavoráveis condições em Garanhuns-Pernambuco (JOOSTEN, 2008). Os Redentoristas não se limitavam aos trabalhos religiosos, tendo em vista as carências apresentadas na educação. Por isso criou estabelecimentos escolares primários como a Escola São Clemente, em São José da Mata, ou



a Escola Santa Rita de Cássia, em Bodocongó.

Construíram em 1962, o Instituto Redentorista, o Seminário Menor com caráter de Internato para meninos seminaristas, estendendo-se até 1974, quando criaram O Colégio Redentorista. Eles ajudaram na fundação de outras escolas tais como: Escola de Capim Grande, Escola de Economia Doméstica, Escola de Santa Catarina e a Escola Cenecista, em São José da Mata.

Com o passar dos anos essas escolas foram sendo assumidas pela prefeitura ou por instituições particulares (JOOSTEN, 2008). Com a chegada da Congregação Redentorista Nordestina em Campina Grande, em 01 de maio de 1951, incorporada à Ação Social Nordestina a partir de 10 de setembro de 1969, tendo por sede esta cidade, oficializa-se o seu objetivo social com relação à educação, subscrevendo o seguinte:

A sociedade tem por objetivos, além da cristianização da região, manter Ginásios, Colégios e demais Educandários de Ensino em seus diversos graus, podendo desenvolver qualquer obra educacional e assistencial em toda a Região Nordestina. No desempenho dos seus objetivos, a Sociedade deverá:

1. Manter o Colégio Redentorista de Campina Grande- Paraíba destinado ao Ensino Médio;
2. Manter outros estabelecimentos de ensino;
3. Organizar cursos de eletrônica e de formação técnica de nível médio;
4. Fomentar o desenvolvimento intelectual da região;
5. Cooperar com os poderes públicos federais, estaduais e municipais;
6. Fomentar a orientação de órgão de assistência ao estudo e as pesquisas técnicas;
7. Entender a comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados das pesquisas que lhes são inerentes;
8. Ministras o ensino gratuito àqueles que não dispõem de recursos- Manter conventos e estabelecimentos de ensino religioso (Projeto de Criação da ETER, 1975, p.1).

O projeto da Congregação Redentorista evidencia as orientações dos trabalhos religiosos e sociais realizados em Campina Grande, investindo na educação de 1º e 2º graus, assim como na formação técnica e no apoio à pesquisa. É interessante que em meio aos direcionamentos dados à educação, fica nítido o interesse da Congregação para com o desenvolvimento da região, a título de justificativa para a implantação de seus trabalhos.



Outro aspecto que deve ser observado é a cooperação dos poderes federal, estadual e municipal, tendo em vista um período de perseguições políticas e de difícil autonomia por parte de qualquer instituição pública ou privada, uma vez que tinham que passar pelo crivo moral da ordem instituída pelo Estado autoritário/militar que administrava o país.

Vieram para Campina Grande em 1952 e ficaram na região de São José da Mata. Em 1952 eles começaram uma atividade conhecendo a situação. Compraram este terreno que hoje está localizado a Escola Técnica Redentorista, que é conhecido (o lugar) como Sítio Brito e foi começada uma experiência de construção do seminário. Isto começou possivelmente aí em 1952 e vai ser inaugurado em 1966, oficialmente inaugurado, mas já foi trabalhando sendo [...] já moravam algumas pessoas antes do término deste Instituto Santos dos Anjos. E este Instituto Santos dos Anjos tem uma parte interna e a parte externa, Os internos seriam os seminaristas que iriam estudar para serem Missionários Redentoristas e os externos seriam aqueles jovens que eram oriundos de diversas famílias do Estado da Paraíba e outros Estados que tinham condições de pagar e colocavam seus filhos para estudar no Instituto Santos Anjos. Isso foi, é[...] deu continuidade até 1975 (CORREIA, 2011).

Com tal propósito, a Escola Santos Anjos recebe rapazes de 12 a 18 anos de idade desta cidade, de municípios circunvizinhos e de outros Estados do Nordeste. Com caráter de internato reunia meninos seminaristas que se encaminhavam para a vida religiosa e o semi-internato que atendia rapazes e moças da elite campinense para cursarem o primeiro e o segundo grau. Funcionando nestes termos até 1975, quando passa a ser Escola Técnica Redentorista.

A Escola Santos Anjos que admitia jovens das camadas média e alta deveria cumprir os critérios previamente estabelecidos pela instituição. Estes eram observados na matrícula quando os discentes entregavam uma série de documentos que notificavam a saúde física e mental, através de: atestado médico, certidão de batismo, assinado pela paróquia onde foi batizado, declaração de boa conduta assinada pelo diretor da escola onde estudou. Ressaltando que, na maioria das vezes, os estabelecimentos escolares anteriores eram católicos/cristãos



Figura 3 – Sessão solene de inauguração do Seminário Santos Anjos, no ano de 1966.



Fonte: Arquivo fotográfico da ETER , 1966.

As fotografias mostram momentos solenes de inauguração do Seminário Santos Anjos. Encontrando-se reunidos no local, alunos seminaristas, padres, freiras e convidados especiais que compartilharam o momento festivo. De início, percebe-se o Pe. Pitiá (Diretor do Seminário) dirigindo a solenidade, depois se vê os alunos bem vestidos com camisas brancas, gravata preta, calça preta, sapato preto e meias brancas, detalhes lembrados também por ex-seminaristas.

Os alunos sentados em ordem, em cadeiras enfileiradas, eram admirados pelas freiras que moravam em uma das partes do prédio. Estas acompanhavam a Escola externa (onde havia meninas/alunas), de padres de outras paróquias, do Bispo local, assim como da presença especial do Professor Dr. Everaldo Lopes⁶³ que discursava agradecendo a abertura do Seminário e sua importância para a cidade em ritmo de desenvolvimento.

Esta imagem devolve para o tempo presente lembranças de quem participou de momentos como estes no referido seminário, proporcionando a outros, ausentes, a oportunidade de aproximar-se de um tempo pregresso distante marcando a vida de muitas pessoas que compartilharam suas histórias em um contexto histórico social de efervescência

⁶³ O professor Everaldo Lopes Ferreira fez a palestra de inauguração do Seminário Redentorista em 19/06/1966, sob o título: O Nordeste – Aspectos físicos do desenvolvimento regional. Publicado na Revista Campinense de Cultura, Ano III, N°7, março de 1966, p.23-30.



política, econômica e cultural.

Pessoas que participaram de um processo que demarcou a criação do Seminário Santos Anjos, prescrito por rituais de passagens mais particulares, concernente a cada objetivo definido neste momento. A fotografia expõe a relação entre o religioso e o secular, representada por sujeitos que ocupavam lugares sociais diferenciados, mas que de alguma forma, em maior ou menor proporção, participaram juntas da história desta instituição educativa.

A fotografia nos possibilita lembrar um tempo passado por fazer parte do conjunto de indícios que o historiador pode utilizar como uma ferramenta de trabalho, possibilitando-o perceber detalhes marginais, descortinar significados e interpretar acontecimentos culturais passados.

Ou como atesta Kassoy (1998):

O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem, e portanto a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória; memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, na natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível. A vida, no entanto, continua e a fotografia segue preservando aquele fragmento congelado da realidade. Os personagens retratados envelhecem e morrem, os cenários se modificam, se transfiguram e também desaparecem (KASSOY, 1998, p. 101).

A fotografia apresenta-se como uma ferramenta importante para a memória, estamos nos aproximando um pouco do passado através de diferentes ângulos, que misturados, dão os contornos de uma nova interpretação do que ocorreu. Possibilitando assim o, tempo presente conhecer sutilezas de experiências particulares processadas umas em relação às outras, numa época social e histórica específica.

A imagem evidencia histórias particulares no Seminário Santos Anjos, reunindo entre si outras esferas da vida social. Bosi (2003) percebe que a memória de sujeitos particulares está ligada “[...] à família, ao grupo cultural, à classe, à comunidade-momento que se dá abertamente na hora da interpretação” (BOSI, 2003, p.55).

Como difusão de poder disciplinar a igreja católica cria escolas de ensino profissionalizante, participando, assim, da reinvenção de Campina Grande, difundindo a modernidade por meio da educação para jovens. Dessa maneira, nesta cidade, a educação produz mais espaço geográfico do que a indústria, sendo agenciada pelo Estado e pela igreja católica. A Congregação Redentorista, voltada para trabalhos ligados à assistência social, e tendo já implantado em 1958, nesta cidade, um seminário masculino, amplia seus trabalhos de



formação religiosa, aderindo, a partir de 1975, aos objetivos nacionais da educação profissional.

Nesse percurso de criação e expansão de novas atividades profissionais em Campina Grande, de investimentos do Estado desenvolvimentista na urbanização da cidade, percebemos extensão da rede de telefonia, uma vez que os investimentos feitos pela SUDENE na década de 1960 foram predominantemente nas empresas de material eletrônico devido à expansão das Telecomunicações na Paraíba em toda região Nordeste.

A igreja flexibilizava as rígidas fronteiras de atuação, aproximando-se da comunidade. É nesse cenário que Campina Grande trafega por políticas que ampliam o campo de atividades profissionais nas áreas de eletrônica e das telecomunicações. Com base nas diretrizes da Congregação Redentorista, compreendendo a criação de curso técnico em Eletrônica, Pe. Edelzino de Araújo Pitiá analisou o contexto econômico, social e cultural da cidade de Campina Grande e região, verificando a demanda existente em torno de técnicos em eletrônica e telecomunicações.

Dessa maneira, o processo de urbanização da cidade de Campina Grande, os investimentos econômicos na educação e o crescimento das telecomunicações impulsionaram a criação da ETER com o curso de telecomunicações e o de eletrônica. Não seria uma estratégia política de Pe. Pitiá ao transformar o Seminário Masculino Santos Anjos, depois Colégio Redentorista para a elite campinense para Escola Técnica Redentorista em vias do processo de desenvolvimento da cidade, tendo o ensino profissionalizante como instrumento de qualificação de trabalhadores de nível técnico?

A criação da ETER se faz a partir do interesse de Pe. Pitiá em continuar trabalhando com educação em Campina Grande, aproveitando o ensejo das demandas do mercado de trabalho ligadas às novas atividades profissionais nas áreas de Telecomunicações e Eletrônica, aproveitando, assim os possíveis apoios advindos do Estado e das empresas privadas, a fim de investirem na formação de mão de obra qualificada. O projeto de criação da ETER foi apoiada também pela Universidade Federal da Paraíba, hoje, UFCG, através da figura do professor Lynaldo Cavalcanti e das escolas de formação profissional existentes na cidade. Como Salete Cavalcanti lembra:

Eu acho que ele estava também muito orientado para essa questão de que estava formando um projeto, mas é um projeto amplo. Também tinha um professor da universidade que com ele trabalhava ; eu acho que em algum momento a universidade. Teve uma ligação com a universidade federal também, no período Lynaldo Cavalcante, que também apoiou muitas vezes essa iniciativa do Redentorista de se transformar nessa escola de formação. Também o SENAI. Eu



acho que o SENAI era a parte da formação. Eu tenho impressão que tinham algumas pessoas do SENAI apoiando o projeto (CAVALCANTI, 2012).

A Escola técnica Redentorista criada pelo Pe. Pitiá da Congregação Redentorista, em meio ao poder capilar do Estado autoritário e da igreja católica, apresenta-se como um lugar social de ensino profissionalizante de fabricação de desejos e comportamentos em jovens (moças e rapazes), contribuindo na formação de subjetividades capitalistas para o Estado desenvolvimentista.

Ao mesmo tempo que inova, possibilitando a rapazes e moças se profissionalizarem em cursos de Telecomunicações e Eletrônica, áreas criadas pela política econômica desenvolvimentista, abriu espaço para as mulheres se capacitarem em atividades técnicas de áreas relacionadas ao masculino. A ETER, com a sua proposta de uma educação para a liberdade, cruza os valores religiosos com o pensamento do Estado da educação para o trabalho que em sua aparência pareciam projetos distintos, mas estavam imbricados no esteio fantasmagórico do sucesso, difundido no cotidiano da escola.

A ETER contribuiu para o fortalecimento do discurso de modernidade, perpassado pelo ímpeto desenvolvimentista do Estado militar, dos anos de 1970 e início de 1980, em Campina Grande. Ao criar novo espaço de ensino profissionalizante com o nível e prestígio social que a qualificava como a melhor e única escola de educação profissional em Telecomunicações e Eletrônica do Estado da Paraíba.

Assim, a ETER colocava Campina Grande como marco de potencialidade nacional de modernização, relacionada à educação profissional, dialogando com a expansão dos cursos de engenharia da Universidade Federal da Paraíba- hoje, UFCG e fornecendo mão de obra qualificada para as empresas estatais e privadas de telecomunicações e eletrônica que se alargavam cada vez mais.

Desta feita, a ETER possibilitou a gestação de uma cidade como lugar de poder, imagem carregada de uma simbologia que trazia Campina Grande para um patamar de cidade da educação que abria ruas, criava novas escolas, ampliava as suas telecomunicações, potencializava o ensino superior, trazendo professores(a)s, estudantes, e profissionais de fora para trabalharem e estudarem na cidade.

Com isto, a ETER participou da materialização de uma cidade da educação que os habitantes se orgulhavam, que rompia fronteiras, modernizando-se durante o processo de ditadura e da abertura política da democratização do país, atraindo migrantes e recursos ao mesmo tempo que alargava os espaços de educação, ocupados pelas mulheres. Assim, criou



representação de uma cidade próspera, fomentada pelo ensino profissionalizante. Um caminho de mão dupla para um futuro luminoso, à ampliação da educação de nível superior.

Assim, esse capítulo se faz por histórias de homens e escrita por homens, deixando à margem a participação das mulheres que vivenciaram esses acontecimentos. A história do ensino profissionalizante em Campina Grande que a partir do ano de 1975 é investida pela política do Estado desenvolvimentista que compartilha com a igreja católica as estratégias disciplinares em instituições educacionais já existentes, surge para transformar esse cenário histórico, creditando-o à atuação masculina.

As reportagens e matérias jornalísticas, assim como as fotografias aqui evidenciadas, desenham uma cidade feita por homens, aparecendo as mulheres somente em notas de final de páginas, ou ligadas apenas às questões educacionais e artísticas. Reverberando, assim, os lugares sociais histórica e culturalmente destinados aos homens e as mulheres. Pois, segundo as matérias jornalísticas eram os homens os protagonistas da história política e econômica, cabendo às mulheres poucas referências concernentes à educação.

A fabricação de subjetividades em diferentes paradigmas históricos, não só na esfera capitalista, demarcou os lugares sociais que homens e mulheres poderiam ocupar, segregando-os em distintos “equipamentos coletivos”, construtores de percepções e de atitudes binárias e sexistas. Mas a ETER redireciona os lugares educacionais ocupados por esses indivíduos, suscitando estudos sobre que subjetividades de gênero foram engendradas neste novo cenário educacional em Campina Grande, a partir de 1975.

Assim, no terceiro capítulo deste trabalho, desnudamos a história da ETER em Campina Grande, abordando a participação feminina nos cursos de Eletrônica e Telecomunicações como marcadores de modernidade, redimensionando os lugares de ensino profissionalizante do feminino, quando moças vão estudar em áreas que a sociedade associou ao masculino.

III CAPÍTULO





3 “AS INTRUSAS” NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: A ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA EM CAMPINA GRANDE-PB

É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona- de- casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício [...] que tecem a coroa das virtudes femininas. Esse conteúdo, comum a todas, varia segundo as épocas e os meios, assim como os métodos utilizados para ensiná-lo (PERROT, 2005, p.93).

Nessa história da relação de gênero resignificada entre o projeto e o objetivo da criação da ETER como instituição de formação profissional, num contexto histórico social onde se erigia um plano nacional de modernidade e um processo de industrialização, justificamos assim, um lugar social educativo de “novos” ideais particulares de realização pessoal.

Assim, a tese proposta nesse capítulo é que a ETER foi nos anos de 1975- 1985, um espaço de formação educacional de ensino profissionalizante, construtora de novas subjetividades de gênero, (re)desenhados à luz dos interesses econômicos, sociais, culturais e políticos de um Estado desenvolvimentista, ressignificados pelo humanismo religioso, impetrado no cotidiano escolar pelas estratégias de poder disciplinares.

A inquietação lançada nessa navegação investigativa é refletida, tomando a referida instituição de formação profissional como “lugar” que, na compreensão de Certeau, se define por relações e estratégias de poder específicas, precedendo sempre a criação de espaços que estão ligados às táticas dos sujeitos históricos (CERTEAU, 1996). Aqui, percebemos a ETER como um lugar histórico e social, significado por fazeres passados, do ano de 1975, data da sua criação, lembrados nos dias atuais através de impressões dos objetos e marcas simbólicas, algumas vezes sutis, noutras mais evidentes, por indivíduos que por ali transitaram.

Por meio das memórias de ex-alunos(as), ex-funcionários(as) da ETER, conhecemos um pouco as suas histórias pessoais e as experiências com outros indivíduos no cotidiano escolar. As suas narrativas trouxeram para a superfície da vida social presente, os significado dos processos de subjetivações de gênero, construídos e reelaborados nos anos de estudos da ETER e em alguns casos após a conclusão do curso técnico.



Nesse movimento de recuperação das histórias particulares e das informações obtidas pelos documentos oficiais e matérias de jornais do momento histórico estudado, percebemos a contribuição das vivências tecidas na ETER, como artefato para compreendermos o processo de formação de subjetividades de gênero, engendradas por um discurso desenvolvimentista de modernidade. Uma modernidade alicerçada pelo ensino técnico profissionalizante, com vista a qualificar pessoas, independentemente do sexo, para as novas atividades profissionais emergentes.

Mesmo a ETER representando uma instituição de ensino-profissionalizante de controle e formação disciplinar estratégica de “sujeitos” competentes, dedicados ao estudo, competitivos; a apropriação desses valores éticos morais foi internalizada diferentemente pelas moças e rapazes, advindos de classes, religiões, famílias, grupos sociais distintos.

Apesar de a ETER representar uma instituição de ensino profissionalizante de cunho cristão/religioso, sua chegada mexeu com valores e ideias ainda veementes na cultura de Campina Grande sobre a formação educacional das mulheres. A ETER passa ser uma referência local, regional de difusão de novas ideias e novos valores, ampliando as opções e os espaços educacionais para as mulheres, diferentes das até então existentes e aceitas como válidas, tais como os cursos técnicos de enfermagem, pedagógico, secretariado, comercial e contábil, nos quais as mulheres se encontravam.

A abertura de novos espaços de ensino profissionalizante, nesta cidade, nos cursos técnicos de Eletrônica e Telecomunicações, possibilitou às mulheres adentrarem nos cursos de nível superior de engenharia, especialmente naqueles ocupados pelos homens, como os de engenharia elétrica e civil (Cf. o segundo capítulo).

Nesse sentido, esse capítulo é impulsionado pelos seguintes questionamentos: Como a ETER foi criada? Quem eram as alunas e os alunos egressos na ETER? De que camadas sociais eram provenientes? Que formação a ETER pretendia possibilitar as/aos jovens estudantes? Como as alunas e os alunos da ETER se viam e eram vistas(os) num contexto de fortes restrições quanto à participação feminina em cursos de Eletrônica e Telecomunicações?

3.1 Da idealização à criação: a Escola Técnica Redentorista

O Pe. Pítia interessava-se por organizar uma escola de formação profissional para atender os jovens das classes menos favorecidas. Com este objetivo elaborou um projeto para a criação do Colégio Redentorista de 1º e 2ª graus só para alunos externos, na expectativa de em cinco anos implementar uma proposta mais definida. Com a colaboração do governo V.



Provincial de Pe. Jaime Van Woensel foi sistematizada a ideia de uma escola técnica profissionalizante a serviço da juventude carente e do desenvolvimento da região.

Aconselhado por professores da FURNE, o Pe. Pitiá pensou na Escola Técnica Redentorista (ETER) com cursos profissionalizantes de Eletrônica e Telecomunicações, especializações importantes para o desenvolvimento tecnológico da cidade de Campina Grande, assim como para o estado e regiões vizinhas. Assim, auxiliado por alguns confrades, como o Pe. Adriano Back e pelo Superior Geral de Congregação Redentorista, conseguiu contribuições estrangeiras na aquisição de equipamentos. Como frisou o Pe. Cristiano:

Através de bolsas de estudo cedidas pelo governo estadual e por diretores de empresas a escola vem conseguindo formar jovens de diversas cidades do Estado e de outras regiões do Brasil que veem em busca da qualificação profissional oferecida pela ETER e reconhecida por empresas nacionais e estrangeiras existentes em todo país (JOOSTEN, 2008, p.11).

Assim, a Escola Técnica foi fundada no ano de 1975 como escola particular de caráter filantrópico e comunitário, tendo como mantenedora a Congregação do Santíssimo Redentor (Redentorista), sendo reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação através da Resolução 18/80 de 06 de maio de 1980, conforme narrativa a seguir:

O projeto de criação da Escola era baseada na Lei do Ensino Médio, dando ao currículo o conteúdo profissionalizante. Foi o divisor de águas. Foi a opção para outro tipo de escola, que na época causou um certo *frisson* na cidade porque antes tinha o Colégio Redentorista que era basicamente Colégio para a elite, era um Colégio privado, e agora era uma opção para a formação da classe trabalhadora; era uma opção de – em uma época também de modernização do sistema de telecomunicação no país. Então, todo o esforço foi concentrado; não sem dificuldades até internas, institucionais, que era para fazer essa transformação. Então, a opção do colégio era agora uma opção para a formação da classe dos trabalhadores para a nova etapa de desenvolvimento do país, que era as telecomunicações. A escola se antecipou por uma questão pelos pobres, mas de qualquer maneira uma opção técnica de formação, e que mudou o público da escola; e o pessoal disse “ eu vou entrar na Redentorista porque eu quero entrar na Universidade.” Então, foram poucos os que ficaram no Colégio quando a opção foi essa; do grupo anterior, do pessoal que fazia o Ginásio. Então, a mudança foi essa. Havia várias pessoas que fizeram o curso, e que gostariam de continuar lá, mas não ficaram no Colégio; e aí o Colégio fez que alguns que ficaram já estavam. Porque o Colégio tinha uma formação muito boa com cursos estrangeiros, com técnicos holandeses que estavam aqui; veio um pessoal da coordenação técnica nacional muito boa, que já trabalhava com esse curso, com o curso anterior, com o Colégio, e nessa transição a Escola ia ter mais horas. Discutir quantas horas técnicas teriam que ser incluídas no currículo. E nisso, realmente, a maior parte do currículo tinha não sei quantas horas. Eu não sei agora, mas se eu lembro, acho que tinha uma coisa de três mil e tantas horas, e tinha seiscentas horas técnicas, aí depois tinha mais estágios, de modo que as pessoas que queriam entrar na Universidade achavam que com aquele currículo eles iriam perder, que nesse currículo aí, tinham impressão de que não lembrava mais biologia. Mas, era toda uma coisa assim, da formação técnica em telecomunicação. Aí, eu acho que todo o esforço nessa época, uma equipe ampla que



eu estava; tinha também uma coordenadora que antes era do Colégio (que era Nita). Você deve saber quem era do colégio antes, que ela era coordenadora do Ginásio; e eu lembro bem das mesas que a gente tinha para discutir, que era com esses trabalhadores, com esses cooperantes holandeses, e também tinha alguns técnicos que depois foi Manuel do Carmo, Padre Cristiano, Padre Pitiá pessoalmente (CAVALCANTI, 2012).

O padre Pitiá vai à cidade de Catolé do Rocha, interior da Paraíba, por indicação de um professor de Educação Física procurar Manoel do Carmo Silva⁷². Ao encontrar Manoel do Carmo em um jogo de futebol, apresentou-se e falou da sua intenção em construir uma escola técnica. O professor foi indicado como uma pessoa capaz de ajudá-lo na realização deste desejo, devido aos conhecimentos acerca de oficinas e sobre a organização de escolas técnicas.

O Pe. Tiago nos conta como conheceu o Pe. Pitiá:

[...] Eu conheci Padre Pitiá ainda como aspirante Redentorista eu entrei em 1992. Padre Pitiá morreu em 1993, então a gente conheceu- se muito pouco tempo e já quando ele estava encerrando carreira com dificuldades de saúde. Mas ele participou de inúmeros projetos e inúmeras situações, mas a grande maioria ligada à educação. Padre Pitiá, desde Minas Gerais, né, que ele é baiano, mas trabalhou uma temporada em Minas Gerais e vem com um grupo de missionários de Minas Gerais para cá. Então ele consolida então ele trabalha com educação, ligado ao seminário. Ele foi vice-reitor, depois com a saída do Padre Victor Rodri que era o diretor do seminário, Padre Pitiá assume e faz toda essa passagem. Padre Pitiá vem como reitor do então Instituto Santos Anjos depois como Colégio Redentorista e Escola Técnica Redentorista. Mais de trinta anos conduzindo o processo de educação Redentorista que a gente poderia dizer um processo único na história dos missionários Redentoristas do Brasil (CORREIA, 2011).

Por ter compromissos com as escolas Dom Vital e os colégios agrícola e estadual, Manoel do Carmo só pode encontrar-se com o Pe. Pitiá nas férias de janeiro do ano de 1972. Ao vir para Campina Grande conheceu o ambiente onde funcionava o Seminário Santos Anjos. Começou junto a outras pessoas (padres holandeses) envolvidas neste empreendimento a pensar nas questões práticas para a consecução do projeto de criação da escola. Como lembra Manoel do Carmo Silva nessa entrevista:

Então, no começo de 1972 (setenta e dois), janeiro de 72 eu vim para cá para o Redentorista aqui, em Campina Grande. E aí eu encontrei justamente com o Padre e

⁷² Manoel do Carmo Silva foi professor de vários cursos técnicos em escolas de 2º grau de Campina Grande e de outras cidades circunvizinhas. Devido a sua larga experiência com a prática de laboratórios, contribuiu com a implantação de vários cursos técnicos em Campina e em outras cidades da Paraíba. Encontra-se hoje como funcionário aposentado da UFPB e tem uma loja de materiais de informática na rua Getúlio Vargas, no centro de Campina Grande.



fui conhecer o ambiente que era justamente onde funcionava o seminário na parte superior do prédio, lá né? E aí, eu, junto com mais algumas pessoas que tinha lá, fizemos as medições, fizemos uma avaliação e fizemos uma planta de como deveria ser os laboratórios. Lá na época tinha um inglês, Roy Barling, que ele estava, vamos dizer, era um voluntário do conselho britânico e também tava colaborando com a Escola Redentorista. E Roy Barling fez um projeto, né? Pra trazer os equipamentos, doação, eles precisavam desse convênio pra o colégio, também tinha lá o, um...um ex professor, era frei Carlos, um ex padre, que era físico e tinha feito um projeto também pra Alemanha, pra conseguir um laboratório de física e houve também outros professores da escola, da escola técnica, né? Da universidade, junto com outras pessoas, colaboradores até parceiras da Holanda, aí fizeram um projeto pra [...] pra Holanda, pra uma organização da Holanda, por que os padres também lá, a maioria era tudo, holandeses, né? E conseguiram também que esses projetos fossem aprovados, os três projetos foram aprovados. Então, a gente fez a estruturação do laboratório com cooperação lá do Irmão Urbano, que é o carpinteiro e era da Congregação. Ele foi quem executou essas divisórias, que é pré-moldada pra movimentar, crescer ou diminuir o laboratório. Eu terminei essa etapa, voltei a Catolé do Rocha, e fiquei lá aguardando a chegada dos equipamentos, né? E voltei aqui pra Campina Grande pra implementar as oficinas da escola industrial do PREMEM, lá no Bodocongó, lá no Santo Antônio, outras no interior. Quer dizer, eu fui encarregado de fazer, de fazer essas montagens (SILVA, 2011).

Pela sua experiência com escolas técnicas, acompanhando a criação e organização de muitas destas, Manoel do Carmo Silva tornou-se personagem importante na criação da ETER ao trazer para Campina Grande sua prática com oficinas e manuseio de equipamentos. Contribuiu assim com os passos iniciais desta instituição de ensino profissional, que tomou fôlego ao longo destas três décadas ao acompanhar o crescimento de Campina Grande, formando jovens de várias cidades do Nordeste e de outras regiões brasileiras.

De forma simples e convidativa, Manoel do Carmo Silva nos recebe em sua loja de equipamentos de informática na Rua Getúlio Vargas nesta cidade. No final do expediente e sem resistência, marca a entrevista para o dia seguinte, o que não foi possível devido a problemas técnicos. Marcamos então um novo encontro em sua casa no bairro da Palmeira, onde, em meio ao seu ambiente familiar, foi rememorando os anos em que viveu o nascimento e a consolidação da ETER, a partir do seu encontro com o Pe. Pitiá.

Nessa primeira entrevista vivenciamos a importância da História Oral, que nos possibilita a evidência de pessoas, partícipes de acontecimentos marcantes tanto para uma vida em particular como para uma sociedade, mas que foram esquecidos pelo tempo. Encenados por relações sociais, muitas vezes conflitantes, embebidas por interesses de poder, alguns nomes dessas histórias ficam ocultos e pelo caminho, trancafiados nas gavetas poucas vezes remexidas pela lembrança.

Manoel do Carmo Silva é uma dessas pessoas importantes no contexto de criação e fortalecimento de uma grande obra, mas não é valorizado pelos mais recentes personagens da história. Assim, trazer a ETER como estudo de caso para um trabalho acadêmico desperta



outros matizes que foram perdendo a sua força através do tempo, que se encarrega de esquecer pequenos detalhes do passado às vezes nem tão distante, como uma peça no quebra-cabeças daquele dado momento:

É justamente aqui em Campina Grande, a única Escola Técnica do mundo. Nós estamos em 78 países e a Escola Técnica Redentorista é a única., Tanto que a gente cuida muita bem dela, porque é a única experiência que nós temos nesta área e pra gente fica muito orgulho ser aqui em Campina Grande, no compartimento da Borborema. Em Campina Grande, esta Escola Técnica Redentorista nós tivemos outras escolas normais de Ensino Fundamental e Médio, inclusive tivemos até faculdade, mas houve um repensar, tendo em vista que os governos já estavam atendendo as necessidades de educação. Então, voltamos para a atividade missionária que seria pregação de missas populares, atendimento de confissões, celebração de novenas e o atendimento dos romeiros nos santuários e também com rádios, TVs e editoras, que também, como nós, temos obrigação do anúncio escrito da palavra. Significa dizer que nós precisamos usar da comunicação para isso, então hoje nós conduzimos umas trezentas rádios no Brasil. Nós temos a TV Aparecida e várias editoras espalhadas no Brasil que nos ajudam nesse processo de propagação da palavra de Deus. Mas escolas mesmo nós temos muito poucas, as que nós tínhamos, fechamos, por entender que não era nosso caminho, nossa linha. **Mas, a Escola Técnica Redentorista é mantida porque ela é entendida não só como processo educativo, mas como processo social, que tem como lema “Educar é Libertar”. Através da educação técnica, nós ajudaremos os jovens da região de Campina Grande a se libertarem da falta de emprego, de moradia e de uma oportunidade melhor no mercado de trabalho** (CORREIA, 2011. grifo nosso).

A narrativa supracitada evidencia a importância que a ETER tem para a Congregação Redentorista, uma vez que ela represta uma instituição de ensino profissionalizante que possibilita à igreja católica a realização de um trabalho religioso, social e político. Um lugar social de exercício de poder dessa igreja que, por meio da formação instrucional, balizada pelos vieses tecnicistas e humanistas forma jovens pobres estudiosos(as) para a construção da liberdade preconizada pela escola. Uma liberdade perseguida pelo sacrifício pessoal, perseverança e competência. As chaves para a conquista final de uma vida próspera no mercado de trabalho.

Assim, a ETER simboliza para a igreja católica um lugar de formação instrucional que atrai uma população sedenta pela melhoria de vida, representando, assim, uma estratégia de domínio e poder da igreja nesta cidade. Por ser uma cidade de boa localização geográfica, atrai facilmente famílias não apenas das camadas pobres mas de outras situações econômicas, mais favorecidas, como filhos(as) de professores(as) universitários(as), engenheiros(as), comerciantes, industriais, dentre outras profissões, atraídos(as) sob a ótica do aforisma da educação de alto nível e de reconhecimento local, regional e nacional.



3.2 Lugar de formação nos recônditos religiosos

Em nosso estudo percebemos a ETER como lugar de memória que redimensiona, no ano de 1975, os lugares de formação profissional por onde transitavam as mulheres nos cursos de nível técnico, pois estas eram anteriormente matriculadas nos cursos de enfermagem, normal, comercial, secretariado, de contabilidade, os quais demarcavam os espaços femininos de formação profissional em Campina Grande, conforme já mencionamos.

Ao juntar os pedaços soltos encontrados pelos documentos, registramos fragmentos de vidas de pessoas que, envolvidas no afã de se tornar um (a) aluno (a) ETER, mudaram suas vidas, seus comportamentos, passando a se destacar em relação aos alunos de outras escolas da cidade.

A ETER é um lugar conforme Certeau (1996) compreende:

Inicialmente entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros. Cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 1996, p.202).

Não se trata apenas de um lugar racionalmente planejado, definido por salas de aula, laboratório, biblioteca, pátio, projetos pedagógicos, regras de convívio, mas um espaço representado por símbolos, os quais adormecidos nos diferentes recônditos do interior da escola e em seu entorno, falam de experiências passadas que, lidas no tempo presente, manifestam sentidos aproximados do que ocorreu.

Eis o caso dos nomes próprios de moças e rapazes que inauguraram os primeiros passos da escola, adormecidos pelo tempo, mas que podem ser recordados e conhecidos pelo olhar de curiosos saudosistas que trafegam pela instituição que nos fala, e ainda muito tem a dizer aos diferentes olhares.

Assinalam-se no lugar - ETER - acontecimentos e fazeres históricos de um cotidiano pregresso, mesmo sabendo que, através apenas de fontes documentais não alcançamos essa dinamicidade. Contudo, aqui nos limitaremos a escrever sobre o lugar-ETER por meio de indícios documentais que, segundo Nora (1993), podem ser denominados como “lugares de memória”:

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente. Somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência



puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento [...] (NORA, 1993, p.33).

Assim, estava reconhecida a ETER como instituição de formação profissional, que representaria para a comunidade campinense e para cidades circunvizinhas um lugar de prestígio para os filhos que ingressassem em seus cursos preparatórios. O ritual de passagem para tornar-se aluno ETER demonstrava os potenciais e capacidades dos futuros egressos.

De acordo com a Resolução nº18/80:

O Conselho Estadual de Educação da Paraíba, no uso de suas atribuições e com fundamento no parecer de nº 38/80, exarado no Processo nº 242/79, oriundo da Câmara de Ensino de 2º Grau Superior, aprovado em Sessão Plenária, realizada nesta data.

Resolve:

Art. 1º- Conceder Reconhecimento à Escola Técnica Redentorista, sediada em Campina Grande.

Art. 2º - A presente Resolução entrará em vigor a partir da data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(PARAIBA, 1980).

Neste lugar de formação novas tramas das relações de gênero foram construídas numa configuração histórico/social orientada pela reforma do ensino fundamental e médio promulgada na nova Lei de Educação nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, tendo como um dos objetivos “a formação integral do adolescente (Art.18), a sondagem de aptidões” e a “iniciação ou habilitação para o trabalho” (Art. 5).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) deixa clara a relação da política educacional brasileira com a orientação desenvolvimentista do Governo Federal para o triênio 1972/74. Tal articulação se estabelece a partir de diretrizes nacionais, compreendendo a educação como fator de desenvolvimento socioeconômico, definindo assim, algumas metas. Dentre as quais se encontra a “eliminação da dicotomia educação humanística/educação profissionalizante no ensino de 2º grau, além da expansão do número de matrículas” (SANDER, 1977, p.173).

Nesta redefinição da formação do cidadão brasileiro, a ETER, enquanto instituição educativa católica se adéqua ao plano da política educacional, registrado no I Plano Setorial da Educação e Cultura (PSEC) que:

Considera a educação como “agente e objeto” do desenvolvimento. Ressalta com bastante clareza o conceito de “educação como investimento”, o “princípio de rentabilidade” e a consequente necessidade de aumentar a capacidade intencionalmente adotado no I PSEC, de acordo com os objetivos socioeconômicos



e políticos estabelecidos no I PND (SANDER,1977, p.173).

Configura-se, em nível macro social, uma perspectiva de modernidade voltada para a formação de homens e mulheres para um mercado de trabalho em expansão com base em uma mão de obra qualificada para a invenção e manipulação de novos equipamentos que moveriam a sociedade. Neste sentido, a educação profissional seria a mola mestra deste processo de modernização social.

Nesse processo, de redefinição da educação, agora matizada como elemento difusor do desenvolvimento econômico, selecionando os indivíduos pela competência, a ETER passa a atender, então, a rapazes e moças de diferentes níveis sociais, despertando interesses também de pesquisadores para compreender as tramas das relações sócioeducativas construídas neste lugar. Inaugurava-se, assim, um tempo novo em que a educação articulava-se claramente com o plano desenvolvimentista da sociedade brasileira.

Figura 4 – A Escola Técnica Redentorista, no ano de 1975.



Fonte: Arquivo fotográfico da ETER,1975.

Diferente de outras instituições educacionais da cidade, a ETER abriu caminhos, expandiu áreas da cidade até então não urbanizadas. Construída no bairro de Bodocongó, próxima ao campus II da Universidade Federal da Paraíba, na década de 1970 (hoje, UFCG), a arquitetura da escola se destacava frente à grande extensão de terras.

A leitura da imagem acima, mesmo que parcial, da estrutura física e localização geográfica de sua construção, possibilita-nos compreender que o espaço não é neutro e que ele nos diz muito, havendo fortes relações entre o espaço e a educação e que a escola é,



sobretudo, uma construção cultural. Questões que valorizadas pelos investigadores visibilizam o que está para além da aparente leitura. Seria um ponto de partida para a compreensão da dinamicidade da vida escolar em seu interior, ligada ao seu entorno e ao mundo externo que se imbricam dando seu significado cultural, político, social.

A tranquilidade do lugar onde foi construído o prédio era perpassada apenas por uma linha de ônibus que passava de hora em hora. Este fato e o pouco movimento de pessoas e de vizinhança se entrelaçam à distância e à parte elevada, dando-lhe um ar de superioridade, de imponência, fortalecido pela arquitetura de visão panorâmica que se destaca a céu aberto.

Além do ônibus da linha São José, que percorria o bairro naquele contexto, a ETER coloca outro ônibus para atender os alunos dos diferentes bairros da cidades, em pontos estratégicos, uma vez que os alunos e as alunas moravam em diferentes localidades. Segundo Oscar Carneiro⁷³, ex-aluno ETER, “os alunos não podiam perder o horário do ônibus, pois ficava complicado chegar até a escola, restando a eles acordarem sempre as 5:00 horas da manhã, arrumarem-se depressa e esperar o ônibus no lugar marcado”. Uma rotina que passava a tornar-se hábito para estes sujeitos sociais.

Porque na época a escola dispunha de um ônibus. Os alunos poderiam, por exemplo, tinham duas opções, ou eles vinham no ônibus, na época a empresa era Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (ela fazia aquela linha Bodocongó e passava pelo Hospital da FAP) e antes passava no Redentorista e alguns alunos, se quisessem, podiam pagar uma taxa, era meu caso, e usar o ônibus do colégio. O ônibus dirigido pelo senhor chamado Cícero, eu lembro que no ônibus também havia essa interação, homens, mulheres, o deslocamento do ônibus, ele parava na Floriano Peixoto, à altura do Teatro Municipal, passava pela Prata, saía coletando a cada parada os alunos (CARNEIRO, 2012).

O ônibus passava todos os dias nos mesmos horários, trazendo os alunos para a escola e levando-os de volta às 12:00 horas quando terminavam as aulas do turno da manhã. Pegava-os novamente à tarde, às 13:00 horas, para continuarem assistindo aulas das diferentes disciplinas até às 18:00 horas, quando voltavam para casa para continuar os estudos, fazendo exercícios ou repassando os assuntos vistos durante o dia. Segundo Oscar: “O bom aluno era aquele que não acumulava tarefas, sempre estava estudando, devendo ter em casa um lugar específico para isto, senão não conseguia dar conta e aí ficava pelo caminho” (CARNEIRO, 2012).

⁷³ Oscar de Lira Carneiro é ex-aluno ETER, da turma 1978-1981, fez vestibular para Engenharia, desistiu e foi cursar Filosofia. Atualmente, é professor do Curso de Filosofia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).



Hoje, o entorno da escola se completa com grandes casas que foram sendo construídas ao longo desses 35 anos: granjas de particulares (pertencentes a professores das duas universidades dentre outros profissionais, que procuraram a tranquilidade do lugar como qualidade de vida), do Hospital da FAP que teve, em sua construção, a participação efetiva dos Redentoristas, além da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que se encontra em crescente expansão, e da Universidade Federal de Campina Grande, que abre o caminho que nos leva à ETER.

Assim, a ETER foi sendo segmentada por entre trilhos e trilhas, compreendidas desde a localização geográfica onde foi construído o seu, trazendo para os sujeitos que ali compartilham experiências, a possibilidade da tranquilidade necessária para estudarem, até os mais ínfimos lugares distribuídos complementando-se numa disposição geral reveladora do todo organizado racionalmente.

A estrutura física planejada por especialistas demonstra a lógica previamente determinada pelos religiosos que participaram da construção do prédio. Os confrades estavam atentos para que os lugares se encaixassem em um modelo retilíneo e quadrangular racionalmente pensado.

Os dispositivos religiosos impetrados no cotidiano da ETER, imbricados ao pensamento do Estado, estão difusos no regulamento escolar produtor de subjetividades submissas, obedientes, solidárias, fraternais, vivenciados em meio ao sentimento de comunidade familiar, criado pelas estratégias disciplinares ali acionadas.

A arquitetura retangular da ETER, modelo adotado pelo convento onde funcionava o Seminário Santos Anjos, facilita o controle e a vigilância das entradas e saídas das salas de aula, dos passos e descompassos dos alunos e das alunas que por ali transitam, como registrado no relato abaixo:

É, havia uma certa disciplina. Por exemplo, tinha que estar em sala de aula, ninguém podia passear pelos corredores, havia uma espécie de inspeção. Eu tenho certeza disso. Tinham algumas coisas interditas. Por exemplo, ao lado do colégio, há uma construção antiga que é de alojamento de padres e a gente queria ver pelo vidro do primeiro andar, que era uma coisa muito bonita, tinha um átrio, tinha muitas plantas e havia vontade de ir para aquele espaço, e esse espaço era interdito, lá só podia ir os padres. Então, tinha um corredor que dava acesso do colégio a esse alojamento, mas a gente não podia nem ir à granja dos padres nem ao átrio dos padres, então não podia circular nos corredores. Muita ordem, era um colégio que tinha um tom meio religioso, então não se podia ficar fora de sala de aula (CARNEIRO, 2012).

Como podemos perceber na fotografia a seguir, a forma retangular da estrutura física da ETER dispõe de uma nítida estratégia do “lugar próprio” que matiza o controle realizado



pelos agentes da ordem estabelecida, conforme mencionado acima.

Figura 5 – O jardim, localizado no centro da parte interna do prédio, separando os lugares específicos da escola.



Fonte: Arquivo fotográfico da ETER, S/D.

Fonte: Arquivo fotográfico da ETER, 1975.

A fotografia acima mostra um aparente simulacro teórico do panorama escolar, levando-nos inicialmente à leitura superficial da referida instituição, desconhecendo as práticas dos sujeitos que se encontram por trás dessa máscara de ferro, que precisa ser retirada para alcançarmos os rostos dos caminantes. Os praticantes deste cenário experimentam um cotidiano multiforme cheio de jogos, espaços imperceptíveis que “escapam à legibilidade” do olhar totalizador e superficial dos outros, que imaginam uma ordem harmoniosa entre o “lugar próprio” e os praticantes.

Dessa maneira, a ETER, contribuindo com o progresso da cidade, maquinada por uma tecnologia científica e política, se faz escola técnica, traduzida em um padrão de educação digno de divulgação e recomendações. Porém, enriquecida com diferentes atributos de instituição de formação profissional e ferramenta do desenvolvimento.

Mas, essa maquinaria, produzida sob os auspícios das estratégias religiosas,



econômicas, políticas e sociais, que imbricadas a definem como “lugar próprio”, é redesenhada por combinações de poderes efêmeros, transparentes na superfície, mas vivos nas relações cotidianas.

Com isso e para isto, estudamos a ETER, uma instituição de educação profissional de poder estratégico que participa ativamente do progresso da cidade. Buscando por caminhos distintos métodos para a sua manutenção, como o caso das bolsas de estudo que, interpretadas nas entrelinhas, revelam a ligação entre as estratégias internas da ETER com as propostas desenvolvimentistas do Estado militar/autoritário.

3.3 Bolsas de Estudo: uma estratégia disciplinar

De Colégio para filhos da elite campinense à Escola Técnica direcionada aos jovens pobres desta cidade e de regiões circunvizinhas, há um processo de continuidade e de descontinuidade imbricado na transição da antiga proposta para a nova perspectiva de educação. Nessa nova roupagem, a ETER passa a favorecer aqueles que não tinham oportunidades profissionais.

Assim, tornou-se vital educar jovens de camadas menos favorecidas, permitindo-lhes alcançar um futuro melhor por meio do trabalho qualificado, que é erigido pela educação profissionalizante de qualidade. Muitos sonhos, algumas conquistas frente a tantas dificuldades vividas por jovens filhos de trabalhadores autônomos como comerciante, pedreiro, marceneiro, soldador, agricultor, eletricista, motorista, representante comercial, mecânico, lixador, protético, mestre de obras, moldador, operário, auxiliar de armazém, carpinteiro, vigilante, balconista, marchante, alfaiate⁷⁴. Estas são algumas das profissões mais presentes nas fichas de filiação de matrícula dos alunos e das alunas ETER, entre os anos de 1975-1985, dentre outras que situam o seu lugar social, absorvidos pela escola e pelo sistema de bolsas de estudo.

As fichas de matrículas dos alunos e alunas, que mostram o perfil social e econômico dos estudantes ETER, sinalizam o número de alunos(as) provenientes das camadas pobres e das periferias da cidade, assim como os estudantes advindos de lugares mais distantes. Porém, ao mesmo tempo que possuem pais trabalhadores e famílias moradoras de bairros periféricos como Bodocongó, Cruzeiro, Centenário, Liberdade, Rosa Cruz e Monte Santo concorrem com um número considerável de pais médicos, advogados, empresários,

⁷⁴ Informações como profissões dos pais da(os) aluna(os), bairro aonde residiam, religião, escola de origem foram obtidas nas fichas individuais que pesquisamos na ETER, durante seis meses, no ano de 2010.



engenheiros, dentre outras profissões, que permitiam a eles a condição de outros alunos morarem em bairros centrais da cidade, em áreas mais nobres, onde a urbanização apresentava-se com mais nitidez nas ruas asfaltadas, grandes casas com saneamento básico e infraestrutura para além das demais localidades periféricas dos estudantes bolsistas que, a partir de 1978, apresentam-se em maior número na escola.

Uma oportunidade, um sonho a ser realizado, advindos da Prefeitura, do Estado, do Ministério da Educação ou de empresas privadas que, interessadas nesses futuros profissionais, doavam bolsas de estudo que garantiam a manutenção da referida escola. Então, esses candidatos a “pequenos cientistas” se submetiam a um rigoroso teste, quando eram avaliados criteriosamente por professores especialistas nas diferentes disciplinas (matemática, português, história e geografia), que constituíam as provas, instrumentos de seleção social que faziam as bases da multidão de jovens que se inscrevia neste processo.

Conforme consta no relatório das atividades do Serviço Social da ETER (1984) qualquer aluno poderia candidatar-se as bolsas de estudo, preenchendo uma ficha individual e respondendo a um questionário, informando a sua situação sócioeconômica-familiar. A classificação dos candidatos se dava pelos resultados dos testes e pela veracidade das informações concedidas no requerimento.

Ideias como essas, segmentadas em casa e difundidas pela sociedade capitalista, abriam suas portas para as/os melhores das(os) melhores que, através da competência pessoal, poderiam ocupar lugares privilegiados no mercado de trabalho, recebendo salários que lhes permitiriam uma vida melhor. Esta oportunidade preciosa mobilizava jovens pobres da periferia de Campina Grande e de outras cidades do Nordeste.

Uma concepção tecnicista, elitista, conservadora, difundida pelo Estado desenvolvimentista e absorvida estrategicamente pela igreja católica que criou um lugar de formação instrucional em Campina Grande para os/as filhos(as) dos trabalhadores. Difundindo assim, a ideia da oportunidade aos mais pobres, passando pela visão de que as/os jovens pobres deveriam estudar para trabalhar e não para fazer vestibular (Cf. IV capítulo). Aluno(a) de escola técnica era considerado(a) aprendiz e aprendiz estava relacionado ao trabalho.

O prestígio da ETER que desenhava uma instituição de ensino profissional de alto nível atraía jovens de outras regiões do país, sucumbindo os(as) candidatos(as) “menos capazes, os(as) fracos(as)”, que não alcançavam as notas necessárias para trilhar o caminho da liberdade proposto pela escola. Apenas as/os mais competentes poderiam tornar-se alunas(os) ETER e serem contempladas(os) com as bolsas de estudo distribuídas pela instituição. Porém,



essa estratégia incomodou as camadas sociais privilegiadas, conforme atesta Rita de Cássia Porto:

O governo federal cedia algumas bolsas e o Ministério das Telecomunicações pagavam um salário mínimo aos alunos para estudarem. Havia bolsas das empresas que tanto pagavam a mensalidade dos alunos como custeavam os alunos, mantendo-os durante os anos que estudavam na ETER. Até 1975 era escola de filhos da burguesia campinense. O Pe. Pitiá procurava os melhores alunos das escolas públicas da cidade e dava bolsa de estudo para estudarem na ETER. Por exemplo, Moema de Castro era uma das melhores alunas do Estadual da Prata e veio estudar na ETER. Quando chegavam os alunos bolsistas, os alunos ricos saíam. A mensalidade da escola era alta, os alunos ricos começaram a ficar incomodados com os bolsistas e começaram a difundir o discurso de que a ETER não preparava para o vestibular (PORTO, 2011).

A narrativa de Rita de Cássia Porto mostra que situação sócioeconômica não era o único critério de seleção das(os) alunas(os), mas o que definia a permanência das(os) estudantes na escola era a competência demonstrada por elas(os) nos resultados das avaliações. Um elemento fundamental para que jovens pobres assegurassem a sua vaga na ETER e concluíssem o curso técnico promissor. Assim, percebemos a importância dada ao mérito pessoal, sendo assim valorizada a ideia tecnicista do desempenho individual, como caminho para o sucesso, transfigurado no discurso da “educação para a liberdade”.

Após criteriosa investigação das condições econômicas das famílias destes jovens estudantes é que as bolsas eram distribuídas. Cabendo à assistente social averiguar as detectadas, comparando as informações registradas nas fichas de matrícula com visitas domiciliares, momento em que os pais dos alunos e das alunas eram sabatinados com perguntas que buscavam a certeza das condições em que viviam. Eram questões de âmbito privado a serem publicizadas pelos pêndulos da vigilância do especialista, tais como: bairro onde moravam, a estrutura da casa, os cômodos, quantas pessoas moravam no local, o valor do salário que mantinha a família, dentre outras observações feitas pela assistente social, que selecionava novamente os mais aptos para serem contemplados com bolsas de estudo que alguns poucos alcançavam.

A visita feita às casas destes jovens pelos “olhos do poder” subscreve que, “na verdade, nas técnicas de poder desenvolvidas na época moderna, o olhar teve uma grande importância, mas, longe de ser a única e mesmo a principal instrumentação colocada em prática” (FOUCAULT, 1979, p.218). Assim, esta inspeção submete os pais a responderem a um questionário com perguntas que poderiam definir o percentual da bolsa que o estudante receberia, podendo variar de 10% a 100% do total da sua mensalidade escolar.

A narrativa de Rita de Cássia Porto descreve esse processo de seleção social das(os)



alunas(os):

Então, como eu te falei, tinha o coordenador pedagógico e uma assistente social. Era uma coisa engraçada, assistente social. Essa assistente social era pra saber se os alunos, agora isso até hoje eu fico sem entender, porque eles vinham pra saber quem era os alunos, a família do aluno, se tinha condição, se não tinha, mas ali também era um risco que o aluno podia perder a bolsa. Então, se eu visse que você tinha um pouquinho de condição, aí eu dizia pra você: olhe, você vai pagar vinte por cento da bolsa pra poder abrir a vaga pra outro. Mas por outro lado, o colégio estava abrindo vagas pra mais pobreza isso era bacana, entendeu? Porque na hora que dissesse, Sara está trabalhando, a mãe dela é professora da UEPB, então ela já pode pagar dez por cento. Então, a assistente social era uma coisa que eu achava perigoso demais por que vivia direto lá. Eu dizia: olhe, por um lado, vocês tão fazendo trabalho humano, mas por outro lado, na hora que vocês dão esse parecer a Padre Pitiá, ele poderá retirar a bolsa de um estudante ou diminuir o percentual. Mas por outro lado o que elas me diziam: Rita, mas por outro lado, entra outro aluno, então quer dizer aí vivia uma tensão muito grande: os alunos diziam que Padre Pitiá só queria dinheiro. Nossa tensão era muito forte, né? Eu achava o trabalho da assistente social perigoso. Poderiam tirar as bolsas dos alunos. Quando os alunos perdiam o pedaço da bolsa era complicado, muitos não conseguiam continuar, pois era dispendioso estudar na ETER, os livros eram caros coisa e tal (PORTO, 2011).

Como bem explícito na narrativa de Rita de Cássia Porto, o serviço da assistência social poderia peneirar as(os) jovens que seriam contempladas(os) com as bolsas de estudo, e o mérito pessoal estaria ligado, nesse processo, ao nível e econômico de cada um(a). Um critério que se adequaria aos atuais objetivos da instituição que era fornecer uma educação profissional para as camadas pobres da sociedade, estando, assim compatível com os novos rumos da religião e do trabalho social.

Com isto, percebemos que as(os) jovens alunas e alunos ETER continuavam a experimentar em seu cotidiano a vigilância constante por parte das normas instituídas para as/os bolsistas que, para manter esse privilégio, deveriam continuar sempre sendo as/os melhores alunas e alunos, atendendo aos critérios estabelecidos pelos códigos estratégicos do poder da instituição. Os alunos e as alunas poderiam, a qualquer momento, perder as bolsas ou ter que dividi-las com outros, conforme o seu desempenho individual demonstrado por meio das notas.

Esse acordo de assegurar as bolsas em 100% impunha aos pequenos cientistas uma rotina exaustiva de estudo constante. Não podendo perder o ritmo imposto pela lógica de trabalhos forçados, correspondentes ao tempo determinado pela instituição escolar, impregnava nos jovens novos hábitos de vida, subjugando-os a uma cultura disciplinar, ordenadora de novas condutas. E todos estavam submetidos a esse planejamento instituído.

Por medo de serem excluídos do processo de aceitação dos mais fortes, os alunos e as alunas precisavam manter o padrão de qualidade que servia como outras formas de vigilância disseminada na cultura escolar ETER. Formas subterrâneas de autovigilância foram criadas,



pois os próprios sujeitos se viam como os próprios inspetores disciplinares, facilitando o acompanhamento por parte dos especialistas responsáveis pela cobrança. Por qualquer vacilo, os estudantes poderiam perder a dádiva de serem bolsistas, como foi salientado no depoimento de Rita de Cássia Porto:

Não, os alunos quando perdiam essa bolsa, um pedaço da bolsa[...] entendeu? Diziam para eles assim: olha você, das trezentas bolsas, você vai dar um percentual a outro aluno. Aí ele já abria pra outros, aí claro que eles ficavam chateados. Agora tinham que passar por isso, era muito forte a formação, se não passasse perdia a bolsa, então era muito tenso aí, ia pro conselho de classe (PORTO, 2011).

Diferentes alternativas eram encontradas por parte da direção da ETER para cobrir as bolsas repassadas pelo governo do Estado que atrasavam, inibindo o funcionamento das atividades escolares por suspender o pagamento dos professores. Diante desta realidade o Pe. Pitiá passava para as famílias dos estudantes bolsistas o problema que a escola estava vivendo e propunha a sugestão de terem que arcar com o pagamento das mensalidades até as bolsas chegarem, na condição de que receberiam todo o dinheiro que fora pago. O acordo feito entre a direção da ETER e familiares nem sempre foi fácil, pois nem todos poderiam arcar com esses encargos, mas eram aceitos pelos pais dos alunos e das alunas como um desafio a ser enfrentado. Podemos perceber isso pela fala de Oscar Carneiro, ex-aluno ETER:

Nós pagávamos. Quando o Estado atrasava, as famílias pagavam. Acho que era uma fração, acho que era porque o colégio fazia um apelo que se não pagasse, os professores ficariam sem receber. Então, as famílias faziam um sacrifício. Eu lembro isso, as famílias faziam um sacrifício e pagavam sob a promessa de que quando o Estado repassasse seria devolvido. Sempre foi devolvido, o colégio sempre honrou isso. Mas era uma situação constrangedora, eu lembro. O padre tinha que fazer um apelo porque muitas famílias eram famílias de classe econômica não tão favorecida porque os alunos eram oriundos da escola pública, então não tinham possibilidade de pagar um colégio. Então, isso criava uma dificuldade. O desempenho dos padres para conscientizar as famílias que aquilo devia ser pago para se manter o colégio do contrário os professores ficariam sem receber o salário. Houve um período, inclusive, que eu lembro que os professores ficaram sem receber, exatamente nessa época do repasse. O Estado não funcionava bem em questão de convênio (CARNEIRO, 2011).

As bolsas de estudo que mantinham a ETER, financiadas pelo Estado e por empresas privadas⁷⁵, apresentavam-se como abnegada contribuição do público e do privado para ajudar

⁷⁵ No primeiro decênio de existência a ETER manteve convênio com empresas que forneciam bolsas de estudo para os(as) alunos(as) da escola: PEBE- Programa Especial de Bolsas de Estudo, PIPMO- Programa Intensivo de Preparação de Mão – de- Obra, Secretaria de Mão –de- Obra do Ministério do Trabalho, CRT-PE- Centro Regional de Treinamento da TELEBRÁS- Telecomunicações do Brasil S/A(Recife), TELPA- Telecomunicações da Paraíba. (Documento do Plano de Ação de Serviço Social- ETER, 1984).



os jovens filhos de trabalhadores assalariados a estudarem em uma escola de excelente nível educacional, possibilitando-os qualificarem-se e ascenderem socialmente através da profissionalização.

Mas, percebemos também que a ETER se adequava ao discurso desenvolvimentista de que o ensino profisisonalizante era para os filhos dos trabalhadores, sendo a oportunidade de ascensão social. Na ETER havia também jovens estudantes de camadas médias e da elite campinense, pois os pais eram médicos, odontólogos, engenheiro, funcionários públicos, comerciantes, industriários e moravam em bairros nobres como Prata, Alto Branco e outros que definiam, geograficamente, os mais pobres e os mais ricos da cidade.

Essa suposta assistência aos jovens oriundos das camadas pobres da sociedade campinenense, e de outras localidades aqui atendidas, representava para essas famílias o lado positivo do governo militar que facilitava a vida de seus filhos e, conseqüentemente, as suas, uma vez que financiavam os estudos dos favorecidos. Conforme podemos perceber na matéria do Jornal Diário da Borborema, que publicizou a liberação de 62 bolsas de estudo por parte do Ministério do Trabalho no ano de 1975:

Escola Redentorista Recebeu 62 Bolsas

O diretor da Escola Técnica Redentorista, Padre Edelzino de Araújo Pitiá, recebeu esta semana um telegrama do Deputado paraibano Antônio da Costa Gomes, juntamente com idêntica a correspondência do Ministro Arnaldo Pietro do Trabalho, comunicando àquela entidade de ensino técnico a liberação de 62 bolsas de estudo para se destinar aos colegiais interessados em cursar o 2º grau técnico no Redentorista. A comunicação do Sr. Antônio da Costa Gomes é a seguinte: “Ministro do Trabalho acaba de autorizar sessenta e duas bolsas de estudo para a Escola Técnica Redentorista, abraços Antônio Gomes”. O motivo que o levou a enviar tal telegrama como já foi acima citado, deu-se por aquele parlamentar ter recebido a confirmação do Ministro do Trabalho [...] (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 22/ 10/ 1975, p.8).

Essa política governamental de “doação” de bolsas de estudo aumentou as boas impressões por parte da comunidade assistida, tendo em vista que esta compreendia o fato como uma boa atitude por parte dos governantes, estando seus filhos em situações privilegiadas por poder estudar em uma escola de prestígio como a ETER. Sem a ajuda do Estado, assim como da iniciativa privada, muitos não poderiam estar naquele lugar de formação profissional de grande envergadura em nível local, regional e nacional.

Essa política aparentemente positiva escondia em sua essência uma estratégia do governo que não atendia aos direitos individuais, traduzidos na gratuidade do ensino de 1º e 2º graus, como enfatizado por Bosi(1986) e analisado por Fávero(2005) a seguir:

Finalmente, a Constituição autoritária de 1967 não só mantém essa limitação da gratuidade como inaugura o regime de *bolsas de estudo restituíveis* no ensino



superior. E a Emenda Constitucional de 1969 estende este mecanismo ao ensino médio. No sentido inverso ao da Constituição de 1934, inaugura-se a figura do ensino oficial pago e referenda-se o ágil mecanismo de subvenção ao ensino privado, já iniciado com a implantação do Salário-educação, a partir de 1964 (FÁVERO, 2005. p.249).

Com isto, encontramos uma das fortes fissuras na política de bolsas de estudo que driblava o direito de todos(as) ao ensino gratuito e de qualidade. Ao contrário, o que se propagava era a associação da educação e desenvolvimento com educação como investimento que se dava desde os anos de 1950, conforme visto no segundo capítulo deste trabalho. Percebe-se, no entanto, que os direitos individuais subscritos na gratuidade do ensino de 1º e 2º graus ainda não eram assunto de primeira ordem por parte da política desenvolvimentista do Estado militar. Este escondia essa defasagem na política de doação de bolsas de estudo, que ainda não atendia o número de alunos matriculados nas instituições escolares de 1º e 2º graus e de formação profissional.

Nesse sentido, percebemos que a ETER, subjugada ao sistema de bolsas de estudo como um imperativo para a sua manutenção, criava uma cultura escolar de escoamento cotidiano dos estudantes que não engrenassem no ritmo de trabalho árduo imposto como padrão na formação profissional, desconsiderando os compassos diferenciados de aprendizagem dos sujeitos sociais que se submetiam a esse novo padrão de vida.

As(os) estudantes se adequavam aos requisitos estabelecidos e abriam mão de antigos hábitos, substituído-os por outros tais como: estudar sem cessar, não havendo tempo para festas, namoros, mudando na maioria das vezes sua relação com os familiares, uma vez que se enclausuravam em seus quartos para estudar pelas madrugadas e nos finais de semana, afastando-se muitas vezes de antigos ciclos de amizade, numa tônica cotidiana que os transformavam em “robôs pensantes”, frase encontrada nas portas das salas de aula da ETER.

Esses novos hábitos iam sendo absorvidos paulatinamente, apresentando-se como processo de adaptação, sendo acolhidos com mais intensidade por parte de alguns estudantes ou com menor intensidade por outros. Servia como um relógio que media o grau de ritmo de trabalho, avaliado nos resultados finais prescritos nas notas dos exames comprobatórios da dedicação exclusiva por parte dos pequenos cientistas. Através desta estratégia para a manutenção do orçamento mensal da escola, mantinha-se também os estudantes sob a vigilância cotidiana como uma espécie de panóptico que se difundia por entre as relações sociais daquele cenário histórico. Assim, os alunos e as alunas iam se engrenando nas malhas finas do “lugar próprio” ETER.

As(os) estudantes da ETER adquiriram novos hábitos, substituindo os antigos, construindo novas relações, apreendendo as regras estabelecidas, sancionadas como verdade.



Na entrevista de Oscar de Lira Carneiro percebemos que os alunos e as alunas ETER iam adquirindo o hábito de estudo que não possuíam antes.

Sim, hábito de estudo [...] é uma disciplina maior para o estudo [...]. É menos tempo de convivência com a família, era quase um regime de internato, embora fosse um externato. A escola criou esse regime, nós só interagíamos com a família à noite, muito pouco, e no final de semana (CARNEIRO, 2011).

As bolsas de estudo representavam a oportunidade para alguns/algumas alunos/alunas estudarem, sendo recebidas como uma grande oportunidade já que não podiam perdê-las. Restando aos jovens estudantes mudarem suas vidas, sucubindo os afetos, as emoções à razão, traduzidas no fazer e pensar da ETER, que construiu diferentes subjetividades entre as(os) jovens estudantes.

Ao envolverem-se nessa estratégia de adequação aos novos compassos escolares, esses sujeitos não compreendiam que as bolsas de estudo, advindas de instituições públicas e /ou privadas, encobriam uma política educacional que desviava a gratuidade do ensino para todos sem restrições, nem critérios rigidamente excludentes, conforme prescrito na constituição federal autoritária de 1967. (FÁVERO, 2005).

As bolsas de estudo eram uma estratégia de poder, justificada pela ideia de cuidado e trabalho social dos Redentoristas que, na figura de Pitiá, assistia jovens pobres da cidade com uma formação técnica profissional de reconhecido prestígio. Uma estratégia que conseguia atrair jovens estudiosas(os) de escolas públicas para criarem e sedimentarem a ETER como um lugar de poder de ensino profissionalizante nesta cidade.

3.4 ETER e os laços de família

As bolsas de estudo materializavam a representação da ETER de formação técnica profissional, nos moldes das ideias educacionais do Estado desenvolvimentista, ressignificados pelo humanismo religioso difuso nas fendas do cotidiano escolar. Um humanismo que construía subjetividades ordeiras, disciplinadas, imbuídas na ideia de ser a escola uma grande família e Pitiá o pai provedor e cuidador de todas/todos que por ali passassem.

Assim, padre Pitiá criava na ETER uma cultura escolar que cruzava valores religiosos/humanistas e seculares/tecnicistas com vista à construção de subjetividades disciplinadas. Por diferentes estratégias nesse sentido Pe. Pitiá inscrevia nos indivíduos o



sentimento de ser a ETER uma grande família. Imagem subjetivada nas conversas que Pe. Pitiá tinha com alunos da ETER, em sua sala, local onde havia acima de sua mesa a fotografia da sua mãe e do outro lado o crucifixo, lembrando a reverência que deveriam demonstrar em relação ao sacrifício e a expiação que Jesus Cristo fez por todos os filhos e filhas de Deus.

Figura 6 – Pe. Pitiá⁷⁶ em sua sala na Escola Redentorista



Fonte: Arquivo fotográfico da ETER, S/D.

Fonte: Arquivo fotográfico da ETER, 1975.

A fotografia da mãe de Pe. Pitiá destacada em sua sala, ao lado do crucifixo, apresenta a imagem de uma mulher recatada e sem vaidade. Marca a presença na vida de Pe. Pitiá de uma mulher casta, santa, remetendo assim, a presença feminina ao sagrado, ao papel de mãe e cuidadora. Que leitura podemos fazer dessa fotografia ao lado do crucifixo, demarcando o lugar de poder de Pe. Pitiá como o homem inspirado pelos saberes religiosos e maternos?

⁷⁶Nascido em 18/05/1926, na cidade de Curaça, interior da Bahia, Edelzino de Araújo Pitiá, filho único, inicia a sua vida religiosa no Seminário Menor da Congregação Redentorista de Congonhas – Minas Gerais. É ordenado sacerdote no dia 02 de fevereiro de 1951, assumindo posteriormente a direção do Seminário Menor da Vice-Província do Recife nos anos de 1959- 1968. Depois se transfere para Campina Grande para dirigir o Seminário Santos Anjos, cirando depois o Colégio Redentorista e no ano de 1975 a ETER.



Vestida com trajes aparentemente modestos e semblante humilde, representava, assim, a mulher como procriadora e educadora, inspirando a santidade e o humanismo, elementos construtores também da educação para a liberdade.

Em meio às duas imagens encontrava-se um homem sábio, educador, humanista. Uma figura emblemática que construiu por meio das duas simbologias uma posição social diferente, pois ele não tinha medo, nem se limitava ao que havia posto, mas sabia qual era o seu dever como educador e cristão. Essas leituras que as/os jovens estudantes e outras pessoas poderiam fazer ao chegar em sua sala, situavam o lugar como expressão do poder e do respeito ao homem de caráter e honestidade inquestionável, sugerindo também a ideia de outros(as) pudessem um dia ser iguais a ele, seguindo seu modelo de disciplina e dedicação.

As conversas eram momentos de aconselhamento para os alunos⁷⁷ que por algum motivo se “desviavam” da disciplina da escola. Esses momentos aparecem nas narrativas como um ato de bondade, paciência e cuidado de Pe. Pitiá para com os alunos, “[...] mesmo sendo rígido, era paternal para com todos”, os denominados “rebeldes” ou “sem vocação para o curso” (aqueles que tinham notas abaixo da média nas disciplinas técnicas), estes eram orientados por Pe. Pitiá para procurarem outra escola, outro curso técnico (CARNEIRO, 2011).

Com os alunos definidos pelos(as) narradores(as) como “rebeldes” as conversas se davam na presença de um professor ou especialista (assistente social) para serem testemunhas do que ocorria e do que era dito, e algumas vezes as conversas ocorriam na presença dos pais, quando estes eram convidados pela direção da escola. Os pais demonstravam respeito e consideração para com Pe. Pitiá, autorizando-o a repreender os seus filhos, sem nenhuma restrição. Eram complacentes com relação às correções dadas pelo dirigente aos seus filhos.

A imagem de Jesus Cristo expiando os nossos pecados, representada pelo crucifixo, entronizado na sala de Pitiá, remete a um lugar de aconselhamento e definição de penalidades para com os alunos indisciplinados, inscrevendo também uma estratégia de controle, acionada por Pe. Pitiá. A sua autoridade emerge, como símbolo disciplinador de jovens cristãos, filhos de famílias católicas, em sua maioria. A estratégia de poder disciplinar representada pelo crucifixo conduziria a remetia todas(os) as(os) alunas(os) à veneração cristã, lembrando o sentimento de reverência e respeito para com o Cristo, que cuida e vela por todos. Essa era a imagem que Pe. Pitiá representava na escola.

⁷⁷ Tratamos apenas de alunos, no masculino, neste parágrafo, uma vez que segundo algumas narrativas, apenas os alunos eram chamados à sala de Pe. Pitiá para serem advertidos com relação aos desvios de comportamentos.



O crucifixo apresenta-se como simbologia educacional- disciplinar difusa em todos os lugares sociais, na igreja, nas casas, em instituições públicas, em hospitais e na escola. Associada ao cuidado, ao amor, a advertência pela justiça, lembrando aos cristãos sobre a perseverança diante às dificuldades, o sacrifício para sobrepujar as adversidades, a humildade diante do ser superior. Serve ainda para abrandar os corações, disciplinar o orgulho, subjetivando desejos, comportamentos, sentimentos dos filhos, dos trabalhadores, dos estudantes.

Ao mesmo tempo que a imagem reportava todos a um Cristo cuidador e caridoso, ao ser utilizada na ETER com esta finalidade, funciona também como representação da vigilância cotidiana entre todos que trafegavam na escola. Estratégia de poder, envolvendo os indivíduos no ambiente escolar para a dedicação e sacrifício pessoal na busca pela competência, impulsionando alunas/alunos para o sucesso almejado pela escola. De acordo com Lanhães (1986) seria um dispositivo de poder da igreja, cruzando com os projetos sociais econômicos do Estado desenvolvimentista que persegue o progresso da nação pela ordem e regulação dos indivíduos.

Os simulacros das estratégias disciplinares difusas em símbolos espalhados nos diferentes lugares da escola, na organização sacra da ordem, influenciava todas(os) a reverência, modelando os seus desejos de sucesso profissional, alcançado pelo sacrifício, pela perseverança e dedicação dos estudantes a respeito da Pátria. Esse respeito era lembrado nos rituais de hasteamento da bandeira brasileira, momento em que todos(as) alunos/alunas organizados em filas e com reverência, cantavam o hino nacional, inscrevendo a ETER como lugar de fabricação de subjetividades capitalistas, qualificadas para o mercado de trabalho nas modernas atividades profissionais da sociedade da “ordem e do progresso”, pois:

A cabeça dos enfermos conforta e encoraja. No lar, ensina a mãe a conduzir o filho, com amor e paciência; o pai a dirigir a família. Nos tribunais, é a Cruz uma advertência aos juizes de que, acima da justiça dos homens, existe a justiça de Deus, que nunca falha. Nos sertões ínvios, dá força aos missionários para vencer as ásperas vicissitudes. A cruz é uma benção para o trabalho. Nas fábricas e nas oficinas, há-de-ser, sempre, um lembrete de que patrões e operários conhecem o preceito de Cristo-amai-vos uns aos outros, como eu vos amei (LANHARES, 1986, p.170).

A estratégia de construção de sentimentos de reverência nas(os) alunas/alunos ETER em relação à autoridade, tomando emprestado a estrutura familiar, que relacionava a chefia com a representação do pai era reforçada por meio da fotografia da mãe de Pitiá, exposta em sua sala, lugar onde alunas/alunos iam conversar com o chefe, a autoridade paternal, representante da proteção e do cuidado para com os demais submetidos ao seu poder de pai,-



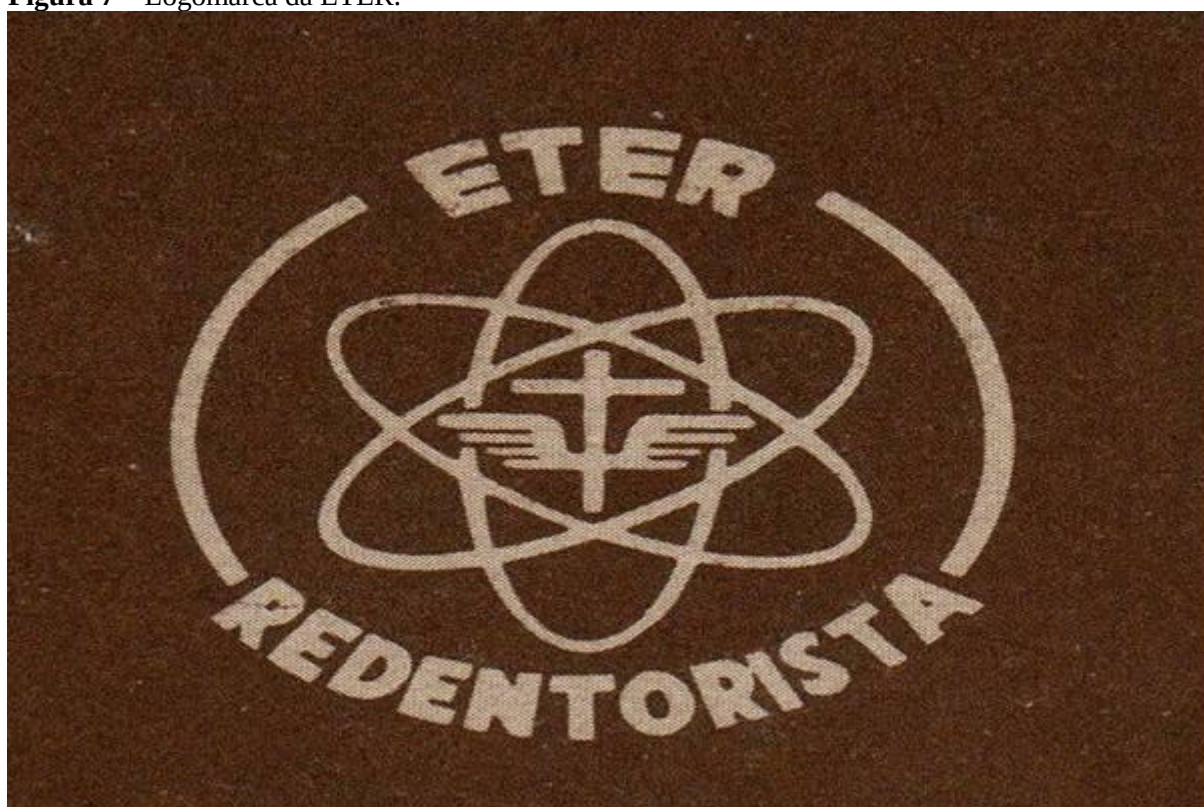
diretor da escola.

A reverência para com a simbologia de Pe. Pitiá, redesenhando a relação entre subordinados e os superiores, sinalizava a disciplina dos indivíduos, quando projetavam na sua figura a imagem da autoridade, internalizando comportamentos e sentimentos de respeito para com o chefe da empresa que trabalhariam no futuro.

Uma congruência entre estratégias de ordem religiosa e estatal, manifestada no hasteamento da bandeira nacional que realizavam na escola todas as sextas-feiras, às sete horas da manhã, antes do início das aulas. A ETER surge assim, como lugar de fabricação desses sentimentos, subjetivados no cotidiano escolar, de maneira sutil.

A reverência durante o hasteamento da bandeira, ouvindo o hino nacional e com a mão direita no peito em posição de respeito, foi se cruzando com outras estratégias disciplinares, educando alunas/alunos a serem obedientes à autoridade simbolizada na escola na sua figura dos professores e de Pe. Pitiá, do Estado, representada pelos governantes, na empresa na imagem dos chefes de divisão e demais, conforme a hierarquia existente em cada lugar social. Uma significação lembrada também no emblema da escola, presente na farda, nos documentos oficiais da ETER, nos convites de formatura, que imprimia o cruzamento das ideias tecnicistas do Estado desenvolvimentista e o humanismo religioso. Conforme podem ser percebidos na imagem a em evidência na próxima página:

Figura 7 – Logomarca da ETER.





Fonte: Arquivo da ETER, 1975.

Segundo Carneiro (2011), o slogan da escola estava abaixo do símbolo que era mais forte do que o lema. “Os átomos representavam o símbolo da escola”. Uma simbologia que representava respeito pelos outros e orgulho por aqueles/aquelas que pertenciam a essa família escolar, tornando-se marca na cidade, pois como salientado por ele: “Primeiro, a própria logomarca da escola que era um átomo, os elétrons girando em torno. Lembro da farda que era basicamente uma camisa branca com essa logomarca ETER”. Na logomarca da camisa não tinha abaixo o “Educar é Libertar”, isso estava pintado no ônibus e em alguns lugares dentro da própria escola. A logomarca que tinha impressa o átomo colorido dos elétrons em movimento, era a grande identidade do Redentorista na cidade.

A logomarca da ETER representava a sutil onipresença do poder disciplinar da pedagogia tecnicista, dispositivo do Estado autoritário desenvolvimentista, cruzado com o poder onipresente da igreja católica, difusos no cotidiano escolar da ETER. Uma teia imperceptível à primeira vista que, estrategicamente, ligava todos os lugares da escola, significados pelas experiências pessoais e coletivas dos(as) alunos/alunas, professores/professoras desta escola, regulados(as) pelas estratégias de poder movediças, espalhadas nas relações sociais entre as/os estudantes da ETER.

A organização física da ETER fala-nos dos objetivos desta instituição formadora. Os responsáveis por sua construção analisaram a ordem dos lugares de convívio e decidiram: o pátio coberto, onde aconteciam as festas e as celebrações, lugares afastados das salas de aulas, da biblioteca, da sala da direção, sala dos professores, das salas onde são tratados os assuntos burocráticos e da casa dos padres que ali moravam. Contornados por um amplo jardim aberto, emoldurado por plantas e árvores, delimitando, assim, o lugar da descontração, dos jogos e das artes (teatro, dança, música) que trariam para a escola os momentos de convívio humanizador.

O humanismo, que Pe. Pitiá interessava-se por mesclar com o tecnicismo, estava relacionado aos conhecimentos sociais, históricos, religiosos, trabalhados nas disciplinas de educação física⁷⁸, história, geografia, religião, assim como nas atividades artísticas,

⁷⁸ As festas comemorativas eram programadas pelo serviço social da escola, estando inscritas nas programações do calendário escolar. Atividades do Dia das Mães, ocasiões em que as mães visitavam a escola para assistirem apresentações de corais, artes, teatro, dança, assim como de apresentações feitas por grupos folclóricos convidados. Dentre as comemorações cívicas a ETER participava do desfile do Dia Sete de Setembro, momento em que moças e rapazes tocavam na banda e desfilavam, havendo apresentações específicas para as moças como



apresentadas nas danças, no teatro, nos desenhos registrados nos espaços e tempos escolares, programados por estas expressões.

A referência feita por Rita de Cássia Porto ao esporte e à arte na escola aparece como um oásis no deserto, pois se trata de um cenário educativo onde predominava a racionalidade técnica voltada para a invenção. Embora ela compreendesse que a proposta da escola fosse humanista⁷⁹, em meio a sua veemente assertiva, foi demarcado o lugar da racionalidade.

Embora Rita de Cássia Porto ressalte que na ETER havia a preocupação com as artes, destacando o aspecto do humanismo presente na estrutura curricular da escola, e sabermos que apesar das Artes estarem presentes em algumas disciplinas das escolas brasileiras desde o século XIX, assim como que a partir da Lei 5.692/71 que este saber torna-se disciplina escolar obrigatória (JUNIOR SOUZA, GALVÃO, 2005), denominada de Educação Artística, a referida disciplina não encontrava-se contemplada na grade curricular da ETER⁸⁰.

É uma formação humanista muito forte, penso que é referência Redentorista. Eu trabalhei no Instituto São Paulo e era diferente do Redentorista. [...] aí tinha coral, tinha dança, tinha a parte artística e tinha uma coisa muito forte lá que era uma vez por ano as feiras de ciências. Era como uma culminância de todos os trabalhos. Então, era um momento muito bonito do trabalho dos alunos com os professores. Quer dizer eles tinham essa parte, mas tinham também a parte artística, tinham que escolher ou a banda ou o esporte. O Redentorista era muito forte no esporte, também tinha handball, voleiball. Então, eles se classificavam nos primeiros lugares. Havia a banda de música, o coral, as danças (PORTO, 2011).

A narradora separa a racionalidade do humanismo, ou seja, a razão da emoção, representada pelas disciplinas de artes, dentre outras da área de humanas ou disciplinas exatas. Todavia o humanismo na ETER não era relacionado apenas à contemplação dos conhecimentos artísticos e desportivos, mas à imagem de Pe. Pitiá como criador e provedor de uma escola que abria espaço para jovens pobres que poderiam, por meio da educação, mudar as suas vidas e das suas famílias. Como lembra Iara de Araújo no fragmento a seguir:

as das balizas. Nas atividades desportivas havia times de futebol, compostos apenas por rapazes que competiam com outras escolas, as moças ficavam na torcida, jogos de xadrez e damas. Havia também times de handball e voleiball, nos quais as moças se destacavam em relação aos rapazes, chegando a ganhar em competições realizadas entre escolas, principalmente com a escola técnica da cidade de João Pessoa.

⁷⁹A educação humanista, iniciada na Itália com larga repercussão na Europa entre os séculos XI-XII, fundamentará os estudos clássicos na modernidade. Tomava como base um esquema de educação literária para os tempos modernos, com um currículo formativo envolvendo (as letras, as artes, a moral e a fé, a ginástica e a ciência). Teve os nomes de Guarini e Vittorino como expoentes dessa pedagogia, configurando o ensino ético-religioso do cristianismo da formação do homem em um ambiente disciplinado, organizado e majestoso (CAMBI, 1999. p.235).

⁸⁰ Cf. Grade curricular da ETER no quarto capítulo deste trabalho.



A clientela era pobre, muito pobre. A maioria via no Redentorista uma opção de vida melhor para mim e para minha família. Esse era o princípio que padre Pitiá colocava na cabecinha de cada um. Para amadurecer no carbureto. Éramos jovens de menor. Muitos estágios, ele tinha que autorizar. Na época a lei não permitia estágio de menor e ele assinava e mandava cartas de recomendação, junto com os pais para a gente ir para estágio. Então, ele acreditava na gente, **mas ele preparou a gente humanamente** a ver que ali, se a gente quisesse, a gente tinha um futuro para gente e para ajudar as nossas famílias. E todos fizeram isso, ajudou primeiro a família, irmãos. Então, teve família de quatro, cinco irmãos. Eu tive um exemplo de um primo. Mas, teve família que teve quatro a cinco irmãos que fizeram redentorista ajudaram os pais. Mudaram a situação de extrema pobreza para bem melhor. Então, todos saíam com esse objetivo. Não sei hoje. Porque também os tempos mudaram, o jovem mudou também. Mas, era isso que o Redentorista fazia, era resgatar a família de uma condição através de um ou de uns que estavam lá dentro, usufruindo daquele conhecimento (ARAÚJO, 2012. grifo nosso).

É interessante que mesmo sendo a ETER um lugar de poder e domínio do Estado como da igreja católica, as/os jovens estudantes que gostavam de matemática e absorviam a cultura escolar do sacrifício, da dedicação aos estudos, desenvolvendo assim a competência, conseguiam, por meio do mérito pessoal, estágios e empregos em empresas nacionais e internacionais que pagavam bons salários, mudando assim, as suas condições econômicas e de suas famílias.

Assim, a ETER representa para a narradora uma escola de preparação técnica, qualificandos(as) para profissões bem remuneradas, cruzada também por uma formação humanista do valor da família, nutrida pelos sentimentos da caridade, fraternidade, solidariedade e gratidão que as/os jovens estudantes deveriam demonstrar por toda a vida. Um sentimento estendido à ETER por esta simbolizar a reconstrução da família ao longo dos três anos de estudo.

3.5 Lugar de relações de gênero na tessitura de uma nova racionalidade

Dentre os “melhores” que passavam pela peneira seletiva da ETER, encontravam-se moças pobres que, impulsionadas pelos ímpetos da realização profissional, marchavam rumo à felicidade ou à “liberdade”. Meninos/homens e meninas/mulheres de 14-18 anos que deveriam ser competentes nas disciplinas de matemática, física e química, áreas de conhecimento anteriormente só delegadas ao masculino pela sociedade sexista, que lhe atribuiu qualidades de raciocínio lógico, inerentes a essas especialidades.

A partir dos anos 1960 a sociedade campinense, influenciada por uma perspectiva técnico/racional e disseminada pela ideologia desenvolvimentista, impulsionou as mulheres a almejem a sua capacitação para atividades que requeriam “competências” em cursos que



exigiam mais racionalidade, como os de Eletrônica e Telecomunicação num mundo “criado” e “modelado” para os homens. A participação feminina nestes cursos técnico-preparatórios demonstra uma ruptura com valores socialmente construídos e perpetuados como verdades absolutas, pois a sociedade naturalizou a emoção, a fragilidade, a irracionalidade como qualidades iminentes do feminino.

Analisando a inserção do feminino na ETER dos anos de 1975-1985 registra-se no curso de Telecomunicações 39 alunas e 279 alunos. Enquanto matriculados no curso de Telecomunicações de Eletrônica tem-se 37 alunas e 279 alunos. Por que, apesar de a ETER oferecer cursos técnicos para ambos os sexos, percebe-se ainda a predominância de homens nos cursos de Eletrônica e Telecomunicações?⁸¹

O número reduzido de matrículas do sexo feminino salta aos nossos olhos em um contexto em que as mulheres lutavam por seu reconhecimento no mercado de trabalho, por igualdade de salários em relação à remuneração masculina ou pela aceitação por parte de empresas que ainda refutavam a admissão de funcionárias do sexo feminino. Uma realidade particular quando moças passam a cursar áreas que a sociedade julgou apropriadas para o sexo masculino.

De acordo com os dados acima, em dez anos a ETER (1975-1985) colocou no mercado de trabalho 37 jovens mulheres técnicas em Eletrônica e 39 técnicas em Telecomunicação, contribuindo para a expansão do feminino em áreas profissionais até então ocupadas por homens. Algumas dessas técnicas também foram contratadas pela Zona Franca de Manaus. Esse contingente viria a se somar às graduadas em engenharia e similares pelo Campus II da UFPB, quanto à presença feminina no mercado de trabalho local e regional.

Mesmo com as restrições reais em relação à capacidade feminina no desempenho de atividades que requeriam racionalidade, persistência, lógica, as mulheres passaram cada vez mais a frequentar os cursos profissionalizantes especializados em atividades técnicas/racionais. Apesar da ambivalência razão masculina/emoção feminina, “o mundo dos homens”, neste contexto, foi sendo ocupado pelas mulheres.

⁸¹Informações obtidas em pesquisa realizada no ano de 2010, nas fichas de matrículas dos alunos ETER, dos anos de 1975-1985.



Figura 8 – Alunos e alunas em aula de laboratório do Curso de Telecomunicação, no ano de 1975.



Arquivo fotográfico da ETER, 1975.

Fonte: Arquivo fotográfico da ETER, 1975.

Como demonstrado na fotografia acima, a ETER contribuiu com a inserção do feminino em cursos de formação profissional que requeriam qualidades que a sociedade binária e sexista atribuiu historicamente ao masculino. A imagem nos informa uma aparente igualdade entre rapazes e moças manipulando equipamentos na aula de eletrônica, diluindo, assim, a ideia de que cabiam às mulheres apenas os cursos profissionais ligados à maternidade (enfermagem e pedagógico), ao comércio com a expansão comercial ou à contabilidade, motivado pelo crescimento dos bancos e das atividades financeiras nesta cidade.

Vemos ainda na fotografia que a maioria é composta de meninos, havendo apenas três meninas, demonstrando assim, que mesmo tratando-se de uma escola que parecia inovar, abrindo as portas do ensino profissionalizante nos cursos de eletrônica e telecomunicações para mulheres, na configuração histórica/ cultural pesquisada, a presença feminina surgia em menor número.

A fotografia registra mostra que de uniforme padronizado os alunos e as alunas se misturavam nas aulas, posicionando-se e atraindo o respeito do(as) outro(as) pela competência individual, perspectiva do tecnicismo que investia no mérito pessoal como critério de seleção e promoção. Assim, a ETER abria o caminho para o desenvolvimento das novas tecnologias e das telecomunicações, qualificando a mão de obra independentemente do sexo para atender a demanda do mercado de trabalho em crescimento.

A ETER, parecendo inovar, possibilitou ao feminino ocupar um lugar social que foi



atribuído ao homem, redimensionando ideias de segregação profissional, legitimadas por teorias reducionistas desenvolvidas por diferentes pesquisadores que justificavam a não efetiva participação feminina em algumas atividades profissionais pela falta de capacidade psíquica e biológica do intelecto feminino (TABAK, 2002).

Neste momento histórico, a igualdade entre homens e mulheres em relação à oportunidade profissional apresentava-se próxima ao projeto desenvolvimentista assumido pela sociedade brasileira. O que importava era formar um contingente de profissionais capazes de fazer funcionar os motores da nova ordem de produção. O lema era o progresso econômico, característica de uma sociedade que evolui, deixando de ser agrícola, passando a ser industrial, visão positivista que predominava nos horizontes administrativos “das sociedades em ascensão”. Assim, concluíram 261 alunos do curso de Eletrônica entre os anos de 1977 a 1985 e o número de concluintes do curso de Telecomunicações nestes anos foram 82 alunos e alunas.⁸²

Figura 9 – Matéria do jornal Diário da Borborema



Fonte: Jornal Diário da Borborema, 22/11/1975, p.2

A matéria acima intitulada “Integração da mulher no ritmo de desenvolvimento”, elaborada em um contexto de proeminência das ideias desenvolvimentistas, foi divulgada em jornal local como uma leitura social de valorização do feminino, mostrando a sua paulatina conquista na participação de atividades profissionais no espaço urbano/moderno, associada à qualificação, seja de nível universitário ou especificamente de nível técnico, conforme salientado no texto.

⁸² Pesquisa realizada, no ano de 2010, nos arquivos da ETER.



Uma leitura que aparentemente valoriza a participação feminina no mercado de trabalho, uma vez que evidencia o crescente número de mulheres que se qualifica em cursos tanto em nível superior, como técnico/profissionalizante, aumentando assim a população capacitada para assumir as novas atividades profissionais em ascensão. Um lugar social ocupado pela mulher em uma sociedade emoldurada pelas cores da modernidade, que apresentava um cenário social, político, econômico e cultural de novas roupagens, movido por novos conhecimentos e inventos tecnológicos, reconfigurando assim, os lugares sociais ocupados pelo feminino.

Um discurso jornalístico que reflete o interesse político do Estado militar desenvolvimentista que investia em novos espaços de educação que foram paulatinamente ocupados pela mulher. Um discurso que parecia estar autorizando a mulher à associação das atividades privadas da maternidade e das missões maritais, do cuidado do lar e da família, às atribuições que lhe foram conferidas historicamente, com as novas atividades profissionais no espaço público. Pois, não devemos esquecer que já surgiam neste contexto perspectivas feministas que desnaturalizavam a ideia de ser a casa o lugar social feminino, assim como questionavam a histórica regulação e restrição da educação e participação feminina em determinadas áreas de conhecimentos.

A matéria enfatiza ainda a participação feminina em atividades profissionais até então, delegadas ao masculino, esquecendo das diversas mulheres que desde muito tempo já trabalhavam em atividades ditas pesadas, ou masculinas, para manter as suas famílias. Como os casos das agricultoras, operárias, comerciantes, vendedoras ambulantes, dentre outras histórias negligenciadas pelas fontes oficiais. Mas, como na configuração histórica estudada se gestava uma sociedade urbana, moderna, caracterizada pelas inovações tecnológicas e ao mesmo tempo pelas crescentes mobilizações feministas em todo o mundo, alguns lugares sociais ocupados pelas mulheres pouco a pouco reconhecidos como válidos.

Nesse processo de conquistas femininas, o Estado desenvolvimentista tinha em vista a expansão industrial e o investimento na educação técnica profissionalizante criando mecanismos de incentivos políticos e econômicos para o ensino profissionalizante, abrindo as portas das salas de aula para ambos os sexos em diferentes cursos e atividades profissionais. Na verdade, o que estava sendo valorizado era a qualificação de trabalhadores para assumirem as novas atividades profissionais criadas.

Nesse movimento de abertura de novas atividades profissionais, criando-se também novos cursos preparatórios em nível médio, começa-se a difusão da ideia por toda a sociedade



sobre a participação feminina no processo de desenvolvimento, publicizando a vida política e econômica feminina como sinais de modernidade, esquecendo que desde muito tempo já havia mulheres atuando efetivamente nestas dimensões sociais, embora esquecidas pelas fontes oficiais, ou tidas como coadjuvantes destes processos.

Em nossa interpretação, a matéria de jornal supracitada se remete a uma biopolítica do Estado desenvolvimentista que usa as questões da “sexualidade, como a histerização do corpo da mulher, a socialização das condutas de procriação” como formas instrumentais de manobras e articulações estratégicas de poder. Resenha um olhar restrito sobre as múltiplas circunstâncias e situações de mulheres que atravessam esse discurso político pedagógico da “mulher no processo de desenvolvimento,” ensejada na matéria.

Por que a única matéria jornalística tratando da participação da mulher no ritmo de desenvolvimento tem destacada a imagem do cérebro de uma mulher ocupado por um feto? Em nossa compreensão é um discurso androcêntrico, biologizante, marcadamente presente nas formas de pensar e sentir dos indivíduos num cenário cultural onde circulava a ideia de que o corpo da mulher, relacionado à maternidade, definia as suas atividades profissionais.

Na medida que a matéria fala da mulher no singular, mostra como se todas as mulheres estariam se emancipando em termos educacionais, políticos e profissionais no contexto histórico referido, deixando claro que, embora a mulher esteja participando do espaço público, continua a manter os seus pés em casa, espaço onde são exercidas as suas naturais atribuições, como vocação essencialmente feminina do cuidado do lar e dos filhos. Uma interpretação fortemente sexista que mostra que a mulher moderna, mesmo atuando no cenário público/econômico e político, tem na cabeça a maternidade e o cuidado doméstico.

Embora a matéria inicie questionando a posição de inferioridade a qual a mulher foi colocada historicamente, ensejando a igualdade entre homem e mulher no processo desenvolvimentista, reifica o lugar da mulher como estando relacionado à reprodução, mesmo com a conquista de posições de trabalho. Um discurso diferente de quando tratam da participação dos homens no ritmo de desenvolvimento, uma vez que na pesquisa realizada em jornais locais constatamos que os homens escrevem e assinam as matérias e as reportagens publicadas nestes periódicos, expondo que a participação destes na política e economia seria algo considerando-se os lugares sociais naturalmente ocupados por eles.

Através das pesquisas que fizemos nos jornais Diário da Borborema e A União das décadas de 1975-1985, percebemos a ausência de referência às mulheres ou suas conquistas nas páginas dedicadas à Educação e ao Trabalho. Quando aparecia algo sobre o feminino eram poucas linhas sobre mulheres da política que defendiam o direito das outras para serem



aceitas pelas empresas locais, nacionais e internacionais para trabalharem e ganharem salários iguais aos dos homens.

As páginas policiais publicavam casos de violência contra a mulher, histórias de agressão e assassinatos tendo como autoria homens (maridos, namorados, amantes). O espaço publicitário dos jornais mostrava propagandas de utensílios domésticos, medicamentos, itens de moda. As colunas sociais retratavam as mulheres da elite e artistas, visibilizando suas participações em eventos ou destacando entrevistas em que falavam de si ou de outrem.

Constatamos a existência de mulheres comuns que tecem suas histórias num cotidiano de casa, do trabalho, dos estudos, tramas de vidas invisibilizadas pelos registros jornalísticos de então, provavelmente pela pouca ou nenhuma importância dada a essas mulheres pelos agentes noticiosos. As matérias, os artigos, os editoriais, as entrevistas registradas nos jornais pesquisados são assinados por homens (professores do segundo grau e universitários, jornalistas, políticos) indicando o progresso da educação profissional em Campina Grande e a sua relação com a cidade de forma geral.

A matéria em foco chamou a atenção, uma vez que salta aos olhos da pesquisadora interessada por estudos de gênero. Ainda por ressaltar a conquista das mulheres pela igualdade de condições quando ocupam funções que só aos homens eram permitidas, podendo associar elas as atribuições do lar, do trabalho e da formação educacional, elemento indispensável para esse reconhecimento social.

O paralelo feito entre a mulher na sociedade tradicional como a “rainha do lar”, uma rainha sem trono, transformada em escrava pela falta de qualificação profissional vem ressaltar a ideia vigente na sociedade moderna de um Estado que elege a educação como fator para o desenvolvimento, traduzida pela ênfase no trabalho, requerendo mão de obra qualificada independentemente dos sexos, fortalecendo a massificação produtiva.

A defesa da participação da mulher no mercado de trabalho com “igualdade de condições” com o homem se dá mediante à vitimização feminina. Rejeita-se, pois, um modelo feminino restrito aos afazeres domésticos, e ao cuidado dos filhos, papéis que lhes foram associados em décadas passadas quando o desenvolvimento social considerava a inserção da mulher nas profissões de enfermeira, professora, primária, secretária, comerciária.

Perseguindo a meta de difundir a formação profissional e alavancar mão de obra qualificada para as novas atividades em expansão, são criados mecanismos sociais para ajudar as mães a cuidarem dos seus filhos, como políticas de planejamento familiar que as ajudarão a escolher o número de filhos que queiram e possam ter, além do apoio aos cuidados das crianças com relação “[...] à alimentação, higiene, saúde, educação e instrução” (JORNAL



DIÁRIO DA BORBOREMA, 22/11/1975, p.2).

Nesse sentido, era proposta a redefinição das condições da mulher no cuidado do lar e da família, assegurando-lhe a possibilidade de assumir um papel profissional a fim de atender as expectativas do progresso. Assim, “a rainha do lar” se libertaria para novas possibilidades de vida, quando estas estivessem ancoradas por subsídios sociais, conforme afirma a matéria: as campanhas do governo atual têm destacado a necessidade de que todos os brasileiros, velhos, crianças, moços, moças, homens e mulheres deem as mãos para levar avante o desenvolvimento da nação (JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA, 22/11/1975, p.2).

Essas versões sexistas, ou aparentemente “avançadas” em relação aos lugares sociais permitidos para a participação feminina são analisadas por pesquisadoras que trabalham com as especificidades das relações de gênero, visibilizando assim as condições reais em que se encontram o feminino e o masculino nas configurações históricas, permeadas por suas lutas e conquistas, aceitas muitas vezes pelo modo como estas afetam as mudanças sociais.

Perrot (2005) aborda a situação “multitarefa atribuída às mulheres, quando a sociedade espera que elas acumulem o trabalho profissional e o doméstico:

Atualmente, ainda mais do que outrora, as profissões de “mulheres”, aquelas que se afirma serem “boas para uma mulher”, obedecem a certo número de critérios que também determinam limites. Consideradas como pouco monopolizadoras, elas devem permitir que uma mulher realize bem a sua tarefa profissional (menor) e doméstica (primordial). [...] Estas profissões inscrevem-se no prolongamento das funções “naturais”, maternas e domésticas. O modelo de mulher que auxilia, cuja dominação quase biológica, no mundo rural foi descrito por Yvonne Verdier, mulher que cuida e consola, realiza-se nas profissões de enfermeira, de assistente social ou de professora primária. Crianças, idosos, doentes e pobres constituem os interlocutores privilegiados de uma mulher dedicada às tarefas caritativas e de socorro, a partir de então, organizadas no trabalho social (PERROT, 2005, p.251).

A autora assinala em sua análise os lugares que a sociedade brasileira definiu como adequados para as mulheres por longos anos. Associando ao feminino os papéis de mães, alargados por profissões, mas aproximando-as às missões maternas e de cuidadoras. De acordo com a data de publicação desta obra, percebemos que ainda são atuais os debates em torno das conquistas paulatinas do feminino para ocupar profissões no espaço público com o aval da sociedade.

Reportagem como a do jornal *Diário da Borborema*, que divulga as ideias de progresso difundida na década de 1970 nesta cidade, chamando a atenção das mulheres para saírem da condição de “rainhas do lar” e se profissionalizarem; assim como a citação de Perrot, datada de 2005, denunciando a restrição feita por nossa sociedade dos lugares profissionais definidos como feminino, sinalizam que a discussão de gênero se torna urgente e



oportuna.

Entende-se aqui que a educação profissional na ETER faz desta escola um lugar de descontinuidade de valores culturais sexistas que vinham norteando a sociedade, pautada em teorias pseudo-evolucionistas. Estas atribuíam ao feminino qualidades como afetividade, sensibilidade e irracionalidade, em contraposição à racionalidade, disciplina, destreza e perspicácia do masculino, afastando as mulheres de lugares sociais, de fazeres e saberes ligados à lógica e ao raciocínio. Por isto, nos interessamos por refletir as relações de gênero neste horizonte político, econômico, social e educativo.

Embora esses escritos denunciem as limitadas possibilidades de trabalho e de qualificação profissional que a sociedade sancionou ao feminino, convém salientar que nesta mesma sociedade existem mulheres à margem, que já realizam atividades que requerem força física ou ocupam cargos executivos, rasgando, invisivelmente, o pano das relações binárias entre mulheres e homens que inter cruzam as diferentes camadas sociais.

A especificidade da ETER desponta como possibilidade para visibilizar jovens mulheres que se profissionalizam mediante esforço físico, uma vez que as estagiárias e futuras profissionais em telecomunicações têm que subir em postes de alta tensão a céu aberto para fazerem funcionar as linhas de comunicação telefônicas, ou realizam manutenção de equipamentos que requerem conhecimentos técnicos de física, química, áreas de conhecimento que a sociedade sexista definiu como habilidades masculinas, por exigirem capacidade lógica e matemática, potenciais associados historicamente aos homens.

Ao perceber a ETER como instituição de formação profissional criada na sociedade do progresso, que adota a educação como fundamental para o desenvolvimento, buscamos compreender como se deram essas relações entre mulheres e homens disputando conhecimentos técnicos racionais em um cenário permeado pela desigualdade entre os gêneros. Como foi operada na ETER a referência de que a mulher pode ocupar outros lugares que transcendem as limitações socialmente impostas, conquistando assim a igualdade entre os gêneros? De que modo ocorre a igualdade prescrita pelo reconhecimento oficial da capacidade feminina em qualificar-se profissionalmente para atividades lógicas e racionais?

De acordo com o relato de Rita de Cássia Cavalcanti rapazes e moças eram reconhecidos como iguais na ETER, pois a capacidade individual é que era considerada:

Essas meninas eram à frente de seu tempo, pois elas tinham que se impor pela inteligência não apenas como mulheres. As meninas se impunham enquanto mulheres na competência. O próprio padre respeitava as mulheres. Mesmo que os meninos dissessem que as mulheres não tinham competência, mas elas se mantinham na escola pelas notas. Eram ótimas. A média era 8,5, altíssima para a



época. E ele era rigoroso, assim, mas não tinha historia de menino ou menina, o que eu achava legal. Sabe assim, se você fosse boa, se você fosse inteligente, você tava no meio, entendeu? Teve coordenadora, técnica mulher, é por isso que eu não posso nunca, na história do Redentorista, é diferente eu não vou dizer que outras são do mesmo jeito, eu digo Escola Técnica, porque lá era seleção. Você fazia o melhor currículo era pra ser professor, se fosse mulher, o currículo; fosse uma mulher, era mulher (PORTO, 2011).

A afirmação de Rita de Cássia Porto sobre a igualdade entre mulheres e homens na ETER é associada sempre à competência. Segundo a narradora, a média para passar era 8,5 “altíssima”, como bem salientado por ela. Só os mais capazes poderiam continuar, pois havia uma peneira que definia o mérito pessoal e não excluía pelo sexo. Mas, como bem disse a narradora, “essas meninas eram à frente de seu tempo”. Eram moças que se destacavam frente a outras que somente se qualificavam em outras áreas? Seria por que disputavam conhecimentos em pé de igualdade com os homens em áreas incorporadas à competência feminina?

Rita de Cássia Porto ainda mostra que os alunos não percebiam as moças competentes, mas, para o Pe. Pitíá, o que importava eram as médias atingidas, evidências suficientes para atestar a competência destas alunas. Então, ainda que fosse “rigoroso”, o padre respeitava as moças pelo seu desempenho nas avaliações. As desigualdades entre os sexos perdiam-se de vista pelo desempenho individual. O mérito seria o amortecedor das disparidades tão fortemente vivenciadas por outras mulheres que estavam fora daquele lugar, porque na ETER os estudantes vestiam a mesma farda (calça de tecido vinho e blusa branca).

Verificamos um sentimento de admiração ao Pe. Pitíá presente nos relatos de Rita de Cássia Porto. Todas as suas narrativas situam o Pe. Pitíá como uma figura aberta e não sexista, por haver na escola alunas que eram tratadas como os alunos, uma vez que, segundo ela, a competências das alunas era o foco do interesse. E as diferenças de gênero deixaram de existir?

Essa aparente “igualdade” era defendida até na contratação de mulheres professoras. Vejamos o que as entrevistas nos contam sobre as docentes ETER:

[...] a maioria era de homens, mas tinha mulher. Não é isso que estou falando. Tinha Moema, Fátima e Paola, essas três foram alunas. E mulheres e tinha mais, professoras. Não tinha isso de discriminar porque o próprio padre não discriminava. Assim, ele tinha um cuidado, mas ele respeitava tanto, entrava homens, mas também entrava mulher. Eram as notas o que valia pra ele, era a maior nota, o mais inteligente. E tem muita mulher inteligente. Então não era assim, mesmo que os meninos tentassem esse discurso de dizer que as mulheres não tinham facilidade para área técnica, mas ele na realidade, ele comprovava que as mulheres eram boas. Engraçado, eu queria ouvir as mulheres pra saber o que elas dizem, sabe? orque eu não conseguia ver esse preconceito (PORTO, 2011).



Rita de Cássia Porto salienta que mesmo o corpo docente sendo composto por uma maioria masculina, havia mulheres por elas serem inteligentes, pois, segundo a narradora “[...] tem muita mulher inteligente, [...] mesmo que os meninos tentassem esse discurso de dizer que as mulheres não tinham facilidade para a área técnica, mas ele na realidade, ele comprovava que as mulheres eram boas.” Qualidades como a inteligência, a competência e o bom desempenho eram critérios necessários para o reconhecimento do trabalho de alunas e professoras.

A ETER se constituía como lugar em que a competência individual era o suficiente para assegurar a qualquer jovem a entrada, a permanência e o reconhecimento por parte de professores, do diretor da escola e de outros profissionais de ensino que ali trabalhavam. Embora o número de alunas não passasse de 10% em relação ao de alunos, o mesmo fato ocorria com as professoras, conforme relatado por Rita de Cássia Porto: “Não dava uma dúzia de professoras mulheres. No início, só havia uma professora de português, uma de artes e uma de geografia. (PORTO, 2011).

Nos primeiros anos da escola as poucas mulheres que trabalhavam na ETER lecionavam as disciplinas de humanas como português, artes, geografia, confirmando pesquisas que apontam o maior índice feminino em cursos de nível superior nessa área, a exemplo de Serviço Social, Pedagogia, Letras, Educação Artística, Geografia e História. Na ETER, lugar de igualdade entre os sexos, as poucas mulheres professoras ocupavam as disciplinas que a sociedade sexista delegou ao feminino. Essa proeminente presença feminina nesses cursos universitários foi detectada em nível nacional nas décadas estudadas por Tabak (2002):

Apesar do ingresso massivo de estudantes do sexo feminino nas universidades, nas últimas décadas do século XX, os dados revelam que, entre os anos de 70 e 90, as jovens que concluíram o segundo grau de ensino continuaram a candidatar-se, no exame vestibular, em proporção muito maior àqueles cursos ditos “tradicionais”, nas áreas das ciências sociais e humanas. Uma das explicações está certamente na persistência de uma forte influência de estereótipos sexuais na educação, bem como de uma sociedade patriarcal ainda dominante, apesar das significativas mudanças no comportamento feminino que tiveram lugar ao longo do século (TABAK, 2002, p.16).

O curioso é que em uma escola de formação profissional de portas abertas para todos os sexos, a maioria dos alunos era composta de homens. Haveria poucas mulheres com competência para áreas de conhecimento em ciências exatas, como matemática, química e física? As inscrições para o teste seletivo registravam maior procura de rapazes, quadro que se



repetia nas matrículas e nos anos de estudo nas décadas de 1975-1985. Realidade que se modifica em décadas posteriores em que o número de alunas ETER cresce em torno de 50% em relação ao de alunos, períodos em que são implementados outros cursos profissionalizantes como segurança no trabalho e turismo.

A menção feita à ETER como lugar de igualdade entre os sexos e que colocava a competência como critério para a admissão dos estudantes se diluía quando havia separações entre os alunos e as alunas, nos grupos de estudo. Uma realidade oposta ao que Rita de Cássia Porto informou: “Mesmo o Pe. Pitiá sendo rigoroso, respeitava sobremaneira as jovens alunas por seu potencial, demonstrado nas notas”, narrativa que contradiz o que foi enfatizado por um ex-aluno ETER.

A igualdade entre os sexos na ETER, difundida na educação mista não se dava de maneira tão fluída nas relações cotidianas. Durante a entrevista de Oscar Carneiro, por exemplo, há citações de segregação entre alunos e alunas, sobretudo nas aulas de educação física, quando moças e rapazes eram separados, ou nos grupos de estudo formados só por rapazes, numa rotina que marcou o cotidiano da ETER:

Eu fiz eletrônica, habilitação em eletrônica que eu lembre era isso, havia uma convivência entre homens e mulheres. Lá tinha muitos problemas que eu lembre No colégio, inclusive, havia a disciplina de educação física em reservado para as mulheres, as turmas de educação física eram pequenas. Os homens faziam em separado. Havia esse preconceito, não sei, essa concepção de que as mulheres eram menos preparadas ou tinham mais dificuldades em lidar com eletrônica, com a área tecnológica de um modo geral. No próprio colégio, na sociedade, acho que talvez por parte dos alunos, não sei, por parte dos professores, das próprias notas. As mulheres talvez encarassem isso, sentissem mais dificuldade pra aprender as coisas. Não sei se as notas revelavam em parte isso, mas normalmente os melhores alunos eram homens, eu lembro disso. Eu tive a vantagem de terminar o Redentorista e fui aprovado para Engenharia Elétrica, e o perfil persistiu. Ou seja, as turmas de Engenharia, especificamente de Engenharia Elétrica a minoria era de mulheres, havia até um estranhamento, se via poucas mulheres. Com um tempo a impressão que esse perfil foi sendo alterado. Hoje em dia a gente vê as turmas mais ou menos equilibradas, mas à época, se você fizer uma consulta a Pró- Reitoria de Ensino e puxar as listas vai constatar que as mulheres eram minoria. Ou seja, poucas mulheres se aventuravam à condição de engenheira, então engenheira civil, engenheira elétrica as nossas turmas também. Quer dizer, aquele quadro que eu vi no Redentorista, ao qual me acostumei de ver poucas mulheres, uma proporção maior de homens, ele persiste na universidade, porque à medida que eu ingressei em Engenharia Elétrica, a universidade aquela época funcionava, eu entrei na universidade em 82. Exatamente no ano seguinte, a universidade funcionava no regime de oferecer as mesmas disciplinas do básico para todas as engenharias, então os alunos de Elétrica se misturavam com os de Civil, com outras engenharias. Ou seja, as salas eram exatamente assim: muitos homens e quase nenhuma mulher. Eu vendo isso então, já estava acostumado com o Redentorista. E eu lembro que persistia essa ideia de que a carreira da área tecnológica era adequada para os homens e as mulheres eram quase que intrusas nesse processo. Na sequência dos anos, eu tenho a impressão, foi aumentando o volume de ingressas, agora o Redentorista era basicamente isso. Eu não sei quanto às mulheres, agora havia de nossa parte sempre houve, uma relação respeitosa, amistosa. Que eu lembre, nunca



tenha se dado nenhum conflito, nenhuma expressão assim preconceituosa, explícita, não sei. Então as mulheres conviviam bem conosco e viceversa. Sim, de algum modo, sim, comparado com os alunos secundaristas. Mas as meninas tinham essa coisa, extra, quer dizer, além de serem do Redentorista eram mulheres tecnólogas. A época tenho impressão que a mais avançada das ciências era eletrônica, a questão dos circuitos. Então uma mulher entender disso, uma mulher ser capaz de montar um circuito, de fazer um projeto, era uma coisa espetacular. Eu acho que, nesse ponto, elas gozavam desse glamour e elas faziam efetivamente as próprias disciplinas, exigiam projetos. Então eu acho que isso terminou criando essa aura em torno das alunas do Redentoristas, pelo menos a minha turma. Eu lembro pelo que era evidente à época, eletrônica era a ciência de ponta, então as aplicações de eletrônica aqui na cidade havia (CARNEIRO, 2011).

A menção feita por Oscar Carneiro acerca do preconceito por parte dos alunos em relação às alunas se evidencia quando o próprio narrador afirma que as mulheres “eram menos preparadas para lidar com eletrônica, com a área tecnológica de um modo geral”. Essa era uma leitura sobre a participação feminina no respectivo curso que se dava da parte das próprias alunas como dos alunos, assim como entre os professores duvidosos da capacidade feminina na área tecnológica. Contradizendo assim, a interpretação de Rita de Cássia Porto, ao afirmar em sua narrativa que não havia nenhuma ressalva discriminatória com relação às alunas da ETER, pois segundo “[...] o que importava era a competência mostrada pelas alunas nas notas”, perdendo-se de vista as diferenças de gênero.

É importante ressaltar que a declaração acima é realizada por um ex-aluno, contrapondo-se às versões apresentadas pela coordenadora pedagógica, pelo padre Cristiano Joosten, que participou ativamente dos anos em estudo, por Manoel do Carmo Silva, que contribuiu com as aulas de laboratório na ETER nas décadas de 1970-1980.

O preconceito referido por Oscar Carneiro se encontra com as análises realizadas por Tabak (2002). A pesquisa da autora acerca da participação feminina na universidade em cursos tecnológicos mostra a incipiente presença de mulheres nas áreas de conhecimentos como engenharias, matemática, física, química. Segundo a autora, apesar do crescimento vertiginoso de estudantes nas universidades, ainda nas décadas de 1970-1990, os concursos vestibulares prestados por mulheres eram as áreas de ciências humanas e sociais, tradicionalmente associadas ao feminino.

Essa autora salienta que o quadro significativo da participação feminina em cursos de humanas, oposto do que ocorre na área das ciências exatas, concerne à persistente existência de estereótipos na educação, bem como ao sexismo ainda exacerbado em uma sociedade sexista, apesar da mudança de comportamento feminino transcorrida ao longo dos anos (TABAK, 2002).

Segundo seu pensamento, evidencia-se ainda nas décadas de 1970-1990, o expressivo



número de mulheres no segundo grau, realidade distinta dos cursos profissionalizantes em áreas tecnológicas. Na concepção de Fany Tabak há dois obstáculos que impedem o crescimento da participação feminina nas áreas das ciências e tecnologias, traduzidos na falta de infraestrutura e na insegurança por parte das próprias mulheres quanto a sua capacidade e aos seus direitos no avanço profissional em campos de conhecimentos ocupados predominantemente por homens (TABAK, 2002).

Essa incipiente participação feminina no campo das ciências e tecnologias existente nas décadas de 1970-1990 é confirmada na citação a seguir:

Dorothea Gaudart, professora emérita da Universidade de Viena, redigiu o texto contendo as recomendações dessa reunião preparatória, e que estão publicadas no livro mencionado acima. Segundo ela, houve avanços significativos desde que a UNESCO chamou a atenção para a necessidade de se promover medidas capazes de ampliar a participação feminina no campo da Ciência e da Tecnologia ainda em 1954. Conseguir atingir esse objetivo implicaria em recomendar aos governos dos países membros da Organização das Nações Unidas a adoção de políticas públicas relativas ao sistema educacional vigente no país, de modo a conciliar encargos familiares com encargos profissionais, bem como equilibrar o orçamento de tempo. Mas também, e principalmente, introduzir mudanças estruturais na própria comunidade científica, nos níveis nacional, regional e internacional. Segundo Gaudart, as mudanças no sistema educacional são muito lentas, embora a UNESCO já tivesse identificado problemas existentes na educação das meninas há pelo menos 40 anos (TABAK, 2002, p.41).

Como demonstrado pela pesquisadora Fany Tabak, em o Laboratório de Pandora (2002), no final do século XX as mulheres brasileiras vivenciaram experiências particulares e coletivas de lentas conquistas em relação a sua crescente participação na educação profissional em áreas distintas das ciências humanas.

Nossa pesquisa sinaliza que, a partir de 1974, o governo militar priorizou a educação como mola mestra para o desenvolvimento econômico do país, contribuindo com cidades equidistantes dos centros metropolitanos, como Campina Grande, na Paraíba. Entretanto, isso não se mostrou suficiente para fazer avançar a participação feminina no campo tecnológico.

Com isto, diferente do que Tabak mostra, apesar da implementação de políticas públicas que favoreçam, mesmo que parcialmente a educação profissional mista, criando uma certa infraestrutura para a criação de escolas de formação profissional, como a ETER, voltada para as ciências e tecnologias, ainda é incipiente a participação feminina nesse âmbito.

As poucas mulheres que furam as fronteiras sexistas experimentam no cotidiano das escolas relações de gênero permeadas por separações entre o feminino e o masculino e a constante necessidade da imposição do seu potencial intelectual como passaporte para o seu reconhecimento e a sua aceitação social. Apesar de a ETER admitir em seus quadros mulheres



e homens, as mulheres vivenciavam cotidianamente assimetrias de gênero, buscando sempre o aval da competência para justificar suas presenças.

Conforme observado por Perrot (2007), muitas fronteiras ainda intransponíveis foram negociadas no cotidiano escolar destas mulheres, sejam jovens como na ETER, sejam as mais experientes ingressando nos níveis universitários. Fronteiras demarcadas por histórias de relações de gênero permeadas por segregações, preconceitos em relação ao potencial feminino quanto à aprendizagem e as práticas de conhecimentos ligados à tecnologia.

Em nosso estudo da ETER tratamos com histórias de ex-alunos e ex-alunas que compartilharam durante três anos de suas vidas experiências de relações tecidas por poder e estratégias que perfilavam os lugares sociais dos sujeitos em curso. Jovens advindos das camadas médias e pobres da cidade de Campina Grande e de outras localidades que já compartilhavam o modelo sexista de delimitação dos papéis profissionais vivenciados pelas mães e pelos pais.

À luz das narrativas de ex-alunos e ex-alunas ETER compreenderemos a seguir as estratégias de Pe. Pitiá com vistas à “educação para a liberdade”. Educação esta produzida por meio da racionalidade técnica, misturada ao humanismo, assim como os usos dos estudantes nos diversos lugares da escola, significados pelas práticas permeadas pelo fazer e saber embebidos pelos padrões normativos da competência, difusos na cultura escolar propagada.

É, meu pai era funcionário público na época, DNOCS acho, que é uma autarquia, dissolvida pelo governo. Minha mãe doméstica, então ficava naquela disposição integral a família, meu pai trabalhava dois expedientes à época, hoje é aposentado. Então, a dinâmica era exatamente essa, minha mãe gerenciava toda a dinâmica doméstica, meu pai era o nutridor, o provedor enfim e havia uma harmonia no processo, de modo que esses anos de Redentorista não me perturbaram nem a família nem a família me perturbou. Então, primeiro nas próprias famílias, nós conversávamos com as colegas, nas próprias famílias, havia uma dificuldade em aceitar que a filhas fizessem um curso tecnológico. Estranho, isso persiste até no ingresso na universidade, ou seja, até a década de oitenta, eu não exatamente sei depois, havia um preconceito de que as meninas não tivessem um bom desempenho não tivessem vocação, não fossem. Havia um preconceito de que as meninas não tivessem um bom desempenho não tivesse vocação, não fossem adequadas pra formação na área de tecnologia [...] (CARNEIRO, 2011).

Oscar Carneiro descreve a partir da sua experiência como homem e estudante da ETER, filho de uma família de modelo patriarcalista em que sua mãe era cuidadora da casa e o pai o provedor, funcionário público federal. Ele mostra em sua narrativa como esses requisitos foram importantes para que realizasse um curso técnico na ETER com mais tranquilidade, do que algumas das suas colegas que tiveram que enfrentar, além da dificuldade financeira, o preconceito por serem mulheres, estudando em uma área de conhecimento e



especialização que a sociedade associava ao masculino.

O narrador lembra ainda, dos relatos de algumas colegas a respeito da resistência por parte das suas famílias, principalmente por parte dos pais, por elas estudarem em um curso na área da tecnologia. Uma percepção presente em algumas famílias que representavam a ideia sexista comum naquela configuração histórica e cultural. Assim, entendemos que as estudantes da ETER tinham que transpor rígidas fronteiras tanto em nível objetivo, quando tinham que mostrar a sua competência, traduzida nas notas escolares, como em nível subjetivo, quando tinham que fugir ou se impor aos sentimentos e as ideias que limitavam a sua participação social e educacional.

3.6 (Des)dobrando do sexo ao gênero

Nos anos de 1970-1980, ao mesmo tempo em que a ETER entrava no cenário campinense e se espalhava pelos arredores da cidade, criando outros espaços educacionais para as moças e rapazes, seduzidos pelos ares da “educação para a liberdade”, os movimentos feministas questionavam as ideias patriarcalistas. Momento em que os discursos institucionais fundamentavam as relações entre as pessoas, separando espaços, excluindo mulheres e outras denominadas “minorias sociais”, do direito de atuarem ativamente em determinados lugares sociais, de terem acesso à educação de nível técnico e superior em áreas de conhecimento ligadas a atividades profissionais técnico/rationais, lócus de formação masculina.

Uma formação social em que as discrepâncias sociais, econômicas, políticas entre mulheres e homens eram baseadas na noção de desigualdade sexual, arraigada nas relações capilares de poder, construídas em diferentes dimensões da vida. Contexto histórico em que eclodiam os movimentos feministas contestadores dos limites fronteiriços entre homens e mulheres, criados culturalmente.

Nesse cenário, mulheres rompiam com valores éticos e morais, delimitadores de espaços socialmente definidos como femininos e masculinos, superando com as desigualdades cridas em relação a capacidade feminina para determinadas profissões, publicando nas telas da TV, nos telões dos cinemas, nas revistas para mulheres, discussões sobre o corpo, os gostos, os novos estilos de vida.

Embaraça-os jornais locais ainda calassem sobre as diversas maneiras de participação feminina, surgiam outros canais de comunicação que divulgavam as diversas maneiras de atuação das mulheres no cenário nacional, uma especificidade cultural e histórica de aumento de resistências por parte dos homens, maridos, companheiros, namorados que sentindo-se



ameaçados pela gradativa emancipação feminina, agrediam as mulheres com mais força e intensidade, como que quisessem calar as suas bocas, trancafiá-las nos limites da casa, escondê-las da irreversível saída das invisíveis prisões que foram postas e permaneceram por tanto tempo.

A matéria de jornal ao mesmo tempo que mostra a aceitação oficial da participação feminina no ritmo de desenvolvimento, deixa clara que a natural atribuição de mãe e cuidadora do lar permanece inalterada. Uma formação social que criava novos espaços educacionais e profissionais para mulheres e homens, para gerir a modernidade almejada, mas que abria os espaços tanto para mulheres como para homens, cabendo a cada um conquistá-los e posicionar-se, tomando como critério definidor o discurso da competência individual. Uma realidade que associava os interesses econômicos e políticos da modernidade sob a roupagem desenvolvimentista e conquista das mulheres que alterava as representações fixas historicamente fabricadas.

Ao longo dos anos de 1960/1980, o conceito de gênero como diferença sexual teve dissonantes abordagens, por parte das teorias feministas. Os movimentos feministas que atuavam no cenário social com específicas demandas ampliavam os leques reivindicatórios, conforme as conquistas já alcançadas, diferenciando-se entre si, de acordo com os enfoques teóricos defendidos que justificavam de alguma maneira, as desigualdades entre homens e mulheres. Algumas dessas tematizações situavam as mulheres como vítimas dos algozes-homens, donos da lei, autores e atores da história oficial, outras as colocavam como as únicas protagonistas da história.

Os discursos sobre gênero que buscavam a história das origens das desigualdades sexuais nas explicações do patriarcalismo como formação social que se sobrepunha ao matriarcalismo pré-existente, caíam na oposição entre o feminino e o masculino, perdendo de vista as múltiplas mulheres e as suas diversas histórias. Limitavam-se a se apoiar na compreensão da diferença sexual, por tomarem a **Mulher** como simples diferença universal, sendo esta a representação da essência feminina.

Outras abordagens, que se apropriavam das explicações psicanalíticas, justificavam a diferenciação entre o feminino e o masculino pela teoria do parentesco, criado socialmente como resposta à Lei da proibição sexual. Essas análises feministas buscavam compreender o que antecedia ao domínio androcêntrico, justificado pela tese freudiana que associou o feminino ao masculino pela ideia do poder do pai, relacionado ao órgão peniano, anatomicamente explicado.

Segundo Freud as predisposições de gênero não são ocorrências sexuais psíquicas,



mas produções da Lei do incesto, construída e imposta pela cultura, reguladora das atitudes e dos desejos do ideal de ego. Ele metaforiza a relação edipiana com a melancolia da identificação de Gênero, como a internalização de uma moral sexual, estruturada internamente pelo tabu do incesto imposto socialmente. Como analisado por Butler (2003, p. 100): “consequentemente, as predisposições que Freud supõe serem os fatos primários ou constitutivos da vida sexual são efeitos de uma lei que internaliza, produz e regula identidade de gênero distintas e heterossexual”

Assim, análise realizada por Butler (2003) sobre gênero traz à tona as diferentes interpretações das teorias feministas, desde os anos de 1960 que lutavam pela emancipação feminina, pelo seu reconhecimento social, político, acentuando nas décadas seguintes com a libertação sexual e contra a violência que o homem e a sociedade androcêntrica realizavam e permitiam que se fizessem com as mulheres.

Butler (2003) discute que ao mesmo tempo que os discursos feministas punham em xeque a armadura social sobre o feminino, diferenciando-se em perspectivas equidistantes, entre análises marxistas que tomavam a condição feminina correspondente à desigualdade de classe, buscavam como contrasenso a sua emancipação pela consciência de exploração adquirida.

Havia entre as análises a perspectiva existencialista, que por meio da ideia de Beauvoir (1949) discutiam o feminino como uma oposição binária, tomando a mulher como contrária ao homem. Presumindo, assim, uma essência feminina sublimar, ligando sexualidade à emancipação, aproximando a discussão de gênero da antropologia, relacionando a sexualidade feminina ao culturalismo antropológico e não mais ao naturalismo freudiano.

As interpretações culturais estruturalistas de algumas teóricas feministas escavavam as origens do patriarcado, relacionando sexo e gênero, como era feito pela antropologia que distinguia natureza e cultura. Compreendiam que o sexo antecedia o gênero, por aquele ser cultural e “politicamente indeterminado”. Nesse movimento analítico, a natureza era feminina, dominada pelo masculino, sendo consequentemente invariavelmente cultural. Da mesma maneira que o existencialismo associava a razão e a mente ao masculino e o corpo e a natureza ao feminino, significado ainda pelo sujeito universal que era masculino.

Butler (2003) reflete ainda sobre a percepção estruturalista de Lévi-Strauss que questionava o tabu do incesto freudiano, tomado como uma construção social, que também se restringia quando naturalizava a heterossexualidade, remetendo esta a apenas uma construção discursiva, não explicando como tal condição se tornou universalmente válida. Nessa compreensão, o gênero seria a representação linguística da contradição entre os sexos,



havendo apenas o gênero feminino, sendo o masculino o referencial que serviria para todas as outras representações sexuais.

Outras concepções feministas difundidas entre os anos aqui estudados percebiam o sujeito, apresentado tanto do ponto de vista particular como universal. Butler (2003) entende que mesmo questionando a universalidade masculina que tomava as mulheres como extensão sexual do corpo masculino, terminava por cair nas aporias substancialistas, quando a autora feminista Wittig (1980 apud BUTLER, 2003) compreende a categoria mulher como sujeito ou “lôcus metafísico da ação humana”.

A visão do gênero como substância institui uma heterossexualidade compulsória e naturalizada, remetendo o gênero a uma relação de oposição entre o feminino e o masculino, uma diferença reificada pelo desejo heterossexual, como modelo de sexualidade culturalmente específica. Assim, a imagem do jornal que mostra o feto na cabeça de uma mulher apresenta uma perspectiva de substância, ligando o gênero, o sexo e o desejo heterossexual à identidade feminina. Mesmo que mostre que a mulher esteja acompanhando o ritmo do desenvolvimento econômico, instruindo-se em nível técnico e superior, participando da vida política, esta emancipação não estaria deslocada da natureza feminina, relacionada à reprodução e ao cuidado da casa.

Ao invés de aprisionarmos a abordagem de gênero nos limites do patriarcalismo e das culturais como indivíduos engendrados não apenas nas relações de sexo, como também de raça, etnia, dentre outras dimensões sociais construídas culturalmente, buscamos ampliar nossa percepção. Assim, de modo diferente das compressões marxista, existencialista, estruturalista, substancialista de gênero apresentadas aqui brevemente, compreendemos gênero ultrapassando os limites da oposição binária entre mulher e homem e da noção de inferioridade do ser mulher em relação ao domínio masculino, mas compartilhamos das ideias de Scott(1994), enfatizadas no fragmento seguinte:

Como historiadora, estou articularmente interessada em historicizar gênero, enfatizando os significados variáveis e contraditórios atribuídos à diferença sexual, os processos políticos através dos quais esses significados são criados e criticados, a instabilidade e maleabilidade das categorias "mulheres" e "homens", e os modos pelos quais essas categorias se articulam uma em termos da outra, embora de maneira não consistente ou da mesma maneira em cada momento. Apesar de insistir em que questões de gênero esclarecerão não apenas a história das relações entre os sexos, mas também toda e qualquer história seja qual for seu assunto específico, estou consciente dos resultados necessariamente parciais que tal abordagem produzirá. Não pretendo uma visão totalizadora, nem ter encontrado a categoria que finalmente explicará toda desigualdade, toda opressão, toda história. Minha pretensão é mais modesta: é que gênero é tanto uma boa maneira para se pensar sobre a história, sobre os modos pelos quais hierarquias de diferença - inclusões e exclusões - foram constituídas, quanto de elaborar uma teoria (feminista) política



(SCOTT, 1994, p. 23-25).

Assim, neste trabalho, compartilhamos da reflexão realizada por Scott (1994) que discute gênero como uma categoria encontrada em diferentes lugares, onde as diferenças sexuais são percebidas nas disputas pelo poder e que o saber social e cultural sobre as diferenças sexuais são produzidos em diversas situações e circunstâncias históricas. Pois, em sua percepção as instituições sociais, assim como os símbolos culturais são formas de produção de saber.

Com uma desenvoltura conceitual aproximada da de Scott, Laurentis (1994) discute gênero, assim como o sexo como fabricações de “[...] várias tecnologias sociais, de discursos, epistemologias e práticas da vida cotidiana” (LAURENTIS, 1994, p.208). Dessa forma não se remete a uma essência feminina ou masculina, dada a priori, mas é produzido nas práticas e saberes produtores de relações de poder. É construído como uma representação subjetiva e objetiva em diferentes lugares sociais como na família, na escola, na igreja e até no feminismo.

Contudo, ao mesmo tempo que o conceito de gênero é construído, é desestabilizado como representação, pois há desdobramentos dessa materialidade, evidenciada na plasticidade dos movimentos dos indivíduos na vida cotidiana. A representação fixa de gênero é fabricada pelas concepções essencialistas/biológicas e por perspectivas sociológicas que percebem o gênero como produto da representação.

Na contrapartida das abordagens estruturalistas, percebemos as diferenças de gênero como construções históricas e culturais que se materializam em conceitos femininos e masculinos que representam socialmente os indivíduos. Nessa perspectiva teórica/metodológica de revisão do conceito de gênero, questiona-se, também, a noção historicamente delimitada de privado como lócus da família, da afetividade, próprio do feminino, e o público como lugar do trabalho e da produção ou relativo ao masculino.

Para além da conotação de oposição entre duas esferas da vida social, podemos perceber a construção social do gênero, transpassando diferentes conjuntos de relações sociais. Uma vez que tanto as mulheres como os homens atuam diferentemente em distintos lugares sociais, permeados por relações de poder não fixas e nem indeléveis, mas tecidas em movimentos circunscritos de específicas situações e circunstâncias.

Na perspectiva sugerida, não há um sujeito Mulher, ou feminino, pois esta figura é uma conotação teórica, que apreende e explica determinados processos, perdendo de vista as múltiplas mulheres e as diversas histórias tecidas sob o véu da homogeneidade, buriladas por contradições cotidianas, desfazendo ao mesmo tempo o que foi produzido. As mulheres



encontram-se tanto dentro como fora da representação⁸³ do gênero, mesmo buscando explicá-las, são incorregíveis, pois se materializam em um processo cotidiano de redefinições.

De acordo com o paradoxo de Foucault (1987), os controles e as regulações feitos nos comportamentos sexuais, pelos saberes disciplinares religiosos, econômicos, científicos, em dadas configurações históricas e culturais, não sucumbem à sexualidade, mas produzem e são produzidos em meio às relações sociais e de poder. Assim, o autor desvela a criação de uma tecnologia sexual que:

[...] Define como “um conjunto de técnicas para maximizar a vida”, criados e desenvolvidos pela burguesia e partir do final do século XVIII para assegurar a sobrevivência da classe e a continuação da hegemonia. Tais técnicas envolviam a elaboração de discursos (classificação, mensuração, avaliação, etc.). Sobre quatro “figuras” ou objetos privilegiados do conhecimento: a sexualização das crianças e do corpo feminino, o controle da procriação e a psiquiatrização do comportamento sexual anômalo como perversão[...] (FOUCAULT, 1987, p. 220).

Foucault (1987) compreende a sexualidade como uma construção e uma (auto) representação, embora na interpretação regulatória disciplinar patriarcal, ela seja associada à figura masculina, enquanto, sendo o feminino o seu reflexo ou oposto, uma extrapolação do masculino proprietário natural do outro ambivalente. O gênero, assim como a sexualidade produzidos por relações de poder espalhadas na vida cotidiana e difusas por tecnologias e discursos institucionais como na escola, é construído por conhecimentos e valores éticos/morais, originando produtos positivos como opressivos.

Contudo, ao mesmo tempo que os significados de gênero são fabricados por tecnologias e discursos institucionais diversos e subjetivados pelos indivíduos, as experiências de poder capilar difusos nas relações cotidianas também significam e ressignificam as produções de gênero, redesenhando nas operações particulares e de grupo, as representações sedimentadas pelos discursos e tecnologias.

Sacudimos ainda que de maneira tímida, a poeira feita pelos vultos discursivos sobre um feminino frágil, emocional, ligado naturalmente aos lugares da casa, da escola, do trabalho, relacionado sempre ao cuidado da casa, das filhas, do marido. Uma ideia internalizada e subjetivada por nós de difícil desapego que se mostra presente em nossas falas, em nossos escritos, nas nossas relações familiares e públicas, reproduzindo assim, valores substancialistas sobre nós e os outros.

⁸³ Não tomamos representação como um reflexo da realidade, ou estando apenas no nível das ideias, mas como operacionalizações conceituais, criadas pelos indivíduos e vivenciadas nas relações sociais concretas.



As experiências pessoais e de outros(as) jovens na ETER se encontram, ressignificando antigos pressupostos teóricos apreendidos em leituras de gênero, no início da década de 1990, sendo ressignificadas no processo vis- à-vis de diferentes experiências pessoais que foram se dando durante os anos. Ao mudar de lugares ocupados por muitos anos e tomados como fixos, como os de filha para esposa e mãe, de aluna para professora e de professora para aluna, de leitora das discussões de gênero, nos parâmetros dos discursos feministas/sociológicos de duas décadas atrás, para aluna do doutorado em História da Educação, encontrados pelo caminho, remexemos com pseudo verdades, questionando constantemente essas definições teóricas.

Ao vivenciarmos diferentes lugares em nossa trajetória pessoal, fomos abrindo os olhos para as múltiplas histórias de alunos/alunas ETER. Experiências particulares de internalização de representações de gênero, permeadas pela competência individual, como dispositivo de poder disciplinar que as autorizou a ocupar “um lugar masculino”, construíram histórias dissonantes, ressignificando em suas práticas cotidianas os discursos institucionais fixos sobre os lugares de mulher e homem.

Assim, a ETER como uma tecnologia educacional constrói materialidades de gênero, relacionadas à dedicação aos estudos, disciplinando os corpos e os desejos das(os) jovens estudantes que, de maneiras diferentes, subjetivavam essas representações. Uma escola de ensino profissionalizante que se faz por histórias de alunas como Lúcia Crispim retratava a estudante dedicada e competente, difundida pelo discurso institucional e por estratégias disciplinares de subjetivação de valores técnico/racionais, transfigurados na competência individual.

Uma aluna que, ao concluir o curso técnico em eletrônica na ETER e devido ao seu mérito pessoal, conseguiu ser contratada como professora de laboratório em eletrônica pela respectiva escola, que passou a admitir ex-alunas como professoras para as disciplinas técnicas. Contudo, essas professoras deveriam ter se enquadrado nos requisitos de competência quando ainda eram estudantes da escola.

Lúcia Crispim era uma professora de reconhecida capacidade técnica e didática, uma vez que ensinava com amor e cuidado, característica salientada por Maria de Lourdes Lira, coordenadora pedagógica da ETER. Mesmo Lúcia Crispim, apesar de sua história de aluna exemplar, não concluiu o curso de engenharia elétrica, visto na época como processo natural dos/das bons/boas alunos/alunas ETER, que sempre além do nível técnico, fazendo vestibular para engenharia elétrica e seguindo a carreira acadêmica, diferenciando-se de outras trajetórias de alunos/alunas que tornavam-se técnicos(as) de empresas públicas e ou privadas.



Uma história como outras, de alunas(os) ETER, legitimada pelo discurso institucional que delineava o futuro dos(as) estudantes, subjetivando valores e significados, difundidos pelos conhecimentos curriculares da escola. Ao contrário da expectativa institucional que sedimentava a representação desses(as) alunos/alunas, Lúcia Crispim ressignificou essa expectativa, deixou de ser professora e abriu uma loja de Decoração, optando por uma área distinta da sua formação educacional. Uma nova profissão que, segundo a narradora, a atraiu para dar voz a sua criatividade e desafios, motivações que ela não encontrava mais na área de engenharia.

Laurentis (1994) propõe a reconstrução do conceito de gênero, percebido no movimento “para dentro e fora do gênero”, ou seja, sugerindo que não seja visualizado como mera representação, criada pelo discurso patriarcal. Todavia, compartilhamos dessa ideia, indo além dessa construção, percebendo as desdobras das diferentes histórias particulares, construídas às margens das representações. Ou, como analisado por Scott (1994) como uma categoria de análise a ser problematizada nos diferentes lugares e situações históricas, eivadas por relações de poder.

Constatamos que essas distintas leituras de gênero coexistem contraditoriamente, na relação da multiplicidade e da heteronomia das práticas cotidianas. Pois a ETER e os seus diferentes lugares internos e externos, em distintas atividades escolares, como as aulas regulares e salas de laboratório, os grupos de estudo dentro e fora da escola, as pesquisas na biblioteca, assim como as festas de formatura e encontros de ex-alunas/alunos criam espaços e situações de (re) construções de gênero.

IV CAPÍTULO





4 ENTRE FIOS E ANTENAS: PRÁTICAS COTIDIANAS E ESTRATÉGIAS CURRÍCULARES NA EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

Vivi a ilusão da liberdade, daquela liberdade sonhada em que se pode
ser casada e solteira
Infantil e madura, morena e oxigenada
Aquele liberdade atemporal em que se pode fazer tudo sem ser
condenada
Em que as leis são individuais, as faltas puras
Vivi a ilusão de que poderia sobrevoar os edifícios e
Sorrir feito criança, que poderia satisfazer meu corpo
Sem pagar preço alto e até mesmo nenhum
A liberdade que cheguei a experimentar me tirou de órbita
Me fez perder peso, ganhar viço, acreditar
Por uns instantes que tive o gozo flutuante, fui inocente e fui eu
Eu fui eu por uns dias, eu fui eu por uns céus
Fui ser quem eu era ao nascer, antes de ser educada,
Resumida, adestrada, induzida, aplicada,
Antes de ser abatida em pleno voo.

(Martha Medeiros, 2009, p.69)

4.1 Lugar de educação, lugar de liberdade?

4.1.1 Uniformização e a (des)padronização das práticas cotidianas

Neste capítulo intensificamos a análise da tese defendida, mostrando que o tecnicismo como perspectiva educacional do Estado desenvolvimentista, alicerçado pela ideia da educação para o trabalho, criou subjetividades de gênero, engendradas no currículo escolar que propunha a educação para a liberdade. Assim, na ETER o currículo era percebido como um dispositivo de estratégias reguladoras de subjetividades, difusas no tempo e espaço escolar, nas aulas, operadores disciplinares que fragmentavam os saberes e os comportamentos escolares das(os) ex-alunas(os) e professores(as), criando também possibilidades de reelaborações e ressignificações.

Assim, interessamo-nos por analisar, por meio das narrativas de ex-alunos/alunas e por meio dos documentos escolares, as seguintes perguntas: Como o sentimento de aluno/aluna ETER era acionado pelo uso da farda? Como as/os jovens estudantes ressignificavam o uso da farda? Como a farda da ETER subscrevia uma estrutura curricular da seleção e da competência, acionada no currículo da ETER? Quais as estratégias disciplinares que foram acionadas na estrutura organizacional do currículo da ETER com vista à educação para liberdade? Quais eram as visões e os comportamentos das alunas e dos alunos em relação à ideia de liberdade prescrita na ETER? Como alunas/alunos, professoras/professores (res)significavam a estrutura curricular?



Apesar das estratégias de poder disciplinar estarem espalhadas em lugares mais sutis da ETER, acionadas pelo currículo como instrumento de controle da vida das(os) alunas(os), percebemos essa regulação não apenas pelo aspecto negativo, restritivo, mas também por sua dimensão produtiva. O cotidiano da ETER praticado por alunos(as) envolvidos pelo ímpeto do orgulho de pertencerem a grande escola de ensino profissionalizante de Campina Grande era fascinado pela autoridade de padre Pitiá que por dispositivos e operadores estratégicos de poder disciplinar difundia o pensamento do Estado e da igreja católica no ambiente escolar.

Esses dispositivos e operadores estratégicos perpassavam as ideias do tecnicismo e do humanismo que reverberavam o poder do Estado e da igreja na ETER, espalhados nas relações entre os indivíduos que transitavam na escola, construindo histórias particulares que disputavam sob o véu da comunidade familiar o sucesso escolar e profissional como desejos subjetivados.

No intuito de alçar voos, as/os jovens adentravam os muros da ETER, por meio dos processos seletivos, vestiam a farda que os destacariam frente a outras(os) milhares de alunas(os) de outras instituições escolares desta cidade. Os(as) futuros(as) alunos(as) ETER eram movidos(as) pela engrenagem de ascensão social, através da educação, sendo esta transmitida inicialmente pela família, a ideia de que poderiam mudar a vida se fossem bons/boas, ou seja, “melhores” em relação as(os) alunos(as) de outras instituições escolares da cidade.

Ao serem selecionados(as) no processo seletivo os seus pais iam orgulhosos matricular os/as aprovados(as), que passariam a vestir a farda da ETER, lembrando-os sempre da responsabilidade que haviam assumido. Havia a mensagem de que valia a pena o resultado que poderiam obter caso se moldassem aos valores transmitidos pela escola ao longo dos três anos de estudo.

Vestir a farda da ETER significava uma diferença em relação aos estudantes das outras escolas da cidade, destacando-se na multidão quando saiam às ruas, ou pegavam ônibus regulares. Todos as/os olhavam com respeito e admiração, pois já sabiam que não eram qualquer estudante, mas se tratavam de “jovens inteligentes e estudiosos”. O Pe. Pitiá fazia questão de lembrá-lo(as) da responsabilidade que era vestir aquela farda, como mencionado em todas as narrativas e especificamente a seguir:



Uma das coisas que o padre frisava bastante era o seguinte: vocês todos estão de farda, vocês estão levando o nome de um Colégio! Vocês estão representando o Colégio! Vocês têm que ter cuidado onde estão andando com aquela farda. Ele falava muito isso. Então, a gente tinha certo respeito pela farda e ele sempre falava pessoa de tal lugar tá fazendo bagunça. Cuidado com a farda que estão vestindo. Ele era muito exigente. Era motivo de orgulho na época, porque entrar no curso redentorista era os melhores alunos que conseguiam bolsa lá e se formar lá era como se fosse terminar o curso que já lhe colocaria para o mercado de trabalho. Havia um status, você vestir a farda da ETER, quando nós íamos no ônibus e ia outros alunos da ETER, o pessoal já olhava: esse aluno aí gosta de estudar, está se esforçando, é um aluno bom. Existia toda uma imagem construída em torno do aluno da ETER. Nos orgulhávamos de estar vestidos com a farda, porque a sociedade via com outros olhos e a família também. Porque para entrar, primeiro para seleção. Não era fácil para conseguir a bolsa, cursar e permanecer no curso porque era um curso muito difícil. A gente ficava a noite toda acordada para elaborar projeto. Então, exigia muito estudo (CRISPIM, 2012).

A constante lembrança que padre Pitíá fazia a(os) alunas/alunos da ETER a respeito da responsabilidade que as/os mesma(os) deveriam ter ao vestirem a farda, refletia ideias e princípios que iam sendo sedimentados ao longo dos três anos de estudo, na ETER, estratégias disciplinares (CERTEAU, 1997) e de modalização, criando modos de pensar e de atuar dentro e fora da escola. Subjetividades (GUATTARI, ROLNIK, 2007) fabricadas sutilmente por pequenas ressalvas, orientações dadas por Pe. Pitíá que construía, sorrateiramente, novas condutas entre os(as) alunos/alunas.

A construção do sentimento nos(as) alunos(as) ao vestirem a farda da escola, de pertencerem a ETER apresenta-se como uma identificação fantasmagórica de internalização da escola como expressão das suas vidas. Trajetórias traçadas de maneiras diferentes do como ocorria até se tornarem alunos(as) ETER. Uma percepção presente tanto nas narrativas de alunos(as) que se enquadravam a disciplina escolar como naqueles(as) que se desviavam da imagem do(a) estudante padrão.

Ana Paula Sarmento também mostra o significado de vestir a farda da ETER, apresentando a comunidade campinense uma imagem construída pela cultura escolar que era desenhada por Pe. Pitíá que lembrava os(as) aluno(as) da importância e responsabilidade de vestirem a farda da escola e saírem pelas ruas da cidade. A farda associava sempre os(as) alunos(as) à boa conduta, despertando respeito por parte dos outros para com ele(as). Criava-se um sentimento recíproco de respeito e admiração por parte das(os) estudantes da escola e da comunidade, isso os colocava cada vez mais em um patamar de prestígio e status social em relação aos estudantes de outras escolas da cidade.

Despertava olhares de admiração, por parte das(os) outras(os) estudantes, de pessoas comuns e de autoridades que tomavam a escola como uma referência de educação e progresso em Campina Grande. As(os) jovens estudantes internalizavam saberes fabricados pela



maquinaria estatal, difundida pelos equipamentos coletivos como a escola e a igreja. Como no caso específico da ETER que produzia o seu próprio saber, ou seja, o saber escolar, criando subjetividades obedientes às regras estabelecidas, moldando as atitudes das(os) jovens estudantes com vista a transformarem-se em profissionais eficientes que corresponderiam aos investimentos feitos pelas empresas fornecedoras das bolsas de estudo.

De acordo com os(as) narradores(as) uma das regras marcadamente estabelecidas na escola era de que alunos(as) só poderiam entrar na escola se estivessem com fardamento completo: blusa, calça, meia, tênis compatíveis com as exigências. Segundo Iara de Araújo, nos primeiros anos da ETER havia diferença na farda das meninas e dos meninos. A farda das meninas era de tecido, calça vinho de tecido, tipo um blazerzinho e os homens usavam camisa pólo de algodão. “A farda da mulher era toda de tecido, tanto a calça como a blusa. Depois foi que nivelou, mas a gente tinha camisa polo de malha e eles também e a calça de tecido vinho” (ARAÚJO, 2012).

Como estratégia de manutenção da norma do fardamento completo, havia sempre na portaria o inspetor de ensino que vistoriava alunos(as), caso aparecesse algum estudante que não estivesse padronizado, era impedido de entrar na escola e assistir aula. Caso fosse a primeira vez que alunos(as) chegassem a escola faltando a blusa, a calça ou tênis, esses(as) jovens justificassem, a escola os(as) emprestavam fardas que mantinha guardadas, cabendo as(os) alunos(as) devolverem, logo após o término das aulas.

Nessas artimanhas encontradas pelos(as) alunos(as) para assinalarem os seus gostos e modas próprias da juventude da época, algumas meninas associavam à farda alguns adereços ou enfeites que simbolizavam a sua feminilidade, como broche no cabelo, pulseiras, gargantilhas, usando maquiagem, pintando o cabelo de vermelho, louro; prendendo-o de maneiras diferentes, usando casacos ou coletes de tecido de cores diferentes ou jeans, calçando sandálias altas da moda ou vestiam bermudas jeans. Tentavam assim, enganar o porteiro, dando desculpas as mais diversas, como foi lembrado por Iara de Araújo na narrativa:

Tinha aquelas que gostavam, a vaidade era de cada uma. Eu sempre fui muito vaidosa Eu usava broche de cabelo. Às, vezes queria ir om uma sandália diferente, não só eu, mas algumas amigas minhas. Enrolavam o porteiro, mas tinha rigidez da farda que tinha que ir só de tênis. A gente conversava, inventava mentira que tinha lavado o tênis, que não tinha dado tempo de enxugar, que tinha rasgado, que a mãe ia comprar outro. Não tinham aquelas sandálias azaleias de plástico? Porque era a moda, a gente queria usar. Quando tinha aquelas rosas no cabelo a gente fazia e na escola não podia não. Engraçado, os meninos com cabelo grande nunca mandaram cortar cabelo, usavam aquelas bolsas que eles customizavam e não tinha nada (ARAÚJO, 2012).



Apesar das claras exigências quanto ao uso da farda completa, os(as) jovens estudantes encontravam diferentes maneiras de sua ressignificação. Mesmo com uma vigilância permanente por meio do porteiro e das orientações de Pe. Pitá sobre a importância do uso de uma farda padrão para todos(as) que ali estudavam, estavam convencidos(as) de a farda da ETER despertava respeito por parte da comunidade e por isso deveriam vesti-la com orgulho.

Em uma época em que era comum as escolas em Campina Grande adotarem fardas que de alguma maneira diferenciavam meninas e meninos, a ETER uniformizava as moças e os rapazes, devido ao modelo único para ambos os sexos. Uma característica da proposta educacional da escola que oferecia ensino profissionalizante sem fazer diferenciação entre homem e mulher, percebendo apenas a capacidade técnico/racional, exigida pelo mercado de trabalho em ascensão. Como lembrado por Garibaldi Oliveira a seguir:

As meninas das DAMAS usavam uma espécie de macacãozinho, um vestido que era como uma bata. O Redentorista tinha uma farda só para homens e mulheres, era uma calça vinho e uma camisa pólo branca com a gola vinho. A maioria tinha o cabelo mais curto que o meu, o meu cabelo era no ombro, mas já teve na cintura, mas eu lembro que eu adormecia com Sônia fazendo trança no meu cabelo (OLIVEIRA, 2012).

Os alunos que, em sua maioria, tinham cabelos grandes, destoavam das meninas que em sua maioria tinham cabelos curtos. Aqueles também faziam da farda outras roupagens, através de adereços, que alteravam de alguma maneira a padronização que os identificavam. Por exemplo, as bolsas do exército usadas por alguns alunos da ETER, com desenhos diferentes, pintadas com diversas cores, também seriam de instrumento de individualização das(os) estudantes.

As pinturas representavam bandas de rock, cantores da MPB, ruas, imagens que simbolizavam linguagens, gostos, costumes, questionamentos políticos, vivenciados em suas tribos e nos grupos sociais adolescentes da época. As customizações das bolsas revelavam criatividade, algumas vezes irreverentes, modos de agir e de sentir que se contrapunham às expectativas da escola, expressavam, assim, vontades próprias em termos culturais, políticos, sociais e econômicos.

A farda era ressignificada pelas alunas ao usarem sandálias, casacos que destoavam do padrão proposto, refletindo assim, a construção de um estilo cultural de outros lugares sociais, vivenciados pelas(os) alunas/alunos. Ao trazerem para a escola essas diversas linguagens e estilos de vida e cultura, socializadas por eles(as) advindos(as) de diferentes grupos e famílias



de distintas camadas econômicas e sociais, participantes de grupos políticos de esquerda, de religiões diferentes (evangélica e espírita), construíam canais de ligação entre a ETER com outros espaços sociais do mundo exterior.

Através da customização das bolsas usadas por alguns alunos e dos acessórios usados por algumas alunas, esses indivíduos mostravam que antes de serem alunos(as) ETER, eram também adolescentes que caminhavam por outros lugares e compartilhavam com outras(os) jovens modelos éticos e estéticos diferentes dos colocados pela ETER. Dessa maneira, subvertiam a ordem, ressignificando de alguma maneira a farda, representante da cultura da escola.

Essas diferentes maneiras de ocupar os tempos e os espaços escolares são interpretados como práticas que recriam as normas e as estratégias de controle instituídas. Ou ainda, como práticas cotidianas dos indivíduos que relaboravam as relações de poder instituídas na escola, quando alguns/algumas jovens estudantes que viviam as regras escolares, encontravam aqui e ali alternativas sutis de ressignificação. Enquanto havia alunas como Lúcia Crispim que atendiam fielmente a padronização da farda, não interessando-se por usar acessórios referentes à moda feminina, utilizada pelas adolescentes da época, outras meninas burlavam essa retórica uniformizante, sedimentada por Pe. Pitiá, no exercício de seus livres desejos.

Os diferentes usos e ressignificações da farda por alunas e alunos da ETER mesclavam costumes, gostos, subjetividades das(os) adolescentes, estratégia marcadamente uniformizante. Apesar dessa homogeneização, os diferentes mostram que não existe uma única cultura escolar⁸⁴, pois as práticas cotidianas das alunas e dos alunos denotam as multiplicidades de moças e rapazes que ao mesmo tempo em que se percebiam semelhantes, afirmavam as suas diferenças, enquanto “indivíduos ou grupo” (ROCHA; TOSTA, 2009. p. 132).

Apesar da estrutura escolar colocar por meio de várias estratégias de controle disciplinar uma visão de mundo, outras perspectivas, outros valores éticos e morais distinguiram os indivíduos. O cotidiano escolar era vivenciado de múltiplos modos, através de indivíduos que pensavam e sentiam as situações de diferentes maneiras. Moças e rapazes produtores de sentidos diversos, convivendo juntos numa mesma estrutura educacional.

Essas estratégias disciplinares com relação à padronização escolar era obedecida por

⁸⁴Cultura escolar é compreendida aqui como um conjunto de normas e regras que definem conhecimentos a serem transmitidos que orientam condutas. Assim como por práticas dos indivíduos que se diferenciam em tempos e espaços escolares em situações e circunstâncias específicas (JÚLIA, 2001).



muitos(as) alunos(as) tal como Lúcia Crispim demonstrou em sua narrativa. Contudo, havia alunas(os) que mesmo respeitando a farda, burlavam as regras, dando vazão aos prazeres de jovens meninas de uma sociedade que vivia modas e gostos de beleza que simbolizavam a feminilidade e a juventude da época.

A ETER, assim como outras escolas da cidade padronizavam alunos(as) por meio da farda. Constituía, um lugar social cujas regras rígidas padronizavam as mulheres e homens que ao vestirem as fardas da escola eram identificadas(os) como aluna(os) da instituição mais respeitada e a única de ensino profissionalizante da cidade. Essa norma uniformizava singularidades, homogeneizando diferenças entre mulheres e homens. Como se todos(as) fossem iguais, identificadas(os) apenas como alunos(as) da ETER que, devido aos méritos pessoais, conseguiam essa subjetividade.

Uma subjetividade que se sobrepunha as multiplicidades de gostos, costumes, prazeres culturais e sociais vivenciados pelas(os) jovens meninas(os) da época estudada. Contudo, vemos que mesmo em meio a uma estrutura escolar que disciplinava e subjetivava a imagem de ser aluna(o) ETER como privilégio de poucos e uma grande oportunidade de realização profissional, jovens moças e rapazes ainda encontravam brechas e fugiam às regras estabelecidas.

4.2 Entre os fios do tecnicismo

Como visto no capítulo anterior a ETER é criada como uma instituição de ensino profissionalizante que foi racionalmente organizada pelo padre Edelzino Pitiá da Congregação Redentorista, objetivando evangelizar jovens pobres da cidade de Campina Grande, através do ensino técnico. Teve como pano de fundo as diretrizes da igreja católica, redimensionada em 1968 com João Paulo III, quando reorienta a igreja a voltar-se para o trabalho social. (Documento Galdium et Spes, Constituição Pastoral, 1968). Cruza as suas estratégias de poder com o pensamento técnico racional do Estado autoritário, modelando através de estratégias disciplinares, subjetividades obedientes e produtivas à medida que se perfaz por uma cultura escolar advinda do cruzamento de outras culturas:

A cultura escolar é entendida como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sócio-políticas ou simplesmente de socialização (JÚLIA, 2001, p. 10).



A ETER é criada à luz do tecnicismo, que é a mola mestra da educação no país, potencializada pela ideia da formação técnica/racional. Apresenta uma perspectiva de formação educacional presente na estrutura curricular de maneira escrita e difusa nos tempos e espaços regulados e controlados por estratégias disciplinares, perceptíveis nas disciplinas, na rotina escolar, nos comportamentos e horários individuais e coletivos de todos os indivíduos, seja como estudantes, professores(as), funcionárias(os).

Esse cotidiano escolar encontrava-se em consonância com a perspectiva tecnicista que, a partir da década de 1970, transfere a responsabilidade do Estado em relação à educação para os indivíduos. Na ETER havia normas prescritas em manuais que regulamentavam os comportamentos dos estudantes, considerando estes como “sujeitos de sua formação e responsáveis principais do seu êxito ou do seu fracasso escolar, ao integrar-se com liberdade” (REGIMENTO DA ETER, 1978).⁸⁵

As normas prescritas no regimento escolar da ETER subscrevem nas entrelinhas o pensamento da racionalidade técnica, difundida pelo Estado autoritário- desenvolvimentista que se refere à pedagogia tecnicista. Incorpora os fundamentos da teoria do capital humano que desde a sua elaboração nos Estados Unidos, no ano de 1960 e transportada para países como o Brasil, fundamentando na década de 1970 as perspectivas pedagógicas adotadas nas escolas.

A teoria do capital humano ganhou força no Brasil, nos anos de 1960, legitimando métodos de planejamento e ensejando políticas educacionais compatíveis com a estrutura econômica e com a transformação tecnológica. Essa teoria se popularizou, nesta década, referendando as políticas educacionais impulsionadas pela transformação tecnológica que engrenou o “manpower approach” (SILVEIRA, 1986), interessando-se pela alocação ótima de recursos, tendo em vista a rentabilidade dos investimentos.

Difunde-se no país num contexto no qual as relações econômicas entre capital americano e Estado brasileiro se estreitavam cada vez mais, com base na ideia principal sistematizada por Schultz, de que “[...] a educação não devia ser vista como um bem de consumo, mas como um investimento individual e socialmente produtivo” (SCHULTZ, 1981 apud SILVEIRA, 1986, p. 31).

Seus postulados são adotados pelo Estado desenvolvimentista dos anos de 1960/70, sintonizados com a lógica do liberalismo econômico que potencializa o individualismo, tanto em termos da qualificação profissional defendida como interesse particular de cada indivíduo,

⁸⁵ O regimento da ETER consta nos anexos.



como da livre concorrência do mercado, resultando em produtividade e salários mais altos.

Essa mecânica ‘mais produção, maiores salários’, associada à qualificação profissional, percebida como autoinvestimento e movida por interesses pessoais, faria parte do tripé da noção de desenvolvimento. Reforçaram-se os interesses capitalistas e os seus investimentos na educação profissional no Brasil, que submeteram o indivíduo à condição de mero reprodutor da estrutura econômica.

A teoria do capital humano transfere para os sujeitos a responsabilidade de estarem ou não à margem da sociedade, compreendendo que o desemprego ou os baixos salários dependem exclusivamente do interesse pessoal de escolaridade. Desse modo, intensifica a noção de sujeito criado na modernidade, instituindo a estratégia bio-política de fabricação de subjetivações capitalistas, forjando sujeitos de direito em indivíduos-microempresas-empresendedores (GADELHA, 2009).

A autorização ao/a aluno/aluna ETER a responsabilidade do seu sucesso ou do seu fracasso escolar, passando a ideia da integração no processo pedagógico escolar com liberdade, é uma prerrogativa do individualismo como dispositivo disciplinar da fabricação de subjetividades competitivas. Apesar da integração entre os sujeitos no processo educativo, imbuídos da ideia do espírito de iniciativa e criatividade, honestidade e responsabilidade são modelados com vistas à aquisição de capacidades, destrezas e aptidões a serem desenvolvidas pela racionalidade técnica.

Esses dispositivos normatizadores servem como agenciamentos de subjetivações desejantes tanto por parte da maquinaria estatal, difusa na estrutura escolar, como por parte dos indivíduos, considerados sujeitos do processo educativo. Dessa maneira, a teoria do capital humano, através da pedagogia tecnicista, coloca a educação como um investimento, resultando tanto na otimização da produtividade durante o processo educacional como na maximização da sua produção e rendimento por toda a vida.

Através da teoria do capital humano, implícita na pedagogia tecnicista da ETER, potencializa-se as estratégias de regulação das atividades e dos comportamentos das/dos alunas/alunos, programando “[...] as suas formas de sentir, agir, pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação” (GADELHA, 2009. p.150-1). Presa aos regulamentos aprovados pelos Conselhos Federal e Estadual de Educação, a ETER reproduzia uma perspectiva educacional com base no tecnicismo e do humanismo em nome do progresso da nação.

Por isto, a especialização do trabalho normatiza a distribuição e a circulação numa rede de relações intencionais. Ao passar de Colégio Redentorista, espaço de educação de



primeiro e segundo grau, à Escola Técnica Redentorista, no ano de 1975, a escola deixa de ter caráter propedêutico e adquire finalidade de formação, visando a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho em crescente ascensão no país.

A escola investe na destreza dos corpos colocando-os, movendo-os, e articulando-os com outros numa engrenagem definidora do lugar que ocupam, do intervalo que cobrem, assim como da sua regularidade. Foucault (1987, p.139) percebe que o corpo passa a ser uma peça de máquina bastante segmentar, ou seja, o tempo de um deve ajustar-se ao tempo dos outros, formando um tempo composto. A estrutura burocrática da organização escolar especificará os lugares, as funções dos alunos, professores e funcionários, criando um “discurso” sistemático e ordenado para suas ações.

Um dos aspectos marcantes deste aparato burocrático, relaciona-se à vigilância na escola, diferente do que ocorre na manufatura. Remete-se, no ambiente educacional, a um controle constante, cotidiano, ocorrendo ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Surgem aí os coordenadores de disciplina, o inspetor, os especialistas que monitoram o funcionamento no interior da escola. Essa vigilância rigorosa sinaliza uma relação de poder com novas mecânicas, sendo ele “múltiplo, autômato e anônimo” (FOUCAULT, 1987, p.148).

Outro mecanismo disciplinar que controla o dia a dia na escola é a punição que compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza e exclui. São definidas as qualidades requeridas por um bom ou excelente aluno que poderá ser selecionado para estagiar em ótimas empresas. Algumas vezes, muitos dos controlados não atendiam plenamente aos requisitos estabelecidos, mas lhes era dada a oportunidade para adequar-se às exigências da eficiência.

Outras vezes, as/os alunas/alunos mudavam suas atitudes para manterem as qualidades requeridas pelos critérios seletivos, respeitando, assim, as normas de não fumar, não beber, não jogar tempo fora, manter um perfil de aluno (a) responsável, ordeiro(a), estudioso(a) e inteligente. Assim, o exame aparece como instrumento de poder, ou ainda como entende Foucault:

Está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, decomposição ótima das aptidões (FOUCAULT, 1987, p.160).



Tal sistema de processamento produtivo, controlando, almejando o ritmo de estudo dos alunos impulsionava o crescimento de uma burocracia que racionaliza cada vez mais a cultura escolar e o comportamento de todos os envolvidos. Este contexto reflete o panorama das estruturas organizacionais escolares com ímpetos desenvolvimentistas. Outros percebem que, neste caso, o controle permanece vivo, agora não só num sistema de prerrogativas administrativas, num modelo burocrático, mas também como fato técnico embutido na própria estrutura da escola.

Nos anos de 1980, registra-se a revolução da tecnologia da informação sobre o emprego, alterando o conceito de produção em massa, percebida na concentração do poder e nas novas relações de trabalho. Quanto à produção, a palavra-chave é flexibilidade da escola, estendida ao processo ensino-aprendizagem, embutindo esse padrão pedagógico na sua ideologia mecanicista.

Como resultado, a qualidade passa a ser a meta. As escolas de formação profissional adaptam-se ao mercado, suas hierarquias são mais niveladas e as estruturas mais abertas para atender de modo intensificado as demandas do mercado de trabalho, encontrando novas maneiras de racionalização das condutas dos alunos e profissionais da educação.

Eis um momento histórico de outras formas de vida, de trabalho, de diversão, de educação, de relações familiares. Diante dessa “nova” era da organização escolar, parte-se da ideia de que há diferentes valores no interior de uma escola que coexistem e se cruzam, tanto em relação aos alunos e alunas mais “qualificados”, competentes que se sobressaem uns em relação aos outros, como em relação a aqueles/aquelas que não acompanhavam o ritmo de estudo requerido pela instituição escolar.

4.3 “A Educação para a liberdade”: entre as estratégias curriculares/tecnicistas e as práticas de gênero

A proposta de “Educar é Libertar”, ideia de Padre Pitiá surgiu após o Concílio Vaticano II com a renovação na Igreja Católica que engendrou um processo de libertação da igreja frente a antigos padrões religiosos que restringiam sua participação social da igreja. A partir dos novos direcionamentos, registrados no documento de Pueblo e Medellín, Pe. Pitiá, preocupado com o ser humano, percebe que a visão era a libertação da humanidade do cristão em todos os sentidos, não só a salvação da alma, mas também a salvação do ser em toda a sua complexidade.



Na origem do Instituto Santos Anjos era obrigação usarem a expressão (em latim) que é o lema da Congregação: “*copiosa aputdem repetencio*,” que em português significa “redenção é copiosa”. Esse é o lema da Congregação Redentorista. Lema usado desde o Seminário Santos Anjos, até o Colégio Redentorista, lembrando a todos sempre da redenção. Contudo, os padres que trabalhavam tanto no Seminário, como no Colégio Redentorista, sentiram a necessidade de adotarem uma mensagem própria do Redentorista. Então, Padre Pitiá, na década de 1970, baseado nos documentos pós Conciliar, propõe o lema “Educar é Libertar” como slogan da ETER (CORREIA, 2011).

Segundo Lúcia Crispim, liberdade no contexto da ETER significava os(as) alunos(as) concluírem o curso e irem trabalhar em uma empresa séria e conseguir sobreviver, receber um salário que mudasse as suas condições de vida que, na maioria dos casos eram as mais difíceis. “Educar e libertar” tem vários significados, mas, nesse âmbito estaria ligado ao conhecimento, à instrução que cada um poderia adquirir por sua própria escolha e dedicação, libertando, assim, a família da pobreza: “[...] porque quanto mais conhecimento você tem mais você vê o mundo diferente” (Maria Lúcia Crispim, entrevista cedida em 27/03/2012).

A descrição realizada pela narradora sobre “Educar para Libertar” subscreve a ideia tecnicista difundida nesta configuração histórica/cultural, atribuindo a liberdade dos indivíduos à qualificação e à aquisição de conhecimentos como requisitos básicos para o crescimento pessoal. Uma ideia transmitida também na ETER, servindo como lema de promoção social individual. Uma visão preconizada nas famílias, nos meios de comunicação da época e nas propagandas sobre a ETER como lugar de realização profissional por meio de uma educação voltada para o trabalho.

Para Ana Paula Sarmiento “liberdade real seria os(as) alunos(as) poderem usar efetivamente o seu livre arbítrio, sem se preocuparem em atender à imagem que a escola exigia”. Nessa narrativa eivada de contestação em relação ao significado de liberdade e educação da ETER, Ana Paula Sarmiento apresenta uma visão sedimentada pelo lugar social e interpretação presente da narradora.

Apesar da narradora perceber que na época em que estudava na ETER, não tinha vocação para o curso e para permanecer na escola, uma vez que considerava que estudar na ETER poderia prepará-la com qualidade para o vestibular, ela teve que se moldar, de certa forma, ao padrão de aluna estabelecido pela escola, difundido pelas estratégias disciplinares com vista à modalização de subjetividades pela educação para a “liberdade”. Uma educação voltada para a racionalidade técnica, almejando o progresso e o desenvolvimento da sociedade, alcançados pelo autoaperfeiçoamento das(os) jovens estudantes. Em suas palavras:



Eu não me enquadrava no perfil. Aparentemente, eu me enquadrava no perfil do aluno que eles queriam porque eu era uma aluna comportada. Não tirava notas tão boas. Embora fosse um curso que eu escolhesse para minha vida. Eu não me saía bem em algumas disciplinas, mas quando eu estudava eu acabava tirando 10 para passar. Mesmo na final. Ia para final, mas acabava tirando a nota que eu queria pelo meu esforço pra estudar. Então, eu acho que educar para libertar, essa frase não contempla efetivamente uma liberdade. Pelo menos a educação que eles direcionavam a formação... Porque existia a ideologia de uma religião, primeira coisa. Educar a meu ver em um sentido amplo, embora houvesse uma preocupação. E nós tínhamos aula na época, existia a disciplina moral e civismo, mas essa moral e civismo não abria um leque para considerar o diferente e com a educação pautada nas diferenças, eu acredito. Porque dar margem para considerar as tendências do mundo e nessa perspectiva você considerar a questão sócio cultural que o aluno já traz para escola é importante inclusive para perceber o que efetivamente ele quer da vida. Então, nós fazíamos escolhas às vezes equivocadas como a escolha de um curso pautada por imagens da sociedade, porque na verdade não é a escola em si. A escola é um dos aparelhos ideológicos do Estado. É um desses aparelhos ideológicos que determina o que pode e o que não pode ser feito e nem sempre o que você deixa de fazer revela efetivamente o que você é. Então, o que é educar? Eu acredito em princípios éticos, mas esses princípios éticos não necessariamente passam por uma religião que você abraça, mas pela sua conduta enquanto sujeito nessa sociedade e que percebe o que circula nessa sociedade, não simplesmente por aparência do que essa sociedade quer. Então, eu diria não só a escola especificamente redentorista, mas em qualquer escola deve-se abrir espaço para essas diferenças e está já começando a se perceber essas diferenças. Isso não quer dizer que não se trabalhe no sentido de formação ética e que persiste e que se dê durante todo o tempo e independentemente de ser uma determinada época, determinados comportamentos (SARMENTO, 2012).

A partir da narrativa de Ana Paula Sarmiento e pelas prerrogativas assinaladas pelo lema “Educar é Libertar” percebemos que a educação como construção subjaz a compreensão dos filósofos iluministas Kant e Fichte sobre a liberdade. Uma vez que para Kant a liberdade é uma qualidade para que o sujeito se afirme e se posicione no mundo. O autor percebe que há uma essência humana, apresentada no surgimento do sujeito, criado pela liberdade e pela razão prática. Nesse sentido, há uma natureza humana e o sujeito não nasce pronto, mas forma-se na sociedade, dependendo exclusivamente da razão prática. Assim, o homem é responsável pela criação do sujeito independente e racional, sendo a educação o lugar para esta criação.

Kant (1981 apud VICENT, 1994) compreende ainda que a liberdade das luzes está associada à ação e ao saber racionais, ancorados na educação, caminho de transformação de princípios, costumes e características que levam o homem à liberdade racional. Influenciado pelas ideias de Fichte, percebe que a instrução é o meio de construção da liberdade do homem. Movidas pela pedagogia, a educação e a liberdade serão ligadas pela amizade demonstrada pelo professor que não deve inculcar conhecimentos ou saberes aos alunos(as), mas aconselhá-los(as).



Assim, cabe ao(a) aluno(a) refletir sobre as orientações recebidas, decidindo por sua própria capacidade os caminhos a serem tráfegados, encontrando as respostas por suas próprias escolhas. Logo, o professor não representa autoridade, mas sendo amigo e orientador possibilitará uma educação libertadora. O processo educativo se dá com vista à emancipação do pensamento humano (VICENT, 1994).

Tanto Kant como Fichet compreendem que a educação deverá aproximar-se da realidade, sendo a utilidade um dos seus objetivos. Por meio da educação, os homens alcançariam a sua independência e maioridade. Na visão desses autores, o adestramento disciplinar usado na escola restringe a liberdade ilusória, mas possibilita a liberdade real. Nessa ótica, a vontade do homem deve ser orientada pela disciplina e lei moral que direcionarão as escolhas racionais dos homens. Caso, não se alinhem aos preceitos morais, reguladores das suas vontades e escolhas, estes viverão uma falsa liberdade.

Para Kant e Fichet (1981 apud VICENT, 1994) o adestramento na escola ao invés de reprimir os indivíduos, serve para restringir o livre- arbítrio destes, que os direcionam para a falsa liberdade. A disciplina orienta os indivíduos para o exercício da boa vontade, contribuindo para a formação do caráter humano, a partir da obediência voluntária dos jovens à “Lei moral positiva”. É mister a influência das ideias Kantianas na concepção de educação e liberdade, ensejada na ETER, substrato social de instrução moral e qualificação prática como caminho para a liberdade humana. A educação que oferece à sociedade a possibilidade de se humanizar, na medida que torna o homem autônomo quando este se afasta das inclinações naturais que o animaliza.

Podemos perceber a influência Kantiana de educação para liberdade na ETER, nas estratégias disciplinares difundidas no cotidiano escolar e nas práticas algumas vezes contestatórias, outras obedientes dos indivíduos que participaram da construção da história da educação para a liberdade da ETER. A partir de experiências particulares e significados dados a elas pelas lembranças dos(as) narradores(as) envolvidos(as) nesse processo, podemos encontrar indícios das ideias Kantianas.

Assim, compreendemos que a filosofia Kantiana analisa a educação como caminho para a construção da liberdade racional, adotando as formas puras da razão como universais e o homem como um ser universal, considerando a capacidade de pensar do sujeito como uma substância ou essência, dada naturalmente. Para Kant (1981 apud VICENT, 1994) a subjetividade é uma busca constante do homem, dando-se pela necessidade cultural que o leva à verdade por meio do conhecimento e dos saberes adquiridos durante a vida em sociedade.



Contudo, para Foucault (1987) o homem não é algo dado naturalmente, mas é pensado como objeto de conhecimento em diferentes circunstâncias históricas, sociais, culturais, produtoras de tecnologias “epistêmicas” que e pensam por distintos ângulos, seja como vida pela biologia, como produtor e trabalhador pela economia, como indivíduo de desejos pela psicanálise, ou como sujeito a ser alfabetizado, educado, qualificado pela pedagogia.

Em nossa leitura, a ETER representa um lugar social de ensino profissionalizante em Campina Grande com uma estrutura curricular que fabrica sujeitos de conhecimentos técnicos/racionais, subjetividades responsáveis, estudiosas, disciplinadas, dedicadas e de “bom comportamento”, em relação aos padrões normativos estabelecidos na escola que prepara os jovens estudantes para tornarem-se profissionais qualificados para trabalhar em qualquer empresa pública e privada de telecomunicações e eletrônica que exigiam essas qualidades.

As disciplinas escolares da ETER, como as práticas pedagógicas dos(as) professores(as), constituíam-se como tecnologias de saber e mecanismos políticos de controle de exercício de poder. Mesmo com a adaptação curricular que mesclava os saberes técnicos e humanistas, o currículo organizava e classificava tanto os saberes construídos na escola como as vontades e os comportamentos dos indivíduos envolvidos no processo educativo.

De acordo com as narrativas de ex-alunos(as) ETER era comum as(os) professores das disciplinas técnicas da escola serem exigentes e inflexíveis, demarcando uma autoridade de saber e poder, salientada na maneira que expunham os conteúdos. Ou seja, havia didáticas sobrecarregadas de autoritarismo e imposição dos conhecimentos a serem apreendidos pelos alunos. Alguns desses professores tomavam a sala de aula como um palco de apresentação dos seus conhecimentos, cujos espectadores deveriam assisti-lo com reverência e atenção, não perdendo, assim, nenhuma fala emitida durante a encenação da aula.

Na ETER, haviam professores(as) que tinham a performance de portadores dos conhecimentos, enquanto os(as) alunos(as), eram aprendizes destes(as), ao mesmo tempo que haviam aqueles/aquelas professores(as) que se destacavam pela amizade, competência e domínio de conhecimento, e com desenvoltura apresentavam os conteúdos de maneira fluída, envolvendo os(as) alunos(as) mais compenetrados, estudiosos e os(as) mais dispersos, que tivessem dificuldade com os números, ou “sem vocação”.

O corpo professoral também é controlado pelo poder e saber curricular, uma vez que os seus movimentos, atitudes, linguagem, são regulados cotidianamente. Através da imagem flexível, amigável, menos rígida demonstrada em sua prática didática, em sua postura dentro e fora da sala de aula, esses professores(as) possibilitavam as(os) alunas(os) conhecimentos



necessários para a vida. Como mencionado por Garibaldi Oliveira quando este mesmo se auto reconhecendo como não tendo vocação para os cursos da ETER, permanecia na escola pelas amizades construídas e pelos professores que aproximavam-se dos(as) alunos(as) sem autoritarismo. Em seus termos:

Acho que Eugenio era de laboratório de eletrônica, porque ele era um cara que mais fugia do assunto da aula. Eu não lembro se era laboratório de física ou era de eletrônica. O próprio visual dele era cabeludo, barbudo. Para aquela época era muito diferente. Andava sempre com as calças jeans muito surradas, com as sandálias havaianas viradas. Na época não era moda andar de havaiana, a gente comprava havaiana e virava a parte branca para durar mais. Então, a parte escura para não sujar muito a gente virava a sandália ao contrário. Por uma questão de costume, os professores que eu havia tido antes eram muito sérios. Os professores de lá, não. Eles eram sérios na hora de ser sérios e amigos nas outras horas. Fora da sala de aula eles mudavam, eram amigos, conversavam, aconselhavam. Alguns alunos desistiram no primeiro ano porque eles diziam: olha você não dá para essa história. Procura alguma coisa na área de humanas. Inclusive me aconselharam, mas eu gostava tanto da escola, tinha tantos amigos que eu preferi continuar lá. Mesmo sabendo que não era o que eu queria da vida [...] a aula de professor Eugênio. Era porque estava acontecendo algumas coisas. Estava começando um processo de abertura, por exemplo, aqui em Campina tinha os festivais. O festival nacional de violão que era na AABB. Onde normalmente quem ganhava era o violão que tinha a música mais voltada para a parte política. Então, a gente saía da escola e ia passear para a sessão de cinema de arte do São José e do Babilônia. Ia para sessão de cinema de arte junto com o professor Eugenio ou não. Ele na verdade, aconselhava a gente ele não saía com a gente. Ele se encontrava com a gente nos festivais. Nos shows, mas eu me lembro de que nas quartas feiras no fim da avenida onde hoje é uma igreja evangélica e aos sábados à tarde tinha uma sessão de arte no Babilônia que hoje é um shopping (OLIVEIRA, 2012).

Alguns/algumas desses(as) professores(as) admirados(as) pelos alunos(as) denominados(as) “rebeldes” ou “sem vocação” para os cursos técnicos da ETER, são lembrados pelos(as) narradores(as), trazendo à baila a admiração que tinham por eles(as). Por suas didáticas que fugiam as regras pedagógicas do ensino do conteúdo pelo conteúdo, além da maneira como se portavam dentro e fora da sala de aula com os(as) alunos(as), respeitando as diferenças sociais, de gênero, os ritmos de aprendizagens entre os jovens estudantes.⁸⁶

As narrativas escritas no currículo, como as oralmente narradas pelos(as) professores(as), alunos(as), envolvidos(as) no cotidiano escolar, dão sentido as coisas, ordenando-as de maneira racional e cognitiva, associadas às práticas sociais dos indivíduos. As narrativas relacionadas aos saberes curriculares, ou contestatórias e resistentes ao controle

⁸⁶ A admiração de Garibaldi Oliveira pelo professor Eugênio se dava por ele gostar de arte, cinema, música, por ser um professor que contestava de alguma maneira a ordem estabelecida pelo Estado autoritário, demonstrando em seu comportamento, maneira de se vestir e tratar os(as) alunos(as) uma perspectiva horizontal. Essa postura era comum entre os(as) professores(as) da ETER que tinham posturas políticas alternativas às ideias do Estado militar autoritário.



da estrutura de conhecimentos curriculares, contribuíam na internalização por parte dos(as) alunos(as) de valores éticos e morais, sedimentados ao longo do tempo, estabilizando e fixando subjetividades, planejadas pelas diversas maneiras de governo.

Alguns/algumas alunos(as), professores(as) da ETER, tomando como base as narrativas curriculares contam as suas histórias, emitindo as visões de mundo que diferiam das ideias transmitidas em distintos lugares e situações no cotidiano escolar. Algumas dessas interpretações ostentavam as atitudes tomadas pelos detentores de saber/conhecimentos que, por meio de estratégias disciplinares, exerciam o poder sobre os demais.

As narrativas mostram que as práticas de alguns/algumas professores(as) estavam em conformidade com os conhecimentos oficiais, enquanto outras, eram contrárias a esses saberes. Contudo, todas as maneiras de ensino e reinvenção dos saberes curriculares trabalhados pelos(as) professores(as) constroem subjetividades, constituindo e dando sentido ao mundo e a eles(as) mesmos(as). Quando alguns professores davam aula, contando histórias pessoais, ou sobre o mundo em volta, como recursos didático/pedagógico, os(as) professores(as) da ETER facilitavam a compreensão dos(as) alunos(as) sobre os conteúdos, envolvendo-os (as) nas aulas, tidas por alguns/algumas como menos importantes ou enfadonhas por outros(as).

Como lembrado por Garibaldi Oliveira sobre as aulas da professora Vanita Leitão que lecionava a disciplina de História. Em suas lembranças essas aulas levava-os(as) para lugares diferentes, viajavam por entre a história antiga, medieval e contemporânea, trafegando imaginariamente pelas descrições feitas pela professora, que conheceu de perto as cidades e os países onde ocorreram no passado os acontecimentos relatados por ela. As aulas eram momentos eivados de prazer, envolvendo os(as) alunos(as) de maneira cativante.

Aulas ministradas por uma professora além de dominar o conteúdo, tinha uma postura questionadora frente aos acontecimentos políticos da época, contribuindo com a construção de visões de mundo críticas em uma configuração histórica que transitava da repressão para a abertura política. Vanita Leitão foi uma dessas professoras que por meio das suas viajantes e questionadoras aulas possibilitava as(os) alunos(as) outras leituras do mundo, reinterpretando ideias, questionando postulados, repensando acontecimentos históricos, políticos, econômicos e culturais, à luz de outras perspectivas que atravessavam as fronteiras da escola.

Os(as) professores(as) da ETER que usavam as suas experiências pessoais sobre si e o mundo, associados aos conhecimentos curriculares como instrumental didáticos/pedagógicos, facilitavam o processo de aprendizagem. Nesse movimento, consolidavam e ampliavam os seus conhecimentos, fixando e legitimando o seu lugar social, enquanto educadores, em



contrapartida do lugar social dos(as) alunos(as), aprendizes dos saberes oficiais, necessários a construção de subjetividades produtivas requeridas pelo Estado e pela igreja, poderes os quais encontravam-se enredados nas tramas curriculares da ETER.

Para Kant (1981 apud VICENT, 1994), a liberdade construída pela educação se efetivava quando os(as) alunos(as), ao usarem a razão, encontravam as respostas, estudando, criando, inventando ideias e operacionalizando-as em inventos práticos, como ocorria nas aulas de laboratório, realizadas na ETER. Momentos em que os(as) alunos(as) se envolviam de maneira prazerosa, movidos(as) pela curiosidade em descobrir como funcionavam os circuitos, as ondas do rádio, os fios e antenas que levavam energia, dando vida a alguma criação.

Na ETER, essa educação movida pela racionalidade, irrigada pela moral ética e estética, por meio de professores(as) inteligentes, amigos(as), algumas vezes contestadores(as) da repressão Estatal, porém exigentes e disciplinadores(as), envolviam os(as) alunos(as), independentemente do gênero, da classe, da religião em experiências práticas que amenizavam as pesadas e exaustivas aulas teóricas de física, de matemática, de eletrônica e de telecomunicações que deixavam muitos alunos(as) perdidos pelas dificuldades complexidades dos conteúdos ministrados por entre os números e das enfadonhas séries de cálculos matemáticos exigidos.

Diferente de Garibaldi Oliveira, Maria de Lourdes Lira lembra de Lúcia Crispim, reconhecendo a sua flexibilidade e dedicação como professora de laboratório, uma disciplina que requeria dos(as) alunos(as) conhecimentos prévios de matemática e física, muitas vezes trazidos por ele(as) de maneira incipiente, pois muitas vezes estudavam em escolas públicas, dificultando o seu desempenho no primeiro ano na ETER. Na narrativa de Maria de Lourdes Lira por Lúcia Crispim ser professora meiga e por ter uma didática que incluía todos(as) os(as) alunos(as), conseguia trabalhar os conteúdos teóricos e práticos, suprimindo assim, as lacunas trazidas pelos jovens estudantes, facilitando sua aprendizagem nos anos seguintes.

Segundo Maria de Lourdes Lira os(as) professores(as) da área técnica, homens em sua maioria, eram muito exigentes e algumas vezes intransigentes com os(as) alunos(as). Na sua ótica, Lúcia Crispim era uma professora que tinha vocação para o magistério, preocupava-se com todos(as) os(as) alunos(as). Tratava-os muito bem e era admirada por todo(as). Devido a essa característica foi professora da disciplina de laboratório das turmas do primeiro ano, durante os nove anos que ela trabalhou na ETER:



Era muito boa no sentido de entender essa parte pedagógica de atender o aluno dentro dessa concepção. Eu considerava talvez até porque ela atendia aquilo que eu achava que estava certo. Não posso dizer que eu fiz tudo certo. Eu tentei fazer. Eu acho que até pelo fato de ser mulher, era uma pessoa muito doce, os meninos reclamavam muito da rigidez de alguns professores, da intolerância. Ela exigia a parte dela só que de uma forma diferente, mais humana de entender o aluno (LIRA, 2012).

Segundo Maria de Lourdes Lira, Lúcia Crispim fazia diferente dos(as) demais professores(as) da área técnica, ainda que tenha havido outras professoras como Moema de Castro, Paola de Araújo, mas Lúcia Crispim é ressaltada por Maria de Lourdes Lira como referência, de acordo com os critérios didáticos implementados por ela, requisito que também contribuiu para sua permanência como professora das turmas do primeiro ano. Uma trajetória de mulher, professora que dominava os conhecimentos lógicos/matemáticos, uma área historicamente associada ao masculino. Ultrapassou assim, como outras professoras das disciplinas técnicas que foram sendo formadas na ETER, rígidas fronteiras que a sociedade sexista construiu entre o homem e a mulher.

As aulas práticas de laboratório eram uma oportunidade de destaque para os(as) mais pobres, que já consertavam em suas casas aparelhos domésticos como rádio e TV, frente a outros que tinham mais facilidade nas aulas teóricas. Ganhavam, assim, um espaço de demonstração da capacidade para o curso, não vivenciado nas aulas das outras disciplinas. A percepção racional/ prática, exigida nas aulas de laboratório ajudava esses alunos(as) até nas avaliações feitas pelo Conselho de Classe, quando os(as) professores(as) decidiam se dariam chance os(as) alunos(as) que tinham notas abaixo da média nas disciplinas teóricas/técnicas. A desenvoltura nessas aulas práticas algumas vezes, serviam como critério para aqueles(as) não serem reprovados(as).

Ao mesmo tempo em que Maria de Lourdes Lira lembra de Lúcia Crispim como exemplo de boa professora da área técnica, vem em sua memória outras professoras da área de humanas que atendiam ao modelo de virtude, conhecedoras dos conteúdos ministrados. Estas, embora exigentes, demonstravam afeição pelos(as) alunos(as), tinham senso de inclusão social, se doavam ao ofício de professoras responsáveis. Professoras que, além das qualidades mencionadas, exerciam a sua profissão de maneira maternal, associada a uma “magistratura, um apostolado”, historicamente associado ao papel do professor(a) (LOURO, 1998), como lembra Maria de Lourdes Lira a seguir:



Eu me lembro muito de dois professores de Português. Denise era uma professora competente e muito rígida. Às vezes, os alunos faziam alguma queixa dela, era um pouco intransigente, mas a gente se entendia bem. Eu conversava muito com ela e depois veio outra professora, eu acho que ela saiu de lá por preconceito, ela era desquitada e saiu após[...] Ela era desquitada, mas depois que souberam me deixaram transparecer essa parte. Foi pouco tempo que ela ficou. Em História tinha Ivanice Leitão. A de história era muito rígida, mas ela era muito querida e respeitada, porque o aluno daquele tempo tinha ainda aquele respeito pelo professor diferente de hoje. Hoje, o aluno não só aproveita da chance de reivindicar, mas ele também usa na grande maioria de falta de educação, porque o fato de você ter o direito de discordar de alguém não significa que você tem o direito de desrespeitá-lo e de derrubá-lo e o que está ocorrendo hoje é isso. Era uma relação de respeito. Talvez eu não chegasse tanto a essa análise que eu chego hoje, porque realmente me faltava experiência, vivência para chegar a essas conclusões. Porque foi uma experiência que eu tive por muitos anos e a gente continua aprendendo (LIRA, 2012).

Por que Maria de Lourdes Lira lembrou das professoras das diferentes áreas, quando se referia a exemplos de professores eficientes, exigentes, porém admirados pelos(as) alunos(as)? Relação realizada levando em consideração as qualidades maternas, de cuidado e atenção para com os estudantes, demonstradas pelas referidas professoras. Em nossa compreensão a ligação estaria relacionada à visão social da época que ainda compartilhava da ideia de ter a mulher vocação para o magistério, devido aos dotes maternos, “[...] compreendidas como mães espirituais- cada aluno ou aluna devendo ser percebido(a) como seu próprio filho ou filha?”(LOURO, 1998, p. 97).

Essa associação é restritiva, pois relaciona as professoras às características de cuidadoras, dedicadas, exigentes, como qualidades naturalmente femininas, esquecendo que os indivíduos, homens ou mulheres, constituem subjetividades diversas, construídas por trajetórias particulares e situações diferentes. Como o caso de Lúcia Crispim. Em nossa análise isso não ocorre por ela ser mulher que apresenta naturalmente vocação para professora, devido a meiguice e afetividade demonstradas em seu exercício professoral. Há, pois, exemplos de professores(as) na ETER, como Eustáquio Queiroz que, apesar de exigente, também dedicava-se à profissão de maneira competente, ajudando os(as) alunos(as) nas dificuldades encontradas nos conteúdos disciplinares ministrados.

Segundo as lembranças de ex-alunos(as) Eustáquio Queiroz dava aula de reforço aos alunos(as) aos sábados, auxiliando aqueles/aquelas que tinham dificuldade nos conteúdos ministrados. Movido por sua história particular, filho de família humilde, devido a sua dedicação aos estudos, foi mudando a sua condição de vida. Apesar da sua identificação como professor severo e competente, envolvia os(as) alunos(as) nas aulas teóricas das disciplinas, consideradas as mais difíceis, física e eletrônica, com uma didática que envolvia todos(as), destacando-se frente a outros(as) professores(as), como definido por um dos



narradores, “[...]ele desenhava os cálculos, as ondas elétricas no quadro e explicava com uma desenvoltura e domínio que abria a cabeça dos alunos e colocava os conteúdos dentro” (OLIVEIRA, 2012).

Os exemplos dados de bons/boas educadores(as) pelos(as) narradores(as) da ETER estavam ligados ao perfil de professores(as) requeridos pela escola, como se estes representassem a imagem de orientadores(as) com marcas religiosas, reinventadas sob novos símbolos, transmutados na doação e dedicação ao exercício docente (LOURO, 1998). Ao mesmo tempo em que estes(as) professores(as) desempenhavam as suas profissões com cuidado e dedicação, estavam contribuindo para a internalização da “Lei moral”, refletida por Kant, como caminho para a construção da liberdade racional preconizada pela ETER.

Os comportamentos ordeiros de dedicação e doação demonstrados pelos(as) professores(as) vão servindo como referências da “Lei moral” que se sobrepõe aos sentimentos e condutas meramente individuais, uma vez que a razão prática restringe cada vez mais as “inclinações humanas”, orientando-os(as) para viverem e agir de acordo com os valores difundidos na escola. Os(as) alunos(as) que tomavam esses(as) professores(as) como modelos a seguir, passaram a sentir e agir racionalmente, transformando as suas atitudes, na medida em que se moldavam em jovens estudantes nos padrões estabelecidos pela ETER.

Assim, se construía paulatinamente a “liberdade”, nutrida na ETER, delegada à educação técnico/racional, desenvolvida por profissionais que compartilhavam de maneiras diferentes dessa ideia. Uma educação que oferecia aos jovens estudantes “autonomia”, uma vez que poderiam, dependendo do seu desempenho e dedicação aos estudos, ultrapassar as diferentes dificuldades econômicas e sociais, vividas por eles(as). A instrução seria o caminho para aquisição da “sabedoria, da prudência e da moralidade”, virtudes adquiridas pelo uso da razão técnico/racional (KANT, 1981 apud VICENT, 1994).

Apesar das prescrições oficiais quanto ao que deve ser estudado e a metodologia utilizada para a sua operacionalização, as práticas de alguns professores na ETER mostravam os arranjos sutis que faziam para reformular, durante as aulas, as diretrizes oficiais que direcionavam as disciplinas escolares para a preparação dos(as) alunos(as) apenas para o mercado de trabalho como técnicos, não possibilitando a estes uma educação que os preparassem para o vestibular e seguirem os estudos em níveis superiores. Alguns/algumas professores(as), desviavam os conteúdos programados das disciplinas ministradas por eles(as), ensinando conteúdos para o vestibular, subvertendo as regras claras dadas por Pe. Pitiá, uma vez que os conteúdos deveriam ser direcionados apenas para a preparação técnica, pois era o objetivo da escola, como podemos perceber na narrativa a seguir:



Os três diziam que continuavam no Redentorista, porque era a melhor escola de Campina e que mais preparava não só para área de tecnológica. Mas, para qualquer área. Até mesmo para o vestibular. Porque a gente não só tinha professores bons na área técnica não, os melhores professores de Campina ensinavam lá, que tinham nome na época. Eu lembro que a gente tinha aula com um professor doido de inglês que eu achava que ele não sabia de nada. Não falava uma palavra na aula que era um professor de cabelo bem branquinho. Que a aula dele era um espetáculo. Eu não me lembro o nome dele. acho que já faleceu. É um dos professores mais conhecidos de Inglês daqui de Campina (OLIVEIRA, 2012).

Ainda que contestassem o autoritarismo e a repressão estatal da época, os(as) professores(as) transmitiam as(os) alunos(as) os valores difundidos na ETER, ensinando-os a serem disciplinados nos estudos, em relação aos comportamentos que deveriam ter, resguardando, assim, a reverência exigida pela escola. Assim, os(as) professores(as) eram agentes importantes de transmissão de conhecimentos e saberes, mesmo questionadores da ordem estabelecida, e de maneira geral incentivavam os jovens estudantes a direcionarem as suas vidas à instrução como caminho para a liberdade.

Há maneiras diferentes de “usos e abusos” dos professores e especialistas, transmissores dos conhecimentos previamente autorizados, selecionados e legitimados. Mesmo que o currículo denote formas de controle e regulação, os indivíduos, em suas práticas cotidianas, encontram maneiras sutis, efêmeras de contestação, resistindo a certas exclusões e estigmatizações realizadas pelas formas de poder inscritas no currículo, modificando assim, as prescrições oficiais:

Eu já vi críticas sobre o tema da escola “Educar para Libertar”. Isso porque eram meninos muito inteligentes e às vezes quando eu queria fazer redação por exemplo. Eles diziam: não, não venha. Porque era diferente naquela época. Hoje em dia se dá um tema e o aluno cria um título. A gente até faz um comentário acerca daquele tema e depois o aluno desenvolve a sua redação dando um título a ela. Naquele tempo a gente já levava o título pronto. Então, eu nunca levava um título só porque eu já sabia que nunca aluno gostou de escrever. Então, eu levava vários títulos para eles escolherem algum. Já para deixar mais à vontade, já para ver se eles se interessavam pela escrita e eu lembro que às vezes eles diziam: “professora. Nenhum título desses está interessante, a gente pode criar um título”. Como eu queria que eles escrevessem eu teria que deixar como eles quisessem: quer criar um título? Crie até ali. Alguns faziam títulos por conta própria e vi críticas ferrenhas no caso de educar para libertar[...] por exemplo, eles criavam, tinha um viveiro com pássaros e o menino dizia: “eu não entendo, como é que se cria um pássaro preso?” E o menino fez uma redação muito bonita, uma crítica bem ferrenha no “educar para libertar”. Ele falando: “não entendo, numa escola que o diretor é padre e pássaros presos? Ele começou a fazer uma porção de crítica”. O lema educar para libertar ali se cumpria à risca porque educando o padre libertava aqueles meninos de uma eterna pobreza. Pode ter certeza disso. Porque como técnicos e com o curso que eles tinham ali dentro da Escola Técnica Redentorista é como eu já disse a você. Eu conheci uma menina chamada Lírida, ela era muito agradável, muito bonitinha e muito inteligente e um dia dentro do Orkut, eu conversando com uma amiga minha, eu vi um senhor que entrava e conversava com ela e ele dizia: vou para França. Vou passar uns dias com a minha irmã e eu vi que ele era de Campina. Eu fui juntando



uma porção de coisas e na minha curiosidade eu fui vendo tudo isso até que descobri que ele era irmão de Lírida. Eu digo: “olhe Lírida foi minha aluna no Redentorista” e ele disse: [...]”Lírida hoje é professora de um centro tecnológico na França, um centro de destaque”. Eu falei um tempo com ela por e-mail, se você quiser me diga. Eu passei até para Iara que ela está fazendo um trabalho sobre os campinenses que se destacaram. Eu disse: “Lírida, como é que foi isso menina”? Ela disse: “Denise, eu conheci um francês que foi ser professor em Campina quando eu fazia o curso de engenharia elétrica” e ela disse que simplesmente namorou esse professor e quando voltou para França foi levando Lírida e lá se submeteu a testes nesse centro e simplesmente o marido dela também era professor, lá. Eu acho isso um espetáculo! Todos contam a história de pobreza e a mudança de vida. Eu faço parte de uma página do Yahoo que é de alunos de 1984 e um dia quando eles me viram em algum lugar na internet, eles disseram: “Denise, a gente quer lhe convidar para você fazer parte da página” e é um show porque eu me divirto demais. Se você vir são meninos que estão em Manaus, em tantos lugares desse Brasil afora. Aqui e ali eles se reúnem, veem à Campina. Já vieram até á minha casa. Sempre pelo São João, eles aparecem e ficam a combinar. Aqui já vieram mais de uma vez, é uma alegria, um prazer. Foi a minha época como professora que mais eu tive satisfação (SALES, 2012).

Por que Garibaldi Oliveira foi um aluno que questionou o lema da escola “educar para libertar”, analisando a prisão dos pássaros em um lugar que se falava sobre liberdade? Não seria um aluno inteligente? Na verdade, ele foi além dos demais, conseguindo colocar em cheque conceitos tidos como válidas por outros(as) jovens estudantes, definidos(as) como competentes. Percebemos que a ideia de competência ali considerada estava ligada aos pressupostos tecnicistas que valorizavam o raciocínio lógico e não o pensar sobre vida. Como resultado, havia a predominância do poder da razão tecnicista em relação ao humanismo.

Segundo Foucault (1989 apud SILVA, 2011), há uma política educacionada do corpo, engendrada no currículo, através do tempo, que modaliza gestos, os rituais e cerimônias, ocasionando determinados comportamentos que perduram ao longo da vida das pessoas. Após trinta anos passados em que os narradores foram alunos(as) da ETER, continuam a ter atitudes e sentimentos criados durante os três anos que ali estudaram. Os(as) estudantes que se enquadravam na identidade dos “melhores e competentes” internalizaram valores éticos e morais, conforme era esperado pela instituição.

Esses outros rituais e movimentos, vivenciados cotidianamente, foram sendo sedimentados e incorporados pelos(as) alunos(as), professores(as), funcionários(as) da ETER. Por exemplo, ainda hoje esses indivíduos sentem e agem, conforme os valores éticos e morais internalizados na ETER. É comum nas narrativas o agradecimento por haverem estudado e aprendido ali a serem pontuais, honestos, competentes no que faziam. Sabedoria que os ajuda até na estruturação das suas famílias, repassando para os seus filhos tais valores éticos e morais.



Os(as) narradores(as) mostram que os sentimentos de comunhão, solidariedade, respeito, trabalho e dedicação transformaram jovens estudantes em alunos(as) ETER, identificação associada aos comportamentos demonstrados em todos os lugares. Assim, como os(as) alunos(as), o corpo de professores também é governado pelas estratégias curriculares de domesticação física, espacial, temporal. Os(as) professores(as) são controlados pelo poder e saber curricular, uma vez que os seus movimentos, atitudes, linguagem, didática, usados nas salas de aula e fora delas são regulados. Apesar desse controle sobre o corpo professoral, há indivíduos que alteram as maneiras de ensinar, de agir, pois:

Havia diferença entre o programa da ETER e o programa do vestibular. Não era para a gente tomar conhecimento sobre isso, era para a gente pegar o programa do curso técnico e só. É tanto que os alunos eles não viam a matemática própria para um vestibular. Eles viam a matemática direcionada aos cursos que o Redentorista disponibilizava que eram: telecomunicações, eletrônica e eletrotécnica. Eu digo a você uma coisa, meninos pobres. Quando eu digo meninos, estou incluindo as meninas também. Que ali só ia menina que tinha cabeça muito boa, porque para mim, eu faço uma distinção, os números caem mais para o lado dos rapazes e para as letras a gente mulher já cai melhor. O padre queria que todo mundo fosse técnico, mas quando alguém desistia de ser técnico e fazia um vestibular, todos iam ser engenheiros elétricos que era um dos cursos mais difíceis daquela época da Universidade Federal, não sei hoje. Mas o comentário na época era esse e os alunos que vinham de fora para fazer vestibular todos vinham morrendo de medo porque sabiam que engenharia elétrica era dos alunos do Redentorista, porque o índice de aprovação era um espetáculo. O aluno do Redentorista que fazia engenharia elétrica, passava, apesar de não ter sido preparado para o vestibular. Agora aqui para nós, o padre nunca soube, mas eu preparava língua portuguesa para vestibular, porque eu sabia que nas matérias que envolviam números, eles já tinham que estudar tanto que eles iam se sair bem de todo jeito. E eles diziam: “professora siga o programa do vestibular”. Escondido, porque o padre dizia: “se é para fazer um curso técnico é para depois ser técnico”. E muitos realmente foram e encontrei depois outros que me disseram: “Denise, depois eu vi que eu não queria simplesmente ficar só apertando um parafuso.” Isso é a forma deles dizerem, eles queriam crescer mais. Então, muitos desistiram de ser técnicos ou uniram o útil ao agradável, foram as duas coisas e ganhavam melhor porque tinham um curso superior. Muitos foram ser engenheiros e muitos que a gente pensava que só dariam para a parte de exatas, encontrei já médicos. Encontrei outro dia uma menina que conheceu minha filha e não sei porque minha menina falando sobre mim ela disse: “olha tu sabe que eu tenho um irmão que foi fazer Letras depois de terminar o curso do Redentorista por causa de tua mãe? Hoje, ele é doutor em Letras. Eu tive uma emoção muito grande de ouvir isso. Eram meninos tão capazes! Quando eles terminavam, faziam vestibular para o que quisessem e eles conseguiam, mas não era por nada não, era porque o Redentorista abria mentes e eu digo que o autor da inteligência é o afeto. Então, ali dentro do Redentorista, eu fui chamada de mãe muitas vezes, quantas vezes eles diziam: “Denise a sua aula é a aula do relaxe” Porque eles sabiam que os outros professores entravam para matar e eu entrava para desfazer isso e muitas vezes nem percebia. Até em outras vezes eu perguntei porque é que eu vejo os meninos tão angustiados e eles diziam: “Denise, é porque o curso é muito difícil. Quando você os vir chorando é porque é para chorar de exigência. Eu queria que meu aluno aprendesse, eu queria que meu aluno crescesse. Então, eu adotava os meus alunos como filhos e muitos me chamavam mamãe Denise. Alguns me tratavam dessa forma. Eles tinham um amor muito grande por mim e eu por eles eu não sei nem dizer (SALES, 2012).



No processo de aprendizagem, movida por narrativas dos(as) professores(as) sobre suas experiências pessoais, associadas às narrativas oficiais, construíram subjetividades movidas pelos valores transmitidos no cotidiano da ETER. Mesmo assim, por meio dos saberes e conhecimentos curriculares trabalhados, tanto em nível concreto, abstrato e oculto, há múltiplas subjetividades de gênero, coexistindo em meio às estratégias disciplinares oficiais, que contam e ressignificam os conhecimentos e ideias transmitidas na escola.

Embora o currículo tenha sido montado por narrativas dominantes, há possibilidades de contestações, através de diferentes e particulares histórias vivenciadas pelos(as) professores(as), como o exemplo de Denise Sales supracitado, desconstruindo assim, a fixa imagem e força dos conhecimentos e ideias oficiais. Por meio de textos escritos e/ou contados por outras razões, ligadas à emoção, à criatividade, são produzidos de maneira efêmera e sutil oposições e contestações em relação ao que é dado como dominante.

A liberdade técnico/racional, preconizada pela ETER, semelhante à liberdade refletida por Kant e Fichet, teóricos iluministas que acreditavam na instrução moral e disciplinar como instrumentos de libertação e humanização do homem, serviu como dispositivo regulador de condutas e desejos de jovens estudantes, favorecendo a realização profissional e a mudança de suas vidas. Nesse processo notamos brechas em que alguns desses indivíduos resistiam as manipulações metódicas, de maneira anônima em relação a um poder que silenciosamente e eficientemente controlava, não apenas os(as) alunos(as), que refaziam as normas, como também alguns/algumas professores(as):

Num sentido prático, a agência docente está marcada por práticas anônimas, ordinárias, familiares, que agem para fixar aquilo que os professores fazem e regular as pessoas nas quais eles devem se transformar. No contexto, das tensões, nas respostas inventivas que os professores sejam capazes de fornecer naquelas circunstâncias contestadas, problemáticas, nas quais eles estão situados (SILVA, 2011, p. 150).

4.4 Currículo da ETER: estratégia de poder e usos de gênero

O currículo é um dispositivo constituído de uma estrutura classificatória disciplinar que dá significado a máquina escolar, através de operadores como horário, calendário escolar, cronograma que diferenciam os saberes em áreas de conhecimento e por meio destes vai ganhando movimento, ao mesmo tempo que dá significado ao espaço educacional. Como operador curricular, os horários escolares ensinam os indivíduos envolvidos no processo educativo como se movimentarem no espaço escolar, mediados pelo tempo a ser



racionalizado pelas estratégias disciplinares pelos diferentes usos dos praticantes.

Os horários escolares se orientam em uma matriz que organiza a vida escolar em dias da semana, aulas e atividades, combinando racionalmente recreio, aulas, intervalos refeições, descanso, lazer. Essa organização temporal que movimenta os indivíduos no cotidiano escolar se dá numa relação entre tempo e espaço, localizando as práticas individuais e coletivas espacialmente. Desse modo, cria lugares significados por relações de poder, construídas por meio de estratégias e pelos usos dos indivíduos, do tempo levado para dentro do espaço escolar por meio das práticas, transformando-se em espaços diferenciados de mobilização dos saberes apreendidos nesse processo mediado.

Os movimentos internos da ETER, regulados por uma máquina moderna que difundia novas práticas espaciais e temporais entre os indivíduos, inventam e difundem saberes, como o currículo, que apresenta-se como um estruturante disciplinar. Os horários escolares como operadores curriculares, interligados numa teia, controlam e normatizam condutas particulares, sedimentadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, eles nos disciplinam, ordenando as ações dos nossos corpos, onde deveremos estar, fazendo o quê, em que momento, com quem. Além disso e mais sutilmente-, eles nos ensinam a ver o mundo como um mundo disciplinar; nesse caso, vale dizer: tanto um mundo cujos corpos e ações são ou devem ser (naturalmente) disciplinares, quanto um mundo cujos saberes são ou devem ser (naturalmente) disciplinares (VEIGA-NETO, 2012, p.10).

Silva (2005) analisa que até a década de 1960 questionava-se a concepção técnica de currículo, surgindo a partir das décadas de 1970-1980 diferentes discussões sobre sua influência social, econômica e política. Foi nesse momento que Althusser argumentou que para a manutenção da sociedade capitalista, além da reprodução econômica, havia também a reprodução ideológica. Assim, a sociedade capitalista cria instituições e mecanismos que favoreçam à manutenção do poder Estatal, mantido também, através da polícia, do judiciário e pelo convencimento, por meio da igreja, família e escola.⁸⁷

⁸⁷ Na década de 1970 algumas discussões sobre currículo se voltavam para as análises de Althusser, percebendo que a escola seria o principal aparelho ideológico do Estado, uma vez que os indivíduos ali permaneceriam por muitos anos, recebendo informações e instruções que os acompanhassem pelo resto de suas vidas. Bourdieu e Passeron (2008) compreendem que o currículo está baseado na cultura dominante, expresso na linguagem, transmitido através dos códigos culturais utilizados na escola. Uma vez que a escola reproduz esses códigos em seu cotidiano escolar. Michael Apple (1989) teceu críticas em torno das concepções de Althusser, Bourdieu e Passeron, mostrando que apesar desses autores questionarem a educação liberal vigente na sociedade capitalista, eles não analisaram criticamente o currículo e o conhecimento escolar. O autor explica o currículo mostrando que a organização da economia da sociedade capitalista influencia outras esferas sociais como: a educação, a cultura, havendo assim vínculo entre economia, educação e cultura, por meio da ação humana. Em sua concepção, por o campo social ser contestado, a classe dominante procura mecanismos ideológicos para garantir a manutenção da sua hegemonia. Dessa maneira, a dominação econômica investe na hegemonia cultural como



O currículo da ETER foi criado pelas experiências dos/das elaboradores(as) da grade curricular de disciplinas, equipe de especialistas convidada por Pitiá para a organização do projeto de criação da Escola Técnica Redentorista, constituída por padres, dois engenheiros holandeses, pela antropóloga Salete Barbosa, o técnico Manoel do Carmo e uma professora de língua portuguesa. Tomaram por base as diretrizes da Lei n 5.692/71 que garantia a criação e obrigatoriedade do ensino profissionalizante, no nível médio, focado como prioridade para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Salete Cavalcanti frisou em sua narrativa a articulação da criação da ETER com o Estado em favor de um projeto de melhoria das condições das classes trabalhadora:

Eu acho que essa é uma questão que a gente tem que discutir; a questão do Estado, a autoridade de um currículo grande no Brasil, por exemplo, os cursos de pós-graduação são do tempo do Regime Militar. A Argentina não teve isso; é tanto que a Argentina, de certo modo, está em um processo, agora correndo para a formação de cursos de graduação, e tudo mais. Quer dizer, eu acho que tem ainda uma questão a ser discutida, é muito interessante a gente pensar hoje em dia, porque existem pessoas que discutem porque o governo militar não tinham grandes[...] As elites do governo militar não eram militares; no Brasil não tem. No Chile e na Argentina, sim, que faz parte do governo militar. Mas, essa questão da formação e da educação, como eu digo sempre, é muito interessante[...] A minha percepção do que foi Padre Pitiá nessa época. Eu acho que a gente discutia bastante, discutia muitas coisas com Padre Pitiá, e ele também era bastante pragmático, vamos dizer objetivo nas coisas; a gente não pode ficar idealizando o que a gente poderia estar gastando quantas horas para pensar o currículo. Tem as normas e as leis que você tem que seguir, mas dentro dele, é como se você maneja a questão do poder em função de um projeto. Tem um objeto social importante, tem um pouco disso. Tinha a grade. Como é que você vai desenvolver? E eu vejo hoje, engraçado, eu vejo hoje muitas pessoas, ótimo críticos, as pessoas que se engajaram em várias lutas, a universidade; você tem, por exemplo, Moema que foi da época, tudo isso. Esse pessoal veio do Redentorista (CAVALCANTI, 2012).

estratégia de dominação, e o currículo seria um instrumento estrutural/relacional com a estrutura econômica e social, não sendo por isso neutro. Embora seja um conhecimento particular, está diretamente ligado aos interesses das classes dominantes. Para este autor o currículo como instrumento de poder apresenta um campo também de resistências, uma vez que sua elaboração privilegia uns, excluindo outros, conforme os grupos sociais econômicos, políticos e culturais. (SILVA, 2005). Já Paulo Freire reflete sobre os problemas da educação bancária, contribuindo, assim, para pensarmos os limites da estrutura curricular da educação institucional. Segundo este autor, a educação bancária delega ao educador o lugar de sujeito no processo educativo, conduzindo os educandos à memorização mecânica dos conteúdos, transformando-os em depósitos de informações, percebidos como caixas vazias que vão sendo preenchidas por conteúdos programados pelos detentores do conhecimento. Se faz uma educação em que o educador é o depositário e o educando o que recebe passivamente os conhecimentos necessários para torná-lo eficiente e qualificado, pois “recebem os depósitos”, guardando-os e arquivando-os (FREIRE, 2005). Nesse sentido, a educação não é capaz de colaborar com o homem na indispensável organização reflexiva de seu pensamento, assumindo posições identificadas com a nossa realidade. A construção do currículo deve ser em parceria entre educador e educandos. Freire questiona os métodos de aquisição do conhecimento, uma vez que esse separa, exclui, hierarquiza os saberes e os sujeitos envolvidos em sua elaboração e reelaboração. Apesar das críticas em relação à concepção freireana, por este analisar apenas os métodos da aquisição de conhecimento, sua visão contribui para pensarmos na possibilidade de uma educação libertadora, na medida em que educador e educando interagem dialogicamente no processo de construção do conhecimento.



Segundo Salette Cavalcanti o projeto de criação da ETER se baseou na Lei do Ensino Médio, servindo como referência para a elaboração do currículo da escola, mesclando as experiências dos engenheiros holandeses participantes da equipe, assim como das contribuições dela como antropóloga, da professora Nita, de língua portuguesa que lecionava no Colégio Redentorista, Manoel do Carmo Silva, com sua larga experiência em cursos técnicos, contribuindo com a organização da carga horária das aulas de laboratório.

Embora fosse ao final do segundo ano que os(as) alunos(as) tivessem que escolher a habilitação (Eletrônica e Telecomunicações), todos(as) os especialistas envolvidos(as) na construção curricular da ETER tiveram que mesclar a estrutura oficialmente autorizada dos conhecimentos com a formação geral do curso de eletrônica, que envolvia as disciplinas das áreas de Comunicação e Expressão e Estudos Sociais com carga horária de 270 horas no total cada uma e Ciências com 720 horas no total. A formação especial era composta de disciplinas da área de eletrônica com carga horária de 570 horas no total; e carga horária de 150 horas referentes às disciplinas da formação especial em telecomunicações, conforme discriminado na grade curricular a seguir:

Figura 10 – Grade curricular da ETER do curso de telecomunicações, dos anos de 1975-1996.

		DISCIPLINAS	TELECOMUNICAÇÕES			
			1 ^{OS}	2 ^{OS}	3 ^{OS}	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90	90	-	180
		Redação e Expressão	-	-	90	90
		Educação Artística	30	-	-	30
		Língua Inglesa	60	60	-	120
		Educação Física	90	90	90	270
	ESTUDOS SOCIAIS	Geografia	60	-	-	60
		História	-	60	-	60
		OSPB e Moral e Cívica	-	-	60	60
		Cultura Religiosa	30	30	30	90
	CIÊNCIAS	Matemática	120	90	90	300
		Física	90	90	-	180
		Química	60	60	-	120
		Biologia	-	-	90	90
		Programa de Saúde	30	-	-	30
FORMAÇÃO ESPECIAL	ELETRÔNICA	Desenho Técnico I	90	-	-	90
		Eleticidade	120	-	-	120
		Organização e Normas	-	-	60	60
		Práticas Profissionais	60	-	-	60
		Análise de Circuitos Elétricos	-	90	-	90
		Máquinas e Instalações	-	60	-	60
	ELETRÔNICA	Eletrônica Básica	90	-	-	90
		Dispositivos Semicondutores	-	120	-	120
		Eletrônica Digital	-	120	-	120
		Eletrônica Aplicada	-	-	120	120
	TELECOMUNICAÇÕES	Princípios de Comunicação	-	60	-	60
		Sistemas de Comunicação	-	-	90	90
		Telefonia	-	-	60	60
		Sistemas de Microondas	-	-	60	60
	LABORATÓRIOS	Laboratório Básico	90	-	-	90
		Laboratório Eletrônica I	-	90	-	90
		Laboratório Eletrônica II	-	-	60	60
		Laboratório Telecomunicações I	-	-	60	60
		Laboratório Telecomunicações II	-	-	90	90
SUB-TOTAL						3.270
ESTÁGIO SUPERVISIONADO						720
TOTAL						3.990

Fonte: Regimento escolar da ETER, 1978.



Contudo, percebemos que na formação em telecomunicações a carga horária das disciplinas de formação geral era a mesma da formação em Eletrônica, diferenciando-se nas disciplinas em telecomunicações com 270 horas no total e nas disciplinas de eletrônica com 450 horas no total. Há na estrutura curricular das duas habilitações a predominância dos conhecimentos de eletrônica em relação ao de telecomunicações. Qual seria a razão da forte presença dos conhecimentos em eletrônica também na formação em Telecomunicações, uma vez que o mercado de trabalho crescia tanto nesse campo?

Figura 11 – Grade curricular da ETER do curso de telecomunicações, dos anos de 1975-1996.

		DISCIPLINAS	ELETRÔNICA			
			1ºS	2ºS	3ºS	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL	COMUNICAÇÃO e EXPRESSÃO	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	90	90	-	180
		Redação e Expressão	-	-	90	90
		Educação Artística	30	-	-	30
		Língua Inglesa	60	60	-	120
		Educação Física	90	90	90	270
	ESTUDOS SOCIAIS	Geografia	60	-	-	60
		História	-	60	-	60
		OSIB e Moral e Cívica	-	-	60	60
		Cultura Religiosa	30	30	30	90
	CIÊNCIAS	Matemática	120	90	90	300
		Física	90	90	-	180
		Química	60	60	-	120
		Biologia	-	-	90	90
		Programa de Saúde	30	-	-	30
FORMAÇÃO ESPECIAL		Desenho Técnico I	90	-	-	90
		Elettricidade	120	-	-	120
		Organização e Normas	-	-	60	60
		Práticas Profissionais	60	-	-	60
		Análise de Circuitos Elétricos	-	90	-	90
		Máquinas e Instalações	-	60	-	60
	ELETRÔNICA	Eletrônica Básica	90	-	-	90
		Dispositivos Semicondutores	-	120	-	120
		Eletrônica Digital	-	120	-	120
		Eletrônica Aplicada	-	-	120	120
		Eletrônica Industrial	-	-	60	60
		Televisão	-	-	60	60
	TELECOMUNICAÇÕES	Princípios de Comunicação	-	60	-	60
		Sistemas de Comunicação	-	-	90	90
		Laboratório Básico	90	-	-	90
		Laboratório Eletrônica I	-	90	-	90
		Laboratório Eletrônica II	-	-	60	60
		Laboratório Eletrônica III	-	-	90	90
		Laboratório Telecomunicações I	-	-	60	60
SUB-TOTAL						3.270
ESTÁGIO SUPERVISIONADO						720
TOTAL						3.990

Fonte: Regimento escolar da ETER, 1978.

Ao longo da pesquisa percebemos entre as pausas das narrativas, nos silêncios durante as entrevistas e nas falas incompletas que o curso de Eletrônica tinha um status quo diferente, em relação ao curso de Telecomunicações. A ETER formava a cada ano, duas turmas de alunos(as) que ingressavam e conseguiam permanecer na ETER. Conforme as diretrizes da Lei de ensino médio que legislava, as(os) alunos(as) cursavam as disciplinas de formação geral, por estarem fazendo o curso científico e algumas disciplinas técnicas e de laboratório, ao mesmo tempo, e só no terceiro ano optavam pela formação específica.



É interessante observar que havia uma tendência entre os(as) alunos(as) de escolherem a formação em Eletrônica, e se havia apenas duas turmas não haveria possibilidade de todos(as) escolherem Eletrônica. A partir dessa realidade Pe. Pitiá realizava reuniões só com as moças, ao final do segundo ano, orientando-as de maneira indireta a escolherem o campo das telecomunicações. Um trabalho que segundo Jane Barros já vinha sendo realizado pelos(as) professores(as) ao longo dos dois anos que sutilmente as direcionavam para essa habilitação.

Às vezes acontecia de ter um ou outro desentendimento, e tinha uma certa competição entre a turma de telecomunicações e a de eletrônica, porque naquela época os alunos de eletrônica eram mais. O campo de trabalho era maior, e o de telecomunicações ainda estava se desenvolvendo. Havia mais meninas em telecomunicações, porque eu acho que as empresas que trabalhavam com técnicos em eletrônica, eram exatamente essas que tinha as atividades. Era para homens, que passavam muito tempo em campo, às vezes em locais de difícil acesso, porque eu acho que tem muitos técnicos, que hoje fica até difícil para falar[...] Para trabalhar com alta tensão; aí eles achavam que o homem estava mais preparado para isso, e as telecomunicações não. É tanto que era uma turma de telecomunicações para duas de eletrônica. Tinha mulheres em eletrônica, porque também a escola não ia proibir, se quer fazer, não é? Mas era uma tendência natural mesmo das mulheres mais para telecomunicações. Nas reuniões de alunos, no trabalho dos professores também. Eu vejo assim, principalmente no trabalho dos professores, porque estavam no dia-a-dia com eles, dentro de sala de aula. Eu acho que esse detalhe maior foi dos professores, que ficavam em sala de aula no dia-a-dia ministrando aquelas disciplinas, e às vezes tinham algumas reuniões com as meninas, mas não era nada que fosse frequente, ou que fizesse parte. Era dependendo da necessidade da época, de escolher os cursos, sobre o que era aquele curso, o que vinha em eletrônica, telecomunicações. No começo do terceiro ano. Eles já viam esse trabalho. Então, no final do segundo ano, no começo do terceiro ano. Houve também uma época que foi tão difícil a decisão que houve até sorteio para montar as turmas. Aí era aquela coisa assim que não era justa, porque tinha pessoas que queriam mesmo eletrônica, mas se fazia o sorteio, e depois fazia o remanejamento. Alguém que não queria de jeito nenhum ficar na outra turma conseguia e fazia nesse remanejamento (BARROS, 2012).

Jane Barros lembra que alguns/algumas professores(as) durante o ano, nas salas de aulas, direcionavam os alunos para eletrônica e as meninas para telecomunicações. Essa fala se deu quando a narradora disse que muitas empresas de eletrônica, que financiavam as bolsas de estudo, solicitavam à escola que enviasse apenas rapazes para as seleções dos estágios e daí perguntamos: “tendo em vista a exigência feita por parte das empresas, a escola direcionava de alguma maneira as moças a escolherem telecomunicações”?

E ela disse: “Não! A escola não fazia essa diferença, isso era trabalho dos professores durante o ano. Pe. Pitiá apenas fazia reuniões com as alunas ao final do segundo ano para orientá-las sobre o mercado de trabalho e coisas parecidas”. Sem querer, ela disse que era necessário fazer aquelas reuniões uma vez que a maioria dos(as) alunos(as) escolhia eletrônica e não podia, porque só havia uma sala de eletrônica e uma de telecomunicações. E



aí Pe. Pitiá reunia as meninas:” E perguntamos também se nessas ocasiões Pe. Pitiá orientava as alunas para escolherem telecomunicações, foi quando ela respondeu que “sim”.

De acordo com Jane Barros houve casos de meninas que queriam habilitar-se em eletrônica, mas eram sutilmente direcionadas pelos professores durante as aulas e nas reuniões que haviam com padre Pitiá ao final do segundo ano, mesmo que a narradora enfatizasse que “a escola não forçava a barra das alunas”. Entretanto, quando menciona “não forçar a barra” subentende que havia outras maneiras para direcionar as alunas para telecomunicações:

Eu acho que a partir do momento que o aluno vem já mostrando o que quer, telecomunicações ou eletrônica, aí falava do campo de trabalho, dessas dificuldades. Então, já era uma maneira de ir direcionando. As meninas, do campo de trabalho de telecomunicações; a procura por meninas em telecomunicações era maior do que na área de eletrônica. Era uma forma de ir direcionando naturalmente, sem ser aquela coisa pesada, de “Você tem que fazer!” sabe? Era sobre o campo de trabalho, que era telecomunicações, o que elas iam fazer em eletrônica, em telecomunicações. Basicamente isso. Não era nada muito elaborado, não. E não era algo frequente e fazia parte das atividades da escola. Eu via assim, está tendo problema de dicção, então vamos reunir esse grupo, e ver quais são os anseios, o que acham, as dúvidas. Era mais assim: esclarecer as dúvidas delas sobre essas duas áreas para ajudá-las na escolha. Então, era uma coordenação pedagógica, às vezes padre Pitiá, o coordenador técnico tinha uma participação muito grande nisso. Isso eu via mais no começo. Depois, a partir de noventa, próximo a dois mil. Isso era mais no início. Era mais a dificuldade do início. Então, não era assim: “Vamos fazer. Consta no calendário a reunião com os meninos e com as meninas”. Nessa divisão das turmas, se tinha algum conflito, digamos assim, se alguém não estava aceitando, as meninas achavam que devia ter tais regras. Foi só assim, em termos de esclarecer mesmo (BARROS, 2012).

Por que Pe. Pitiá reunia as alunas para orientá-las na opção das habilitações que fariam? Por que algumas ex-alunas entrevistadas se diziam excluídas das conversas que Pitiá tinha com alguns alunos em sua sala? Como mencionado por Paola de Araújo: “Eu nunca fui à sala de Pe. Pitiá para conversar com ele, eu queria muito que ele me chamasse, mas nunca chamou” Ela mencionou que havia diferença entre alunas e alunos da ETER, pois o que contava eram as notas e o comportamento de cada um, mas percebia que havia de maneira quase imperceptível a preferência pelos “bons alunos” em relação às “boas alunas”, quando se tratava da seleção para os melhores estágios, como lembrado por Iara:

Os estágios mais cobiçados na época eram da TELPA, PHILIPS E EMBRATEL. A EMBRATEL era o sonho de todo aluno do Redentorista, o que despertava interesse nos jovens estudantes era a possibilidade de irem para EMBRATEL OU TELEBRÁS. As empresas investiam na formação dos estagiários e dos funcionários, eram associadas a uma pós-graduação do curso técnico. Por isso que os melhores alunos iam para TELEBRÁS, faziam o estágio, pois era um centro de treinamento das telecomunicações no país. Então, tudo que era lançado de novo de sistema de telecomunicações era testado na TELEBRÁS. Assim, os(as) alunos(as) estudavam duro para poder ir para essas empresas, para a TELPA, TELEBAHIA. Para tudo.



Então, todo mundo queria ir para lá e o número de vagas era pequeno. E o que acontecia Não contratava, porque era estágio de estudo, mas quem saísse de lá entrava em qualquer empresa. Porém, o maior número era de rapazes. Era a carta de apresentação a TELEBRÁS, sempre. E eu fui coordenadora do estágio e vivenciei isso porque as solicitações das empresas eram nesse sentido. Não havia tanta igualdade entre rapazes e moças por que o próprio mercado excluía. As empresas queriam mais homens, porque a área de atuação era mais de viagens, de subir em torres. Eu na época que terminei meu curso, eu, Jália, Paola. Estou citando as mulheres do meu curso que fizeram, Sonia. Tivemos uma seleção para TELPA aqui em Campina Grande e fizeram homens também. Nós fomos aprovadas, mas não ficamos porque éramos mulheres. Porque a assistente social disse para gente, porque a vaga era para trabalhar em redes, descer subterrâneos, fazer mapeamentos e esse trabalho era para homem Teve outra seleção que foi para TELEBAHIA. Nesse caso, as meninas foram, duas, foi Célia e foi Nádia e eu não fui porque meus pais não deixaram. Elas ficaram lá, fizeram o estágio, mas não ficaram trabalhando. Mas, não ficaram porque queriam voltar para estudar (ARAÚJO, 2012).

Ao contrário de algumas memórias a narrativa supracitada evidencia uma tácita separação que as empresas de eletrônica faziam entre rapazes e moças. Uma diferenciação que se estendia também às estratégias escolares, uma vez que ao invés de Pe. Pitiá se contrapor ao sexismo do mercado, reforçava essa concepção androcêntrica, orientando as moças para o âmbito das Telecomunicações. Por que Pe. Pitiá, um educador que inovou na cidade de Campina Grande, abrindo um curso de nível técnico profissionalizante em Eletrônica e Telecomunicações para moças e rapazes, ao invés de confrontar o sexismo das empresas de eletrônica, orientava as moças a se habilitarem em Telecomunicações? Por que ele não motivava as alunas investirem na qualificação em eletrônica?

As memórias se confrontam, uma vez que enquanto Jane de Barros e outras narrativas lembram das orientações que Pe. Pitiá e alguns professores davam para as alunas da ETER qualificarem-se em Telecomunicação, a história de Iara de Araújo de Araújo mostra que as alunas eram orientadas a qualificarem-se em Telecomunicações como estratégia de preservação das jovens estudantes ao saírem da escola e irem para o mercado de trabalho. Dentro da escola, Pe. Pitiá ao contratar Iara de Araújo como a primeira coordenadora da área técnica incluía as jovens estudantes.

Segundo a narrativa de Iara de Araújo, Pe. Pitiá não excluía as moças, “buscando a igualdade entre elas e os rapazes”, exemplo disso era o seu exemplo como única coordenadora da área técnica na ETER. Ela lembra com orgulho e agradecimento pelo reconhecimento e a oportunidade dada a ela por Pe. Pitiá, apesar de algumas resistências por parte de colegas de trabalho que não aceitavam serem coordenados por uma mulher.

Porém, ao mesmo tempo que menciona o seu caso como de inclusão e não de sexismo por parte de Pe. Pitiá, ela mostra que na realidade algumas empresas solicitavam que a ETER enviasse apenas rapazes para os estágios, influenciando assim nas orientações que Pitiá dava



às moças. Essa influência alterava as relações internas da escola, quando Pe. Pitiá e alguns professores preparavam ao longo dos anos as opções de moças e rapazes quanto às habilitações técnicas.

Mas, por que Pe. Pitiá atendia as orientações das empresas de eletrônica se os serviços externos de telecomunicações exigiam mais esforço físico, por parte dos(as) estagiários(as) e futuros funcionários(as)? Segundo Paola de Araújo as(os) estagiárias(os) e funcionárias(os) tinham que realizar serviços externos nas empresas, subindo em fios de alta tensão, viajando sozinhos(as) para cidades distantes e de difícil acesso, muitas vezes a qualquer hora do dia e da noite, uma das justificativas dadas por parte das empresas de telecomunicações para inibirem a admissão de moças, embora estas fossem competentes.

Ainda que a ETER tivesse inovado, possibilitando às jovens estudantes à formação profissionalizante em uma área que foi masculinizada historicamente por ideias sexistas, o seu cotidiano escolar era, naquela configuração cultural, permeado por estratégias que separavam, incluíam e excluía moças e rapazes. Informando por entre sutilezas disciplinares o “lugar” de mulheres e homens, reproduzindo de certa maneira o poder exercido pelas ideias androcêntricas que circulavam nas relações de poder em diferentes instituições.

Por entre pequenos gestos e palavras os “lugares” de moças e rapazes foram sendo organizados, separados, diferenciados no cotidiano escolar da ETER. Pois, conforme refletido por Louro (1998):

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadriñar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir cheiros especiais; as cadências e os ritmos[...] (LOURO, 1998, p.59).

Foi nas trincheiras e nas entrelinhas dos gestos e das palavras trazidas pelas diferentes memórias que percebemos que, na ETER, os passos de moças e rapazes também eram cadenciados, diferenciados, com prescrições de diferenciações de gênero, misturados com a igualdade que também existia e que inovava frente as ideias sexistas predominantes naquela conjuntura histórica.

Assim, as jovens estudantes foram sendo direcionadas desde o primeiro ano para a qualificação em telecomunicações, levando em consideração tanto a competência como o sexo. Conforme, como narrado: “Desde o primeiro ano já havia conversas entre as alunas das



barreiras rígidas do mercado de trabalho” (BARROS, 2012).

Entre as ex-alunas que entrevistamos que se destacavam como “muito inteligentes” nos números e habilitaram-se em eletrônica ou seguiram carreira acadêmica, algumas tornaram-se professoras de nível universitário, como Moema de Castro, que fez uma reconhecida carreira acadêmica. Registram-se ainda outros casos de mulheres que desistiram da profissão e seguiram outras áreas, como Lúcia Crispim (proprietária de loja de decoração), Márcia Avelar (funcionária do Tribunal da Justiça), Ana Paula Sarmento (professora doutora do curso de letras da UFCG), Liane Santos (funcionária da Prefeitura Municipal de Campina Grande). Dentre as ex-alunas ETER que foram entrevistadas, apenas Paola de Araújo conseguiu firmar-se como engenheira da TELPA, hoje TELEMAR, atualmente co-proprietária de uma empresa de telecomunicações na cidade de João Pessoa.

Segundo Paola de Araújo as poucas mulheres selecionadas para trabalhar em sua empresa são direcionadas para os serviços internos, ficando os trabalhos externos destinados em maior proporção para os homens, apesar de algumas mulheres serem mais competentes do que muitos deles.⁸⁸

A nossa compreensão é que o currículo emerge como um dispositivo de poder, apresentado tanto de forma escrita, nas práticas dos(as) professores(as) e de outras formas mais sutis, construindo desigualdades sociais, de gênero, de classe, religião em diferentes dimensões e instituições educacionais, sendo elaborado por especialistas que selecionam conhecimentos, relacionados aos interesses mais amplos, ligados ao mercado de trabalho, às perspectivas do Estado, às estratégias disciplinares das forças dominadoras. Assim, não tomamos o currículo apenas como instrumento de manutenção da hegemonia da classe dominante em detrimento dos dominados, como as teorias críticas o analisou.

Entendemos esse instrumento como uma questão de conhecimento, de identidade e de poder, uma vez que seleciona, separa, exclui, inclui, hierarquiza saberes e os indivíduos participantes do cotidiano educativo, tornando-se como um dispositivo de poder disciplinar que se espalha capilarmente entre as relações sociais. Ao mesmo tempo em que controla, produz também “liberdades” individuais e até coletivas.

Embora Salete Cavalcanti mostre, em sua narrativa, a preocupação de padre Pitiá para que a equipe de elaboração do currículo da ETER encontrasse maneiras para associar o

⁸⁸ Paola de Araújo, ex-aluna ETER, habilitou-se em telecomunicações e graduou-se em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal da Paraíba- hoje UFCG. Encontrou no início da sua profissão como técnica em telecomunicações, fortes barreiras por ser mulher, posicionando-se por meio da sua competência frente as resistências encontradas. Atualmente como co- proprietária de uma empresa de telecomunicações contrata mais ex-aluno do ex-alunas da ETER devido fortes exigências físicas próprias de alguns serviços da profissão.



humanismo ao tecnicismo, implementando assim as artes, o lazer, as ciências humanas, não perdendo de vista outros aspectos da vida social, prestigiando outras dimensões humanas, o currículo da ETER não fugiu da predominância dos conhecimentos técnico/rationais. A equipe construiu uma estrutura disciplinar de um curso técnico que excluía a possibilidade da inserção dos(as) alunos(as) nas universidades, priorizando matérias técnicas em detrimento de outras, dificultando desse modo a preparação dos(as) alunos(as) para o vestibular em áreas de conhecimento como de saúde e humanas.

Percebe-se que a estrutura curricular da ETER atende a prerrogativas políticas e econômicas do Estado militar autoritário que difundia o seu poder por meio das propostas curriculares das escolas brasileiras. Com isto, outras disciplinas diferentes da área de ciências e técnicas tinham carga horária insuficiente para serem trabalhados os conteúdos necessários à preparação dos jovens estudantes, como demonstrado na narrativa a seguir:

Por exemplo, quando eu fiquei lá eu sabia o que ia ser colocado. Por exemplo, se você fosse fazer medicina talvez eu nem ficasse lá porque essa parte de biologia a gente tinha uma aula por semana. Era uma professora muito boa, mas não era suficiente para nos prepararmos para o vestibular. Química, a gente estudou muito pouco, com relação ao vestibular a gente tinha um professor muito bom de química, mas não tinha como ser (suficiente), não tinha horário, não tinha tempo. Química eram duas aulas por semana. Português a gente tinha duas aulas. História era uma aula. Geografia uma e inglês eram duas. Porque a gente ia precisar, porque não tinha quase livros. Teve um ano que a gente só tinha uma aula de português. Para ter uma aula de literatura foi o irmão de Dionísio que deu, muito bom. A gente tinha muitos professores bons. Para você ter uma ideia o professor de matemática do 3º ano ele deu limites e ainda deu derivadas. Coisa que já é para universidade. Quando eu fui para a universidade que fui pagar Cálculo, paguei muito fácil e era uma coisa que todo mundo tinha medo (CRISPIM, 2012).

Assim, percebemos que o currículo da ETER limitava o espaço de conhecimentos na área de formação geral, incluindo disciplinas de humanas e artísticas, tendo sido elaborado por especialistas que tomaram como base conteúdos trabalhados nos cursos de engenharia elétrica e de currículos de outras realidades, promotoras de cursos técnicos para as demandas do mercado de trabalho em Eletrônica e Telecomunicações. Apesar dessa peculiaridade própria de cursos técnicos, as narrativas do currículo da ETER não eram meras transposições dos saberes científicos, havendo pois, a reelaboração desses saberes.

Segundo Iara de Araújo o currículo era formado por 3.200 horas de curso, requerendo, assim, um nivelamento nas disciplinas de português e matemática, antes do início das aulas do primeiro ano. O índice de reprovação era grande, porque os alunos não estavam preparados para o curso, sendo este, um funil. As disciplinas técnicas de eletrônica, eletricidade, desenho industrial e matemática eram as que mais reprovavam, devido ao alto nível:



A gente montava circuitos, projetos iguais aos dos alunos de elétrica da Universidade Federal e a escola era muito exigente nesse sentido de nível de ensino. Para a gente conseguir ficar lá era mesmo muito rigor no estudo. Senão, não conseguia. Começou a haver nos alunos uma grande frustração, o aluno queria fazer Redentorista, passava um ano e não conseguia ficar. Era um sofrimento, as famílias, choravam. Eles choravam muito. No final do ano era uma angústia, porque era um chororô só, porque o aluno queria ficar, mas não tinha condições de ficar e a gente começou a nivelar. No primeiro ano tinha um nivelamento do curso no Pio XI, à noite, dos alunos do Estado, porque o Redentorista queria absorver os alunos do Estado. Então, os alunos vinham despreparados e a gente dava um mês de aula de português e de matemática e a gente fazia a primeira prova. Teve uma época que tinha 700 pessoas inscritas e só conseguiram ficar 150. Nivelamos e pegamos as melhores notas desses alunos que fizeram o primeiro teste e fizemos um outro nivelamento já na escola que eram menos alunos, de 350 para ficar 150 (ARAÚJO, 2012).

Assim, percebemos como o currículo tecnicista, dos anos de 1970 reproduzia nas escolas o modelo de fábrica, característico das políticas educacionais do estado desenvolvimentista, militar-autoritário, desta década. Carregava ideias e faz funcionar interesses sexistas, étnicos, religiosos e de classe específicos em detrimento das diferenças. Criava, assim, representações sobre pessoas, lugares, instituindo poder e estratégias marcadamente autorizadas pelos indivíduos, mediatizados pelas relações de poder, capilares em diferentes espaços. Nesse sentido, Porto (2008, p. 87) assinala: “[...] que o currículo não é instrumento inocente que seleciona, organiza e distribui conhecimento de forma neutra. Ele é político e perpassa toda a vida de estudante e de professor” (PORTO, 2008, p. 87).

4.5 Disciplinas escolares: usos e saberes de gênero

A estrutura curricular é um campo constituído por e através de interesses políticos, sociais culturais e econômicos, permeado por fronteiras entre as disciplinas, disputando horários, espaços, legitimidades, lutas e resistências entre si pela autonomia e controle do currículo. Um espaço de relações de poder, escamoteando em sua organização fronteiriça interesses de grupos sociais de controle disciplinar presentes nas camadas dos conhecimentos disciplinares.

A maneira como o currículo da ETER foi sistematizado por uma equipe com profissionais de diferentes áreas mostra como a predominância das disciplinas técnicas e os restritos horários e espaços dados às demais, subscreve a força disciplinar da tendência tecnicista leitura confirmada quando o currículo é modificado, no início da década de 1990, passando a considerar outros conhecimentos condizentes com as demandas do mercado de



trabalho, momento em que outras tendências políticas/pedagógicas entram no cenário social (SOUZA JUNIOR, GALVÃO, 2005).

O saber usado pelo Estado para controlar as populações e pela igreja para regular indivíduos vai além dos conhecimentos teóricos, concretizando-se na ETER em elementos materiais como: exames, mapas, estatísticas, currículo (SILVA, 2002, p.19). Essas máquinas de controle disciplinar fazem uso de novas estratégias, denominadas por Foucault como “tecnologias de dominação” e auto-controle ou “tecnologias do eu”, visando a produção de subjetividades “auto-governáveis” que se materializam na escola em instrumentos de saber como o currículo.

Assim, o currículo não é neutro, mas representa uma tecnologia de governo que por meio dos seus saberes específicos, relacionando conhecimento e indivíduo, produz subjetividades, previamente planejadas e calculadas pelas estratégias curriculares que atravessam os conhecimentos das disciplinas escolares e dos seus operadores. Dependendo dos interesses de quem exerce o poder e por meio do saber, elabora um currículo que serve tanto para a confirmação dos indivíduos como para a sua emancipação (SILVA, 2002).

Tomando o currículo como estratégia de poder, forjado por saberes especializados sobre os indivíduos, concretiza-se os conhecimentos abstratos, materializados nas disciplinas escolares e nos conteúdos programáticos. Como elemento político e histórico pode ser utilizado de diferentes formas, variando em épocas e circunstâncias. Desse modo, o currículo produz diferentes formas de subjetividades: conformada, emancipada, eficiente, competente em determinados conhecimentos e áreas de atuação, competitivas, produtivas, difundindo estratégias de poder disciplinares que modelam os indivíduos, conforme os projetos políticos, econômicos, sociais e culturais de dominação.

O currículo da ETER representa um dispositivo de poder que produz e é produzido pelos(as) professores(as), alunos(as) nos distintos lugares e situações. Na ETER, os jovens estudantes, compreendendo entre 15 a 25 anos de idade, perfil demonstrativo dos anos estudados, advindos de famílias pobres, cujas profissões dos pais variam entre (cozinheiro, carroceiro, bombeiro, cantor, professor, missionário, biscateiro, comerciante, industriário), enquanto 70% das mães são donas de casa. Residentes em bairros de periferia, em condições habitacionais em sua maioria insuficientes, levando em consideração os números de cômodos, a infraestrutura, aspecto físico das casas, acomodando precariamente as famílias que em 40% dos casos possuem de 7 a 10 dependentes. Conforme se percebe na narrativa a seguir:



Esse período era a coisa da transição do colégio se acertar, se inserir nesse novo conceito de modernização, tudo isso, e também trabalhar com uma classe que era. Quer dizer, saiu um povo da elite da cidade, classe média, classe média alta, e agora eles tinham uma classe mais trabalhadora; tinha muitas classes trabalhadoras, aquelas técnicas. O pessoal de classe média, classe média alta, alguns ficavam, foi uma coisa de decisão, mas para isso, para essa formação. E aí eu acho que foi o marco nessa escola, e ela fez agora. Formou um grande número de pessoas. Muitos deles que eram filhos de operários das indústrias têxteis que já estavam em situação difícil, que hoje são pessoas muito bem sucedidas nos seus cargos profissionais. E aí essa escola formando assim, ela ainda continuou. Ela teve ainda entre os seus alunos, continuou assim, por exemplo, eu conheço vários engenheiros, engenheiras, e tinha um grupo de meninas e meninos que vieram filhos de professores universitários que continuaram sendo alunos do Redentorista, e que trabalharam. Tinham alguns que os pais tinham outra visão e achavam que estavam muito bem, que foram, e acho que são uns dos melhores alunos e professores também da Universidade Federal; e muitos deles foram trabalhando assim. Mas a maioria dos alunos vem da classe trabalhadora, e eu acho que foi um grande número. Se a gente for pensar em termos de contribuição efetiva, houve a melhoria das condições de vida e de educação dos/das jovens que estudaram na ETER (CAVALCANTI, 2012).

São indicadores que sinalizam que os(as) alunos(as) da ETER eram em grande proporção jovens do meio popular, seduzidos(as) pela propagação dos cursos técnicos de eletrônica e telecomunicações em uma configuração histórica de larga expansão desses serviços. Esses jovens investiram as suas vidas, ao longo de três anos, mudando os seus comportamentos, desejos, ansiando pela carreira que lhes garantiria sucesso no futuro profissional.

O cotidiano escolar da ETER constituía num lugar onde as/os jovens estudantes passavam a maior parte de seu tempo, dedicando-se a rotina de estudo, controlados pelo poder dos conhecimentos operacionalizados no dia-a-dia, através do currículo. Incorporado nas práticas e nos valores compartilhados nas relações sociais de poder, entre alunos(as), professores(as), especialistas, funcionários(as), administração da escola,. O currículo constrói subjetividades, reguladas por operadores, que reificam determinados posicionamentos nas relações sociais.

As narrativas do currículo diferenciam e legitimam conhecimentos, definindo “o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que não é, o que é moral e imoral (SILVA, 2002), representando diferentes grupos, inscrevendo experiências particulares de gênero, classe, raça, religião, existentes sob o véu da comunidade familiar-ETER. A ETER é apresentada socialmente como uma instituição escolar que inclui e valoriza as multiplicidades, como um lugar de harmonia, pois seu currículo tece em suas narrativas visões sobre o eu particular e sobre o mundo em volta:



E não são apenas as narrativas contidas em disciplinas como história, Geografia, Português, que estão implicadas nesse processo. Disciplinas tão “inocentes” a esse respeito, como Matemática e Ciências, também trazem, implícitas, narrativas muito particulares sobre o que constitui conhecimento legítimo, o que constituem formas válidas e legítimas de raciocínio, sobre o que é razão e o que é, sobre quais grupos estão legitimamente capacitadas a racionar ou não, como tão bem nos mostrou Valérie Walkerdine para o caso da Educação Matemática, Movimentos como o da Etnomatemática (Knijnik), 1995) nos mostram como também aí- mas depois da exploração dos mitos modernistas isso deveria realmente nos surpreender? Há saberes e conhecimentos excluídos, também aí há aquilo que o sociólogo Boaventura de Souza Santos chama de “epistemicídio”, isto é, o extermínio de formas “subordinadas” de conhecer (SILVA, 2002, p. 196).

Como refletido por Silva (2002), o currículo compreendido como relação mútua de saber e poder inscreve nas relações de dominação os interesses, nas intenções de controle, assim como no poder exercido por e através do conhecimento planejado sobre quem será regulado. O conhecimento/saber presentes no currículo penetra as dimensões sociais, difundindo as ideias dos que exercem poder. Como por exemplo, o poder do Estado e da igreja católica, inscrito nas narrativas e nos saberes do currículo da ETER, incorporado na organização, seleção e divisões das disciplinas escolares, operacionalizadas conforme os ditames de tempo e espaço, programados pelos grupos sociais responsáveis e designados para o seu planejamento e execução.

Dessa maneira, o currículo, à luz dessa concepção inclui, exclui, sedimenta conhecimentos selecionados, legitimados como viáveis e adequados, criando, assim, subjetividades produtivas e qualificadas, conforme as exigências sociais do período aqui estudado. A professora Denise Sales que lecionou a disciplina de língua portuguesa na ETER por dezenove anos relatou que:

[...] o programa do vestibular, não era para a gente tomar conhecimento sobre isso. Era para a gente pegar o programa do curso técnico. É tanto que os alunos não viam a matemática própria para o vestibular. Eles viam a matemática direcionada aos cursos que o Redentorista disponibilizava que era: telecomunicações, eletrônica e eletrotécnica, e digo a você uma coisa, meninos pobres. Quando eu digo meninos estou incluindo as meninas também. **Que ali só ia menina que tinha cabeça muito boa porque para mim. Eu faço uma distinção. Os números caem mais para o lado dos rapazes já as letras caem melhor para a gente mulher. A menina que ia para ali ela sabia que tinha que ser boa nos números, porque se não fosse boa nos números chegava a pesar mais do que tudo.** Ela podia se destacar demais em língua portuguesa, geografia, história. Mas era besteira. Ali o que valia mesmo era o número, porque eletrônica, telecomunicações e eletrotécnica envolviam muitas cadeiras sempre a matemática. As alunas eram excelentes! E digo mais se a aluna não tivesse essa excelência no aprendizado não ficava. O aluno e aluna se ele não conseguissem ter uma boa média o padre convidava a sair. Presenciei um, não, presenciei muitos fatos. Primeiro que a média eles não conseguiam. Então, chegava uma hora, eu não me lembro bem se era quando chegava do primeiro para o segundo ano ou do segundo para o terceiro ano que ele mesmo chamava e era capaz de chamar os pais. Eu digo isso porque muitas vezes como ele tinha uma confiança em mim, ele não gostava de atender um aluno ou um pai de um aluno sozinho e



chamava alguém como testemunha. Eu sentia isso e a mim ele me colocou várias vezes e eu me sentia sinceramente de saia muito estreita. Digo porque era muito difícil. Ele era bastante objetivo e ele tinha razão, não adiantava o menino tentar continuar no Redentorista se ele não tivesse tendência para os números, porque na verdade esses cursos exigem um bom conhecimento da matemática. Também ele não queria ver o menino reprovado. Às vezes o menino estava prestes a ser reprovado em matérias próprias do curso técnico, então seria melhor ele ir fazer um segundo ano científico em outro colégio do que continuar no Redentorista porque ele ia ser reprovado (SALES, 2012. grifo nosso.).

Mesmo que a ETER inovasse, inserindo as mulheres em cursos técnicos de eletrônica e telecomunicações, percebemos na narrativa supracitada ideias sexistas tanto na estrutura curricular como inerentes a professores(as), alunos/(as). A percepção do lugar do feminino oposto ao lugar do masculino foi relatada por Denise Sales, quando ela reverbera a representação socialmente construída sobre mulheres e homens como dois mundos desiguais, justificados pela capacidade do feminino para os conhecimentos humanos, em contraposição do potencial masculino ligado aos números e à racionalidade.

A posição de Denise Sales reflete ainda a importância que a disciplina de matemática tinha para os cursos de Eletrônica e Telecomunicações, concorrendo com igualdade de condições com as disciplinas de física e química, sendo por isso colocadas como prioridades na grade curricular. Esses conteúdos ocupavam os melhores espaços e horários das aulas, em relação as demais disciplinas como língua portuguesa, geografia, história, e os(as) alunos(as) terem que cursar o técnico e o científico concomitantemente. Todas as disciplinas eram planejadas e ministradas por professores(as) capacitados, diferenciado-se nas maneiras como eram trabalhadas em sala de aula.

As lembranças de Denise Sales evidenciam a identificação do feminino com as disciplinas teóricas de língua portuguesa, história, geografia como se a identidade feminina estivesse associada naturalmente aos conhecimentos humanos, sociais e culturais, artísticos, enquanto os rapazes fossem capacitados por natureza para conhecimentos ligados aos números matemáticos. Uma leitura de mundo que reverbera a visão da sociedade que ainda excluía as mulheres das salas de aula de cursos que exigissem raciocínio lógico, privilegiando apenas a formação dos homens nestas áreas.

A oposição e desigualdade de gênero foram fragilizadas quando as poucas meninas que conseguiam entrar e concluir o curso técnico no Redentorista o faziam. Contudo, elas tinham que ser “excelentes” nos números, assim como os rapazes, mantendo-se na escola pela inteligência e capacidade demonstradas a cada dia, durante os três anos do curso. Caso contrário, seriam excluídos(as) do processo e da oportunidade que lhes era apresentada. Por isso, mudaram as atitudes, os desejos, os prazeres e os comportamentos, internalizando,



assim, outros costumes, vivendo outras rotinas, compartilhando com os rapazes os sonhos de mudarem as suas vidas.

Uma construção realizada pelo sacrifício e dedicação em relação aos estudos das disciplinas técnicas e matemáticas, operadores determinantes para o seu sucesso escolar, transmutado na realização profissional almejada por eles(as). O currículo selecionava e excluía os(as) menos competentes, considerados(as) incapazes, independentemente de serem homens ou mulheres, pois o que importava era o mérito pessoal. Nesse sentido, as disciplinas das áreas técnicas e de ciência, determinavam quem ficava e quem saía da escola, operando o poder que era a ela conferido pelos especialistas que planejaram a estrutura curricular, tomando como base interesses políticos, econômicos e sociais que influenciavam as prescrições escolares da ETER, mesclando racionalmente pedagogia técnico /racional do Estado e a humanista com sua influência religiosa.

O cotidiano escolar na ETER, pode ser conhecido por meio do currículo, permeado por relações de poder, inscritas nas estratégias disciplinares, acionadas por dispositivos e operadores de controle, assim como pelos diferentes usos e práticas do indivíduos em meio a estrutura de regulação de desejos e comportamentos. Dessa forma, o currículo escrito, oculto e como prática normatiza pensamentos, atitudes, cria desejos, influenciado a vida das pessoas na escola, ultrapassando os limites das prescrições oficiais, engendrado no que é deliberado para ser ensinado, como isso ocorre, na interpretação feita pelos indivíduos dos códigos, nas narrativas do processo educativo e nas maneiras como estas são operacionalizadas.

De acordo com Chervel (1990) as disciplinas escolares,⁸⁹ referindo-se as matérias de ensino como “próprias do ambiente escolar”, acompanham métodos e técnicas para trabalhar os diferentes domínios do conhecimento, relacionados à “hierarquização e a estratificação” de idades dos(as) alunos(as) separados(as) em classes e em níveis escolares e de conhecimentos. As salas de aula, organizadas por horários e tempos escolares diferenciadas, conforme as tendências sociais, políticas, econômicas e culturais da configuração histórica que exclui, inclui e hierarquiza os lugares e a importância dada a elas na estrutura curricular.

Apesar da forte influência social e econômica na definição do lugar e importância dada as disciplinas escolares, estas se posicionam no currículo escolar por e através de conflitos e resistências, algumas vezes aceitando, noutras reformulando as orientações oficiais, sejam advindas do Estado, da igreja, incorporadas no cotidiano escolar da ETER.

⁸⁹ Quando nos referirmos às disciplinas relativas aos conteúdos ou matérias de ensino, utilizamos o termo disciplinas escolares, designação criada no início do século XX, para diferenciá-la de disciplinas relacionadas ao controle dos comportamentos dos indivíduos, empregada também ao longo deste trabalho.



O currículo exerce o poder sobre as pessoas, quando os conhecimentos legitimados por ele são difundidos por formas de transmissão, autorizadas pela pedagogia, relacionando as regras de regulação moral e o controle em relação à população e aos indivíduos. Apesar do currículo ser uma estratégia biopolítica de controle da população, e por ser a escola um lugar social em que os jovens estudantes passam a maior parte de suas vidas, sendo a pedagogia utilizada na escola forjada a partir dos interesses do governo, há distintos “usos dos(as) professores(as) e especialistas que transmitem os conhecimentos previamente autorizados, selecionados, legitimados.

Mesmo que o currículo denote formas de controle e regulação, os(as) alunos(as) encontravam maneiras sutis, efêmeras de contestação das ideias, resistindo às regulações, questionando exclusões, estigmatizações, seleções de determinados conhecimentos curriculares, modificando de várias formas repressão e as contradições, no confronto com as práticas escolares oficiais.

É mister que haviam burlas nos diferentes usos do currículo, por exemplo, em relação às normas prevalecentes na época no ensino de redação. Quando era de práxis, os/as professores(as) designavam os títulos dos textos a serem construídos pelos(as) alunos(as). Quando alguns/algumas alunos(as) da ETER questionavam os títulos prontos para elaborarem as redações, alguns/algumas professores(as), como exemplo da professora Denise Sales abria mão e fazia diferente do normal.

Pois, ao contrário não conseguia que alguns/algumas estudantes produzissem textos ou avançassem nos conhecimentos de língua portuguesa. Por meio desses desvios, por exemplo, Denise Sales conseguia com que alunas/alunos resistentes à disciplina fizessem as redações solicitadas, possibilitando assim, que construísem livremente os seus textos, sem temas previamente definidos.

Essas lembranças trazem experiências como a de Garibaldi Oliveira que não se enquadrava na imagem de “bons alunos” da ETER, por isso esquecido pelas memórias dos narradores, quando entrevistados. Esses lembravam apenas de colegas, identificados por eles como “inteligentes” e hoje profissionais bem sucedidos como professores universitários, engenheiros e técnicos de renomadas empresas nacionais e internacionais, presentes nas memórias de todos(as) os/as narradores(as).

Denise Sales lembra ainda que alguns/algumas alunos(as) questionavam a escola em suas redações, e ela ficava impressionada, pois eram alunos que não se destacavam, ou tinham comportamentos “rebeldes”, mostrando criatividade e inteligência nos textos por eles produzidos. Segundo a narradora, era um momento em que eles registravam os seus



sentimentos e contestações em relação algumas normas e exigências da ETER. Como foi o caso de Garibaldi Oliveira que por meio da redação, confrontou a ideia perpassada pela escola de “educara para libertar” com o viveiro que tinha na escola que mantinha pássaros de espécies raras presos. Conforme a história de Garibaldi Oliveira qual era o significado de “Educar para libertar”, difundido na ETER?

Pois, o texto de Garibaldi Oliveira chamou muito a atenção da professora, pois segundo Denise Sales: “[...] apesar dos erros de português, demonstrou criatividade e liberdade de expressão”. Em nossa interpretação, mesmo sendo a ETER um lugar social que se difundia a liberdade pela educação, inibia a expressão contestatória dos indivíduos, sendo estes(as) chamados(as) muitas vezes, para conversas com Pe. Pitá, momentos em que os/as alunos(as) eram questionados(as) e orientados(as) a moldar as suas atitudes e comportamentos pelas repreensões feitas por ele:

As notas de Garibaldi comigo eram as piores. Eu fazia de tudo para atrair Garibaldi, mas não tinha jeito” e um dia o padre deixava ele passar. Eu tinha a impressão que era porque o pai tinha uma condição financeira boa e era um homem que se preocupava muito, ele dizia: “tenha paciência com meu filho padre” É tanto que uma vez Garibaldi fez uma redação e o título eu coloquei assim: e o que era que eu não estava lá e ele fez a redação dizendo: “é meu calo, mas estou fazendo” e eu disse: faça de qualquer jeito Garibaldi. Porque se não começar nunca na vida você vai escrever”. E ele escreveu e assim que ele me entregou e eu sozinha na sala lendo e eu ri muito com a redação de Garibaldi Porque ele deu um show de redação (grifo nosso). Ele começou com **“Jesus Cristo que veio ao mundo só para fazer o bem à humanidade e curou deu visão a cegos e ressuscitou mortos e depois crucificaram a alguém que só veio para fazer o bem à humanidade”** e ele colocava um estribilho: **“e o pior é que eu não estava lá para conscientizar a humanidade do grande mal que estava fazendo”**. E eu fui achando aquilo um show. **“Quando jogaram as bombas de Nagasaki e Hiroshima em crianças, velhos que não tinham feito nada, inocentes pagando e o pior é que eu não estava junto daqueles aviadores pra dizer que não fizessem aquele mal e o pior é que eu não estava lá”** ele colocava sempre o estribilho [...] enquanto eu corrigia. O que tinha de vermelho nessa redação não estava escrito em lugar nenhum. Era tudo vermelho de tão mal que ele escrevia [...]. Ele não grafava sequer correto as palavras e ele terminou dizendo: “e o pior foi que eu notei que eu nunca estive no lugar certo”. A palavra certo estava escrito com s. Eu ri, mas eu dei um 10 à redação dele e quando ele pegou, olhou para mim e pensou que era um zero e eu disse: “Não, Venha cá. Você tirou um dez. Deixa eu ler para turma ouvir “e quando eu li o povo disse: Garibaldi professora! Os alunos aplaudiram. Ele disse: **“Denise o que é que eu faço para eu melhorar?”**. Eu disse: “Fica difícil, 3º ano científico”. Eu disse: Garibaldi leia. Eu não vou pedir para você fazer cópia que você não vai querer fazer, mas nem para sua mãe fazer ditado para você” (SALES, 2012. grifo nosso).

Ao mesmo tempo que Denise Sales lembra da redação de Garibaldi Oliveira como exemplo da sua abertura didático-pedagógica, evidenciando a criatividade do aluno, identificado por alguns, como “rebelde”, ela traz à cena, a história de sucesso de Lírica, narrada na página 216 desse trabalho. Momento em que Denise Sales lembra da aluna



exemplar, meiga, terna e inteligente que apesar da sua inteligência, conseguiu através do casamento com um professor francês ir para a França e realizar-se profissionalmente.

A ideia sexista de Denise Sales se apresenta também, quando ao mesmo tempo que lembra de Lírida como exemplo de bom comportamento e inteligência, em relação à Garibaldi Oliveira, relaciona a ascensão profissional de Lírida ao casamento e não ao seu próprio mérito. Pois, quando Denise Sales menciona que perguntou como Lírida havia conseguido trabalhar na empresa de prestígio francesa, deixa claro que apesar da sua capacidade, foi através da influência do marido que trabalhava na referida empresa, sendo por isto que Lírida conseguiu fazer os testes e passar.

É um tanto contraditório quando analisamos toda a narrativa de Denise Sales quando ela menciona que na ETER haviam muitos “alunos inteligentes”, não referindo-se as meninas com a mesma expressão de elogio e referência, surgindo apenas no momento em que ela expressa a sua didática que se desviava das normatizações pedagógicas predominantes, e nesse campo do desvio, a memória traz à tona experiências como a de Garibaldi Oliveira.

Mas, a narradora contrapõe a esse desvio a história de Lírida, exemplo de bom comportamento, inteligência e sucesso profissional (Cf. página 216). Quando perguntamos se ela tinha notícias de Garibaldi Oliveira, ela disse que não sabia o que ele estava fazendo, pois “ele tinha muitas dificuldades” e que ela havia colocado nota dez em sua redação, apesar dos graves erros de português.

Denise Sales se mostrou surpresa quando a informamos que Garibaldi Oliveira atualmente é doutorando em literatura e professor efetivo de tradução do Departamento de língua estrangeira da UFCG. Em meio à surpresa demonstrada por Denise Sales por Garibaldi Dantas ser professor universitário e doutorando, questiona a crítica feita por Garibaldi Dantas, enfatizando em sua narrativa que a ETER libertava as/os alunas(os), mencionando o exemplo de Lírida e outros alunos que se realizaram profissionalmente, mudando as suas vidas e a dos seus familiares.

Hoje, profissionais de prestígio, oportunidade alcançada, através da ETER, confirmando assim a importância da educação para a liberdade, difundida pela escola. Diante destas memórias, que visão de liberdade tinha Garibaldi Dantas e Denise Sales? De que maneira o currículo da ETER fomentava a educação para a liberdade?



4.6 Tempos e espaços escolares: estratégias e práticas de gênero

Os horários escolares como operadores disciplinares distribuem os saberes a serem apreendidos no tempo e espaço escolar, dividindo e separando matérias/disciplinas, a serem ensinadas e aprendidas por professores, alunos/alunas, especialistas envolvidos no processo educativo. Dessa maneira, essa estrutura é organizada de modo que os indivíduos se apropriam do tempo e dos saberes sistematizados no espaço escolar como se estes fossem dados naturalmente, esquecendo dos construtos abstratos que criaram o tempo e o espaço escolar, sendo estes significados pelas relações de poder que as corporificam.

Nessa circularidade entre tempo e espaço escolar, os indivíduos iam sendo disciplinados durante o processo de usos e estratégias. Ao mesmo tempo eu as estratégias disciplinares ordenavam os corpos, as mentes, os desejos, os movimentos, os indivíduos acreditavam que encontravam-se num processo naturalmente dado. O poder disciplinar na ETER era exercido através da técnica de regulação dos horários, das notas exigidas para que os alunos e as alunas se mantivessem naquele ambiente e assegurassem as bolsas de estudo, concluíssem o curso e conseguissem estágios promissores.

Os sujeitos vigiados por esses dispositivos foram treinados, modificando os seus comportamentos cotidianamente. A ETER por meio da técnica pedagógica de trabalhos em grupo, das aulas de religião difundia entre os alunos/alunas o sentimento de solidariedade, fortalecendo a ideia de uma escola que representava uma grande oportunidade, uma vez que esta possibilitava a jovens pobres construir um futuro profissional que lhes oferecessem melhores condições de vida, uma ideia fabricada por Pitía e construída cotidianamente pela competência e esforço dos/das jovens estudantes.

Uma marca que diferencia a ETER do Seminário Santos Anjos e do Colégio Redentorista, criando nos estudantes a ideia da ETER como uma família e o padre Pitía visto como pai que orientava os jovens estudantes na construção de perspectivas profissionais, direcionando, assim, a internalização de novos comportamentos e desejos nos jovens. A disciplina difundida em relação aos horários programados de entrada e saída, as aulas teóricas e práticas, os momentos de pesquisa na biblioteca, delimitavam as práticas dos indivíduos em outros momentos, como durante os intervalos que ocorriam pela manhã às 9:30h e a tarde às 15:30h, ou das 12:00h às 13:00h, horário do almoço.

Quando alunas/alunos não voltavam para casa para almoçar para economizarem dinheiro e tempo, compravam na cantina ou comiam o lanche que traziam de casa, como lembrado por Ana Paula Sarmento: “às vezes a gente almoçava lá mesmo”. Narrativas de ex-



alunas/alunos mostram como organizavam seus horários ao estudarem na escola. Aproveitavam esses momentos para ficar estudando na biblioteca. Nos estudos em casa, que se estendiam das 19:00h às 23:00h da noite todos os dias ou por toda madrugada, em épocas de avaliações, como lembrado a seguir:

[...] um lanche ou se não quando dava tempo eu ia para casa de uma irmã que era próximo e voltava rápido, mas essa era nossa vida diária. Como eu disse a você havia dias que nós tínhamos que ficar manhã e tarde. Então, não existiam os horários de estudo, a gente acabava tendo muita aula. Tinha muito conteúdo e à noite chegava cansada e tinha que ficar de madrugada e já ia estudar até mais de 2 horas da madrugada. Todos os dias não, mas quase todos os dias (SARMENTO, 2012).

As maneiras como compreendemos e lidamos com o tempo e espaços escolares estão relacionadas a específicas relações sociais, culturais, econômicas, políticas, simbolicamente significados pelas práticas determinadas nas relações sociais específicas. Os usos feitos na ETER pelos indivíduos do tempo e espaço escolares são construtos sociais e culturais, como estratégias disciplinares da engrenagem Estatal e religiosa com vista à fabricação de subjetividades obedientes e produtivas.

Dessa maneira, a escola representa uma maquinaria de construção de significados espaciais e temporais, possibilitados pelos fazeres, pelas rotinas e pelo funcionamento, inventados pela pedagogia tecnicista e pelo currículo programados por especialistas, qualificados para a organização de saberes escolares, funcionais na fabricação das subjetividades de gênero, engendradas no cotidiano escolar. Na ETER o tempo controla o corpo por meios de horários, operadores de poder disciplinar.

Os(as) alunos(as) se relacionam no espaço escolar, orientados pelo tempo determinado pelas exaustivas atividades escolares que impulsionavam os indivíduos na obtenção e acumulação de “conhecimentos serializados em aulas, bimestres, semestres, anos letivos e finalmente em níveis de ensino”(ALVES, PIZZI, 1981. p.9). Os horários de estudo eram organizados de maneira serializada e hierárquica, tendo como prioridade as disciplinas técnicas como: matemática, física, eletrônica, consideradas as mais importantes e as mais exigentes da grade curricular; seguidas das demais como português, história, geografia, inglês.

A organização dos horários de acordo com a estrutura escolar não se dava apenas durante a semana, mas também nos finais de semana. Por exemplo, aos sábados, quando iam para a escola assistir aulas extras com algum professor que se disponibilizava para tirar dúvidas das alunas/alunos, conforme mencionado por Eustáquio Queiroz (ex-professor). Ou



ainda quando passavam a ter aulas práticas de laboratório, treinos de esportes como futebol, voleibol, handebol, ou se estavam se preparando para as feiras de ciências, criando inventos de eletrônica e telecomunicações para apresentarem a sociedade nesses eventos. Quando não era época de avaliações, as(os) alunas/alunos deixavam o domingo para descansarem e se divertirem.

A racionalização dos horários os ajudava a aproveitar o tempo disponível para os estudos ou para conseguirem se divertir de alguma maneira, durante os pequenos intervalos que tinham ao longo da semana. Segundo os(as) narradores(as) os horários, apreendidos durante os anos de estudo na ETER, são utilizados até hoje em diferentes lugares de sociabilidade como em casa, no trabalho, destacando esses sujeitos de outros nas distintas relações sociais, por serem pontuais, por terem uma noção de ordem diferenciada.

Essa organização de horários feita individualmente pelos alunos/alunas se transformava em práticas sedimentadas ao longo dos anos de estudo na ETER, quando as alunas/alunos internalizavam “modos de atuar” que lhes garantissem adequação às exigências da escola quanto à competência exigida, fato que se refletia nas notas escolares a serem alcançadas individualmente. Ao racionalizarem os seus horários as alunas/alunos estariam construindo uma trajetória escolar de sucesso e reconhecimento por parte dos professores, de Pe. Pitiá e dos demais especialistas que acompanhavam/dirigiam sua vida escolar.

A regularização dos horários contribuía para os(as) alunos(as) conseguirem bons estágios, monitoria e outras oportunidades profissionais que surgiriam no futuro próximo, resultantes das suas práticas, da sua consciência no cotidiano escolar, comportamentos confirmados pela estrutura educativa que diferencia os jovens estudantes de acordo com a organização do seu tempo, movimentos dentro e fora da escola, notas escolares resultantes do tempo de estudo de cada aluno(a).

Nem todos(as) alunos/alunas racionalizavam os seus horários da mesma maneira, Ana Paula Sarmiento ao mesmo tempo que menciona não ir para casa na hora do almoço, ficando na escola ou indo para casa da irmã que morava perto, lembra que nos intervalos da manhã e tarde ela gostava de sentar-se embaixo de uma árvore, no pátio, para ler livros espíritas que pegava emprestado com um colega da escola, uma prática constante que a fez conhecer a doutrina espírita, aprofundando-se e passando a segui-la, após a conclusão do curso.

O sentimento ensinado nas(os) alunas/alunos pelo Pe. Pitiá de ser a ETER uma família foi sendo construído no cotidiano escolar quando estudantes passavam mais tempo na escola do que em suas casas com os seus familiares e quando estavam em casa se dedicavam a horas de estudo para atender às exigências das diversas disciplinas, durante os três anos de estudo.



Os/as jovens estudantes eram supervisionados diariamente por especialistas (inspetor de ensino, professores, assistente social) que os direcionavam sempre para um comportamento disciplinado.

Em nossa compreensão a ETER demarcava o lugar e o poder da igreja em Campina Grande, colocando-se frente à comunidade como uma instituição escolar de nível educacional invejável de referência local, regional e nacional em termos de ensino profissionalizante. Um agente educativo que despertava respeito e admiração por todos os campinenses e o orgulho entre alunas/alunos que vestiam a farda da ETER, símbolo de competência que abria as portas do Estado, das empresas privadas para a igreja católica que através de Pe. Pitiá tinha poder de negociação para a educação em Campina Grande.

A imagem da ETER como instituição de ensino profissionalizante de referência local e regional construída nas primeiras décadas de existência, foi sedimentada entre estratégias escolares e a práticas cotidianas dos(as) alunos(as), professores(as), funcionários(as) da escola, redesenhando, assim, um lugar de instrução, compartilhado por múltiplas subjetividades femininas e masculinas que vivenciaram experiências particulares, internalizando de diferentes maneiras os valores religiosos e seculares.

Mesmo percebendo a importância das normas estabelecidas na ETER e da contribuição da educação técnico/racional para a mudança de vidas de jovens que se moldaram a imagem de “bons estudantes ETER”, percebemos que alunos(as) como Garibaldi Dantas, Ana Paula Sarmiento, e professores(as) como Eugênio, Denise Sales, Paola de Araújo, Moema de Castro, comportaram-se de maneira menos rígida e normativa durante as entrevistas, falaram com mais liberdade, sem medo de errar, ou de dizer coisas que viessem questionar a imagem da ETER.

Apesar do prazer e o orgulho demonstrado por eles(as) de terem trabalhado ou estudado na ETER, lembraram de suas experiências de maneira fluída, sem reticências, nem cuidado com as palavras, simplesmente deixaram a sua memória vir à tona, sem precauções, como outros fizeram. Se permitiram viajar por entre o passado, contando sobre os dias vividos, os saltos dados, as escapulidas que se permitiam, as reinvenções e alterações dos conhecimentos curriculares feitos sorrateiramente nas aulas, refutando as rígidas normas que muitas vezes excluía e segregavam alunos(as), professores(as).

Essas narrativas abriram possibilidades, trazendo à tona problemas vivenciados por eles(as) e por outros indivíduos na ETER, desvelando aspectos e acontecimentos não revelados por outros(as) narradores(as), lembrando de tramas sutis e claras de resistências e reinvenções do que era dado como verdade.



Esses(as) narradores(as) revelaram nomes de outros personagens que fizeram histórias diferentes, de professores(a)s que chingavam as “alunas de jumentas” querendo desmerecê-las por estarem estudando telecomunicações e eletrônica, ou de outros que de alguma maneira questionavam essa competência, como lembrado por Garibaldi Dantas:

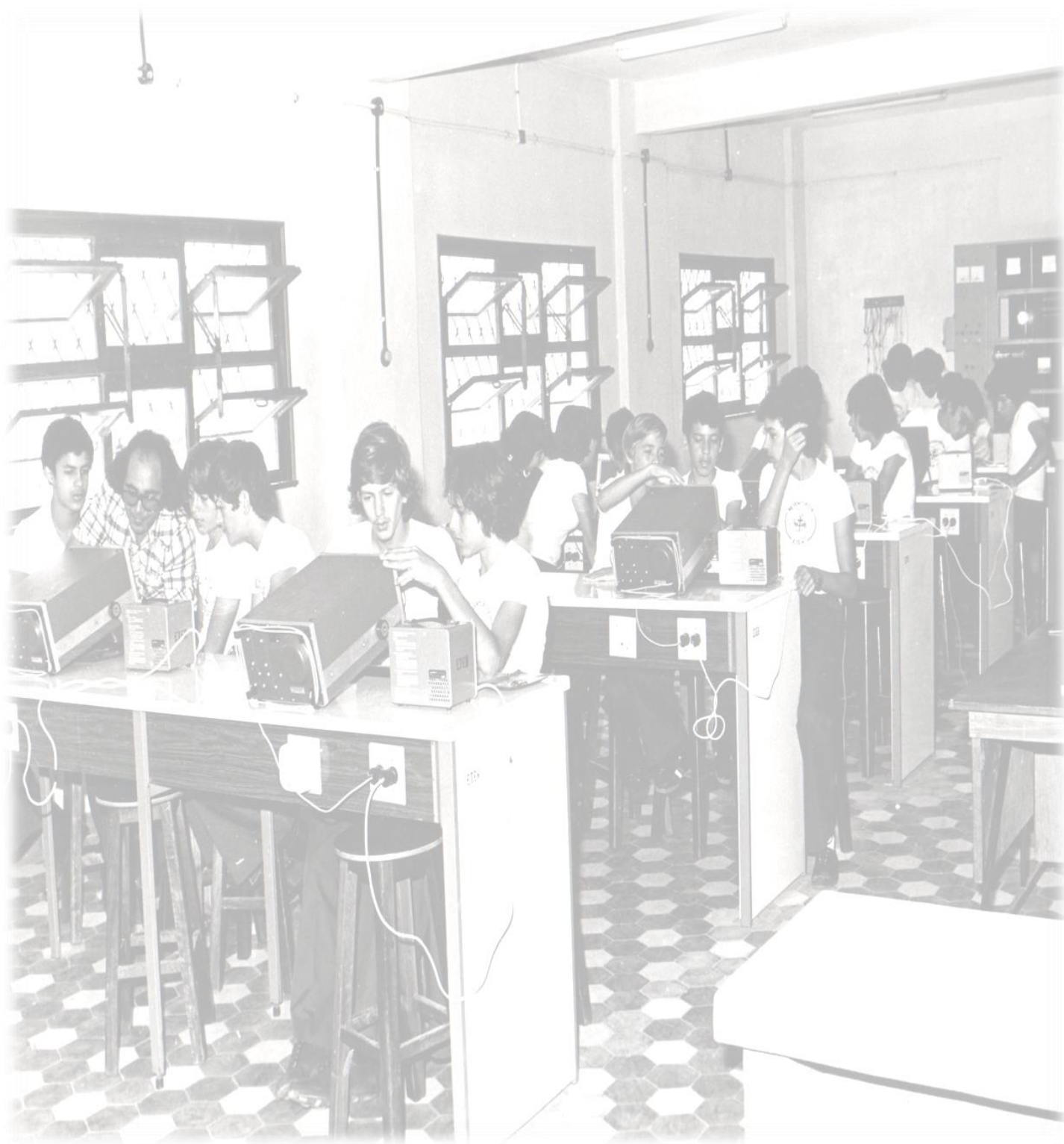
Eu lembro de que alguns professores diziam que as meninas tinham que estudar o dobro da gente para conseguir um posto naquela área, porque era uma área dominada por homens. Eles diziam isso abertamente. Alguns, principalmente, por exemplo um dos professores dizia isso abertamente que as meninas estavam estudando no Redentorista por uma questão, como se elas tivessem perdendo o tempo delas e tivessem fazendo alguma coisa só para mostrar que elas podiam fazer, só por um capricho. Ele dizia isso. Eu não me lembro de nenhum deles ter dito a nenhuma das meninas que elas estavam perdendo tempo lá, a não ser Paulo Pinto que chamava as meninas de “jumentas” (OLIVEIRA, 2012).

Outras lembranças traziam histórias de outros(as) professores(a)s que mudavam os conteúdos programados nos planejamentos de aulas, como Denise Sales que desviava as orientações de Pe. Pitiá, que deixava bem claro que o objetivo da ETER era a preparação dos jovens estudantes só em nível técnico; não devendo ministrar conteúdos para o vestibular; ou lembranças dos jovens estudantes que resignificavam a farda, dos rapazes que tinham cabelo comprido, enquanto existiam alunas não muito vaidosas, embora muito estudiosas, que segundo Garibaldi Oliveira, não serviam para namorar ou casar, diferente das alunas do Colégio da DAMAS, que mesmo uniformizadas, chamavam a atenção dos rapazes.

A narrativa de Garibaldi Oliveira traduz a falta de feminilidade por parte das alunas da ETER, sendo estas consideradas amigas, quase irmãs, que não despertavam interesse por parte dos alunos. Essa visão diferia de outras histórias contadas como a de Antônio Marcus Lima, aluno muito estudioso da turma pioneira da ETER que namorou e casou com uma colega de turma que, segundo ele, era bonita e muito inteligente, características que fez atraíam o seu interesse.

Os movimentos desses indivíduos se davam em diferentes lugares e circunstâncias, misturados aos outros que representavam bem a imagem dos “bons” e bem comportados(as) estudantes, todos(as) envolvidos(as) na estrutura curricular, dispositivo disciplinar de forte influência que estendia-se na organização dos tempos e espaços escolares, reguladores das condutas e sentimentos nas salas de aulas, no pátio da escola, nas salas de laboratório, na biblioteca. Assim como ocorreu nos eventos festivos da ETER, constituindo-se, também, como espaços de humanização e recriação dos corpos e mentes dos indivíduos. Temática a ser conhecida no próximo capítulo deste trabalho.

V CAPÍTULO





5 A ETER “[...] DO LADO ESQUERDO DO PEITO”: AS SUBJETIVIDADES DE GÊNERO, POR ENTRE COTIDIANOS, FESTAS E MEMÓRIAS.

Amigo é coisa para se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração
Assim falava a canção que na América ouvi
Mas quem cantava chorou
Ao ver o seu amigo partir

Mas quem ficou, no pensamento voou
Com seu canto que o outro lembrou
E quem voou, no pensamento ficou
Com a lembrança que o outro cantou

Amigo é coisa para se guardar
No lado esquerdo do peito
Mesmo que o tempo e a distância digam "não"
Mesmo esquecendo a canção
O que importa é ouvir
A voz que vem do coração

Pois seja o que vier, venha o que vier
Qualquer dia, amigo, eu volto
A te encontrar
Qualquer dia, amigo, a gente vai se encontrar.

(Canção da América, Milton Nascimento)

5.1 As dobras de gênero nas festas da ETER

No capítulo anterior mostramos como o tecnicismo prevalecia na estrutura curricular, alicerçando o seu poder por e através de dispositivos disciplinares de controle e regulação, como os tempos e espaços escolares. As estratégias disciplinares técnicas /racionais encontravam-se mais presentes nas aulas regulares e de laboratório, nas pesquisas na biblioteca, nos grupos de estudo dentro e fora da escola, nos comportamentos da/dos alunas/alunos, das/dos professoras/professores que ordenavam os seus horários e os seus movimentos, voltados para o ritmo de estudo ali estabelecido.

A cena da história enredada neste capítulo não se faz buscando o fim de um começo, mas a escrita de uma tese que vê a ETER como o lugar próprio, que fabricava subjetividades de gênero, nas dobras das estratégias disciplinares de uma educação técnico/racional cruzada com ideias humanistas.

O humanismo era prescrito na relação que Pe. Pitiá estabelecia com as/os jovens estudantes, criando nas conversas e orientações dadas as/aos alunas/alunos a imagem de pai e



o sentimento de família, nutrida pela fé cristã. Difundia, assim, os sentimentos de solidariedade, obediência, esforço pessoal e perseverança como qualidades a serem internalizadas pelas/pelos alunas/alunos para alcançarem a liberdade preconizada pela escola.

É mister que a perspectiva humanista proposta por Pitiá não se restringia apenas à inclusão das artes, das disciplinas de geografia, história, de educação física, de religião trabalhadas por professores(as) que tratavam de aspectos sociais, econômicos e políticos, de maneira crítica, questionando a ordem vigente do autoritarismo militar. Como também, pelas semanas de arte que faziam parte da programação do calendário escolar⁹⁰.

Mas o humanismo se difundia também em posturas críticas por parte dos/das alunos/alunas da ETER, uma marca dos indivíduos da ETER, tanto professores como estudantes, que viviam em uma escola religiosa, em uma configuração histórica de repressão política, ou em vias de abertura política, como ocorria no país, a partir de 1983. No cotidiano escolar à luz da ordem disciplinar os indivíduos encontravam espaços nas salas de aula e fora dela, espaços de questionamentos frente à estrutura política hegemônica que norteava as regras escolares.

Como ocorreu com o professor Antônio Marcus, que foi demitido quando questionou a postura autoritária do Diretor Noberto⁹¹ e foi readmitido após muitos dos estudantes que existiam naquela época, realizarem um movimento, contrapondo-se a atitude tomada pelo Diretor. Esse fato é lembrado na narrativa:

Existia um certo nível de politização da gente professor do Redentorista e os estudantes e a época dessa política estavam para não discutir liberdade de opinião. Essa posição do que estava acontecendo no mundo. Então, muitas das pessoas do Redentorista dessa época que foram alunos meus eu tenho registro de vários deles que enveredaram por movimentos políticos. Foram ser deputados, ou assumiram papéis em ONGs com viés de cunho social. Então, existia uma espécie de ETER política, por conta dessa. Eu acho que se dava por ao mesmo tempo você ser universitário e estar vivendo isso na Universidade e a repressão. Você trazia isso

⁹⁰ No calendário escolar constavam atividades artísticas como a Semana da Criatividade. A programação do evento encontra-se incluída no Relatório das atividades da ETER, do ano de 1984, iniciadas no dia 14/1984 com a abertura do Encontro às 7h30min, seguindo de confecções de trabalhos de Artes Plásticas e debates a esse respeito. A tarde foi preenchida com exposição dos trabalhos realizados pelos(as) alunos(as) (pintura, desenho, artesanato, etc), atividades de auditório com apresentação do grupo folclórico, teatro, jogral, música. No dia 15 iniciadas as atividade às 7h30min com decisão do Campeonato de vôlei (alunos x professores), com apresentação de arte Marcial-karatê, júri simulado sobre Augusto dos Anjos, entrega de medalhas do III A Semana Esportiva e às 17h o evento foi concluído no cinema I, com o filme “O Encontro”, promoção do Centro Cívico, espaço onde alunas/alunos expunham murais com desenhos sobre assuntos diversos. Faziam apresentações de música, dança, teatro. Havia grupos folclóricos convidados pela escola, grupos de capoeira, assim como festividades de datas comemorativas como Dia das Mães, dia dos Pais, Dia do Índio. A escola participava ainda do Desfile do Dia Sete de Setembro, além de comemorar o aniversário da instituição com apresentações artísticas e gincanas realizadas sempre com à participação das/dos alunas/alunos .

⁹¹ Noberto foi Diretor substituto da ETER, no período em que Pitiá foi estudar em Roma.



para sua sala de aula. Às vezes parava uma aula para discutir o que achava disso o que acha daquilo. E isso fazia um clima que eu acho positivo, que estimulava a posição crítica de todos/todas (LIMA, 2012).

Essa atmosfera política pairava para além das fronteiras que ligava o que se encontrava dentro e o que estava fora dos muros da escola. Todos/todas respiravam esse clima de alguma maneira, na ETER, apesar das narrativas mostrarem que ali era um lugar da regra, mas também suscitava outras ideias, outros desejos e sentimentos que mexiam com as/os jovens, que (re)criavam lugares do não dito, do silêncio, da ironia, da piada, da brincadeira, em forma de questionamento político.

A ideia de ser a ETER uma família,⁹² que tem um pai provedor e cuidador, estava presente em atividades criadas fora da rotina de estudo, como as Festas de Formatura e os Encontros de Memória. Momentos de confraternização e comemoração das conquistas alcançadas pelas/pelos jovens estudantes, após uma caminhada feita pelas dobras dos sentimentos e comportamentos, ensinados cotidianamente em diferentes situações e circunstâncias.

Assim, analisamos neste capítulo as atividades escolares como Festas de Formatura e Encontros de Memória, percebidos também como lugares de regulação e controle estratégico disciplinar, significados pelas práticas de alunas/alunos ETER dos anos pesquisados. Histórias trazidas à cena pelas memórias de narradores(as), que trafegavam por entre os fios das estratégias reguladoras, instituídas nos tempos e espaços escolares cotidianos. Assim como analisamos as festas realizadas nas casas das/dos alunas/alunos e outras formas de diversão realizadas pelas(os) jovens estudantes, marcando diferentes práticas de gênero, fugidias aos controles, às regulações e às estratégias disciplinares.

Dessa maneira, tecemos esse capítulo a partir das seguintes inquietações: Como e por quem foram criadas as festas de formatura e os Encontros de Memória na ETER? Que significados eram dados pelas/pelos alunas/alunos aos eventos festivos escolares e as diversões e festas fora da escola? Quais eram os interesses que estavam por trás destas atividades?

Não traçamos uma história linear, de começo, meio e fim, feita por heróis ou autores, mas interessamo-nos por recuperar, por meio da memória de ex-alunos/alunas da ETER, as suas experiências em relação aos momentos do lazer, da descontração, da comemoração vividos na escola como as Festas de Formatura, os Encontros de Memória de ex-

⁹² A ideia trabalhada por padre Pitiá da ETER como uma família pode ser percebida no terceiro capítulo desta tese.



alunos/alunas. Estes eventos são tomados aqui como espaços e tempos, regulados pelo currículo e inscritos no calendário escolar, ocorridos nos lugares internos da escola, diferentes das salas de aula e de laboratório, da biblioteca, tratados no capítulo anterior.

Ao mesmo tempo que trazemos as histórias dos eventos ocorridos dentro da escola, analisando-os como múltiplas experiências de gênero, tecidas na ETER, mostramos, também, como atividades feitas pelos/pelas alunos/alunas fora do tempo escolar, não programadas pelo currículo e reguladas pelas estratégias de controle da ETER, faziam parte também deste mundo escolar, momento em que as/os jovens estudantes desviavam-se, de alguma maneira, das regulações impostas.

As memórias aqui selecionadas são de alunos/alunas ETER de diferentes turmas, daqueles/daquelas que se enquadravam ou não nos critérios estabelecidos pela escola. Que se diferenciavam pelas maneiras como viveram essas histórias e o significado dados por elas/eles a esses acontecimentos. Memórias que trazem à tona os prazeres, as amizades construídas nos anos de estudo. Dessa maneira, recuperar uma ETER viva nas lembranças dos/das narradores(as) com a força das práticas escolares em diferentes lugares internos e externos da escola, traz consigo as ressignificações do tecnicismo pelo humanismo, reguladas pela estrutura curricular, inscritas agora no calendário de atividades escolares, como pelas desdobras dessas subjetivações realizadas nas festas externas.

5.2 A turma concluinte

E chegara o momento extraordinário da coroação dos três anos de esforço, dedicação aos estudos e mudança de vida que alunos/alunas fizeram durante o percurso. Movidos(as) pelas estratégias disciplinares, difusas nos tempos e espaços escolares, controlados pela estrutura curricular e burladas por algumas práticas dos(as) de caminantes que se diferenciavam pelas discordantes ideias, pelos distintos comportamentos e heterogêneas reações frentes aos desafios cotidianos.

Era a formatura anunciada, momento de expectativas, de planejamentos, de transição entre o ontem e o amanhã que se apresentava como promissor, estivesse assinado pelo estágio tão almejado, pelo curso universitário, certo por haver passado na grande peneira do vestibular, ou em outras possibilidades alcançadas pela mudança de vida e costumes, feita durante os três anos que estudaram na ETER.

Ao longo do último ano de estudo na ETER as/os concluintes, começam os preparativos para a formatura, começavam a tirar fotos na escola que ficassem como



recordação, assim como para os convites, um movimento que as/os encaminhavam para o final do percurso realizado. Como podemos perceber na imagem a seguir:

Figura 12 – Fotografia do convite de formatura da turma concluinte, do ano de 1984.



Fonte: Arquivo convite de formatura de Liane Pereira Santos , 1984.

A primeira lembrança movida pela fotografia acima foi do lugar onde as turmas de Eletrônica e Telecomunicações foram fotografadas. A narradora, vasculhando o seu arquivo da memória, lembrou dos pés de cajueiros que ficavam em frente à escola e que protegiam as/os alunas/alunos do sol e da chuva.

Quando elas/eles terminavam as aulas e iam pegar o ônibus para casa, ficavam embaixo desta árvore que a fez lembrar de vários momentos, de conversas, de sonhos compartilhados entre ela e as/os colegas, nas idas e vindas para a ETER. Recordações trazidas com um sorriso de quem viveu momentos jamais esquecidos, marcados na memória de quem trafegou por aqueles lugares internos e externos.

Na turma concluinte de 1984, lembrada por Liane Santos, os alunos usavam cabelo curto, diferenciando-se por isso das meninas. O que não ocorria na turma de laboratório de 1979, sobre a qual Garibaldi Oliveira falou saudosisticamente no primeiro capítulo. Embora



as duas fotografias falem de alunas/alunos da ETER, padronizados(as) com a farda da escola, trazem traços que as/os diferenciam. Pistas sutis que singularizam momentos históricos, embora próximos cronologicamente, mas de situações e circunstâncias singulares, mostrando que as/os jovens tinham gostos, estilos, costumes e outros traços culturais específicos, próprios do momento histórico vivido.

Assim, Liane Santos foi lembrando daquelas/daqueles colegas que ainda moram em Campina Grande, de outros(as) que encontram-se em outra cidade ou país, levados(as) pela liberdade da realização profissional e dos/das outros/outras que, como ela, não conseguiram a realização profissional na área, mas redirecionaram a sua trajetória.

Nesse movimento de lembranças e esquecimentos, Liane Santos falou dos sucessos profissionais e de alguns registros sobre as suas famílias. Com saudade e ao mesmo tempo com afeição e orgulho, foi juntando as peças do mosaico ETER, desenhado por seu olhar e pelo significado dado por ela. Por alguém que compartilhou com outros(as) indivíduos lugares, sonhos, conquistas, redefinições, desejos e amizades em uma ETER dos anos de 1982-1984.

Lembrou ainda do dia que tiraram a fotografia para o convite de formatura, momento especial que os uniu, ao longo do ano de 1984, quando estudaram e trabalharam assiduamente para conseguirem recursos financeiros para custear a grande programação da formatura, constituída pela aula da saudade, colação de grau, missa e o grande baile, além da viagem que fizeram à cidade de Olinda, movidos(as) pelo entusiasmo e emoção dos que conseguiram chegar ao fim de um percurso sinuoso, que marcou a vida de todos/todas que por ali passaram.

A fotografia possibilitou Liane Santos a lembrar da sua formatura, trazendo para o tempo presente nomes de colegas, professores(as), funcionários(as) que fizeram parte dessa trajetória escolar. Em cada fotografia Liane Santos colocou o nome de cada colega. Segundo a narradora, neste ano, quarenta e sete jovens concluíram o curso de Telecomunicações, com apenas oito alunas. Enquanto da turma de Eletrônica, concluíram um total de quarenta e cinco estudantes, com apenas cinco mulheres nesta turma.

Segundo Liane Santos, além de na ETER o número de alunas ser bem menor do que de alunos, ainda havia uma ideia sutilmente espalhada que o curso de Telecomunicações era para meninas por ser mais fácil, e o de Eletrônica ser apropriado para os rapazes, devido à complexidade inerente a esta habilitação⁹³, motivo que a fez optar por habilitar-se em

⁹³ Podemos cruzar essa informação de Liane Santos com a análise realizada no capítulo IV desta tese sobre a



Telecomunicações. Ideia questionada por ela após haver concluído o curso técnico e perceber que teriam fortes barreiras a enfrentar, tanto em nível de capacidade pessoal como pela segregação sexual, encontradas por parte das empresas contratantes.

Assim, Liane Santos percebe que as mulheres tinham que ser muito boas para competirem com os rapazes e conseguirem ser contratadas como estagiárias nas empresas de alto nível. Ao concluírem o curso constataram que estavam estudando em uma área muito difícil, tanto em nível de conhecimento como em termos da diferenciação de gênero, embora fossem todos(as) orgulhosos(as) por terem estudado na ETER.

Liane Santos enfatiza essa lembrança, mostrando as duas listas de alunos/alunas das duas turmas concluintes, destacando o número reduzido de mulheres em Eletrônica em relação ao número de Telecomunicações. Segundo ela, não era fácil trabalhar com matemática, “só moças muito inteligentes” conseguiam estudar na ETER. A dificuldade acompanhava-os(as) sempre, apresentando-se com maior intensidade quando concluíram o curso e tinham que se submeter a seleções para conseguir estágios nas empresas privadas.⁹⁴

Ao ir revendo o convite e passando as páginas com letras marrons, Liane Santos lembra dos momentos alegres dos tempos de estudante da ETER, recordando das brincadeiras que alguns colegas faziam em sala de aula, da descontração no pátio quando nas horas do intervalo, ficavam embaixo da árvore, dos assustados⁹⁵ que faziam nas casas de colegas da turma, nos finais de semana.

Reviveu também a festa de formatura, os três Encontros de Memória realizados pela turma. Reminiscências que a fez revisitar lugares, pessoas, sentimentos, sonhos, amizades, sabendo que este tempo não volta mais, ficando as memórias dos momentos prazerosos e

maior valorização do curso de Eletrônica em relação ao curso de Telecomunicações na ETER. Assim como da diferenciação de gênero aí existente, quando as meninas eram orientadas direta ou indiretamente por Pítia e por alguns/algumas professores/professoras da ETER para cursarem Telecomunicações. Uma visão sexista das empresas de eletrônica que relacionavam o curso técnico em Eletrônica como atividade masculina, apesar da ETER preparar tanto moças como rapazes nesta área. Ainda havia fortes barreiras quando as alunas da ETER iam para o mercado de trabalho, começando pela acepção sexual que enfrentavam, desde a escolha da habilitação técnica no terceiro ano da ETER, assim como na conquista de estágios em grandes empresas.

⁹⁴ Embora Liane Santos tenha concluído o curso na ETER, não foi fácil para ela passar em provas de seleção para a obtenção de estágios remunerados nas empresas. A dificuldade estava ligada aos conhecimentos na área de desenho que a impediu de passar na seleção. Outro momento que peneirou ainda mais as alunas da ETER foi o vestibular para o curso de Engenharia Elétrica, na UFPB, hoje, UFCG. Embora a cidade já soubesse que era certa a aprovação de alunos/alunas da ETER neste curso, poucas alunas da ETER conseguiam passar. Algumas tentavam mais de uma vez, outras desistiam na primeira reprovação. Assim, Liane Santos e outras colegas, após concluírem o técnico do Redentorista, foram para outras áreas como no caso dela que foi cursar Economia, não concluindo. Casou e teve três filhos, anos depois passou no concurso da Prefeitura Municipal de Campina Grande.

⁹⁵ Assustado era a designação dada às festas que ocorriam nas casas de particulares. Uma especificidade cultural e histórica, trazida à tona pela memória de que viveram em Campina Grande nos anos de 1970 a 1980, passando depois desta configuração histórica a ser reconhecida como festa.



também dos mais difíceis, pois o que ficou foi a marca do orgulho de haver sido aluna da ETER.

A fotografia foi como um fio invisível que ligou Liane Santos ao passado, fazendo-a lembrar-se de algumas histórias das(os) colegas, identificadas(os) por ela. Trazendo para nós as memórias da programação dos diversos momentos da formatura. Evocou aquele tempo na medida que lia o texto do convite, onde cada formanda(o) e a escola convidavam os seus familiares para o grande dia, como observado no fragmento a seguir:

Liane Pereira dos Santos e a Escola Técnica Redentorista- ETER convidavam: [...] vem à presença de V. Sa. e Exma. Família convida-os para a solenidade de formatura das turmas concluintes de Eletrônica e Telecomunicações. Campina Grande, dezembro de 1984, con convidando juramento que a(o)s concluintes fizeram (Convite de formatura da Turma de 1984).

A sua memória foi se ampliando, lembrando quando a sua família recebeu o convite, o ar de felicidade, de orgulho, misturados às expectativas demonstradas por sua mãe. Por ela haver conseguido terminar o curso em Telecomunicações na ETER. Uma conquista que despertou a esperança por parte dos familiares em um futuro promissor, significando ainda uma importância sem igual por ter sido aluna da ETER. Uma Escola que despertava inveja nos outros e orgulho por parte das(os) jovens estudantes que vestiam a farda da ETER.

O fato de terem estudado na ETER, colocava-os(as) em uma condição de privilegiadas(os), de diferentes de outras(os) moças e rapazes da mesma idade que estudavam em outras instituições escolares. A ETER criava este sentimento de pertencimento, de mudança de vida, identificando cada indivíduo em um grupo que representava amizade, família, laços criados por meio da convivência cotidiana, nutrida pelo afeto, pela solidariedade, competição, desafios, conquistas, sonhos e perspectivas fabricadas ao longo dos três anos.

O convite de formatura⁹⁶ foi sendo um meio de recuperação de memórias de tempos,

⁹⁶O convite registra as homenagens realizadas ao vice- governador do Estado, Exmo. Sr. José Carlos da Silva Júnior, ao patrono das duas turmas, o prefeito municipal, Ronaldo Cunha Lima, tendo como padrinhos os professores Franklin Roosevelt Rodrigues do Ó e José Eustáquio Rangel de Queiroz. E as grandes homenagens oferecidas ao presidente da República, Sr. João Baptista de Oliveira Figueiredo, a ministra da Educação professora Esther de Figueiredo Ferraz, ao governador do Estado Dr. Wilson Leite Braga, ao prefeito Municipal Ronaldo Cunha Lima, a todos os funcionários da Escola e aos pais dos(as) concluintes. Os nomes dos(as) homenageados(as) mostram os lugares políticos que ainda eram ocupados por homens, tanto nos cargos de governadores e prefeitos. O nome feminino que aparece ocupa um cargo público, porém ligados a educação em nível nacional como o caso da Ministra Esther de Figueiredo. Os agradecimentos foram feitos ao corpo administrativo da Escola: ao Diretor Edelmir Pitá, Diretor Adjunto professor Valério Moura Cruz, ao Coordenador Técnico professor Maurício Lira de Araújo, à Coordenadora Pedagógica professora Rita de Cássia Cavalcante Porto, a Coordenadora Financeira a professora Vera Lúcia das Neves e ao Coordenador Escolar



espaços, lugares, amizades, sentimentos, comportamentos diferentes. Histórias que faziam parte do cotidiano escolar na ETER, ocorridas há mais de vinte anos e construídas em uma configuração cultural de outros significados, com outros contornos e formação social, política e econômica. Trouxe ainda as lembranças daquele momento especial, tendo atividades diferentes que, no conjunto, construíam o evento da formatura: aula da Saudade, Missa em Ação de Graça, Plantio da Árvore, Aposição da Placa, Colação de Grau, Coquetel e o Baile de Formatura.

Cada momento tinha o seu ritual próprio, definido por roupas específicas, como o plantio da árvore em que todas/todos concluintes vestidas(os)/ com a farda, após escolherem a espécie iam juntos em círculo plantá-la. O plantio, ao mesmo tempo que arborizava os arredores da escola, após cuidados necessários, florescia, ganhando vida, dando sombra a outros que cruzassem o seu caminho, registrando histórias dos(as) jovens estudantes. Simbolizava os sonhos construídos, os desafios enfrentados, as realizações alcançadas durante os três anos de estudo, assim como as amizades “guardadas do lado esquerdo do peito”⁹⁷.

[...] a turma escolhia uma árvore. A minha é o pau-brasil. Aquele bem grande. Se junta a turma todinha e faz, não é um aluno só. Tinha essa prática até um tempo. A maioria daquelas arvores ali é de uma turma (SANTOS, 2012).

Os sentimentos de orgulho, vitória e esperança de viver a liberdade almejada eram sedimentados, também, pelo agradecimento a Deus pela vitória alcançada, após três anos de sacrifício e perseverança vividos na ETER. Esse reconhecimento do auxílio divino era demonstrado na missa de ação de graças, momento em que cada formando e familiares fazia suas preces de agradecimento. Um momento em que os sentimentos de amor, amizade, família, disciplina, esforço pessoal e coletivo foram nutridos(as) pela fé no divino, independentemente se eram católicos, espíritas ou evangélicos. Simbolizava que na ETER todas/todos encontravam-se unidos pelo crivo da fé católica, cruzada com a ideia de progresso pessoal, transmitido pelo tecnicismo.

professor José Arlindo de Oliveira. Os agradecimentos se estenderam ainda ao corpo docente da escola, composto por cinco professoras e vinte professores, responsáveis pelas disciplinas técnicas como as pedagógicas bem como aos treze funcionários da Escola, dentre estes oito mulheres e cinco homens.

⁹⁷Parafrazeando a letra da música de Milton Nascimento que abre esses capítulos. Por essa música marcar os laços de amizade construídos pelas(os) jovens estudantes da ETER. Um sentimento nutrido também pelas dobras das subjetivações fabricadas por Pitiá que simbolizava a Escola como uma grande família.



5.3 A missa de ação de graça

A missa de formatura da turma de 1984 foi realizada na ETER às oito horas da manhã, no dia 15/12/1984, era movida pela fé dos organizadores e dos(as) participantes. Permeada por valores que transcendiam o tempo cronológico dos demais ritos cotidianos, representando socialmente uma ocasião que envolvia sentimentos, transformado em uma existência paradoxal.

A missa representa(va) um ritual movido pela fé no divino, assim como pelo sentimento de gratidão e orgulho por haver conseguido concluir o curso na ETER. Pode ser genericamente compreendida como poder universal de um ser “onipotente, onipresente e onisciente”, contagiando os seus fiéis num momento religioso católico/cristão. Mesmo que houvesse na ETER alunos/alunas que não eram católicos(as), a missa fazia parte do lado religioso da festa de formatura, assim como de todas as atividades realizadas na escola.

Esse evento identificava as/os jovens formandas(os), funcionárias(os), professores(as) com a fé católica, num tempo e espaço curricular que homogeneizava as/os participantes. Transmitia as/os presentes, comportamentos, gestos, sentimentos regulados pelos dispositivos de poder doutrinário como a reza, as músicas cantadas pelos presentes, que acompanhavam as letras em um roteiro impresso, a liturgia falada, as posturas dos fiéis, dos padres, freiras e demais que ali comportavam-se reverentemente.

A missa da formatura religava a vida escolar com a vida social, numa sintonia familiar, traduzindo sentimentos de amor, fé, caridade, humildade, paciência, solidariedade, reforçados em todos os tempos e espaços escolares e ritualisticamente sacralizados neste momento de conquista e benção recebida. O acontecimento, mediava a relação entre o humano e o transcendental, unificando indivíduos na identificação de serem católicos, ao mesmo tempo que os diferenciam de outros grupos, de outros indivíduos que estavam no mesmo espaço, conforme as suas crenças individuais.

Um espaço e tempo escolar de transmissão de sentimentos e comportamentos, nutridos pela fé, fabricando valores éticos e morais determinados. Um instrumento que confirmava uma estrutura disciplinar por entre os fios invisíveis do poder e do lugar próprio. Assumido pela autoridade do pai/padre, diretor, ou pelo sacerdote que estivesse proferindo a liturgia, representando a todos/todas. Como podemos perceber na imagem a seguir:



Figura 13 – Turma concluinte de 1981



Fonte: Arquivo fotográfico da ETER, 1981.

Na fotografia acima, vislumbramos o significado dado pela turma concluinte, do ano de 1981, à Missa de Ação de Graça. Ao analisarmos como as/os participantes estavam vestidos(as) e sua reverência magistral ao cantarem música que fazia parte da programação da cerimônia, podemos imaginar esse momento alunos bem vestidos de terno e gravata destoavam das meninas que usavam vestidos brancos. Todos(as) partilhando a mesma emoção cantavam músicas, acompanhadas pelo regente que também vestia terno xadrez. Um acontecimento que marcou o evento da formatura de grande importância para os/as jovens concluintes.

Um exemplo de como a roupa usada por homens e mulheres os diferenciavam e os singularizavam, especificando também os momentos distintos entre convivências cotidianas e atividades especiais que suscitavam trajes também especiais. Diferente de como se portavam e eram identificados quando vestiam a farda da ETER, situações em que todos(as) se uniformizavam como jovens que encobriam, de certa forma as diferenciações de gênero, trajadas nas calças e blusas padronizadas.

Mesmo a missa sendo uma atividade realizada dentro da escola, planejada e regulada pelo calendário escolar, era uma oportunidade que diferenciava as/os jovens estudantes. Uma vez que nesta ocasião poderiam evidenciar as vaidades pessoais, misturadas aos sentimentos de realização, festejados na formatura. Momento de transição entre o passado, o presente e o futuro, eivado de perspectivas, ligadas à liberdade, almejada e construída dia a dia.

A missa era uma cerimônia que perpassou todas as atividades realizadas na ETER, pois abria todas as atividades realizadas na e pela escola, sejam formais ou informais. Uma



marca ETER de realização de atividades escolares e extra-escolares, demarcando, assim, a fronteira entre escolas seculares e a ETER que era religiosa, embora ela comungasse de alguma maneira, com ideias seculares que permeavam sua estrutura curricular.

A ETER como lugar de poder da fé católica/cristã se sobrepunha às singularidades existentes na escola, mesmo havendo uma comissão de formatura, constituída por alunos/alunas, representantes das duas turmas de Eletrônica e de Telecomunicações do terceiro ano, entre os quais predominavam os interesses correspondentes à estrutura escolar, subsumindo as diversidades religiosas em um única linguagem e representação da fé cristã, como ocorreu na maioria das formaturas das diferentes turmas concluintes que pesquisamos. Houve raras exceções em que havia culto na programação da formatura, combinada à missa de ação de graça, presente em todas.

E assim as turmas concluintes seguiam o percurso tradicional da comemoração do final da jornada da formação técnica, transcorrida ao longo de três anos. Preparavam-se para o esperado baile de formatura que representava comemorações, transição, encontros, confraternização e divertimento.

5.4 O baile de formatura

A festa tomada como dramatização, ou associada a um grupo social que passa a realizar determinadas ações com certa regularidade no tempo e espaço, singularizadas em relação a uma coletividade maior. Definidas também pela maneira de sua realização, sendo deslocadas, destacadas como um acontecimento especial. Contudo, as festas não são fixas no tempo e no espaço social e cultural, podendo ser reelaboradas pelas práticas, pelos interesses, pelas reflexões e criatividade dos indivíduos no meio social.

Marcas particulares nas festas de formatura das diferentes turmas concluintes da ETER podem ser notabilizadas, mesmo com uma estrutura padronizada, respeitando uma programação matizada pela tradição que reifica tais acontecimentos sociais e culturais. Descontinuidades percebidas nas músicas tocadas, nas roupas dos(as) concluintes, nas danças entre os/as participantes, como também em diversas maneiras de atuar e viver o ritual festivo que registra experiências especiais que marcaram as suas histórias.

Márcia Avelar, concluinte de 1984, lembra que entre a sua turma, quando estava organizando a formatura, houve calorosas refutações por parte de quatro meninas que, assim como ela, discordaram da cor e do tecido dos vestidos do baile de formatura. Enquanto algumas escolheram tecido de seda de cor lilás, elas preferiam linho e cores diferentes. Como



mentionado pela narradora:

Os meninos escolheram ir de camisa branca e gravata de crochê cinza e calça e sapatos pretos. Todos concordaram e foram iguais. Mas, as meninas não. Não lembro quem foi, mas lembro que alguém queria uma roupa lilás com preto, mas eu e quatro ou cinco colegas, resolvemos ir de outra cor. Eu, Aninha, Adja Liane. Pois, achamos uma coisa muito patricinha, cafona, para a época, pois era uma coisa mais sofisticada para usar na formatura de universidade. Eu lembro que dissemos que a gente não ia aceitar essa decisão, pois estava sendo imposto pela direita. O que achei feio foi que nós mesmas que divergimos, não escolhemos uma única cor para nos vestirmos. Nem nós mesmas conseguimos entrar em acordo. Fui com esse vestido de linho azul claro- natiê. Pois, eu queria linho e não seda. Tanto o linho como seda eram clássicos para época, mas eu achava o linho um tecido mais refinado, era um tecido caro. Gostava muito de linho. Eu vi em um manequim de uma revista, um vestido de cintura baixa e eu gostei muito e aí eu fiz o meu vestido desse jeito. Diferente do das meninas que escolheram o modelo dos vestidos em uma revista de moda também, mas eram diferentes. Eu fui de cabelo solto curto e coloquei um tique- taque bem adolescente para não deixar o cabelo cair no rosto. Calcei um sapato preto com um saltinho e meia calça. Pois, eu achava muito chique usar uma meia calça e coloquei branca para deixar um tom mais sério ou social para a ocasião. Pois, a meia calça era um marco para as mulheres que iam para eventos mais especiais. Usei um colar com umas pedrinhas da mesma cor do tom do vestido. Eu nunca fui vaidosa, mas foi assim que eu fui. Hoje, olhando para essa fotografia, vejo como eu estava simples, mas é como eu sou, simples (AVELAR, 2012) .

A narrativa de Márcia Avelar refuta de alguma maneira ideias sobre a feminilidade das alunas da ETER, perpassada por Garibaldi Oliveira, uma leitura pessoal que representa interpretações de outras pessoas. Nessas percepções as alunas da ETER eram associadas à imagem da jovem “sem vaidade, ou apenas boas amigas ou irmãs”, “diferentes das alunas de outras instituições escolares como as das DAMAS que segundo ele “eram bonitas e serviam para namorar e casar.”

Um exemplo que representa diferentes desejos dos múltiplos indivíduos, alunos/alunas ETER que compartilhavam das mesmas ideias e valores construídos pela formação social e vivenciados em distintos lugares, a exemplo da escola. Segundo Márcia Avelar, havia formandas, identificadas por ela como “patricinhas”⁹⁸ por elas quererem os vestidos da formatura longos, de cor lilás e preto. Uma escolha, conforme Márcia, muito distante dos seus gostos, como também das outras quatro colegas que escolheram outros tecidos, cores e modelos.

As controvérsias entre as formandas, diferente do que ocorreu com os rapazes, que escolheram por unanimidade camisa branca, sapato preto, gravata e calça cinza, fortalecem a ideia de que as mulheres são mais competitivas entre si, refutando também a ideia de que as

⁹⁸ Patricinha é um termo usado nos dias atuais para designar moças que gostam de cores rosa, lilás e roupas da moda. Uma simbologia que relaciona as maneiras de vestir das jovens moças com determinado nível social e econômico.



alunas da ETER eram iguais, padronizadas pela imagem de jovens estudiosas, inteligentes e sem vaidade.

As chamadas “patricinhas” destoaram da substancialização da imagem das alunas da ETER, padronizadas pela farda e pelos significados dados a elas por alguns colegas que as viam como menos femininas, por não se preocuparem cotidianamente com a aparência, perdendo de vista a vaidade bem acentuada nas alunas de outras escolas. Uma relação feita os cursos que estavam fazendo, associadas ao mundo dos homens, restando às mulheres que fossem competentes e menos femininas⁹⁹.

Na configuração histórica e cultural em que ocorriam essas trajetórias escolares na ETER, a construção das mulheres como sujeitos históricos ocorreu primeiramente através das lutas pela igualdade com os homens, afirmando-se pela diferença almejada e defendida nos distintos espaços sociais de negociação de gênero. As múltiplas mulheres foram, de maneiras distintas, alargando os horizontes das lutas, inicialmente focadas em torno da igualdade, depois pela diferença, passando posteriormente a valorização das subjetividades, moldadas pela estrutura de dadas circunstâncias históricas, como também pelas vicissitudes das práticas singulares, valorizando, assim, as suas idiossincrasias.

Os desejos de algumas mulheres de tornarem-se sujeitos sociais ativos, sendo assim percebidas pela sociedade, foram tomando forma de maneira que, em alguns lugares, passaram a redimensionar os lugares fixos, as imagens cristalizadas, as essências femininas criadas e a naturalização de papéis socialmente atribuídos, refutando-os paulatinamente pelas maneiras burlescas, alternativas e algumas vezes questionadoras de se colocarem no mundo como pessoas que sentem, sonham, vivem de modo diverso do que é repassado como modelo.

Os projetos de subjetivações, realizados pelas específicas formações históricas e culturais que criavam um modelo de mulher a ser seguido por todas as pessoas, enquadravam as multiplicidades existentes e sedimentavam imagens unificadas do feminino em diferentes espaços. Um exemplo tácito desta regulação e modalização das subjetividades se realizava nos significados das roupas que serviam como estratégias de controle, transformadas em tendências e estilos de uma dada conjuntura histórica e cultural.

Assim, as festas de formatura na ETER foram situações históricas em cujas dobras e desdobras¹⁰⁰ percebemos subjetivações de gênero, significadas por entre roupas, danças,

⁹⁹Essas discrepâncias entre a imagem de moças menos femininas e das outras jovens mais vaidosas foram encontradas também entre as burlas de algumas alunas que ressignificavam a farda pelas artimanhas ao usarem acessórios, sapatos da moda da época, ou que quando queriam mudar o seu visual iam indo para a escola com bermudas e outras roupas, conforme exposto no quarto capítulo deste trabalho.

¹⁰⁰ Esses termos são relacionados aos processos de subjetivações construídas pelos indivíduos nas relações de



comportamentos que fortaleciam as imagens socialmente cristalizadas em torno do feminino e do masculino. Eram construções sexistas que ainda definiam e naturalizavam lugares de homens e mulheres, em uma estrutura escolar que abria espaços de formação educacional, até então restritos apenas aos homens.

Cerimônias como as formaturas podem ser associadas a “momentos extraordinários”¹⁰¹, por serem cravadas por padrões estabelecidos nos tipos de roupas, comportamentos. Eventos em que as/os jovens concluintes traziam as suas famílias e todas(os) arrumadas(os)/ com roupas previamente preparadas para o grande e esperado dia. Sentavam-se à mesa com familiares, parentes e amigos para celebrar a vitória alcançada, após três anos de esforço e persistência na caminhada escolar.

As festas de formatura da ETER, mesmo sendo criadas e organizadas pela estrutura disciplinadora, marcavam um tempo e espaço de transição entre o cotidiano escolar e o mundo da liberdade, Aprepresentando, assim, o momento da celebração e da comemoração da conquista alcançada.

Essas festas eram programadas e institucionalizadas pelo calendário escolar, representando uma atividade periódica, tradicionalmente esperada e organizada por cada turma concluinte e apoiada pela estrutura do poder disciplinar. Uma ocasião anual, onde cada turma de formandos planejava seus momentos específicos: aula da saudade, missa, plantio da árvore, aposição da aplaca, colação de grau, coquetel, baile de formatura, respeitando uma mesma sequência ritualística. Uma marca indelével de todas as turmas concluintes da ETER que entrevistamos.

Esses momentos atendiam ainda a um repertório sincronizado de comportamentos, roupas, adereços, convidadas(os), homenagens, solenidades agradecimentos, juramentos e expectativas presentes em todas(os) as(os) concluintes. Porém, cada festa tinha as suas especificidades, ancoradas em mudanças que acompanhavam as tradições, o programado, o planejado¹⁰². Assim, as festas de formatura na ETER mantinham padrões estabelecidos como tradicionais para esse tipo de cerimônia social, mas eram permeadas por sutis dissensões e

poder. Nessas relações de poder há um movimento dentro em que os indivíduos internalizam ideias, sentimentos, desejos, sonhos, e de fora realizado pelas práticas cotidianas que podem reelaborar esses saberes. Ou seja, o fora vive em constante relação de forças que diluem a dobra e seu dentro, desfazendo a subjetividade construída nesse movimento, até a construção de uma outra subjetividade. (GUATTARI, ROLNIK, 2007).

¹⁰¹ Roberto Da Matta no livro *Carnavais Malandros e Heróis* (1997) trata das festas como rituais, relacionado-as a momentos extraordinários. Aqueles acontecimentos que ocorrem fora do cotidiano, do corriqueiro, do trivial. Segundo o autor, há uma organização em relação ao tempo e espaços específicos para que esses eventos ocorram.

¹⁰² Não partimos da ideia da antropologia clássica que trata da festa como tendo uma essência ou substância que a fixa como um acontecimento único, uniforme, homogêneo, ocorrido fora da rotina, representado o momento do encontro, da diversão, contrária ao momento do trabalho, do cotidiano.



diferenças de acordo com as turmas. Podemos perceber nas narrativas:

Era uma festa como de um curso superior com direito a tudo: a missa, a aula da saudade, plantio da árvore, a colação de grau e baile de formatura. A gente passava um ano fazendo essa preparação, fazia livro de ouro, festa de são João para angariar fundo, vendia brindes, fazia rifa. Porque a clientela basicamente, 99 % era pobre. Então, tinha que ter os convites. Tinha que ter a decoração, tinha que contratar uma banda para festa. Tinha o coquetel, o bolo. Pois, a confraternização de natal era da confraternização de formatura. Porque ia a turma concludente e vários outros alunos que faziam questão pela amizade. Vinha do 1º e 2º anos que ia prestigiar a turma concludente. Dançavam até o sol raiar. Era bom demais e nessas confraternizações não existia professor. Era tudo amigo! (ARAÚJO, 2012).

Sonhava na verdade, foi um esforço muito grande. Não sei se você já entrevistou algum ex - aluno que lhe disse isso, que era muito esforço, a família ia toda. Para a missa, para a colação de grau e a festa. Mamãe fez cada roupa, mas eu não sei como as meninas foram, não. E ele gostava da formatura, parecia que estava terminando um curso superior. Vinham as mães tudo de longo. Os pais tudo de paletó e gravata. Era uma festa muito linda. O padre fazia dentro da própria escola muitas vezes, porque tinha um auditório muito grande (CRISPIM, 2012).

As/os jovens estudantes preparavam-se durante todo o ano, fazendo festas para arrecadar fundos para custear as despesas do grande baile, momento em que todas(os) se congratulavam pela vitória alcançada, após dias, anos de dedicação, expectativas no futuro. Simbolizava o final de uma trajetória escolar e o início da vida profissional ou da entrada na universidade.

As festas de formatura da ETER representavam ritos de passagem que possibilitavam à turma concludente o sentimento de conquista da liberdade. Um evento especial reconhecido e valorizado pela sociedade e pelo grupo de formandos(as), permanecendo ao longo dos anos de existência da escola. Segundo Da Matta (1997), que pode ser traduzido como ritual:

[...] Tomada de consciência que dados infra-estruturais podem ser dramatizados, transformando-se em “coisas sociais” ou melhor, é para dramatização que o grupo individualiza algum fenômeno, podendo assim, transformá-lo em instrumento capaz de individualizar a coletividades como um todo, dando-lhe identidade e singularidade. O modo básico de realizar tal coisa, essa elevação de um dado infra-estrutural a coisa social é o que chamamos de ritual cerimonial, festividade, etc. O momento extraordinário como digo no capítulo I, pôr em foco um aspecto da realidade e, meio disso, mudar seu significado cotidiano ou mesmo, dar-lhe um novo significado. Tudo que é “elevado” e colocado em foco pela dramatização é deslocado, e assim, pode adquirir um significado surpreendente, capaz de alimentar a reflexão e a criatividade (DA MATTA, 1997, p. 36).

O rito, por sua vez, é percebido como tomada de consciência por parte dos indivíduos, ou como transformação de uma ocorrência natural em um acontecimento social. Segundo Da Matta (1997), a dramatização do conhecimento natural seria a apropriação reflexiva desses



atos, sendo assim, significados na e pela vida social. É comum encontramos escritos e análises sobre festas, missas e outras construções culturais reificadas socialmente e singularizadas pelos grupos sociais como rituais e ritos. Expressões sociais da cultura, de acontecimentos que eram corriqueiros e cotidianos, passando a condição de “momentos extraordinários”.

Contudo, mesmo que a análise realizada por Da Matta (1997) tome os rituais como sociais, termina por substancializá-los, uma vez que acredita-os como tomada de consciência ou como produto de reflexões planejadas, significadas socialmente. Ao contrário dessa compreensão que entende que há ações humanas naturais e que por meio da reflexão, tornam-se sociais, percebemos que todas as relações sociais, possíveis pelos comportamentos, sentimentos, ideias, desejos, gostos, prazeres são construtos culturais, engendradas em circunstâncias e situações específicas.

Desse modo, essas construções culturais singularizam grupos e pessoas, individualmente, porque há processos de subjetivações dos desejos e dos comportamentos, conforme as estratégias de poder disciplinar que, ao mesmo tempo, criam identidades socialmente aceitas e esperadas. Logo, há maneiras diferentes de socialização e internalização dessas fabricações culturais.

Na acepção de Da Matta (1997) as festas são percebidas ainda como tomada de consciência por parte dos indivíduos, ou como transformação de uma ocorrência em um acontecimento social. A dramatização do conhecimento natural seria a apropriação reflexiva desses atos, sendo assim, significados na e pela vida social. As festas podem ser compreendidas ainda como expressões sociais da cultura, de acontecimentos que eram corriqueiros e cotidianos, passando a momentos extraordinários.

As festas de formatura, assim como os Encontros de Memória, mesmo que tivessem sido eventos criados e regulados pelas estratégias escolares, foram (re)significados pelas/pelas alunas/alunos que participavam e as organizavam. Essa reelaborações ocorriam pelas singulares maneiras de fazer e viver dos indivíduos.

As festas de formatura concluíam ciclos e colocavam a/o estudante em um novo patamar. A passagem é normalmente festejada com a participação das famílias. Esses momentos também podem ser percebidos como um ritual para legitimar o direito garantido pelo diploma. Podemos pensar estes ritos com a força da prática de relações sociais importantes para a sustentação e manutenção de crenças e valores ligados à escola.

Ao compreender o ambiente educativo como lugar controlado por estratégias de poder, ou como Certeau (1996) define, um “lugar próprio”, os alunos e alunas estariam ali



trafegando. Assim, o poder implícito nas estratégias de organização da ETER não é apenas opressão, mas atesta autoridades simbólicas ou materiais, necessárias à manutenção da estrutura de qualquer grupo social, como a escola e a família. Um poder autorizado por todas e todos os indivíduos, mas também ressignificado pelas múltiplas práticas ali realizadas em tempos e espaços escolares diferentes.

Na ETER, a roupagem tecnicista associada ao humanismo estava marcadamente presente na escola, difusa pelos saberes especializados como “humanizadores”. Saberes presentes nos currículos efetivo, escrito e oculto da ETER, reelaborando, assim, as diferentes estratégias de conhecimentos técnicos, por entre aulas regulares e outras atividades que compunham o calendário escolar, como os exemplos das festas de formatura e os Encontros de ex-alunas/alunos, criados na ETER.

5.5 Encontros de memória

A letra da música de Milton Nascimento que abre esse capítulo, faz alguns/algumas narradores(as) lembrarem dos tempos vividos na ETER. Dos momentos de lazer, de descontração, dos intervalos entre as aulas. Uma memória, que evoca os anos de esforço e alegrias compartilhados por todas(os) alunas/alunos ETER. Reminiscências das risadas, dos sonhos perseguidos durante os três anos de estudos, das partilhas de expectativas .

Esse fio invisível foi trazendo à tona as conversas tidas nas saídas da escola, no pátio, embaixo da árvore, nos cochichos na biblioteca, nas piadas na sala de aula, nas brincadeiras dentro e fora da escola: “Amigo é coisa para se guardar, no lado esquerdo do peito. Mesmo que o tempo e a distância digam não. Mesmo esquecendo a canção. O que importa é ouvir. A voz que vem do coração” (MILTON NASCIMENTO, 1978).

Segundo Iara de Araújo, “Canção da América” retrata a relação de amizade, construída na ETER, entre alguns/algumas ex-alunos/alunas. Sentimento que perdura até hoje, deixando saudades dos tempos ali vividos, dos grupos de estudos, das feiras de ciências, das dificuldades encontradas ao longo da caminhada. Como também dos prazeres tidos nas conquistas, nas festas realizadas dentro e fora da escola.

Laços sedimentados por entre o cotidiano escolar, feito de rotinas cansativas, angústias, desânimos. Mas construídos também por realizações, aprendizagens, descobertas e criações de jovens comuns que tornaram-se alunas/alunos ETER, movidos(as) pelo orgulho e desejos de liberdade, subjetivados nesse processo. São microliberdades vivenciadas nos burbúrios do cotidiano, lembrado por Iara de Araújo de Araújo: “Canção da América, nesses



Encontros a gente cantou muito. Porque era muito forte essa relação da gente. Era não, é ainda. A gente criou laços profundos mesmo (ARAÚJO, 2012). Outra narradora lembra:

Das excursões¹⁰³, das festas. Dessa família que existia entre os alunos. Tem vários alunos que eu ainda converso que eu ligo. Às vezes, eu escuto num canto e escuto: professora e quando eu olho é um ex aluno (CRISPIM, 2012).

O humanismo na ETER se espalhava por entre as discussões realizadas nas disciplinas como geografia, história, literatura, religião. Assim como nas atividades artístico-culturais, nas viagens e excursões em que professores(as), estudantes, coordenadores(as) se misturavam com o objetivo de conhecer a realidade fora da escola.

A perspectiva humanista, proposta por padre Pitiá, desde a criação e estruturação do currículo da ETER, se faz presente na escola por meio do seu trabalho de educador, diretor, nutrida pelo sentimento da fé católica-cristã. Todavia, nas entrelinhas deste trabalho pedagógico, havia uma ideia alternativa sobre a realidade social, misturada sorrateiramente à estrutura tecnicista direcionada pela perspectiva do Estado desenvolvimentista- militar-autoritário. Por isso que na ETER, apesar das claras e objetivas regras e regulações voltadas para a competência e sucesso escolar, conseqüentemente profissional, havia uma micropolítica de humanização das relações entre os indivíduos.

Assim, compreendemos o porquê que da narrativa de Garibaldi Oliveira, o aluno considerado como “rebelde”, por alguns/algumas narradores(as) e “inteligente” por outros/outras, ou “sem vocação” para o curso técnico da ETER. Narrativa de um estudante questionador, crítico, frente a algumas atitudes de Pitiá e aos direcionamentos mais burocráticos da escola. Garibaldi Oliveira, assim como outros(as) estudantes se diferenciavam dos demais por expor suas ideias, mesmo que estas fossem contrárias à estrutura tecnicista que coexistia com perspectivas humanistas. A palavra de Rita de Cássia Cavalcanti Porto mencionam esse fato:

Os cargos de coordenadora pedagógica de escolas técnicas profissionalizantes que exerci, a partir de 1976, na ETER de Campina Grande, e, em 1981, na Escola Técnica Radial de São Paulo, estimularam o lado da pedagogia que queria debater questões pedagógicas, entre professores-estudantes de engenharia- que pouco

¹⁰³ Como parte do planejamento de algumas disciplinas da ETER eram organizadas excursões às empresas. Atividade de preparação pedagógica, na qual alunas/alunos, professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) e técnicos(as) visitavam empresas locais, de outras cidades e outros Estados. Quando alunas/alunos, professores(as), coordenadores(as) pedagógicos e técnicos(as) conheciam lugares onde, possivelmente, estudantes da ETER estagiariam e/ou trabalhariam, ao concluírem o curso técnico. Uma das visitas feitas pela ETER foi à hidrelétrica de Paulo Afonso, na Bahia, no ano de 1977, registrado por Rita de Cássia Cavalcanti Porto em Retratos sem retoques: identidades plurais. 2008, p75.



valorizavam a pedagogia. Foi um grande desafio não cair nas armadilhas do currículo totalmente tecnicista, tão característico daquelas décadas e não usar da prepotência do supervisor Pedagógico que ali estava para fiscalizar a educação e controlar o processo-ensino-aprendizagem com o objetivo de orientar para o mundo da fábrica. Nesse sentido, destaco uma alternativa que muito motivou o trabalho coletivo dos professores na ETER, que foram as Reuniões Pedagógicas e os Conselhos de Classe que fizeram com que os professores criassem o hábito do debate educacional. Para isso, desenvolvemos atividades artístico-culturais e viagens com professores e estudantes com o objetivo de conhecer a realidade do entorno da escola e tornar mais humanitárias as nossas práticas pedagógicas (PORTO, 2008, p. 76).

Brechas encontradas por Pe. Pitiá e especialistas da educação como Rita de Cássia Porto para driblar a predominância do tecnicismo na estrutura curricular da ETER, uma extensão dos vieses políticos e econômicos do Estado desenvolvimentista. Contudo, percebemos que o sentimento de família, nutrido pelos valores religiosos, difundidos na ETER se cruzavam com valores tecnicistas da competência individual, ramificados pela competição entre alunas/alunos da ETER, subjetivados nas dobras e nas desdobras das práticas de alunas e alunos. Cada uma/uma encontrando um jeito particular de viver e fazer o que era proposto pela escola e pela estrutura escolar, agenciada por vários dispositivos de controle disciplinar.

Nesse cruzamento entre ideias tecnicistas e humanistas a ETER suscitava laços de amizade, internalizados nos movimentos de ligação entre aluna/alunos-escola-família, trabalhadas por Pe. Pitiá, que fortaleciam cotidianamente a afetividade e o respeito entre os indivíduos. Uma relação de poder mediatizada pelo cuidado, proteção do Pitiá, em relação as/aos filhas/filhos- alunas/alunos que subjetivaram sentimentos, sonhos, amizades, vivenciados singularmente por cada uma/um.

Sentimentos que perduram até hoje, construídos com a ideia de ter sido a ETER uma família para todos/todas que por ali passaram. Como podemos perceber nas narrativas dos ex-alunos/alunas ETER, que lembram de Pe. Pitiá como um grande e respeitado pai de todas(os). Nessas memórias, há ainda as amizades construídas durante os anos que estudavam na escola, um sentimento de comunhão familiar lembrado nos Encontros de ex-alunos/alunas, realizados anualmente por algumas turmas. Como narrado no fragmento abaixo:

A gente faz Encontros de ex- alunos. Participo sim. Os dois primeiros Encontros de ex alunos do Redentorista quem coordenou fui eu. Nós nos articulamos e ano passado fizemos a comemoração de 30 anos de conclusão de ensino. Foi maravilhoso! (ARAÚJO, 2012)



O que impulsionou a criação dos Encontros de ex-alunos/alunas ETER? Segundo Iara, a ideia de foi dela e de Pe. Pitiá, que pensaram em reunir os ex-alunos/alunas de todas as turmas que hoje ocupam cargos de coordenação em grandes empresas. O primeiro Encontro ocorreu no ano de 1992, cuja programação organizada agregou missa, palestras, almoços, exposição de fotografias. Uma estratégia de sensibilização dos atuais profissionais de grandes empresas para com a ETER, atraindos(as) até a escola e criando uma rede social de contribuição futura em termos de contatos e parcerias promissoras.

O segundo Encontro ocorreu em 1993 e teve como propósito a formação de uma associação de ex alunos para, posteriormente, criarem um sindicato, pois a escola lançava muitos profissionais no mercado de trabalho, mas esse órgão não tinha nenhuma entidade que os representassem. Eram cadastrados no CREA¹⁰⁴, mas o CREA não definia os direitos dos técnicos. Era construído até um esboço do estatuto, que foi oficializado.

A partir desses Encontros surgiram contribuições financeiras e contatos com empresas para estágios, empregos, abrindo canais como vagas para a TELEBAHIA, a Vale do Rio Doce, o maior número dos técnicos contratados para essa empresa foi constituído de alunos/alunas da ETER. Como narrado por Iara:

Franklin, meu professor, que a gente se comunica por e-mail, é o coordenador engenheiro, diretor geral da Vale e é um grande colaborador do Redentorista. Até pouco tempo atrás estava levando alunos do Redentorista como técnicos porque ele foi um dos sensibilizados. Nesses dois primeiros Encontros houve uma missa, palestras de ex -alunos que hoje eram diretor de centro de engenharia como secretário na época Sandoval. que foi professor do Redentorista. Também o diretor da TELPA, Manoel Bezerra, vinha fazer palestras para os ex alunos e os ex alunos vinham dar palestras para os alunos. Empresas que mantiveram contato e que ficaram ajudando foram a Gerdau, a Philips, a TIM, a OI. Temos alunos em posição de destaque. O objetivo de padre Pitiá era esse também. Aqueles alunos que estavam lá conseguirem mais abertura para entrar e isso aconteceu. Eu digo isso porque eu fui coordenadora desses estágios e havia esse contato com essas empresas que a gente visitava (ARAÚJO, 2012).

Segundo Iara de Araújo, após a morte de Pe. Pitiá a ETER não organizou mais nenhum encontro de ex-alunos/alunas. Esses só passaram a acontecer por iniciativa de ex-alunos/alunas que, imbuídos pela saudade e inspirados pela iniciativa de Pe. Pitiá, passaram a reunir as suas turmas. Como o exemplo da turma de Iara, concluinte de 1981, que, após a morte de Pe. Pitiá, se encontrou por quatro vezes consecutivas.

¹⁰⁴ Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura.



Na minha turma a gente já vai fazendo quatro Encontros. Dezembro ou São João. Esse ano a gente faz São João e dezembro. A gente brinca, relembra, é muito bom. Só em reencontrar. O primeiro reencontro de nossa turma foi 27 anos depois. Nossa conclusão foi em 1981. Nós conseguimos 62 pessoas, nesse encontro, só da nossa turma. Veio gente de todo país. Até quem estava no exterior e não pode vir, mas mandou resposta por e-mail. Foi uma articulação de uns quatro meses. Foi construído um grupo chamado de “ternos 81yahoo” e a nossa comunicação foi através desse grupo. Conseguimos nos articular e nos reunir em junho de 2009. Lá no Redentorista. Nós conseguimos o espaço lá no auditório e foi feita uma apresentação. Cada pessoa se reapresentou. Porque tinha pessoas que a gente perguntava: “quem é tu? de tão diferente. Principalmente os homens, foi a apresentação de quem era e onde estavam. Reconhecer-nos mesmo. Houve depoimentos e foi muito legal. Depoimentos do que haviam feito esse tempo todo, onde estavam, o que estavam fazendo, da família, quem estava casado, quantos filhos tinham (ARAÚJO, 2012).

No primeiro dia do Encontro da turma de 1981 ex-alunas/alunos passaram pelos diferentes lugares internos e externos da escola. Uma visita em que todas/todos, ao ir revisitando lugares dantes trafegados, lembravam de pessoas, de acontecimentos que marcaram as suas vidas escolares. Neste momento, lembrado com prazer, existia o orgulho por haverem estado ali. Lugares em que vidas e relações de amizade foram tecidas por práticas singulares, em circunstâncias e situações comuns. Como se percebe no fragmento a seguir:

O primeiro dia foi só entre nós e no segundo dia a gente foi para Lagoa Seca, num restaurante que tem na zona rural em uma granja. Passamos o dia lá e nesse momento podia levar a família. Muitos levaram a família, filhos. Até pais dos nossos colegas foram também e foi muito legal. O primeiro dia do Encontro. Foi de manhã na escola. Foi feito um vídeo. Marcelo tem fotos antigas da gente. Eu não tenho, mas ele tem. Eu vou ver se eu acho. Fez esse vídeo, contando as histórias. Até fotos dessa fuga para o açude. Foi muito bom e depois percorremos as salas de aula, onde a gente estudou. Sentamos nas cadeiras onde nós sentamos, desde a sala de aula, laboratório, sala de desenho. Revisitamos todos os ambientes onde a gente estudou lá. Tiramos foto embaixo da nossa árvore. Primeiro só as mulheres e depois toda a turma. Eu tenho essas fotos. Depois, fomos para a capela. Fizemos uma oração. Tiramos fotos com toda a turma na capela e depois fomos almoçar todo mundo, lá no Carne e Brasa que é de um ex-aluno Otacílio que é professor da UEPB. Ele é professor Doutor em Matemática e dono desse restaurante. Quando foi de noite nos encontramos lá e fomos para o Parque do Povo. Fomos para um restaurante. No outro dia, fomos para a granja em Lagoa Seca (ARAÚJO, entrevista cedida em 24/04/2012).

Iara de Araújo lembra do segundo Encontro da sua turma como um momento de confraternização entre famílias das(os) “eternos e eternas de 1981”. Memória da família ETER, revista no significado que Valmir Gaião, dono da granja em que ocorreu o Encontro, passou para todos/todas que ali se reencontravam. Um momento eivado pelos sentimentos de pertencerem a um grupo que hoje foi ampliado, quando cada um dos seus membros construíram as suas próprias famílias.



Foi muita gente. Deu mais de 60 pessoas. Foi muito bom. Foi maravilhoso. Alguns fizeram até uma camisa. Quem organizou esse Encontro, lá em João Pessoa organizou e fez até uma camisa bem bonita e no ano seguinte a gente fez São João. Fomos para a granja de Valmir .É só para família dele ir nos finais de semana. É muito bem estruturada, mas é mais para confraternizações. Ele fez um ambiente bem legal, com a churrasqueira, com espaço para dançar em volta da mesa. É muito organizado. Teve uma faixa na entrada da granja, escrito: “**Bem- vindos eternos e eternas!**” Já dois anos que a gente faz lá, esse ano a gente está programando para fazer de novo lá. Está a esposa dele. Eu já disse a ela: Ana você já é da nossa turma,. os pais dele, a esposa dele, os filhos dele. Os Encontros que a gente faz, os filhos deles estão presente. (ARAÚJO, 2012. grifo nosso).

Iara de Araújo fala da família de Valmir Gaião com orgulho e admiração, um sentimento nutrido nos tempos escolares da ETER. E mesmo que tenham vivido anos depois fora da escola, esses laços se misturam, trazendo reminiscências de sonhos cultivados e alcançados, de afetos construídos e alimentados ao longo dos anos, com pessoas que há muito tempo se conheceram e compartilharam momentos simples no cotidiano escolar, marcados pela perseverança, solidariedade, competição, amizade. Bem como outros momentos mais destacados, como a coroação da conquista da liberdade desejada e almejada por todos e todas eternas(os) ETER .

Ali, no segundo Encontro, falar com orgulho de todos os membros da família de Valmir que encontravam-se presentes na festa da turma, a faz sentir-se partícipe deste grupo. Como se fosse o clímax de realizações individuais com significados coletivos, marcados pelas lembranças, simbolizando o sucesso almejado na ETER que misturava realização profissional e pessoal. Uma conquista que passava pelo sentimento de família, nutrido pelo pai Pitiá na ETER, um lugar de poder, tecido pelo saber que cruzava conhecimentos técnico/racionais com valores humanos/cristãos.

As festas de formatura e os Encontros de Memória da ETER são aqui trabalhados como tempos e espaços, regulados pelo calendário escolar, assim como as disciplinas pela grade curricular, enquadradas em parâmetros de saberes e poderes disciplinares específicos. Percebemos que as disciplinas escolares técnicas difundiam os valores racionais da competência e do mérito pessoal, perpassados pelo projeto educacional, biopolítico, do Estado desenvolvimentista. Assim como as disciplinas humanas que tratavam dos aspectos sociais, religiosos, difundindo valores, conhecimentos nos diversos campos científicos e escolares, eram mecanismos de controle de um certo exercício de poder, pois: “ Disciplinar é tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades” (GALLO, 2008).

As disciplinas escolares da ETER funcionavam como tecnologias disciplinares sistematizadas por estratégias didáticas planejadas e orientadas por um corpo de especialistas



e pelos/pelas professores(as) executores. Esses planejamentos e interesses biopolíticos, assim como as de ordem religiosa eram ressignificados pelas diferentes e burlescas práticas dos/das professores(as) que encontravam brechas nas salas de aula, pelas distintas maneiras de ensinar, redirecionando conteúdos programáticos para outros saberes e conhecimentos científicos que preparassem as/os estudantes para o vestibular e para a vida.

Então, assim como as disciplinas escolares eram estratégias de controle e fabricação de subjetividades de gênero planejadas pela estrutura escolar e social, as outras atividades de comemoração ou celebração, como festas de Formatura e os Encontros de Memória, organizadas e previstas pelo calendário da escola, também consistiam em estratégias de subjetivação de valores histórica e culturalmente significados.

As festas de formatura trazem histórias de diferentes turmas, de memórias de experiências particulares, permeadas por risos, amizades, namoros, paqueras, roupas diferentes, penteados, danças, atravessados como ritos de passagem da vida de estudantes da ETER para estagiários(as) e/ou alunas/alunos universitários, sejam em cursos de engenharia ou em outros que assinalavam a mudança da área que seguiriam.

Esses eventos que aconteciam fora das salas de aulas e nos arredores da escola, possuíam significados diferentes das festas que ocorriam nas casas de alunos/alunas com tempos e espaços que fugiam à ordem e ao controle escolar.

Ver a ETER por dentro, como um espectro de reprodução e reelaboração de ideias e projetos econômicos do Estado desenvolvimentista, cruzados às ideias humanistas a apresenta como um lugar de redefinições engendradas por indivíduos com diferentes maneiras de ver e viver. Histórias de festas, invenções e criações, desenhadas por regulações e controles, como também por ondulações, conflitos e resistências ocorridos nesse processo.

5.6 Assustados, lazer e brincadeiras: outras maneiras de fazer de gênero

Realizar festinhas em noites de sábado ou de sexta-feira em épocas distantes das semanas de avaliações e das Feiras de Ciências passou a ser uma alternativa de lazer e descontração por parte das(os) jovens estudantes ETER, momentos idealizados por diferentes turmas de entrevistados. Essas ocasiões festivas nas casas das(os) alunas(os) sugeriam inversões da ordem escolar, quando elas e eles adotavam outros gestos, outros comportamentos, vestiam roupas diferentes das fardas, comumente padronizadas. Simbolizavam espaços da descontração, da espontaneidade, do improviso, das microliberdades, num cotidiano norteado pelas regulações.



Nessa esfera incidia o não planejado, o não controle escolar, evocando a alegria, os risos, os namoros, a bebida, da dança. As festas, denominadas nesta configuração cultural e histórica de assustados, representavam a ruptura do poder vigilante, do lugar próprio da ETER. Eram momentos diferentes, distantes das cobranças do cotidiano de estudo e normas. Horas e tempos foras do regular, da normatividade, nos quais os próprios indivíduos se permitiam não pensar nos números, nos cálculos matemáticos, nas racionalizações. Como Iara narra no fragmento a seguir:

Mas a gente também tinha um dia reservado para o descanso. Geralmente na sexta feira, tinha um horário vago e a gente programava festas. Como havia muita interação entre os alunos, a gente programava as festas que a gente chamava de bailes e muito bons, já conhecidos na cidade. Inclusive outras pessoas iam para essas festas promovidas. Geralmente na casa de um dos amigos. Festas para integrar mesmo, na casa de um colega. Com muita dança, rolava muito namoro. Ficava muito, mas as meninas ficavam muito. Bebidas e fumo, não. Era mais para se divertir mesmo! (SARMENTO, 2012).

Os “assustados” ou “bailes” de finais de semana, que começavam às dez horas e iam até as quatro da manhã, diferiam das festas que aconteciam no espaço interno da escola que deveriam terminar bem mais cedo com exceção das festas de formatura, nas quais eram controlados comportamentos, as roupas que as moças deveriam vestir. Uma vez que, segundo uma das narradoras, nas festas realizadas na escola as pessoas não deveriam ir com roupas transparentes, ou curtas, pois ficariam fora dos padrões ali estabelecidos. Segundo Iara, nos assustados a situação era diferentes, pois:

A gente mesmo fazia as caipirinhas. Na casa de cada um, onde tinha o local adequado para fazer aquele encontro, a gente levava pratinhos de salgadinhos e fazia as bebidas. Os meninos levavam também, a gente ficava na casa de Jailma. Ali no Doutor Bonald, em frente ao parque do povo. Lá tinha uma garagem muito grande, a gente ia muito lá, Paola, Valmir. Tinha os locais já certos para esses encontros que eram frequentes (ARAÚJO, 2012).

De acordo Lúcia Crispim, a turma de 1975 também criava alternativas de lazer:

Em alguns momentos tinha lazer, porque se aparecia alguma coisa boa a gente fazia naquele dia de noite. Já sabia que naquele sábado ia estudar, então trocava ou às vezes, ia no final de semana para uma festa. Depois estudava um pouquinho mais tarde na semana (CRISPIM, 2012).

Esses encontros eram momentos de fuga, pois o cotidiano escolar era permeado pela rigidez e pela fixação, pela vigilância dos olhares presentes e invisíveis algumas vezes. As/os próprias(os) jovens se cobravam, se penalizavam, caso estivessem desperdiçando o tempo,



pois deveriam estar sempre estudando e controlando os horários planejados pela estrutura curricular como pelos indivíduos. Essa perspectiva foi lembrada por Iara de Araújo na narrativa a seguir:

Eu acho que a disciplina era rígida. Nem todos reclamavam, mas do rigor do estudo. Os professores muito exigentes. Era uma sobrecarga muito grande de trabalho e a falta de liberdade. Todo adolescente quer ter mais liberdade e não tinha. As regras da pontualidade, chegar 10 minutos depois do intervalo no laboratório não entrava, 15 minutos na primeira aula também não entrava. Eram regras de disciplina da escola rígidas que, quando havia quebra de regras, havia penalidade. É claro que a gente não gostava, as provas eram difíceis (ARAÚJO, 2012).

Nos assustados, essa rigidez era esquecida provisoriamente, pois as/os jovens se entregavam à diversão e a descontração. Esses momentos eram da inversão e subversão da ordem, quando relaxavam os comportamentos regulados. As regras e a hierarquia vividas na escola eram suspensas durante essas poucas horas de microliberdades. Uma liberdade diferente da que estavam vivendo na escola, relacionada à disciplina de estudo diário.

Adeildo de Andrade, ex-inspetor de ensino, recorda que na escola as/os alunas/alunos viviam dentro da ordem, pois até as brincadeiras, as conversas nos horários do intervalo eram “ordeiros”, uma vez que os padres gostavam de dormir um pouco após o almoço e todas(os) sabiam que deveriam comportar-se bem:

O pátio era bem grande, tinha frescobol, mas isso era uma coisa pacífica. Não existia música. Era uma coisa bem tranquila, vinham, lanchavam, sentavam um pouco. Tinha aquele barulho de escola, mas era uma coisa disciplinada (ANDRADE, 2012).

Embora as lembranças de Adeildo tragam o ar de reverência e disciplina presentes no cotidiano escolar da ETER, alguns alunos encontravam maneiras de burlar essa regulação. Por isso, existiam os momentos de fugas e sabotagem da ordem, após as aulas de educação física. Os alunos tinham aulas separados das moças e alguns destes, iam escondidos para o vestiário, desciam as escadas, pois estas ficavam distantes das salas de aula e dos olhares vigilantes, para beberem cachaça escondido, trazida de casa nas bolsas que deixavam guardadas nos armários. Misturavam na bebida sukita que compravam na cantina da escola. Aproveitavam o intervalo que separava o turno da manhã do turno da tarde para ficarem lá embaixo, no vestiário, bebendo e jogando conversa fora.

Bebiam lá embaixo escondido. Era dentro da escola, porque se tornava dentro. Era no vestiário e eles vieram descobrir agora. Fizeram tudo que um adolescente fazia. A gente brincava muito, viagem para João Pessoa,. Organizava, eu não fui não. Meus pais eram rígidos e não deixaram, mas meus colegas foram para Boqueirão, para



João Pessoa. Aquele grupo, inclusive tinham meninas no meio e iam. Acredito que era o comportamento de adolescente normal, que todo mundo faz: A gente inventava de São João, quadrilha. O São João do Redentorista era referência em Campina Grande e cada turma organizava aquela festa para arrecadar fundos para formatura e a nossa turma foi a última festa, porque bombou. Aquele Josinaldo, que era conhecidíssimo forrozeiro ele era contratado e a festa do Redentorista bombou. Os seguranças não deram conta e quebraram portas, quebraram banheiro.e depois disto foi proibido. A gente arrecadou muito dinheiro. Mas, boa parte dele foi para consertar a escola (ARAÚJO, 2012).

Iara de Araújo mostra que essas escapulidas eram mais comuns entre os alunos do que entre alunas. Segundo a narradora, as colegas que participavam, bebiam, namoravam, eram de famílias mais liberais. Diferente dela, cuja educação familiar era mais rígida. Algumas narrativas trouxeram as lembranças de momentos que escapavam ao controle da escola como os assustados, as escapulidas dos alunos após as aulas de educação física, os banhos no açude, e as músicas de Chico Buarque, Fagner, Alceu Valença que ouviam sempre que possível quando os levavam para fora da rotina de estudos.

As/os jovens estudantes encontravam outros espaços de convivência, demarcados apenas pela presença de alunos, como nos banhos de açude ou nas bebidas escondidas, após as aulas de educação física e outros momentos em que alunos e alunas compartilhavam juntos os devaneios da juventude: as conversas no pátio, as músicas ouvidas que falavam um pouco do que eles/elas queriam muitas vezes dizer, mas que alguns/algumas não conseguiam.

As vivências nas casas dos(as) colegas, nas viagens feitas nos finais de semana em dias ou feriados, nos momentos dos intervalos, quando ouviam o som da escola, lembrado por alguns/algumas ex-alunos/alunas, espalhado por todos os cantos, retratavam letras de música e situações que marcaram uma juventude questionadora, sonhadora, ainda que perpassada por fortes ranhuras da disciplina e regulação, presentes em todos os espaços de convivência escolar.

Mas, por meio das músicas ouvidas dentro e fora da escola, das letras cantadas e interpretadas, as/os jovens estudantes da ETER, dos anos de 1975-1985, podiam pensar, sentir diferente do que estava sendo posto como liberdade.Saiam um pouco da rotina, permeada por regras e controles, para experimentar outras ideias, muitos desejos e distintas formas de liberdade.

Trafegavam por caminhos sinuosos, viviam o frescor dos ares da contraversão, do alternativo, da subversão, do não permitido, que sopravam por entre a vida comum, lá de fora, trazida para dentro da ETER. Esses momentos foram representados em algumas palavras, em



alguns gestos, brincadeiras e questionamentos.¹⁰⁵

Pistas obtusas, escondidas por entre as narrativas reguladas pela seleção da memória que tornavam a ETER um lugar da ordem, da obediência, falando de outras maneiras, de diferentes práticas, algumas enquadradas, outras burlescas, alternativas, reinventivas que sacudiam a poeira do “certo” e da liberdade racional, misturadas às microliberdades, subterrâneas, marginais, desautorizadas, mas prazerosas, encontradas nas entrelinhas, nas fendas das lembranças.

Um dos narradores lembrou que alguns alunos conseguiam pular o muro da ETER e fugiam para o açude que ficava atrás da escola. Lá matavam aula, ou iam em outro horário. Tiravam a farda e tomavam banho, bebiam, fumavam e ficavam naquele lugar falando da vida, brincando, se divertindo. Houve uma história em que alguns dos colegas pegou a farda de outro que estava no açude e a levou embora, só para brincar com ele. E o colega ficou lá preocupado como iria para casa, até que ele chegou, conseguiu pegar a farda e trazer para aquele que estava no açude.

Memórias como essas evocam uma outra escola, um lugar onde não haviam apenas práticas rígidas e fixas, mas também outras maneiras de viver, gestos inusitados, expressões e desejos que se desviavam da rotina, da regularidade e do controle. Eram indivíduos que viviam fantasias, brincadeiras comuns aos jovens de fora da ETER, que, de alguma maneira, conseguiam realizar seja dentro, ou nos arredores da escola, essas oposições, contraversões, momentos marginais, não registrados pelas lembranças daqueles que vigiavam e faziam funcionar as regras escolares.

Registramos ainda outras lembranças fugidias, que se soltaram por entre a seleção das reminiscências feita pelo narrador. Após havermos concluído a entrevista, ele nos perguntou se o gravador ainda se encontrava ligado, dizendo: “eu não gostaria que você falasse sobre

¹⁰⁵ Havia, na ETER, o Centro Cívico, denominado de Marechal Rondon. Durante algum tempo esteve inativo, devido a falta de interesse por parte das(os) alunas(os) em participar. Mas a Assistente Social Iara realizou um trabalho de reativação uma vez que entendia que se tratava de uma maneira mais eficaz de envolvimento das(os) alunas(os) na vida escolar como um todo: “A reativação do Centro Cívico é iniciada em 1984, com a mobilização e conscientização dos alunos a respeito da importância de um Centro Cívico [...], seguido da escolha da equipe de apoio para as duas chapas que se formaram, dando continuidade ao processo de divulgação (distribuição de panfletos, comício, cartazes, etc), e organização da campanha. A eleição foi feita com cada turma separadamente, votando em cédulas padrão e aprovadas posteriormente por uma comissão fiscalizadora por membros de ambas as chapas. No ato da posse a Presidência do Centro Cívico fez um discurso de agradecimento, oficializando o início de sua atuação”. Inscrição das chapas(Plano de Ação do Serviço Social- ETER, 1984). A eleição do Centro Cívico se deu no dia 18 de junho de 1984. As duas chapas concorrentes eram constituídas por alunas e alunos do 1º e 2º anos apoiadas(os) pelas(os) estudantes do 3º ano. O cargo do presidente só podia ser ocupado por alunos(as) do 2º ano. Havia na ETER, alunas/alunos, professores que tinham posicionamentos políticos que se contrapunham ao Estado autoritário da Ditadura Militar. Professores(as) questionavam o regime abertamente na sala de aula. Alunas/alunos que já iniciavam a sua militância fora da escola, em grupos de jovens, liam livros denominados pela ditadura de subversivos.



isso, mas quando comecei a lembrar das minhas experiências, essas lembranças vieram também”. Foram colocadas entre pausas, reticências, cuidados de não serem reveladas para não colocá-lo em uma situação diferente dos demais narradores que faziam parte do grupo conhecido e da turma concluinte. Então, começou as histórias do sótão que havia na ETER.

Segundo o narrador, o sótão era o lugar onde os padres costumavam guardar queijos maravilhosos que faziam na escola para consumo próprio. Eram produtos de uma refinada receita holandesa, tornando-os os melhores que ele já provara. Em algumas raras oportunidades ele e outros colegas conseguiam entrar lá, quando comiam ou roubavam alguns desses queijos.

Nesse espaço “secreto” também havia livros raros, pertencentes a que haviam ali. Livros de coleções clássicas que ele jamais poderia ter acesso se não fosse daquela forma, como um forasteiro. Uma das poucas aventuras realizadas por um estudante exemplar que, movido pelo prazer de ler, despertado na biblioteca da ETER, burlava regras e se permitia viver a sua juventude, construindo microliberdades, vividas sorrateiramente, apesar da estrutura que disciplinava mentes e comportamentos.

Experiências como essas mostram outras memórias, embora os indivíduos preocupem-se em selecionar o que dizer, organizando as lembranças dentro de parâmetros aceitos por eles que por um grupo que buscavam garantir uma representação positiva sobre a escola. Desse modo, trariam à tona apenas as lembranças que contribuíssem com o desenho dessa imagem socialmente reficada.

Entre os/as vinte narradores(as) ouvidos(as), as lembranças sobre comportamentos, desejos, desviantes do padrão estabelecido na ETER, pertencem aos alunos ouvidos. Apesar das ressalvas, fora do tempo das entrevistas, entre os silêncios e sobressaltos da memória, esses narradores não omitiam a sua participação, ou de alguma maneira tentavam colocar-se de fora dessas experiências. Diferentes desvios também se deram em outros momentos, como em algumas festas de São João, que ocorreram na ETER.

Essas festas, organizadas pelas(os) estudantes da ETER, para arrecadação de fundos para a formatura, faziam sucesso na cidade, trazendo para a escola jovens estudantes de diferentes instituições. No início, eram feitas dentro escola com a permissão de Pe. Pitiá, criando-se, assim, um momento para diversão da juventude, movido pela tradição da festa junina.



A festa realizada pela turma de 1981 foi a última a ocorrer na escola, uma vez que nesta noite alguns dos participantes, regados a cerveja e a caipirinhas¹⁰⁶ e envolvidos pela diversão e brincadeiras quebraram cadeiras, portas dos banheiros. Práticas de violência que começaram a ordem e o controle regularmente existentes no interior da ETER. Os jovens de fora deixaram as suas marcas, infligindo a lei por meio das agressões do quebra-quebra de objetos de uma estrutura que imprimia autoridade, respeito e inveja em outros indivíduos, estrangeiros e forasteiros.

Os episódios ocorridos nesta festa junina tornaram a ETER um lugar comum, uma vez que foram resultantes de brincadeiras de pessoas anônimas que marcaram as suas passagens por ali, livres da hierarquia, do controle, suspensos provisoriamente, mas presentes na imagem reificada na estrutura física do lugar.

Essas festas¹⁰⁷ envolviam os participantes em um tempo que não havia preocupações com estudos e avaliações do ano letivo. Permeadas pela descontração, improvisação, pelos namoros, momentos em que alunas/alunos tinham outras posturas, vestiam roupas especiais, usavam perfumes e adereços diferentes do cotidiano escolar.

Certeau (1996) mostra que por mais que “um lugar próprio” normatize, delimite, racionalize as trilhas e os comportamentos, os sujeitos fazem diferente do que é esperado, dizem de outra forma, produzem de outro jeito. Assim, nas fendas das relações entre os alunos/alunas que estudavam na ETER, nas décadas recortadas para estudo, descobrimos o seu aprendizado das normas postas pela escola, que não representavam apenas regulação e controle, mas contribuíram na construção de subjetividades, estratégias que questionavam e contrariavam o estabelecido. Certeau (1996) evidencia:

Essas táticas manifestam igualmente a que ponto a inteligência é indissociável dos combates e dos prazeres cotidianos que articula, ao passo que as estratégias escondem sob cálculos objetivos a sua relação com o poder que os sustentam guardado pelo lugar próprio ou pela instituição (CERTEAU, 1996, p. 47).

Percebemos as festas escolares e os Encontros de Memória como construções culturais, institucionalizadas e normatizadas por saberes e conhecimentos curriculares. Espaços e tempos nos quais os indivíduos criavam e recriavam sentimentos, comportamentos e atitudes mediados pela arte, movida pela fé e pela racionalidade técnica. Momentos

¹⁰⁶ Caipirinha é uma bebida feita de cachaça ou vodka, limão e açúcar batidos com gelo, usual naquela época.

¹⁰⁷ Utilizamos o conceito de festa para designar atividades ocorridas fora do dia-a dia, ou fora da rotina escolar e do controle curricular, realizada por imprevistos. Diferente do ritual relacionado às solenidades, aos acontecimentos, cujas palavras, gestos e roupas são controlados, ligados à formalidade de horários, comportamentos e organizados, regulados pela hierarquia.



regulados pelo planejamento escolar, conforme ditava o currículo na instituição.

A maneira como o currículo da ETER foi organizado torna-o específico e diferente dos conhecimentos originais, havendo, assim, uma recontextualização destes saberes, conforme as reelaborações cotidianas. Pois, como vimos no capítulo anterior, existiam professores(as) que o rearticulavam, conforme as relações e especificidades dos(as) alunos(as).

Vemos ainda que apesar da preocupação de Pitiá com a elaboração de um currículo que valorizasse os aspectos humanistas, as disciplinas escolares que poderiam favorecer conhecimentos sociais, culturais, artísticos não tinham lugar de destaque na grade curricular, estando os conhecimentos técnicos em posição privilegiada, influenciando, assim, uma educação eminentemente técnica/racional.

A perspectiva humanista encontrava-se presente nas aulas de geografia, história, religião, como também nas festas escolares, religiosas, nos esportes, nas semanas de artes, nas conversas que professores(as) e o diretor tinham com os/as alunos/alunas, despertando nelas/nelas o desejo e o sonho de transformarem as suas vidas pela educação, uma educação que lhes traria a liberdade.

Essas experiências particulares e coletivas foram vivenciadas por jovens estudantes, sonhadores e construtores de histórias diferentes, gestadas em uma configuração histórica que reprimia vontades e desejos, pois viviam em uma estrutura social e escolar que regulava os comportamentos individuais objetivando um projeto social, político e econômico, misturado às ideias humanistas dispersas nas fendas do cotidiano escolar da ETER.

Assim, mulheres e homens se reinventavam em tempos e espaços escolares controladores e modeladores de subjetividades competitivas, disciplinadas. Todas(os) contagiadas(os) pelo sentimento da comunhão, solidariedade, obediência a hierarquia, sacrifício e perseverança na construção da liberdade que passaram a desejar, após haverem se tornados(as) alunos/alunas ETER.

[...] Eu digo o seguinte. Liberdade é formar espírito e vida para as pessoas que sejam de sangue bom e que sejam capazes de seguir autonomamente em sua vida. Eu acho que é libertar da ignorância, libertar da dependência financeira, libertar em vários sentidos[...] libertar a sua capacidade criativa. Então, eu acho que é nesse sentido que eu entendo. E a educação liberta você em varias regiões conceituais e materiais. Eu acho que é por aí. Como isso é implementado é de qualquer um, mas a educação, ela capacita a se colocar como pessoa livre (LIMA, 2012).

Uma liberdade perseguida por diferentes trajetórias de alunas e alunos, que se singularizavam na percepção da vida escolar. Havia aqueles/aquelas estudantes que direcionavam suas mentas só para os estudos, abrindo mão de uma vida social, sem participar



das festas e brincadeiras que alguns/algumas faziam em nome do divertimento esperado para a juventude.

Na ETER os/as jovens estudantes aprenderam novos valores, fomentados pelas ideias seculares do Estado desenvolvimentista e religioso, planejados e elaborados por um corpo de especialistas contratado para esses fins e difundidos no cotidiano escolar. Como refletido por Gallo (2008):

Na tradição ocidental, a Educação tem sido identificada como *Paidéia* (pelos gregos antigos) e como *Bildung* (pelos alemães da Modernidade), isto é, como uma forma de edificação dos sujeitos, como construção de si, como formação, numa palavra. O problema é que não raro essa formação foi constituída como um processo de subjetivação externa, heterônoma, constituindo sujeitos para uma máquina social de produção e reprodução (GALLO, 2008, p. 259).

Na ETER, analisamos experiências de moças e rapazes que até tornarem-se estudantes ETER, encontravam-se dispersos, embora fossem estudiosos, tornando-se jovens alunos/alunas identificados(a)s como os/as melhores, despertando admiração por parte da comunidade campinense e de outros(as) estudantes. Nesse sentido, percebemos o orgulho sentido pelos indivíduos envolvidos nesse processo educacional.

Histórias particulares de jovens que se descobriram como estudiosos(as), dedicados(as) e disciplinados(as), orgulhosos(as) por participarem da família ETER. Uma caminhada de encontros, realizações pessoais e profissionais, de experiências de sacrifícios e renúncias, prazeres saboreados nas notas alcançadas, após dias e noites de estudo, afastados de festas comuns à juventude da época.

As marcas de um tempo pregresso podem ser encontradas nas memórias dos(as) narradores(as), guardadas e revistas nos Encontros de ex-alunos/alunas, realizados por algumas turmas, ou nas fotografias e contatos mantidos pelo blog das turmas de 1981 e 1984 que revivem histórias passadas, vivas nas lembranças de todos(as).

Em meio às lembranças e aos esquecimentos de ex-alunas/alunos da ETER, percebemos que na disciplina também havia liberdade, mas uma liberdade racional, perpassada pela formação técnica, cruzada com o humanismo religioso, responsável por jovens estudiosos(as), competentes, obedientes, fraternais, solidários(as), perseverantes. Valores e subjetividades requeridas pela estrutura histórica e cultural. Nessa “caixa de pandora”, escondiam-se outras possibilidades de liberdade, construídas pelos indivíduos nas diversas maneiras de fazer e viver o “lugar próprio”, gestadas nas relações de poder e saber.



Nessas negociações, os indivíduos subjetivavam-se cotidianamente, algumas vezes, conforme os modelos esperados histórica e culturalmente, e em outras fugindo sorrateiramente desses enquadramentos, mesmo que de maneira rápida e passageira. Viviam momentos de resistências que desdobravam marginalmente as camadas identitárias, fabricadas pela escola em sua estrutura disciplinar, pois, para Foucault “o exercício de poder cria saber e o saber acarreta efeitos de poder” (ARAÚJO, s.d. p. 29).

Nessa perspectiva, compreendemos que a ETER era colonizada e sustentada pelas empresas privadas/ públicas e pelo Estado, mantenedoras das bolsas de estudo, por isso, agentes influenciadores da estrutura curricular, do calendário escolar, e dos demais dispositivos de controle que selecionavam, excluíam, vigiavam, puniam e treinavam as/os jovens estudantes. Os agentes, na condição de professores(as), especialistas, funcionários(as) do poder, envolvidos(as) no processo de formação educacional da ETER, reproduzem mecanismos globais de dominação, pertencentes ao Estado e à igreja católica, e encontraram na ETER uma instância material de sujeição de indivíduos, constituindo-os como subjetividades disciplinadas, úteis aos mecanismos econômicos e políticos de então.

Contudo, as/os jovens estudantes também aprenderam lá o desejo da liberdade racional/técnica/profissional, assim como desenvolveram os sentimentos de família, de amizades e de orgulho de terem sido alunos/alunas ETER. Sentimentos “guardados do lado esquerdo do peito”, mesmo que o tempo e a distância as guardassem nos arquivos da memória, revisitados nos Encontros de “ETERNOS/ETERNAS/ETER”.



MOMENTO FINAL

A tese aqui tecida é a de que a Escola Técnica Redentorista-ETER foi nos anos de 1975-1985, um lugar de educação técnico profissional de fabricação de diferentes subjetividades de gênero, qualificadas para as novas atividades profissionais em ascensão, naquela configuração histórica e cultural. Essas subjetividades de gênero, de alguma maneira, redimensionaram, nesta cidade, ideias sexistas ainda predominantes que separavam e opunham os lugares de educação em nível técnico e universitário para homens e mulheres.

Nesse contexto, o projeto de modernização de novas subjetividades de gênero, alicerçado pelo Estado-militar- desenvolvimentista, foi movido pelo desejo de poder e dominação sobre a coletividade. Da mesma maneira que a ETER foi criada pela igreja católica, especificamente pela Congregação Redentorista, através da figura emblemática de padre Pitiá, como um lugar de formação educacional de jovens pobres, para a operacionalização do desejo católico/cristão de expansão do seu exercício de poder e dominação sobre a população de Campina Grande.

Dessa maneira, os dois projetos sociais, difusos na ETER, são “processos de controle coletivos de subjetividades”, criados pelos desejos de dominação e poder, transfigurados na estrutura curricular e materializados pelos operadores de tempos e espaços escolares. Este conjunto de nuances estratégicas engendra uma “parafernália” desejante de controle social de subjetividades que, de algum modo, redimensionaram ideias sexistas, suscitando espaços de formação técnica nos cursos de Eletrônica e Telecomunicações para rapazes e moças, redefinindo, assim, outros lugares e possibilidades de ensino técnico/profissionalizante para as mulheres.

Contudo, nessa estrutura de controle e formação de subjetividades racionais e humanistas, haviam brechas que faziam essas subjetividades circular. A medida que alunos/alunas, professores(as) conseguiram criar, produzir, movidos(as) por outros desejos, outras maneiras de viver, reinventaram os tempos e os espaços escolares por diferentes práticas individuais e de grupos.

Esses indivíduos encontraram outras maneiras de estudar, se divertir, em ambientes internos e externos da escola, movidos(as) pelos desejos marginais, subversivos que impulsionavam fagulhas de vida. Estas se desprendiam das correntes do controle e da regulação, mesmo que transitoriamente. Assim, viviam os sabores e as delícias das microliberdades, não perdendo de vista a “educação para a liberdade”, proposta pela escola.



Nesse sentido, os capítulos desta tese refletem cenas desta história, analisando a formação educacional que foi tecida na ETER, modelando novas subjetividades de gênero, adequadas ao processo produtivo, perpassadas por práticas de alunas/alunos que enquadravam-se nas subjetividades coletivas e por outras que reelaboravam essa mobilização em diferentes situações e circunstâncias, mesmo subjetivando os valores técnicos/racionais e humanistas ali projetados e difundidos.

No primeiro capítulo, definimos as ferramentas teóricas e metodológicas adotadas para a análise das narrativas dos sujeitos em curso, tanto individualmente quanto em grupo, de modo a entender como interpretam suas trajetórias, táticas e suposições, dilemas e alegrias no cotidiano das práticas escolares ali vividas. Por meio das narrativas nos aproximamos da forma como as/os alunas(os) se apropriavam das diferentes normas e prescrições da ETER.

As experiências¹⁰⁸ particulares dos(as) alunos(as) da ETER que conhecemos, considerando nossa própria trajetória, enquanto filha única de uma família que tinha a mãe como a protagonista dessa história, e depois esposa e mãe de duas filhas, ex- esposa, mobilizaram representações sobre o feminino e o masculino, remoendo ideias que apreendíamos ao longo de vivências pessoais e de outros, difundidas na família, na escola, na igreja.

Com o movimento da pesquisa e a sensibilidade despertada durante este processo, percebemos os desvios dessas experiências, que redefiniram lugares, desnudaram os diversos comportamentos, desejos, e perspectivas, ressignificados nas histórias de vida aqui apresentadas.

Este mecanismo de desvelamento do real pode ser captado pela pesquisa qualitativa, que toma as fontes orais como caminho de construção de conhecimento. Perspectiva que entende a entrevista como ferramenta de trabalho em que a investigadora, aproximando-se das(os) narradores(as), elabora perguntas numa relação desigual entre aquela que coleta informações e os outros que dão respostas aceitáveis ou não para a consecução do estudo. Assim, a narrativa foi tomando espaço, transmitindo acontecimentos de forma imediata, perdendo de vista a explicação dos fatos, apresentando-se como a arte de contar o “extraordinário e o miraculoso”.

Nesse processo de expansão da informação e da dinâmica da vida moderna a nossa sensibilidade como pesquisadora ou como ouvinte de diferentes narrativas, foi sendo ampliada. Analisando as histórias contadas, tecemos assim, os fios invisíveis lançados

¹⁰⁸ O conceito de experiência aqui utilizado diz respeito ao processo de subjetivação dos indivíduos, como esses internalizam e refazem as representações de gênero engendradas em suas histórias de vida.



pelos(as) narradores(as). Ao encontrarmos esses protagonistas, foram lembrando sua trajetória de ex-alunos/alunas ETER, escavando nos arquivos da memória reminiscências de experiências particulares e coletivas de uma formação educacional técnica, que fomentou aprendizagens para a vida.

Na pesquisa científica algumas poucas vezes conseguimos encontrar um/uma narrador(a) que se deleitou, lembrando de suas experiências pessoais ou de outros indivíduos. Quando esse fato ocorreu, desdobrou-se um processo psicológico, no qual as reminiscências se multiplicavam em um movimento de vai e vem de histórias significativas, permitidas pela relação de confiança construída entre nós e os/as narradores(as).

Os relatos foram, assim, destoando de outros, formando uma colcha de retalhos, tecida por várias mãos e texturas separadas, recortadas, costuradas, até produzirem um trabalho escrito, cheio de fragmentos que estavam perdidos, adormecidos, guardados nas gavetas ou nos armários da lembrança.

As narrativas se fazem por meio de idas e vindas que delimitam lugares, através de fronteiras criadas que aproximam e distanciam os fatos, definindo aportes diferentes, mas significativos para as/os narradores(as). Por isso, é interessante trazer “micro-relatos” de sujeitos que viveram as experiências relacionais na ETER, no período aludido, pois o encontro dos diferentes relatos sobre o lugar do passado enriquece o esboço da história que se constrói a partir destes registros orais.

Os “micro-relatos” trafegaram por cacos escondidos pela memória, ressignificados pelos sentidos dados no presente pelos(as) narradores(as), que nos autorizaram a juntar os fragmentos esquecidos ao longo do tempo. Esses pedaços de lembranças, colhidas no movimento da relação entre nós e os/as entrevistados(as), tornam-se pontos que, entrecruzados, desenharam uma paisagem, ou melhor, um lugar lembranças.

Se tomarmos, por exemplo, as aulas de laboratório na ETER, relatadas por elas/eles próprias(os) e por outras pessoas, emergem detalhes que revivem o passado, como os objetos que manipulavam, os móveis que definiam o espaço, recriando assim, a cena da aprendizagem. Porque para a memória objetos e utensílios têm marcas, importantes indicadores de uma dada historicidade social que capturamos no presente para absorver seus ensinamentos.

Os diversos fazeres daquela escola, deixaram na memória os usos feitos pelas(os) alunas(os), que se envolviam em erros, em descobertas, expectativas que as/os seduziam a retornarem sempre. Assim, a memória trouxe o lugar praticado por consumidores(as) curiosas(os) e sedentas(os) por aprender as artimanhas da técnica naquele emaranho de peças.



Desse modo, lembrar esses momentos refaz a trajetória fragmentada dos relatos, cabendo à pesquisadora ir organizando essas fissuras, até montar o quebra-cabeça da história construída, buscando ser fiel às circunstâncias narradas.

Torna-se válido salientar que houve alguns/algumas narradores(as) que optaram pela racionalidade, fechando-se e descrevendo acontecimentos de maneira fria, como uma folha seca sem vida, nem cor, igual ao que ocorre em relatos de especialistas que descrevem um espaço de forma mecânica, congelando os acontecimentos: “No relato, a fronteira é um terceiro. Ela é um entre dois” (CERTEAU, 1996, p. 213).

Entretanto, alguns despertavam a sensibilidade e se permitiram trafegar pelas lembranças práticas de micro-liberdades, expondo ambigüidades, contradições, interditos, deslocamentos de fazeres significados pelos sentimentos e não apenas pela razão. Ou como frisa Certeau (1996), o relato de espaço é uma maneira de comunicação, uma língua falada por quem andou pelos lugares mencionados, lembrada na organização da memória dos praticantes, hoje narradores(as).

No segundo capítulo, tratamos de como Campina Grande, imbuída da meta de tornar-se moderna, passou a investir na educação e, a partir de 1970, dedicou-se ao ensino profissionalizante, como caminho para alcançar seus objetivos, relacionando educação e desenvolvimento, na direção de subjetividades produtivas para as novas atividades profissionais em ascensão, independentemente do sexo.

Esta perspectiva desenvolvimentista, além de redimensionar “os lugares” de homens e mulheres na educação profissional e no mercado de trabalho, abriu as portas dos cursos técnicos em áreas do conhecimento que requeriam habilidades racionais, proliferando instituições públicas e privadas de formação, crescendo consideravelmente as perspectivas profissionalizantes das moças das diferentes camadas sociais.

Nestes novos rumos de modernização, a educação no Brasil, assistiu a criação de diferentes lugares de gênero, quando mulheres e homens conviviam cotidianamente nos mesmos espaços educacionais, compartilhando entre si, projetos de vida e profissão, até então improváveis. A ETER surgiu nessa efervescência de acontecimentos políticos, econômicos, sociais, registrados por homens que publicizavam a história da cidade, a partir de lugares sociais, também ocupados por eles. As matérias de jornais quando registravam a participação feminina em espaços públicos, associavam este fato, à educação.

No terceiro capítulo, capturamos a criação da ETER como um lugar de formação técnica/profissionalizante que (re)definiu lugares históricos e culturalmente definidos no que concerne ao feminino, em Campina Grande. Uma escola de ensino profissionalizante que por



meio das bolsas de estudo, realizou o sonho de jovens pobres, abrindo-lhes novas possibilidades de vida. Buscamos demonstrar que o desejo de ascensão social pela qualificação técnica/profissionalizante era fruto das ideias humanistas espalhadas nas fendas da educação para a liberdade.

Uma escola técnica/profissionalizante, nos cursos de Eletrônica e Telecomunicações, em que moças e rapazes disputavam competências e méritos pessoais, como as chaves para as portas de uma nova vida. Cravavam, assim, os seus pés no caminho da construção da liberdade racional, proposta pela escola. Uma educação com fortes nuances humanistas, difusas nas artes, no esporte, nas disciplinas de geografia, história e religião.

No quarto capítulo, percebemos que a estrutura curricular da ETER foi tecida também pelo tecnicismo, que estava presente na organização do tempo e espaço escolar, tomados aqui como operadores estratégicos que selecionavam conhecimentos e saberes, evidenciados na grade curricular. As disciplinas técnicas tinham carga horária maior que as demais, assim como ocupavam um lugar de poder que excluía e incluía alunas do/no processo educacional, tomando o critério do desempenho individual como balizador desta organização interna.

O humanismo encontrava-se difuso nas disciplinas de geografia, história, religião, uma vez que elas trabalhavam com os aspectos sociais, políticos e religiosos. Um campo de saberes e conhecimentos que enfatizava os valores humanos, norteadores da formação religiosa, mesclados com os valores técnicos/racionais para a qualificação profissional, proposta pela escola.

Nesse sentido, o tempo era organizado e distribuído de acordo com o clima da região, quando as/os jovens estudantes tinham mais disposição para estudar, submetido aos lugares e funções desempenhadas pelos/pelas alunos/alunas, professores(as) e funcionárias(os) da escola.

Os tempos e os espaços escolares na ETER respeitavam o mesmo padrão, sem muitas mudanças, nos dez anos pesquisados, servindo como um dispositivo de controle do ritmo dos(as) alunos(as) que deveriam ser dóceis e deveriam ajustar-se à estrutura curricular e ao respectivo calendário de atividades.

Mesmo havendo uma estrutura curricular que adestrava a vida das(os) jovens estudantes, uma vez que para alcançarem o objetivo de concluírem o curso técnico deveriam dedicar-se exclusivamente aos estudos, obedecendo a uma rotina de estudos dentro e fora da escola, cada indivíduo usava seu tempo de maneiras diferentes.

Por exemplo, os sons da campainha tinham significados distintos para alunos(as), professores(as) e funcionários(as). Na hora do intervalo, alguns(as) usavam esse tempo para



brincadeiras, jogos, diálogos sobre a vida, namoros, sexualidade, outros(as) usavam o horário para ler livros, ou ir para a biblioteca para ler ou fazer alguma pesquisa.

No quinto capítulo, tratamos do cruzamento do tecnicismo e do humanismo por entre as festas de formatura e os Encontros de Memória, planejados e controlados pelo calendário escolar. Um dispositivo que regulava essas atividades que aparentemente pareciam fugir da disciplina, mas que representavam outros tempos e espaços escolares de multiplicidades de gênero que subjetivavam os valores difusos na escola, atribuindo-lhes diferentes significados.

Encontravam outras maneiras de vestirem-se nos bailes de formatura, inventando novas possibilidades de diversão, criando outros espaços de festas, namoros, conversas e brincadeiras, nas quais poderiam viver desejos particulares, diferentes daqueles subjetivados pelos projetos sociais de controle e dominação coletiva, propostas pela ETER.

A ETER serviu, nos anos aqui estudados, como uma instância material de modalização de subjetividades de gênero, formando jovens moças e rapazes para o processo produtivo das novas atividades econômicas que surgiam nesta configuração histórica/cultural. Um lugar de formação educacional de subjetivação de sentimentos, comportamentos, ideias, desejos. Valores humanos/ religiosos, cruzados aos valores técnicos/racionais, difusos nas brechas encontradas no currículo.

Nesse movimento macrosocial de subjetividades de gênero foram redimensionadas representações criadas social e culturalmente sobre o feminino que delimitavam os espaços de educação e os tipos de atividades profissionais específicas. Uma representação criada e reificada socialmente, servindo como “matéria – prima” da evolução das forças produtivas em suas formas mais “desenvolvidas” (GUATTARI, ROLNIK, 2007, p. 34).

A ETER foi mais um lugar de reprodução de várias subjetividades de gênero, reproduzindo conhecimentos especializados, sedimentando os saberes aprendidos pelas moças e rapazes que ali estudavam. Alguns dos valores alguns desses valores foram ensinados em outras instâncias de sociabilidades como a família, a escola primária, os grupos de amigos, a igreja, os meios de comunicação, ou seja, em todos os lugares por onde passaram e viveram.

Mas, ao mesmo tempo em que a ETER foi uma instância de poder para controlar e formar subjetividades produtivas, ela fabricou no cotidiano escolar diversas expressões de suas manifestações e efeitos. Enquanto as subjetividades de gênero permeavam a vivia estrutura escolar e compartilhavam das estratégias regulatórias, encontravam no movimento das relações de poder, outras possibilidades de fazer e viver as regras instituídas. Surgem nesses deslocamentos “[...] pontos de singularidades em processos de singularização que são as próprias raízes produtivas da subjetividade em sua pluralidade” (GUATTARI, ROLNIK,



2007).

Assim, percebemos trajetórias particulares de algumas/alguns jovens estudantes que eram mais obedientes em relação às regras escolares, enquanto outras/outros jovens estudantes viveram essas subjetivações, questionando alguns de seus aspectos. Dessa maneira, construíram múltiplas histórias dentro da história da ETER. Essas percepções foram selecionadas entre as pistas deixadas pelos silêncios e esquecimentos das memórias.

Se por meio da estrutura curricular, a ETER modalizava jovens estudantes impulsionando-os a desejarem e sonharem, correspondendo às prescrições disciplinares que lhes eram planejadas, essas/esses jovens estudantes reescreviam suas histórias, tecidas por microliberdades experimentadas nos prazeres e desvios da macro e micro-estrutura.

Num espaço físico e arquitetônico de vigilância que projetava subjetividades atreladas à meta da educação para a liberdade, as/os jovens estudantes eram controladas(os) e na medida que internalizavam a regulação elas/eles próprias(os) se vigiavam. Eram controladas(os) também pela compartimentalização das disciplinas escolares, planejadas por especialistas, que se diferenciavam em posturas mais racionais como também humanistas.

As avaliações bimestrais funcionavam como pressuposto para os indivíduos serem competentes, dedicados(as) aos estudos, obedientes, ordeiros(as) e competitivos(as), critério que selecionava e excluía as/os boas/bons e os(as) melhores alunas/alunos dos demais. Um divisor de águas que diferenciava aquelas/aqueles que mantinham a bolsa de estudo, concluíam o curso técnico, conseguindo estágios e futuros contratos em empresas privadas ou públicas almejadas pelas(os) profissionais da área. E ainda pelo sucesso de conquistarem a provação no vestibular para o curso de engenharia elétrica, da então, Universidade Federal da Paraíba, hoje UFCG.

Essas avaliações eram estratégias de exercício de poder e controle, através das quais professores(as) legitimavam a aprovação ou reprovação as/os alunas/alunos. As professores(as) eram executoras(es) dos planos regulatórios da estrutura escolar e direcionavam os conhecimentos das disciplinas escolares para a formação de profissionais em nível técnico de alto nível. Pois, “avaliar é decidir. Decidir é dominar. Dominar é ter poder” (DELEUZE, 2003, p. 102).

Nessa perspectiva, o poder disciplinar, ao mesmo tempo que controlava e modalizava subjetividades de gênero em busca da liberdade racional, fomentava entre os/as alunas/alunos a imagem da ETER como uma escola de formação educacional técnica que despertava orgulho e admiração. Além desses aspectos, a instituição representava a igreja católica em campina Grande, especificamente a Congregação Redentorista, possuindo ampla capacidade



de negociação frente às empresas privadas em nível local, estadual, regional e nacional.

Os mecanismos de avaliação exerciam controle sobre os desejos e corpos dos indivíduos, que eram regulados(as) pelos tempos e espaços escolares, via estrutura curricular numa sujeição também das/dos professoras(es) a essas regras. No entanto, quando eles/elas pensavam que estavam dominando as situações cotidianas, alguns/algumas dos(as) jovens estudantes brincavam durante as aulas, ou não se dedicavam tanto quanto as/os outras/outros, conforme se esperava. Iam para os processos de recuperação, provas finais e até eram reprovados(as), sendo convidados(as) por Pe. Pitiá a saírem da escola e procurarem outras maneiras de educar que as/os auxiliavam na busca de suas vocações.

Assim, as/os professoras/professores eram sujeitadas(os) também ao controle e poder da estrutura escolar, submetidas as/aos conhecimentos curriculares, que direcionavam a educação da ETER a formação técnica. Contudo, algumas/alguns professores(as) conseguiam burlar essas prescrições, quando trabalhavam outros conteúdos, preparando as/os alunas/alunos para o vestibular.

Constatamos também que na ETER alguns/algumas professores(as) adotavam metodologias mecânicas/tradicionais sem preocupação com os diferentes ritmos de aprendizagem das/dos alunas/alunos. Mas, havia professores, como Eustáquio Queiroz, que ensinavam sobre circuitos e cálculos matemáticos complexos de maneira criativa, além das aulas extras que ministrava as/aos jovens estudantes que o procuravam para tirar dúvidas, fato que diferenciava sua postura dos comportamentos tecnicistas sugeridos pela escola.

Um ensino participativo também era a marca da professora de língua portuguesa, Denise, que além de ensinar conteúdos do vestibular, burlando, assim, as diretrizes da escola, ela criava outras maneiras de avaliação que valorizavam os saberes de jovens estudantes. Alguns/algumas demonstravam a sua criatividade e senso crítico na elaboração de textos, ainda não dominassem os conhecimentos gramaticais.

Para a construção desta tese pesquisamos em arquivos da ETER, fazendo levantamentos das fichas de matrícula das/dos alunas/alunos, observando as declarações das suas escolas de origem, os históricos escolares. Através dessas fontes documentais conhecemos um pouco das/dos jovens estudantes. Durante essa fase, pesquisamos também no Diário da Borborema e jornal A União informações sobre a escola e que nos possibilitasse perceber também mulheres em Campina Grande, no período estudado. Nesses periódicos, registramos a ausência da voz feminina, uma vez que as matérias escritas por homens abordavam acontecimentos políticos e econômicos que tinham a atuação masculina como protagonista dessas histórias.



No contexto pesquisado, verificamos a ausência da participação das mulheres nos jornais pesquisados como se elas não tivessem importância na vida pública da cidade. As poucas matérias encontradas eram concernentes aos encartes e às sessões sobre educação, trazendo registros de mulheres professoras ou diretoras de escolas públicas e privadas que discutiam sobre a reforma educacional de 1971. A ausência de mulheres foi detectada, ainda, nas reportagens sobre a ETER, quando só padre Pitiá aparecia nesses periódicos como figura emblemática, representante oficial da referida instituição de ensino.

Essa invisibilidade feminina marcou as primeiras narrativas desta tese, momentos em que entrevistamos um ex-aluno, o atual diretor, o primeiro coordenador técnico e uma coordenadora pedagógica. Discursos que teceram uma escrita de homens que apontou as desigualdades entre os sexos contrapostos à narrativa da primeira coordenadora pedagógica, que defendeu a ausência de preconceito em relação às jovens estudantes naquele espaço de educação.

Após encontrarmos a primeira ex-aluna da ETER, localizamos outras, abrindo assim, as portas para adentrarmos no mundo interno da ETER, considerando as reminiscências de ex-alunas, ex-alunos, professora, professores, coordenadores, coordenadoras. Múltiplas histórias de mulheres e homens, cruzadas na teia das memórias de subjetividades de gênero formadas para a competência e disciplinadas para o trabalho, nutridas pelo sentimento da obediência, comunhão, família, como ensinamentos válidos para a vida.

Portanto, subjetivações de gênero foram sedimentadas por entre estratégias de criação e regulação de desejos da educação para a liberdade, criada pela formação da ETER que aliava a liberdade racional planejada ao desejo de poder e controle do Estado militar-desenvolvimentista com o desejo de poder e controle da igreja católica, representada por padre Pitiá.



REFERÊNCIAS

- A INTEGRAÇÃO da mulher no ritmo de desenvolvimento. **Jornal Diário da Borborema**, 22 nov. 1975.
- ALBERTI, Verena. Histórias dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 155-202
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **As dobras do dizer: da (im)possibilidade da história oral**. Natal, 2006. 7p. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/ppgh/durval>>. Acesso em 20 jun. 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. História: redemoinhos que atravessam os monturos da memória. In: **HISTÓRIA a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. São Paulo: Edusc, 2007. p.85-96. (Coleção História).
- ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminilização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).
- ALTHUSSER, Louís. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal. 1983.
- ALVAREZ, Marcos César. Punição, poder e resistência: a experiência do Groupe d'information sur les prisons e a análise crítica da prisão. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. p. 45-60.
- ALVES, José Eustáquio Diniz. **Revolução feminina: as mulheres à frente na educação**. Julho 23, 2010. Disponível em: <<http://www.ecodebate.com.br/>>. Acesso em: 16 mai. 2012.
- ALVES, Juliana Carla da Paz; PIZZI, Laura Cristina Vieira. **Currículo, cultura escolar e disciplinamento**: Pesquisa em educação desenvolvimento, ética e responsabilidade social. Alagoas: PPGE-UFAL, 1981.
- ANDRADE, Adeildo Laurentino. **Adeildo Laurentino de Andrade**. Entrevista [mai.2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Foi inspetor de ensino da ETER, no ano de 1984. Atualmente é professor de história de escolas públicas e privadas.
- ANDRADE, V. Lourdes Ramalho: a dramaturga quase esquecida. **Revista Raiz**. 2008. Disponível em: http://revistaraiz.uol.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=1042&Itemid=184. Acesso em 13 mar. 2012.
- APPLE, Michael. **“Currículo e poder”**. Lisboa: Didáctica Editora, 1989. (Educação e realidade).
- AQUINO, Russell S. L. de. et al. **A história das sociedades**: das sociedades primitivas a feudal. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1978.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996
- ARAÚJO, Iara de Oliveira. **Iara de Oliveira Barros de Araújo** Entrevista [abr. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Concluiu o curso de telecomunicações em 1984. Tornou-se funcionária da escola e foi a primeira e única Coordenadora Técnica da ETER.



ARAÚJO, Paola Gomes. **Paola Gomes de Araújo**. Entrevista [mai. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Concluiu o curso técnico em eletrônica em 1987. Fez Engenharia Elétrica e trabalhou na TELPA, hoje TELEMAR como engenheira. Atualmente é sócia de uma empresa de telecomunicações em João Pessoa.

ARAÚJO, R. **Tecnologias organizacionais e qualificação**: aspectos atitudinais da qualificação. 1996. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução Pietro Nosseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

ARRUDA, Maria Cecília Coutinho de; WHITAKER, M. do Carmo; RAMOS, José M. R. **Fundamentos de ética empresarial e econômica**. São Paulo: Atlas, 2001.

AS QUATRO CONFERÊNCIAS MUNDIAIS: Desenvolvimento e objetivos. Declaração de Beijing, Informe da Quarta Conferencia Mundial da Mulher. Publicação das Nações Unidas. Nova York, 5 março de 2005. Exame e Avaliação decenal. Disponível em: <<http://www.escueladefeminismo.org/IMG/pdf/quatroconferencias>> Acesso em: 12 mai.2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

_____. **NBR 6023**: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: numeração progressiva das seções de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6027**: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028**: resumo: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6034**: índice: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

AUGÉ, Marc. **Não – Lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

AVELAR, Márcia Freitas Torres. **Márcia Freitas Torres Avelar**. Entrevista [ago.2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Concluiu o curso técnico em telecomunicações em 1984. Atualmente trabalha no Tribunal de Justiça do Estado da Paraíba.

BARBOSA, Edimar Alves. **Edimar Alves Barbosa**. Entrevista [jun. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Foi inspetor de disciplina da ETER, professor e orientador técnico do Redentorista. Entrou na escola Redentorista em 1976, ainda como Colégio Redentorista.

BARBOSA, José Luciano Albino. **Desafios do ensino técnico- profissionalizante num contexto de transformações**. 2002. 198 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

BARREIRA, Luiz Carlos. **História e historiografia**: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988). 1995. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

BARRETO, Helena Motta Sales. **Crise e reforma do Estado brasileiro**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.



- BARROS, Jane Sueli Aleixo. **Jane Sueli Aleixo Barros**. Entrevista [jun.2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Foi a segunda assistente social da ETER.
- BARROS, José D'Assunção. A Escola dos Annales e a crítica ao Historicismo e ao Positivismo. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v..3, jan/jun. 2010
- BARTOLOMEU, Sorge. **Por Uma Civilização de Amor**: a proposta social da Igreja. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 1998.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 8.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- BÉLENS, Jussara Natália Moreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; SILVA, Vívica de Melo. Apolônia Amorim: educadora da infância campinense e militante da aliança liberal. In: ANDRADE JÚNIOR, Francisco Ari de et al. **História da educação**: real e virtual em debate. Fortaleza: Editora UFC, 2012.(Coleção Diálogos intempestivos, nº 122)
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, p. 197-221.
- BERGER, Miguel André. As festas para difusão da instrução e da civilidade nos grupos escolares em Sergipe. In: **Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**. Maceió, AL: Universitária, 2007. (CD-ROM).
- BÍBLIA SAGRADA. Português **Epístola aos Efésios**. Tradução João Ferreira de Almeida. Versículo 05, capítulos: 22,23,33.1995.São Paulo: Editora: Trinitarian Bible Society, 1995.
- BOSI, Alfredo. **A educação e a cultura nas constituições brasileiras**. São Paulo: CEBRAP, 1986. p. 62-65.
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BOWLES, Samuel; GENTIS, Herbert. **La instruccion escolar en la América capitalista**. México: Siglo XXI, 1981.
- BRASIL. MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **Plano Setorial de Educação e Cultura. 1972-1974**. MEC/SG. 1971. p.17-18.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 7.044 DE 18 DE OUTUBRO DE 1982. Disponível em : http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%207.044-1982?OpenDocument. Acesso em 24 abr. 2012.
- BRYAN, N. **Educação e processo de trabalho**: contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil. 1983.320 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1983.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.



- BURKE, Peter. História como alegoria. **Estudos Avançados**. v. 9, n. 25, 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v9n25/v9n25a16.pdf>> Acesso em: 7 jun. 2011.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALDEIRA, T. P. do Rio. **Uma incursão pelo lado não- respeitável da pesquisa de campo**. Rio de Janeiro: 1980.
- CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e não-escrita. In: **Usos e abusos da história oral**. FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- CÂMARA, Epaminondas. **Datas Campinenses**. João Pessoa: Departamento de Publicidade, 1947.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAMÕES, Luís de. Os Lusíadas. São Paulo: Editora Nova Cultura, 2003.
- CAMPINA GRANDE 119 Anos. **Jornal Diário da Borborema**, Campina Grande, 11 nov. 1983.
- CAMPINA GRANDE, Capital Econômica da Paraíba. In: **Revista O Cruzeiro**: s.n., n. 47, ano XL. 1968. Mensal.
- CAMPINA GRANDE. Diagnóstico Educacional do Município de Campina Grande, 1976. p.18
- CAMPINA GRANDE**. Museu Histórico e Geográfico. Disponível em: <http://www.pt.wikipedia.org/wiki/museu_historicoegeografico> Acesso em: 11 ago. 2011.
- CAMPINA GRANDE. **Resolução nº 18/80 de Reconhecimento da Escola Técnica Redentorista**. Diário Oficial da Paraíba de 8 de junho de 1980.
- CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas(1890-1930)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CARNEIRO, Oscar de Lira. **Oscar de Lira Carneiro**. Entrevista [abr. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Aluno egresso na ETER em 1978. Concluiu o curso técnico de eletrônica em 1981. Fez vestibular para engenharia, desistiu e graduou-se em filosofia pela UFPB, hoje UFCG. Atualmente encontra-se como coordenador do curso de Filosofia na UFCG.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos autores**. Tradução Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CASTRO, Moema de. **Moema de Castro**. Entrevista [abr. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Aluna da turma de 1975, ao concluir o curso técnico de eletrônica em 1978, tornou-se professora da disciplina de eletrônica da escola;
- CATANI, Denice Bárbara, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia brasileira nos anos de 1980 e de 1990. - a produção divulgada no Gt História da educação. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.87-110.
- CATÃO, Maria das Neves Melo. **Memórias: História da Fundação do Colégio Imaculada**



Conceição “DAMAS” de Campina Grande-1931. Campina Grande: RG Gráfica e Editora, 2001.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Faces de mulher no Brasil das décadas de 1960 e 1970**. 2002. 173f. Doutorado (Tese Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

CAVALCANTI, Josefa Salete Barbosa. **Josefa Salete Barbosa Cavalcanti**, Entrevista [mai.2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Participou da equipe de elaboração do projeto de criação da ETER e da organização do currículo.

CAVALCANTI, Silêde Leila Oliveira. (DE)flovorada por Forasteiros: passagem de Campina Grande rural para Campina Grande burguesa In: GURJÃO, Eliete Queiroz (Org.) **Imagens Multifacetadas de Campina Grande**. Campina Grande: PMCG/Grafset, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1**. Artes de fazer. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis - RJ: Vozes, 1996.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CIAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens**: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COLÉGIO Redentorista. **Jornal Diário Borborema**. 19 out. 1975. p.5.

COLÉGIO Redentorista. **Jornal Diário da Borborema**, 22 out. 1975.

CONSTITUIÇÃO PASTORAL. Documento Galdium et Spes. 1968

CORREIA, Tiago de Melo, **Pe. Padre Tiago de Melo Correia**. Entrevista [mar. 2001]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Atual diretor da Escola Técnica Redentorista.

COSTA, Cristina. **Sociologia**: Introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1997.

COSTA, Maria Antônia Teixeira da. **Lições de professoras do magistério primário do Rio Grande do Norte sobre o ensinar, o aprender, o ser professora (1939-1969)**. 2003. Tese(Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

CRISPIM, Lúcia Ventura. **Lúcia Ventura Crispim**. Entrevista [abr. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Foi aluna da turma da ETER na turma pioneira de 1975. Após haver concluído o curso técnico com habilitação em eletrônica em 1978, tornou-se professora da escola, permanecendo lá por nove anos.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

D’ÁVILA, J. **Aspectos sociológicos na redefinição do perfil de instituições de ensino profissional: o caso ETFES**. 1996. 319 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma sociologia do dilema brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELGADO, Andrea Ferreira. **Destino de Gênero**: a educação de mulheres na Escola de Artes e de Ofícios Santa Terezinha, 1994, 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade



Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 1994.

DIAGNÓSTICO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE.
Convênio MEC,/ DEF/PMCG. Campina Grande: PMCG, 1976. p.18.

DIÁRIO DA BORBOREMA, 11 out. 1975. p. 7.

DIÁRIO DA BORBOREMA, 22/11/1975, p.2.

DIÁRIO DA BORBOREMA, 22/11/1975, p.2.

DIÁRIO DA BORBOREMA, Suplemento Tudo. 15 mai. 1977. p.5.

DIÁRIO DA BORBOREMA. 11 nov. 1983.

DIÁRIO DA BORBOREMA. 11 out.1975. p. 7

DIÁRIO DA BORBOREMA. 19 out. 1975. p.7

DIÁRIO DA BORBOREMA. 19 out. 1975. p.7.

DIÁRIO DA BORBOREMA. 22 nov. 1975. p.2

DIÁRIO DA BORBOREMA. 24 jan. 1978. p. 7.

DIÁRIO DA BORBOREMA. 24/01/1978. p.7.

DIÁRIO DA BORBOREMA.13 dez. 1977.p.3

DINOÁ, Ronaldo. **Memórias de Campina Grande.** Vol I. Editoração Eletrônica: Alberto José Ferreira Lima. 1996, p. 247-251.

DIOCESE DE CAMPINA GRANDE. **Bispos.** Disponível em:
<<http://www.diocesedecampinagrande.org/v1/governo-diocesano/bispos>>. Acesso em 25 jan. 2012.

DURKHEIM, Emile. Les formes élémentaires da la vie réligieuse. Paris: PUF, 1968.

EDUCAÇÃO e Trabalho. **Jornal O Norte**, João Pessoa, ano 69. 08 nov. 1976.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Vol. VI. Rio de Janeiro: Zahar,1994.

_____. **O processo civilizador.** Vol I. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ENGELS, Friedrich. **Origem da família da propriedade privada e de estado.** São Paulo: Global, 1985.

ESCOLA Redentorista recebeu 62 Bolsas. **Jornal Diário da Borborema**, 22 out. 1975.

ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA. **Convite de Formatura.** Turma concluinte de 1984. Campina Grande, 1984.

ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA. Disponível em: < <http://www.redentorista.org.br>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA. Projeto de criação da Escola Técnica Redentorista. Curso Técnico de Eletrônica e Telecomunicações. Congregação Redentorista Nordestina. 1975.

ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA. Projeto de Curso de Eletrônica e



Telecomunicações, 1972, p. 37.

ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA. **Regimento da Escola Técnica Redentorista**. Elaborado pela equipe técnica da escola. Campina Grande, 1976.

ESCOLA TECNICA REDENTORISTA. **Regimento da ETER**, 1978.

ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA. **Relatório das atividades do Serviço Social**. 1984.

ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA. **Relatório das atividades-ano de 1978**. Elaborado pelo Gerente Econômico e Financeiro Vera Lúcia das Neves. Campina Grande, 1979.

ÉTICA NA ATIVIDADE EMPRESARIAL. Pesquisa 1999- documentos Fides 2. São Paulo: Fundação Fides, 2000.

FÁVERO, Osmar. **A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação)

FICHA DOS ALUNOS DA ESCOLA TÉCNICA REDENTORISTA DOS ANOS DE 1975-1985, pesquisa realizada no ano de 2010 no arquivo da ETER.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda. (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, M. **O trabalho como princípio educativo: uma investigação metodológica (1930-1960)**. 1986. 520 f. Tese (Doutorado em Filosofia)- Faculdade de filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e desenvolvimento: teorias em conflito. In: _____. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 25-54.

_____. A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 23-50.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional. 1970.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001.

GALVÃO, Ana Maria; LOPES, Eliane Marta. **História da educação**. Rio de Janeiro: DPCA,



2001.

GARCIA, Elisabeth Souza Lobo. *A Classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

GATTI, Bernadete. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. In: **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. São Paulo: Editora Plano, 2002.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GENTILI, Pablo, (1996). La maldición divina? Las complejas relaciones entre los hombres de negocios y las políticas educativas. Apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPEd. In: **ANPEd 25 anos, CD-ROM histórico**, 2002.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1993.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Tradução Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias da reprodução**. Tradução Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

GONÇALVES, Irlen Antônio, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História das culturas e das práticas escolares. In: SOUZA, Rosa de Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GRANGER, Gilles Gaston. **A ciência e as ciências**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1994.

GUARESCHI, Pedro Grisce. **A fala do trabalhador**. São Paulo: Atlas, 1993.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

HISTEDBR. **Caçador**, SC: UNC, 2003. p. 161-169. (Coleção educação contemporânea).

HUBERMAN, Léo. **História da Riqueza do Homem**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

IBRAHIM ISKANDAR, Jamil; RUTE LEAL, Maria. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, p.1-6, set/dez 2002

IRMÃ Letícia. **Irmã Letícia**. Entrevista [ago. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Freira do Convento das Clariças em Campina Grande-PB.

IZQUIERDO, Ivan. Evocando velhas memórias. **Pátio-revista pedagógica**. ano IX, n. 33, p. 5-8, fev/abr, 2005.



JOOSTEN, Cristiano, Pe. **Padre Cristiano Joosten**. Entrevista [mar. 2011]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Atualmente reside no prédio anexo a Escola Técnica Redentorista.

JOOSTEN, Cristiano. **Missionários Redentoristas na diocese de Campina Grande PB, 1952-2002**. Campina Grande: [s.n.], 2008.

JORNAL DIÁRIO DA BORBOREMA. 25 out.1984. p. 8

JORNAL O NORTE. Ano 69. 08 nov. 1976.

JUCÁ, Mario Cesar. **A reforma da educação profissional a partir da Lei N 9394/96: tendências e perspectivas no CEFET-AL**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. Tradução Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP/MEC, 1987.

LACERDA, Hortência de Oliveira. **A relação educação e trabalho: um estudo de caso do projeto cooperar-Aracajú-SE**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**. Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2002.

LAURENTIS, Teresa. Tradução de Suzana Funk. A tecnologia do gênero. In: **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. HOLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LENHARO, Alcir. **Sacralização da política**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1986.

LIMA, Antônio Marcus Nogueira. **Antônio Marcus Nogueira Lima**. Entrevista [ago. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Aluno da turma pioneira da ETER. Concluiu o curso técnico de eletrônica em 1977. Foi professor da ETER e graduando-se em engenharia elétrica na UFPB, hoje, UFCG. Atualmente encontra-se como professor Doutor da UFCG com larga experiência em pesquisa e cargos acadêmicos pela referida Universidade.

LIMA, D. V. B. de; CAVALCANTI, C.A.M. silêncio e penitência nas casas de caridade: o papel educador do Padre Ibiapina. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/rbhr/silencio_e_penitencia.pdf>. Acesso em 27 jan. 2012.

LIMA, Rômulo de Araújo. **A luz que não se apaga: escola politécnica da Paraíba e a formação de um campo científico-tecnológico**. Campina Grande: Eduepb, 2010. 121p.

LIMA, Damião de. **Impactos e repercussões sócio-econômicas das políticas do governo militar no município de Campina Grande (1964-1984)**. 2004. 300 f. Tese (Doutorado em História Econômica) - USP, USP/FFLCH, São Paulo, 2004.

LIRA, Maria de Lourdes. **Maria de Lourdes Lira**. Entrevista [abr. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Pensar categorias em história da educação e gênero**.



Apresentado no Encontro Mulher e Educação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1992.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da Educação**. São Paulo: Ática, 2009.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogia da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e Educação**, São Paulo, n. 6, p. 53-67, 1998.

LUZ, Itacir Marques da. **Compassos letrados: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840- 1860)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008

MACHADO, Charlinton José dos Santos. **História e memórias do conservadorismo feminino no Brasil**: do golpe aos primeiros anos da ditadura militar questões políticas e educacionais (1962-1967). João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum**. Porto Alegre: Bookman, 2004,

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2009.

MASSUIA, C. S. **As mudanças provocadas pela reforma de Gustavo Capanema na era Vargas**. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/as-mudancas-provocadas-pela-reforma-de-gustavo-capanema-na-era-vargas/32249/>>. Acesso em: 27 mai. 2012.

MEDEIROS, Martha. **Cartas extraviadas e outros poemas**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2009.

MELLO, José Baptista de. **Evolução do ensino na Paraíba**. João Pessoa: Secretaria da Educação e Cultura-Conselho Estadual de Educação, 1996.

MELO, Clarice Nascimento de. **Participação de mulheres na história da escola mista no Pará-1870/1901**. Tese. (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: 2008.

MENDES, João (Org.). **Anuário de Campina Grande**. Campina Grande-PB: [s.n.], 1925.

MESQUITA, Luiz José de. **A primazia do trabalho sobre o capital na “Mater et Magistra”**. São Paulo: Frente Nacional do Trabalhador, 1962.

MINISTÉRIO DO EXÉRCITO firma convênio com a Escola Técnica Redentorista. **Jornal Diário da Borborema**, 19 jul. 1977.p. 7.

MONTENEGRO, Rosilene Dias. Relações de gênero na escola Politécnica de Campina



Grande (1952-1979). In: SILVA, Fábio Ronaldo da; MONTENEGRO, Rosilene Dias; SANTOS, Sandra Raquew dos. **Gênero e identidades sexuais práticas e representações sociais**. Campina Grande: EDUFPG, 2012.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MOTOYAMA, Shozo et al. Novas Tecnologias e o desenvolvimento industrial brasileiro. In: MOTOYAMA, Shozo (Org.) **Tecnologia e industrialização no Brasil: uma perspectiva histórica**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista: 1994.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.

NETO-VEIGA, Alfredo. **Espaço e currículo**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.8.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. (Org.) **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Tradução Yara Aun Khoury. São Paulo: Projeto História, 1993.

NOSELLA, Paolo. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.). In: **História e Memórias da educação no Brasil, v. III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

NUNES, Maria Lúcia da Silva; MENEZES, Cristiane Souza de. A Mulher e a Educação pelos fios da Memória. In: MACHADO, Charlton José dos Santos, NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). **Educação e educadoras na Paraíba do século XX: práticas, leituras e representações**. João Pessoa: UFPB, 2009.

Ó, Alarcon Agra do. **Da cidade de pedra à cidade de papel: projetos de educação, projetos de cidades- Campina Grande (1959)**. Campina Grande: EDUFPG, 2006.

OFFE, Clauss. **Problemas estruturais do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Garibaldi Dantas. **Garibaldi Dantas Oliveira**. Entrevista [mai. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Aluno egresso na ETER no ano de 1977, concluindo o curso técnico em eletrônica em 1979. Fez vestibular para Letras, tornando-se professor de tradução na UFCG. Atualmente é doutorando em estudos da tradução na UFSC.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês; TEIXEIRA, Elizabeth; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. (Org.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro de; CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. **Políticas públicas para a educação profissional: governo FHC x governo**. Disponível em <<http://www.simpósioestadopolíticas.ufu.br/imagens/anais>>. Acesso em 28 mai. 2012.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto. Colégios e Liceus na Paraíba do oitocentos: oficinas para mandos e ofícios da cidade. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MACHADO, Charlton José dos Santos (Org.). **Pesquisa e Historiografia da Educação Brasileira**. Campinas, SP:



Autores Associados, 2006. (Coleção Memória e educação).

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003.

ORÇAMENTO da Escola Técnica Redentorista. Elaborado pelo NAI/PB(Núcleo de Assistência Industrial Paraíba), 1976.

ORGANIZAÇÃO administrativa do Colégio Redentorista e da Escola Técnica Redentorista. Trabalho elaborado pela equipe técnica do NAI/PB (Núcleo de Assistência Industrial-Paraíba). Campina Grande, 1978.

PAIVA, José. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Vol. XVII. 1960.

PARAÍBA (Estado). Resolução nº 18, de 8 de junho de 1980. Dispõe sobre o reconhecimento da Escola Técnica Redentorista. **Diário Oficial [do] Estado da Paraíba**. Poder Legislativo, João Pessoa, PB, 08 jun. 1980.

PARAÍBA TERÁ 50 milhões para Telecomunicações. **Jornal A União**, Campina Grande, 30 set. 1975. p.5.

PELLAUER, David. **Compreender Ricoeur**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PEREIRA, Maria do Socorro. **Família e Trabalho na Construção de Identidade Feminina: um estudo profissional qualificada de Campina Grande**. 2001. 180 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)-Universidade Federal da Paraíba, 2001.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **O ensino profissionalizante de 2º grau: a elitização da Escola Técnica Federal da Paraíba (ETFPB)**, de 1988 a 1992. 1995. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1995.

_____. **Gênero e trabalho nas telecomunicações: o olhar das mulheres com formação técnico- profissionalizante**. 2001. 181 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001

PERROT, Michelle. As mulheres ou o silêncio da história. In: RIBEIRO, Viviane. (Org.). **As mulheres ou o silêncio da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

_____. **Minha história das mulheres**. Tradução Ângela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PINHEIRO, J. E. R. **O PREMEN no Espírito Santo: educação, autoritarismo e tecnologia- subsídios para a história da educação capixaba**, 1984. 230 f. Tese (Doutorado em História da Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1984.

PIVETA, Marcos. **Lembranças e omissões**. Pesquisa FAPESP, Mai. 2004, p.16-21.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. A ousadia de uma educadora que queria desmistificar o currículo oculto a partir de sua história de vida. In: SANTOS, Edilene da Silva; MACHADO, Maria Zuleide Costa Pereira. (Org.) **Retratos sem retoques: identidades plurais**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2008, p 71-88.

PORTO, Rita de Cássia Cavalcanti. **Rita de Cássia Cavalcanti Porto**. Entrevista [mar. 2011]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Foi a primeira coordenadora pedagógica da escola Técnica Redentorista.



PROGRESSO Constante. **Jornal Diário da Borborema**, Campina Grande, 11 nov. 1983.

QUEIROZ, Eustáquio Rangel. **Eustáquio Rangel Queiroz**. Entrevista [mar.-jun. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Aluno da turma pioneira da ETER. Concluiu o curso técnico de Eletrônica em 1977. Foi monitor da disciplina de eletrônica e logo após tornou-se professor da ETER. Graduiu-se em engenharia elétrica pela UFCG, onde atualmente é professor Doutor do Departamento de Ciências da Computação.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variação sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: CERU e FFLCH/USP, 1983.

REDENTORISTA promove a III Feira de Ciências. Regulamento. **Jornal Diário da Borborema**, 17 set. 1976.

RETALHOS Históricos de Campina Grande. Blog de utilidade pública. Lei Municipal nº 5096/2011 de 24 de Novembro de 2011. Disponível em <<http://cgretalhos.blogspot.com.br/>> Acesso em: 12 jun. 2011.

RETALHOS Históricos de Campina Grande. Blog de utilidade pública. Lei Municipal nº 5096/2011 de 24 de Novembro de 2011. Disponível em <<http://cgretalhos.blogspot.com.br/>> Acesso em: 24 ago. 2010.

RETALHOS Históricos de Campina Grande. Blog de utilidade pública. Lei Municipal nº 5096/2011 de 24 de Novembro de 2011. Disponível em <<http://cgretalhos.blogspot.com.br/>> Acesso em: 25 abr. 2009.

REVISTA CAMPINENSE DE CULTURA. Campina Grande: s.n., v. 3, n. 7, mar. 1966. Mensal. p. 23-30.

REVISTA DO ENSINO. João Pessoa: s.n., v. 1, n. 2, jul. 1932. Trimestral. p.1

REVISTA RODA VIVA. Órgão informativo da vice Província Redentorista do Recife, CSSR Recife-PE. Ano 13, n. 61, 1993. Mensal. p. 2-4.

REVISTA VEJA. Estilo antigo. n. 380, 1975. Semanal. p.79.

REVISTA VEJA. Um nó nos costumes. n. 88, 1985. Semanal. p. 647.

REVISTA VEJA. “Rumo à família”. n. 55, 1977. Semanal. p.70.

RIBEIRO, Maria Alice. O ensino industrial: memória e história. In: STEPHNOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara.(Org.). **História e Memórias da Educação no Brasil**. v. III, século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RIBEIRO, Maria Luísa. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 16. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Memória da Educação).

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François. Campinas, SP: UNICAMP, 2007.

RIETVELD, João Jorge. **Estudos do seminário**. João Pessoa: Imprell, 2009. Disponível em: <<http://www.diocesecampinagrande.org/v1/historia>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 (Coleção Temas & Educação, 10).

RODRIGUES, Andréa Gabriel Francelino. **Educar para o lar educar para a vida**: cultura escolar e modernidade educacional na escola doméstica de Natal. 2006. Tese (Doutorado em



Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Faria. **Sociologia: consensos e conflitos**. Ponta Grossa: UEPG, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

ROSA, Maria Cristina (Org.). **Festa, lazer e cultura**. Campinas: Papirus, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, ano 9, n. 516, 2001.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho: Raízes da educação socialista**. São Paulo: Moraes, 1981.

RUBIO, Maria José; VARAS, Jesús. **El análisis de la realidad, em la intervenciom social: métodos y técnicas de investigacion**. Madri: Editoria CCS, 2008.

RUSSEL, J. B. **História da feitiçaria: Feiticeiros, hereges e pagões**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

RUTHERFORD, Jonathan. **A place called home: Identity and the cultural politics of difference**. London: Lawrence & Weshart, 1990.

SALES, Denise Fernandes. **Denise Fernandes Sales**. Entrevista [jun.2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Foi a primeira professora de língua portuguesa da ETER. Atualmente encontra-se aposentada e ainda dá aula em escolas municipais de cidade circunvizinhas a Campina Grande.

SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SANDER, Benno. **Educação brasileira: valores formais e valores reais**. São Paulo: Pioneira, 1977.

SANFELICE, José Luís. Estado e política educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003;

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

SANTOS, Liane Pereira. **Liane Pereira Santos**. Entrevista [ago.2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Ingressou na ETER em 1982, concluindo o curso técnico em Telecomunicações em 1984. Atualmente encontra-se casada mãe de dois filhos e funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Campina Grande.

SARMENTO, Ana Paula. **Ana Paula Sarmento**. Entrevista [abr. 2012]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Aluna ETER egressa na escola em 1984. Concluiu o curso técnico em telecomunicações em 1986. Fez vestibular para letras na antiga UFPB. Atualmente encontra-se professora da UFCG.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. In: Projeto “20 anos do HISTEDBR”. Campinas, ago. 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helens Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.



SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Populismo, ditadura e educação**. Brasil/Paraíba, anos 1960. João Pessoa: UFPB, 2009.

SCOTT, Joan Wallach. **Prefácio a gender and politics of history**. Cadernos Pagu, v.3, p. 11-27, 1994.

SILVA, Itan Pereira da. **Edvaldo do Ó: um tropeiro da Borborema**. Campina Grande: Prefeitura Municipal de Campina Grande; Fundação Edvaldo de Souza do Ó; Edições Caravela, 1999.

SILVA, Manoel do Carmo. **Manoel do Carmo Silva**. Entrevista [fev. 2011]. Entrevistadora: Jussara Beléns. Participou da equipe de criação do currículo da ETER e foi o primeiro coordenador técnico da escola.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVEIRA, Maria Luiza Faraone. **A educação no pensamento brasileiro contemporâneo: 1955- 1979**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986.

SIMMEL, Georg; MORAES FILHO, Evaristo de. **Sociologia**. Tradução Carlos Alberto Pavanelli. São Paulo: Ática, 1983.

TABAK, Fanny. **O Laboratório de Pandora: estudos sobre a ciência no feminino**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. **Marcando o tempo**. Os calendários escolares. Revista Pátio. Ano 8. n. 30. p.20-23, maio/jul, 2004.

TEIXEIRA, Inês Lacerda. **Vigiar e punir ou educar? Revista Educação**. Especial Biblioteca do professor. São Paulo: Editora Segmento, S/D.

TOURAINÉ, Alan. **Crítica da modernidade**. Tradução Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TUPY, Ismênia Spindola Truzzi. **Retratos femininos: gênero, educação e trabalho nos censos demográficos, 1872-1970**. 2003, 438f. Tese. (Doutorado em História Econômica)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO. **Avaliação do Programa Nacional de Cidade de Porte Médio e Revisão dos Critérios de Seleção das Referidas Cidades**. São Paulo: FAU/USP, 1984. p. 160.

VAZ, Aline Choucair. **A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & A educação**. 2 ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

VICENT, Luc. **Educação e liberdade: Kant e Fichte**. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1994.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: **Revista Brasileira de História. O ofício do historiador**. São Paulo: v.23, n. 45, 2003.

WATIER, Patrick. **Uma introdução à sociologia compreensiva**. Tradução Débora de Castro



Barros. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

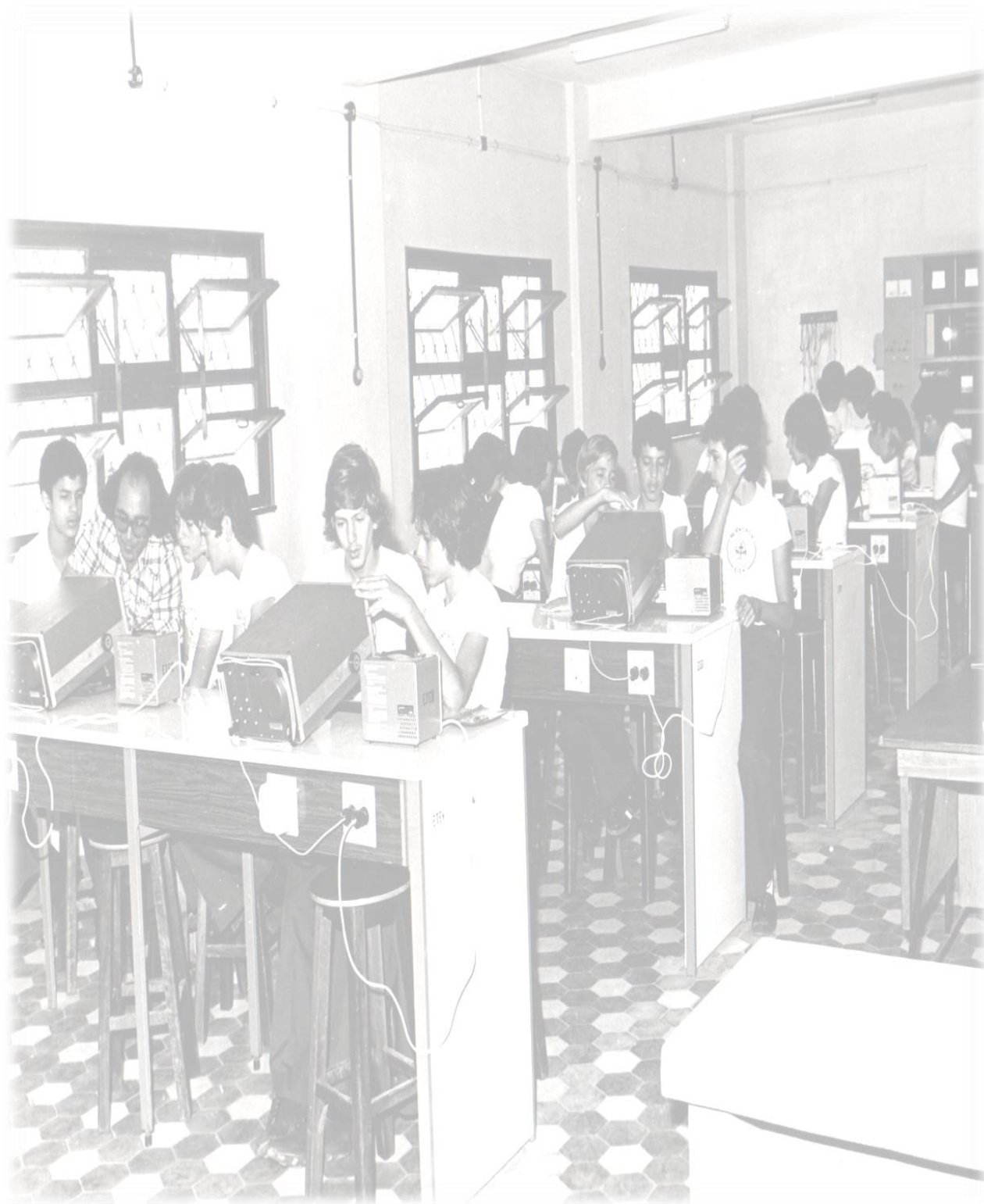
WEBER Max. Sociologia. In: COHN, Gabriel (Org.). **Coleção Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática Editora, 1989.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução M. Irene de Q. Szmrecsányi e Tamás J. M. K. Szmrecsányi. São Paulo: Editora Pioneira, 1967.

WILLIAMS, Raymond. **Um vocabulário de cultura e sociedade**. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo, 2007.



APÊNDICES





ANEXOS

