

LILIAN IANKE LEITE

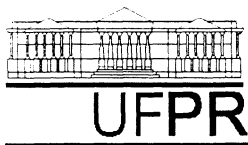
**INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL:
O ENSINO PROFISSIONALIZANTE
ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná - UFPR.

**Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Seriei Maria Fischer Ranzi**

CURITIBA

2003



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CERTIFICO ainda, que a Dissertação de **LÍLIAN IANKE LEITE** intitulada **"INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL: O ENSINO PROFISSIONALIZANTE ENTRE PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES"**, foi aprovada em argüição pública pela Banca Examinadora composta pelos seguintes Professores: PROF^a DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI (Presidente); PROF. DR. GILSON LEANDRO QUELUZ (Membro Titular); PROF. DR. MARCUS AURÉLIO TABORDA DE OLIVEIRA (Membro Titular), os quais conferiram, respectivamente, os resultados abaixo:

PROFESSORES:

Apreciação

DR^a SERLEI MARIA FISCHER RANZI

Lilian *Aprovada*

DR. GILSON LEANDRO QUELUZ


Gilson Leandro Queluz *Aprovado*

DR. MARCUS AURÉLIO TABORDA DE OLIVEIRA

Marcus Aurélio Taborda de Oliveira *Aprovado*

CERTIFICO, finalmente, que, diante do disposto no Regimento do Curso, os resultados acima referidos, obtidos pelo (a) interessado (a) nomeado (a), resultam na aprovação do (a) mesmo (a) como MESTRE EM EDUCAÇÃO.

Curitiba, 30 de setembro de 2003


Profª Drª Lígia Regina Klein
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação

Todo ser humano é produção sociocultural, historicamente bem marcado (...) não é fruto (...) de acasos nem de determinismos (...) é fruto de consciências e opções. Todo ser humano é assim, uma espécie de texto tecido socioculturalmente.

Tiago Adão Lara

Esta pesquisa é dedicada aos professores e professoras da educação básica que apesar das adversidades, ousam conciliar ensino e pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em especial:

Ao meu filho Alan, pelos diferentes olhares com os quais lê e interpreta o mundo, acrescentando possibilidades às minhas opiniões.

À professora Serlei Maria Fischer Ranzi, pela competência e seriedade ao orientar todo o processo de elaboração deste trabalho de pesquisa.

Aos professores Gilson Leandro Queluz e Marcus Aurélio Taborda, pelas críticas e sugestões pertinentes durante a qualificação da pesquisa.

À professora Teresa Jussara Luporini, pelo exemplo de dedicação ao ensino e a pesquisa.

À Delvana, amiga e companheira incondicional, pelas leituras incansáveis de tantas versões, pelo constante incentivo durante os momentos difíceis e presença nos momentos de celebração.

À Relindes, por ter compartilhado bibliografias, leituras, alegrias e tensões, tão presentes durante o período de elaboração desta pesquisa.

À Denise e à Cristina pela revisão do textos e pertinência nas sugestões.

Ao Edison, Karine e ao Alan pelo auxílio paciente e colaborativo durante o moroso processo de transcrição das entrevistas.

Ao Elson, Priscila e Rober, pelo grande auxílio na recuperação do texto para a qualificação em decorrência dos problemas com o computador.

Ao João Augusto, pelas orientações, indicação de compra e transporte do novo computador.

À Ana Lúcia pela cedência do gravador para a realização das entrevistas.

Ao professor Celso Fumagalli diretor atual do Centro de Formação Profissional de Curitiba por autorizar o acesso aos documentos essenciais à esta pesquisa.

Aos depoentes por compartilharem as suas memórias sobre o IPE, essenciais à esta pesquisa.

À professora Marli pelo zelo e competência na organização do arquivo histórico educacional do IPE e secretárias da escola pela colaboração durante o processo de levantamento de fontes no arquivo da escola.

Aos colegas de trabalho do Departamento de Ensino Fundamental e Médio pelo incentivo desde o processo de seleção para o mestrado, quando tudo parecia tão distante.

À Rita, bibliotecária da SEED, pela disponibilização de documentos que compõem o acervo da Coordenação de Documentação Técnica.

À professora Vera Nice Ferreira Paca, da Coordenação de Estrutura e Funcionamento de Ensino e a professora Tereza de Assis, da Coordenação de Documentação Escolar e demais funcionários desses setores da SEED, pela identificação e empréstimo de material para a pesquisa.

À Carla Pimentel pelo exemplo de perseverança e dedicação com que abraça todas as causas nas quais acredita, sem jamais perder a ternura.

Aos amigos da turma de mestrado Jean, Ana Carolina, Bernadete, Giovana pelo respeito e companheirismo durante toda a jornada que agora se finda.

Aos meus pais, Jamil e Leonilda.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO	1
1 DO IDEAL AO REAL: O PROJETO DE UMA ESCOLA POLITÉCNICA	24
1.1 O SENTIDO VISADO E O PRODUZIDO: DOAÇÃO DE UM TERRENO AO IPE	36
1.2 EXPECTATIVAS E DECEPÇÕES: A CONSTRUÇÃO DA SEDE	41
1.3 VANTAGENS CONQUISTADAS, EXPANSÕES FUTURAS: UM DESAFIO A ENFRENTAR	46
1.4 UM LUGAR: ENFIM A INAUGURAÇÃO	48
2 JOGAR COM OS ACONTECIMENTOS PARA TRANSFORMÁ-LOS EM OCASIÕES	52
2.1 MANEIRAS DE FAZER: A REFORMA NO IPE	52
2.2 INTERVENÇÃO: UM RITUAL DE FORMALIDADES	65
2.3 PEQUENOS SUCESSOS: A HÁBIL UTILIZAÇÃO DAS OCASIÕES.....	76
2.4 TRANSFORMAÇÃO DO IPE NO CEPE: ESTAR ONDE NINGUÉM ESPERAVA	82
3 PRÁTICAS ESCOLARES E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL	91
3.1 ESTUDAR NO IPE: REPRESENTAÇÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR.....	94
3.1.1 Práticas de Disciplinarização.....	101
3.1.2 Reprovação e Desistência.....	104
3.2 CURRÍCULO: PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO E PRÁTICA	117
3.3 PROFISSÃO PROFESSOR: IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO TÉCNICA NO COTIDIANO DO IPE.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	125
ANEXO - ROTEIROS DE ENTREVISTAS	143

RESUMO

Tendo em vista a problemática em torno do ensino de 2.º grau/médio, e as pesquisas em história da educação que têm contribuído para a revisão de concepções que reduziram a escola a um dos aparelhos ideológicos do Estado e das classes dominantes, a partir das contradições presentes no cotidiano escolar, elegeu-se para a realização desta pesquisa uma modalidade de ensino, o profissionalizante, e um lugar, o Instituto Politécnico Estadual (IPE). Esta instituição de ensino foi reconhecida oficialmente em 1941 e esteve voltada à preparação de técnicos para o setor secundário até 1996. Os objetivos desta pesquisa são: identificar as representações de professores, alunos e diretores em relação ao ensino profissionalizante ofertado pelo IPE; analisar as implicações de sua condição de "não-lugar", decorrente não só da falta de sede própria, mas também de políticas e de representatividade que significassem certa estabilidade, diante das estratégias adotadas pelo governo no que se refere ao ensino de 2.º grau/médio; e analisar as maneiras de fazer adotadas por professores e alunos no cotidiano escolar, diante das condições existentes, destacando-se os momentos de instabilidade sofridos pela escola.

ABSTRACT

We chose the professionalizing education and the State Polytechnic Institute (*Instituto Politécnico Estadual - IPE*) as the object of our research in view of the problems and daily contradictions involved in High School education and seeing that education historical research has been contributing to review the concepts that reduced school to an ideological apparatus of the State and of the dominant classes. The State Polytechnic Institute was recognized officially as an education institution in 1941 and was addressed to preparing technicians at high school level until 1996. The present research aims at: identifying the way the teachers, students and directory members view IPE professionalizing education; analyzing the implications of the fact this institution does not have its own headquarters, as well as the implications of policies and representations instability due to government strategies for high school education; and analyzing ways to make teachers and students deal with such strategies in their daily school life in view of the existing instable conditions they have faced lately.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os aspectos relacionados à estrutura e funcionamento do ensino profissionalizante no Instituto Politécnico Estadual (IPE)¹ na perspectiva da história das instituições escolares. Privilegiou-se esta escola por ofertar, desde a sua criação, o ensino profissionalizante industrial.

Apesar de ter implantado também o ensino fundamental,² o IPE sempre foi identificado como uma escola de ensino médio, compartilhando com os demais estabelecimentos as dificuldades que caracterizaram este nível de escolarização. Ressalta-se que tais dificuldades se acentuaram devido à oferta do ensino profissionalizante.

Assim, os objetivos desta pesquisa são:

- a) identificar as representações³ de professores, alunos, diretores em relação ao ensino profissionalizante do Instituto Politécnico Estadual;
- b) analisar as implicações da condição de "não-lugar" do Instituto Politécnico Estadual, decorrentes não só da falta de sede própria mas também de políticas e de representatividade que significassem a independência da escola e dos professores em "relação à variabilidade das circunstâncias" (CERTEAU, 1994, p.100);

¹Esta instituição escolar recebeu várias alterações em sua nomenclatura. Neste trabalho, a denominação Instituto Politécnico Estadual ou IPE será privilegiada, considerando-se que estas formas são ainda muito utilizadas para referir-se a este estabelecimento de ensino. Atualmente, o antigo IPE é denominado de Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba.

²O ensino de 1.º grau foi implantado em 1983. A cessação gradativa deste nível de ensino no IPE foi iniciada em 2001.

³Neste pesquisa, elegeu-se o conceito de *representação* de Roger Chartier. Segundo este autor, as representações são práticas culturais, modos de pensar a realidade e construí-las. "As representações do mundo social assim construídas embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam" (CHARTIER, 1988, p.17).

- c) analisar as maneiras de fazer, adotadas por professores e alunos no cotidiano escolar, diante das condições existentes, destacando-se momentos de instabilidade decorrentes da especificidade desta instituição de ensino, único instituto politécnico sob a dependência administrativa estadual;
- d) identificar em que medida e de que forma as estratégias adotadas pelo governo para a implantação de mudanças relativas ao ensino de 2.º grau/médio foram implementadas IPE.

Historicamente, o papel do ensino médio sofreu alternâncias como: continuidade do ensino fundamental, preparatório para o acesso ao ensino superior, modalidade de ensino responsável pela habilitação de profissionais para o mercado de trabalho ou ainda pela formação geral e propedêutica.

Segundo Maria Laura P. Barbosa Franco, esta situação tem sido agravada pela escassez de estudos diagnósticos e de propostas específicas para a solução dos problemas enfrentados pelo ensino médio no Brasil, permitindo que os modelos externos continuem sendo referências para a definição das políticas educacionais (FRANCO, 1994, p.13).

Assim, esta pesquisa pretende, a partir do estudo de caso do IPE, contribuir com tais discussões, realizando uma análise do processo histórico desta instituição, que preservou, apesar das nuances em torno desta modalidade de ensino, a sua característica principal: o ensino profissionalizante em nível médio.

Como afirma Michel de Certeau, "em história tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em 'documentos' certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição é o primeiro trabalho" (CERTEAU, 2000, p.81).

Ao se propor uma análise da história do ensino profissionalizante no Instituto Politécnico Estadual, identificou-se que os limites para a realização desta pesquisa estavam relacionados à restrição das fontes, principalmente escritas,

devido à transferência da escola para sedes provisórias e à conseqüente inadequação e/ou falta de espaço. Estas não só se refletiram nas condições de funcionamento da escola mas afetaram a guarda e conservação de documentos, que poderiam ser utilizados como fontes para a pesquisa em história da educação.

Visando à ampliação das fontes disponíveis na escola, foram realizadas consultas no acervo do Arquivo Público Estadual, sendo possível a localização dos diários oficiais que faziam referência ao IPE.

Na Secretaria de Estado da Educação (SEED), foram consultados documentos na Coordenação de Estrutura e Funcionamento de Ensino (CEF), no Departamento de Ensino Médio (DEM) e na Coordenação de Documentação Técnica (Ceditec).

Na CEF, foram identificadas, nos documentos expedidos pela SEED e Conselho Estadual de Educação (CEE), as alterações pelas quais passou o IPE, em decorrência de mudanças da legislação ou mesmo da reorganização da escola, como a inserção e cessação do ensino fundamental e médio, e as alterações nas grades curriculares e na nomenclatura do estabelecimento. Além disso, foram consultados também os livros de registro dos pareceres referentes aos processos de regularização da vida escolar dos alunos do IPE.

No DEM, realizou-se intensa consulta nas coletâneas formadas pelo conjunto de preceitos legais, organizados por ordem cronológica ou temática. Este material favoreceu, sobremaneira, o levantamento de questões legais a respeito da modalidade de ensino pesquisada. Na Ceditec, órgão que também é responsável pelo acervo bibliográfico, foram consultadas as mensagens apresentadas pelos governadores à Assembléia Legislativa do Estado e obras referentes ao ensino de 2.º grau e profissionalizante.

No CEE, não foi possível resgatar os documentos referentes ao processo de intervenção sofrido pelo IPE no início da década de 80 pois o tempo de guarda

deste tipo de material é de apenas cinco anos, sendo encaminhado posteriormente para incineração. Como os demais pronunciamentos do CEE, em relação ao ensino médio e ao IPE, estão disponibilizados nas coletâneas, não houve com isso necessidade de consulta direta nos documentos expedidos por este órgão.

Em síntese, as fontes escritas consultadas constituíram-se de: Decretos e Leis publicados em diários oficiais; coletâneas da legislação estadual relativas ao período de 1971 a 1984, compreendendo legislação federal, resoluções da Secretaria de Estado da Educação, pareceres e deliberações expedidos pelo Conselho Estadual de Educação; publicações do Ministério da Educação e Cultura, notícias de jornais, projetos elaborados na escola; além de correspondências oficiais, relatórios anuais de prestação de contas e atas de reuniões realizadas no Instituto Politécnico Estadual.

As fontes orais utilizadas permitiram analisar as representações elaboradas por professores, alunos, diretores e técnicos da SEED, em relação ao ensino profissionalizante no Instituto Politécnico Estadual. O levantamento dessas fontes foi realizado no decorrer de toda a pesquisa, principalmente em função do envolvimento de outras pessoas neste processo e, ainda, da necessária identificação de fontes escritas que auxiliassem na compreensão de determinadas situações ou contextos citados durante os depoimentos.

O maior desafio durante o levantamento de fontes foi a realização das entrevistas, devido à dificuldade de agendamento das sessões com os entrevistados, situação que exigia uma certa disponibilidade de tempo dos depoentes e a definição dos locais que favorecessem a sua efetivação. Neste sentido, o local interferiu diretamente na qualidade dos registros, propiciando condições, ou não, para que o entrevistado pudesse ter maior ou menor facilidade para retomar as suas memórias a respeito do IPE, bem como dificultou/favoreceu a transcrição dos depoimentos.

Na tentativa de superar uma análise excessivamente restrita de aspectos relativos à história do IPE, tendo em vista a complexidade de uma escola politécnica,

buscou-se identificar pessoas que estudaram na escola, atuaram como professores, diretores, equipe pedagógica ou exerceram funções administrativas. Desta forma, pretendeu-se apreender as diversas representações construídas em torno do IPE.

A partir da definição deste perfil, foram identificados três ex-alunos, que se tornaram professores do Instituto. O professor Rui, o professor João Carlos e a professora Cineiva.

Os dois primeiros ainda são professores e coordenadores de curso na escola, e a professora Cineiva (curso de química) atuou no IPE de 1992 até 1994.

O professor Rui foi aluno do curso de Química do Instituto Politécnico Estadual, que funcionava na sede da Escola Prof. Brandão, no período de 1973 a 1976. Continuou seus estudos superiores na mesma área, cursando Engenharia Química, na Universidade Federal do Paraná, no período de 1978 a 1983. Antes de concluir seus estudos, o professor Rui já prestava assistência como químico para duas empresas.⁴ Quando foi dispensado de uma delas, surgiu a possibilidade de lecionar no IPE. Isso foi em 1982, quando cursava o 3.º ano da faculdade. Concluiu o ensino superior e continuou trabalhando como professor do IPE por mais de cinco anos, depois foi incorporado ao quadro próprio do magistério, obtendo estabilidade. Fez um complemento da licenciatura, por meio do Esquema II no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet/PR). Posteriormente, prestou concurso para professor, sendo aprovado. Já se passaram mais de 20 anos, e neste sentido o prof. Rui comentou:

Quando alguém quer saber alguma coisa de mais tempo na escola sempre falam: pergunta para o Rui. O pessoal brinca muito com isso aqui na escola (Prof. Rui, 2003).

⁴Vale ressaltar que conciliar as duas atividades era possível porque a profissão de químico é regulamentada. Assim, as empresas que têm alguma atividade química precisam ter um responsável técnico e, dependendo do porte da empresa, não é necessário que esse profissional permaneça durante todo o processo de produção.

O professor João Carlos cursou Eletrotécnica no Instituto Politécnico Estadual no período de 1975 a 1977; neste tempo, a sede do IPE era a Escola Prof. Brandão. Fez o ensino superior na Universidade Federal de Santa Catarina, formando-se em Engenharia Elétrica, em 1985. Ingressou no magistério em 1987, quando voltou a residir em Curitiba, pois a escola estava precisando de professor na área de ensino profissionalizante. Trabalhava durante o dia na Companhia Paranaense de Energia (Copel) e à noite ministrava aulas no IPE. Por problemas particulares, restringiu a sua atuação profissional ao magistério. Durante o período de 1997 a 1998, atuou como diretor do IPE.

A professora Cineiva ingressou na escola em 1980, concluindo o Curso de Química em 1984. Neste mesmo ano, iniciou o primeiro ano de Química no ensino superior. Durante este período, assistia às aulas no IPE, fazia estágio e estudava na UFPR. Iniciou como professora no IPE em 1992, através de concurso público. A prof.^a Cineiva comentou que na época queria muito voltar como professora no Politécnico. Ela permaneceu no IPE até 1994.

Para ampliar o universo de análise, entrevistou-se a professora Amábile que, além de compor o quadro docente, atuou como supervisora e diretora. Paralelamente, foi professora de Educação Artística no IPE. Iniciou o seu trabalho no Instituto em 1982, aposentando-se em 1998. Iniciou como professora e no período da intervenção⁵ passou a compor também a equipe pedagógica da escola, mantendo algumas aulas para garantir certa proximidade com os alunos e professores.

⁵Nesta pesquisa *intervenção* é entendida como o ato de afastamento da direção do estabelecimento de ensino, a partir da constatação de irregularidades administrativas pelo órgão mantenedor. Também é empregado para referir-se ao período em que uma equipe da Secretaria de Educação, permaneceu no IPE para apurar o não cumprimento dos preceitos legais, no que se refere aos registros da vida escolar dos alunos e definir encaminhamentos necessários ao processo de regularização.

O professor Celso iniciou sua carreira de professor no IPE em 1990, ministrando aulas nos cursos de Saneamento e Agrimensura, assumindo posteriormente a direção da escola em 2001, respondendo ainda por esta função. Formado em Geologia pela Universidade Federal do Paraná, realizou todas as disciplinas pedagógicas no Curso de Biologia, não concluído.

A professora Marli, ingressou no Instituto Politécnico Estadual em 1982 como secretária. Foi professora de Desenho Técnico em turmas de 8.^a série e coordenadora de estágios. Trabalha há 21 anos como secretária da escola, acompanhando, principalmente deste "lugar", o cotidiano da escola.

Três ex-alunos foram entrevistados: Simoneli, Antonio Carlos e Marcio.

Simoneli cursou o Ensino Fundamental em escola pública estadual, sendo aluna do IPE na 5.^a e 6.^a séries, transferindo-se para uma escola particular na 7.^a série. Retornou ao IPE para cursar a 8.^a série. Ingressou no curso de Química do IPE em 1992, concluindo seus estudos de 2.^o grau em 1995. Fez o curso de Química Industrial na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, no período de 1996 a 1999. Atualmente, exerce atividades profissionais como química na empresa Água Mineral Timbú, em Almirante Tamandaré (Região Metropolitana de Curitiba).

Antonio Carlos, foi aluno do Curso de Química do IPE no período de 1993 a 1995. Fez o Curso de Química na UFPR, concluído em 2001. No início de 2003, terminou o mestrado em Química na mesma universidade. Atua como químico na empresa New Holland, na área de controle de qualidade.

Márcio fez o Curso em Eletrotécnica no IPE, durante o período de 1989 a 1992. Atualmente, cursa o último ano de Ciências Contábeis, com conclusão prevista para 2003. É funcionário da Prefeitura Municipal de Curitiba, na área de contabilidade.

Os dois primeiros ex-alunos apresentados, Simoneli e Antonio Carlos, permaneceram atuando na área, apesar de algumas dificuldades para ingressar no

mercado de trabalho. Marcio exerce atividade profissional em uma área completamente distinto de sua formação de nível médio. Justificou essa situação argumentando não ter conseguido espaço no ramo de eletrotécnica. Como teve aprovação num concurso público, na área de contabilidade, decidiu investir seus esforços para obter melhor formação em sua área de atuação profissional.

Pretendeu-se, a partir destes depoimentos, identificar permanências, mudanças e modos de fazer percebidos e vividos pelos depoentes na rotina pedagógica do ensino profissionalizante, tendo em vista os aspectos relativos à organização curricular, ao relacionamento entre professores e alunos, professores e equipe pedagógica, representações quanto ao papel da escola para alunos e professores; analisar situações que alteraram a rotina do IPE, condições de funcionamento da escola antes e depois da obtenção da sede própria, o processo de implantação da lei da Reforma,⁶ impactos da intervenção no início dos anos 80, as táticas empregadas no sentido de garantir a permanência dos cursos profissionalizantes, mesmo que em nível pós-médio e de manter a escola funcionando, mesmo em condições adversas.

Através dos depoimentos, os entrevistados revelaram expectativas, decepções, posturas e saudades do tempo vivido na instituição, contribuindo significativamente para a realização desta pesquisa.

Como o Instituto está sob a administração estadual, buscou-se, a partir da realização de entrevistas com técnicos da Secretaria de Estado da Educação, analisar o processo de implantação da Lei n.º 5.692/71 e, posteriormente, da Lei n.º 9.394/96 na rede pública estadual, principalmente quanto ao ensino de

⁶A palavra *Reforma*, nesta pesquisa, será utilizada para fazer referência às mudanças provocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 5.692/71 no âmbito educacional.

2.º grau/médio, e, nesse sentido, estabelecer relações com a sua implementação no IPE nos anos 70 e 90.

Como representantes da SEED, foram entrevistadas as professoras Anna Maria e Maria Edite.

A professora Anna Maria, formada em Pedagogia, exerceu atividades profissionais na Secretaria de Educação desde 1969. Ocupou funções como chefe de Seção de Levantamento e Registro, e chefe da Divisão de Assistência ao Educando. Foi também assistente técnica e chefe de Departamento de Ensino Fundamental, dentre outras funções, neste mesmo Departamento. Encerrou sua carreira profissional na Secretaria em 2002.

A professora Maria Edite, formada em Pedagogia, compôs a equipe do Departamento de Ensino Médio, na área da educação profissional, durante o período de implantação da Reforma do ensino de 2.º grau, a partir da Lei n.º 9.394/96 e, atualmente, compõe a equipe da Superintendência de Educação.

O teor das entrevistas será apresentado no decorrer dos capítulos, como contribuição essencial à interpretação de aspectos relativos à história do ensino profissionalizante, no Instituto Politécnico Estadual. Conforme Joan del Alcàzar i Garrido:

É importante precisar que o uso das fontes orais permite não apenas incorporar indivíduos ou coletividades até agora marginalizadas ou pouco representados nos documentos arquivísticos mas também facilita o estudo de atos e situações que a racionalidade de um momento histórico concreto impede que apareçam nos documentos escritos. Assim, portanto, as fontes orais possibilitam incorporar não apenas os indivíduos à construção do discurso do historiador mas nos permite conhecer e compreender situações insuficientemente estudadas... (GARRIDO, 1992, p.36-37).

Nesta pesquisa, a fonte oral possibilitou a apreensão de situações não registradas formalmente, mas que foram preservadas pela relevância de significado por aqueles que as vivenciaram. A partir dos olhares de quem guardou em suas memórias recordações do cotidiano escolar – onde estudaram, ensinaram e construíram parte de suas histórias individuais e coletivas – foi possível analisar elementos

relativos à dinâmica das práticas escolares e das representações construídas em torno do Instituto Politécnico Estadual.

Michael Pollak, no artigo intitulado *Memória e identidade social*, expressa que, *a priori*, a memória pode ser identificada como um fenômeno individual, no entanto, é sobretudo "um fenômeno coletivo e social, construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes" (POLLAK, 1992, p.201).

Para Michael Pollak, os elementos constitutivos da memória são os acontecimentos vividos pessoalmente e os vividos por tabela, pelo grupo ou pela coletividade, aos quais a pessoa sente pertencer. Aos acontecimentos vividos por tabela podem ser acrescidos aqueles eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou grupo. Em determinadas situações, estes eventos são tão fortes que se pode falar de uma memória quase herdada. Desta forma, entende-se que a memória é constituída por pessoas e personagens que, mesmo não vivendo num tempo-espaço comuns, podem tornar-se conhecidas.

De forma geral, a memória está profundamente vinculada a lugares e apoiada, principalmente, pelo tempo cronológico. No caso do IPE, pode-se constatar esta relação com os locais onde a escola funcionou, onde eram ministradas as aulas práticas e realizadas as visitas e os estágios. Estes lugares ficaram registrados na memória dos ex-alunos. Um desses exemplos é o depoimento da ex-aluna e prof.^a Cineiva:

Eu me lembro que esta não era uma atividade muito utilizada pelos professores na minha época. Nós fizemos três visitas durante os quatro anos de curso: na Brahma, numa fábrica de cimento na Região Metropolitana de Curitiba e na Estação de tratamento de água do rio Iguaçu da SANEPAR. (...). Eu e uma colega de turma conseguimos estágio numa empresa que se chamava Metalúrgica Tarumã (Prof.^a Cineiva, 2002).

Também o professor Rui, referindo-se ao local de realização do estágio, quando era aluno do curso de Química, comentou:

Eu fiz estágio numa fábrica de sabão na rua Engenheiro Rebouças, próximo ao campo de futebol do Paraná Clube. Atualmente, esta indústria se chama Emiliane, mas naquela

época era Indústrias Químicas Campos Hidalgo. Eu fiquei um bom tempo ali, mais de seis meses fazendo estágio. Durante este período eu tive a oportunidade de acompanhar todo o processo de produção da empresa (Prof. Rui, 2003).

Segundo a professora Amábile, uma das fontes que ela utilizou para resgatar informações sobre a história do Instituto foi a oral. Durante a realização desta entrevista, ela fez referências a determinadas situações que ela própria não presenciou. Para a professora Amábile,

Era muito difícil entender a história da escola porque não havia registros. Tudo o que eu pesquisei a respeito da história da escola, antes de trabalhar lá, foi obtido através de conversas (Prof.^a Amábile, 2002).

Como começou a trabalhar no IPE somente a partir da 1982, a professora não participou da inauguração, mas referiu-se a este momento como se estivesse presente ao dizer que a escola:

Começou a funcionar no prédio novo no início do ano de 79 e foi inaugurada dia... dia... 07 de agosto de 79, já estava tendo aula [risos] (Prof.^a Amábile, 2003).

Quanto às críticas ao emprego da história oral como uma das possibilidades de se reconstituir elementos de análise de uma situação real, Pollak adverte sobre a necessidade de se aplicar o mesmo rigor de crítica a todas as fontes utilizadas pelo historiador. Destaca, ainda, as inovações ocorridas nas últimas décadas quanto ao emprego da história oral e a importância deste instrumento metodológico na ampliação dos campos de pesquisa (POLLAK, 1992, p.207).

Os textos consultados sobre as possibilidades e implicações decorrentes da utilização da fonte oral favoreceram a análise dos elementos constitutivos da história do Instituto Politécnico Estadual, permitindo, também, que diferentes sujeitos que lá estiveram pudessem partilhar as suas representações sobre a escola.

Tendo em vista a análise das fontes orais e escritas relativas ao Instituto, constatou-se que a apropriação das diretrizes oficiais pelos estabelecimentos de ensino, dentre eles o IPE, ocorreu de forma muito particular, sendo necessário avaliar os inúmeros elementos que interferiram nesse processo e criaram um novo

sentido aos objetivos oficiais, normalmente idealizados e distantes das práticas escolares. Segundo Certeau, "sem sair do lugar onde tem que viver e que lhe impõe uma lei, (...) aí instaura pluralidade e criatividade. Por uma arte de intermediação (...) tira daí efeitos imprevistos" (CERTEAU, 1994, p.92-93). Esta é sem dúvida uma marca na história do Instituto Politécnico Estadual.

O referencial teórico que subsidiou a análise das práticas escolares teve contribuições diversificadas, necessárias à realização dessa pesquisa, voltadas entre outros objetivos à compreensão de situações do cotidiano do IPE. Dentre as contribuições sobre esta questão, destacam-se as de Rosa Fátima de Souza (1998, 2000), Dominique Julia (2001), e ainda o Caderno CEDES (2000), *Cultura escolar: história, práticas e representações*.

Dominique Julia afirma que a história das práticas culturais apresenta-se como a mais difícil de ser reconstituída por não deixar pistas, pois o que é evidente num determinado momento não precisa ser escrito. Sendo a escola um espaço que privilegia a escrita, pode-se imaginar que é mais fácil encontrar registros de suas práticas. No entanto, exercícios escolares escritos, concursos escolares e avaliações são fontes raras, principalmente se nos reportarmos a períodos mais distantes (JULIA, 2001, p.15). Essas dificuldades podem também ser encontradas em pesquisas do tempo presente.

Rosa Fátima de Souza, em *Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar*, discute a necessidade de extrapolar os limites da documentação formal para uma análise das práticas, pois estas podem revelar em que medida e de que forma os preceitos legais foram incorporadas ao cotidiano escolar pelos diferentes agentes educacionais. Desta maneira, ela atribui ao pesquisador a responsabilidade de compreender as lutas de representações, pois são significativas na tentativa de elucidar as estratégias por meio das quais um grupo impõe ou tenta impor seus valores. Ao referir-se à utilização de relatórios do ensino público, produzidos por

professores, diretores, secretário de educação, para atender às demandas burocráticas, a autora afirma que os registros minuciosos relativos à organização pedagógico-administrativa de instituições educacionais podem fornecer elementos importantes na compreensão das práticas e do cotidiano escolar. No entanto, a autora alerta para a necessidade de analisá-los a partir da função de cada um destes sujeitos, evidenciando a possibilidade de identificar pontos de vista diferenciados sobre a mesma realidade (SOUZA, 2000, p.11-12).

Durante o levantamento de fontes escritas nos arquivos do IPE, inicialmente foram desprezados os Relatórios Anuais de Prestação de Contas (RAPC), relativos aos anos de 1968, 1971, 1975, 1976, 1977, 1978 e 1981, pois seguiam um modelo preestabelecido, sendo alterados minimamente a cada ano. Porém, num segundo momento, identificou-se em suas últimas páginas, no item "exposição de motivos e justificativas", a apropriação desse espaço pela direção como uma oportunidade de exteriorizar, junto às instâncias oficiais, as problemáticas do IPE.

Este conjunto de relatórios permitiu a identificação de permanências e mudanças ocorridas no IPE, no que se refere a procedimentos adotados no sentido de reivindicar um espaço próprio e solucionar os problemas decorrentes das condições de funcionamento.

Quanto ao "recorte temporal", não se definiu cronologicamente o início do período dessa pesquisa. No entanto, as análises realizadas priorizam o período de 1975 a 1996. Este fato pode ser justificado por uma série de motivos. Dentre eles é possível citar:

- a) a escassez de fontes, pois inicialmente pretendia-se ter como ponto de partida a criação da escola em 1924;
- b) a transferência para sedes provisórias, comprometendo a preservação de documentos;

- c) o processo de intervenção em 1980, que priorizou, no espaço destinado ao "arquivo morto", documentação relativa à vida escolar dos alunos, em detrimento de outros guardados "não-oficiais";
- d) o descompasso entre o início da implantação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71, nas escolas de Curitiba, a partir de 1972, e no Instituto Politécnico Estadual em 1975. Esta data também não coincide com a transferência da escola para a sede própria, que ocorreu em 1979; portanto, as condições de funcionamento da escola permaneceram praticamente inalteradas, restringindo-se praticamente ao cumprimento dos aspectos formais exigidos pela Secretaria de Educação e Conselho Estadual de Educação em função da Reforma;
- e) a construção e a transferência para a sede definitiva em 1979, que não significou uma ruptura à condição anterior, pois o projeto inicial foi apenas parcialmente concretizado; portanto, os problemas, principalmente de espaço físico, não foram superados.

Apesar de se identificar que os registros sobre o Instituto vão sendo ampliados notadamente a partir dos anos 80, entendeu-se que a análise de fontes que remetem a contextos mais distantes, embora escassa, apresenta aspectos elucidativos sobre situações pontuais que marcaram a história do IPE. Desta forma, poderia também representar importantes contribuições para a análise das práticas relativas ao ensino profissionalizante.

A partir desses aspectos, buscou-se analisar o ensino profissionalizante desenvolvido desde a criação dessa instituição de ensino, priorizando-se o período compreendido entre os anos 70, estendendo-se até a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes em 1996.

Ao serem entrevistados alunos que estudaram na escola desde os anos 70 até fins dos anos 90, pode-se identificar que algumas situações cotidianas da escola

não sofreram transformações significativas em relação aos encaminhamentos descritos em fontes mais antigas, relativas aos anos 50 e 60. É possível citar, por exemplo, a proximidade das descrições que se referem às rotinas das aulas práticas e do nível de exigência dos professores. Por outro lado, as implicações decorrentes da transferência da escola para a sede própria, dentre outros fatores, significaram a redefinição, por exemplo, das normas disciplinares no IPE.

Para a análise do processo histórico de constituição e manutenção do ensino profissionalizante do IPE, foram identificadas na obra *A invenção do cotidiano*, de Michael de Certeau, dentre outros, os conceitos de estratégia, tática e maneiras de fazer. Essas "maneiras de fazer constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural (...) proliferam no meio das estruturas tecnocráticas e alteram o seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano" (CERTEAU, 1994, p.41). A estratégia é entendida como "o cálculo das relações de forças que torna possível a partir do momento em que o sujeito de querer e poder é isolável em 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, 1994, p.46).

As múltiplas relações que envolveram alunos, professores e órgãos governamentais, em torno do ensino profissionalizante ofertado pelo Instituto Politécnico Estadual, foram analisadas também a partir de alguns conceitos elaborados por Roger Chartier em *O mundo como representação*. Ao se referir à concepção da prática, que visa "fazer reconhecer uma identidade social, exhibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição" (CHARTIER, 1991, p.23), foi possível analisar as diversas situações ali vividas, a partir da compreensão das representações e dos interesses defendidos. Desta forma, pretendeu-se "desnaturalizar" a seleção e a valorização de determinadas

passagens por parte de professores, alunos e técnicos, a partir do conceito de luta de representações.

As "lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio" (CHARTIER, 1991, p.17).

Como o IPE sempre ofertou o ensino profissionalizante, e a LDBEN n.º 5.692 aprovada em 1971⁷ determinou que o ensino de 2.º grau teria obrigatoriamente esta característica, fez-se necessário retomar alguns trabalhos que abordam a temática. Dessa forma, pretendeu-se analisar as implicações decorrentes dessa nova conjuntura no Instituto Politécnico Estadual.

Dentre as obras consultadas, pode-se destacar a análise de Mirian Jorge Warde, intitulada *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão* (1977). Nela, a autora apresenta uma criteriosa análise comparativa de dois pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação, n.ºs 45/72 e 76/75, que visavam esclarecer aspectos relativos à profissionalização do ensino de 2.º grau, imposta pela Lei de Diretrizes e Bases n.º 5.692/71, evidenciando as contradições entre os mesmos no que se refere à organização e funcionamento desta modalidade de ensino num período de três anos.

As produções de Luiz Antonio da Cunha – *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2000), *Educação, estado e democracia no Brasil* (1995) e *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio* (1972) – foram consultadas por apresentarem elementos de análise relativos à política educacional brasileira, contemplando estudos a respeito do ensino profissionalizante desde seus

⁷ Jose Willington Germano (1994) apresenta estudos sobre o período de 1964 a 1985, onde analisa as relações entre Estado Militar e Educação no Brasil, privilegiando no capítulo III o contexto da Reforma no Ensino de 1.º e 2.º graus.

primórdios até os atuais encaminhamentos adotados em decorrência da LDBEN n.º 9.394/96.

Estudos mais recentes, dentre os quais o de Lúcia Maria Wanderley Neves, na obra intitulada *Educação e política no limiar do século XXI*, permitiram refletir sobre os desdobramentos do ensino profissionalizante a partir dos anos 90 que afetaram diretamente o IPE, recentemente transformado num centro de formação profissional. Segundo a pesquisadora,

o que vem se convencionando chamar de ensino técnico é na verdade uma forma simplificada de denominar educação tecnológica, empreendido no Brasil, até 1997, nas escolas técnicas (majoritariamente públicas) (...). Embora não explicitada pela política oficial, a reforma do ensino técnico reduz a escolarização tecnológica apenas à educação de nível superior. (...) A reforma também extingue a educação tecnológica de 2.º grau, instituindo (...) os centros de educação profissional (NEVES, 2000, p.190).

Partindo-se desse ponto de vista, não se pode desconsiderar que as políticas emanadas do governo federal têm implicações nas políticas estaduais. Tendo em vista que o período privilegiado por esta pesquisa inicia-se na década de 70, a análise de Marion Brepohl de Magalhães, na obra *Paraná: política e governo* (2001), contribui para a compreensão dos efeitos da ditadura militar sobre a política paranaense e da transição democrática que se deu principalmente a partir dos anos 80. Discute ainda as perspectivas do Paraná, a partir do novo modelo político brasileiro, considerando sua subordinação aos interesses externos. Dessa forma, favorece a compreensão das implicações dessa conjuntura no âmbito educacional.

Ampliou-se essa análise, a partir da obra de Dennison de Oliveira *Urbanização e industrialização no Paraná*. Segundo esse autor, um dos principais desafios governamentais desde o final da Segunda Guerra Mundial era superar a vocação agrícola do Paraná e erigir uma economia de base industrial, correspondendo à conjuntura nacional marcada pela ascensão da ideologia desenvolvimentista. Neste sentido, a obra apresenta uma análise do processo de industrialização e urbanização do Estado que resultou na diversificação da economia e

na organização de uma determinada estrutura de poder, envolvendo uma rede de cidades. Este quadro pode ser entendido como característico da sociedade paranaense contemporânea.

É no contexto da década de 1940, que se inicia o Instituto passa a ser reconhecida pelo Estado. Isso ocorre em 1941 depois de muitas investidas do grupo responsável pela sua criação e manutenção como curso da Faculdade. Talvez, o seu reconhecimento oficial neste período possa estar vinculado também, às orientações da política econômica nacional desenvolvimentista, a qual tinha como um de seus pressupostos "a noção de que o Estado deveria ser o agente indutor do crescimento industrial (...) que a efetiva independência econômica requeria a industrialização" (OLIVEIRA, 2001, p.64). Portanto, além de investimentos na infraestrutura era necessário favorecer o processo de qualificação de mão-de-obra.

Ao sistematizar as informações obtidas nas fontes sobre as primeiras décadas de funcionamento do IPE, entendeu-se que a sua explicitação seria uma forma de compartilhar, apesar das lacunas, importantes aspectos para a compreensão do processo histórico da constituição desta escola. Para a sua elaboração foram utilizados, principalmente, ofícios encaminhados pela direção do Instituto, em sua maioria, para a Secretaria de Educação e Cultura, e Relatórios anuais de prestação de contas, dirigidos à Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná (Fundepar), além do livro *Curso de Química: 60 anos de história*, de Márcia Dalledone Siqueira (1999).

Por meio dos Relatórios anuais, foi possível identificar a situação geral da escola (em vários anos), bem como analisar as justificativas de aplicação ou não dos recursos disponibilizados à Instituição, sejam eles provindos de fontes governamentais ou decorrentes da contribuição dos alunos. Foram identificados também problemas relativos ao funcionamento do Instituto, bem como os procedimentos adotados no sentido de minimizá-los.

Relacionar a instituição escolar com um lugar específico, onde as práticas pedagógicas se desenvolvem, pode ser atribuído a uma herança do início do Período Republicano no Brasil, e que se disseminou ao longo do século XX, com a construção dos prédios escolares inicialmente para atender ao ensino primário, estendendo-se aos demais níveis de escolarização. Por isso, parece natural endereçar e atribuir um espaço próprio para a escola. Porém, o Instituto Politécnico Estadual tem uma história particular no que se refere à sede própria. Durante um período de 36 anos esta instituição escolar ocupou instalações provisórias, nas quais as práticas escolares foram sendo adaptadas de acordo com o espaço disponibilizado. Conforme o depoimento da professora Amábile:

A escola era nômade, não parava muito tempo num determinando lugar e isso fez com que a história do Politécnico se perdesse muito. A cada mudança perdiam-se algumas coisas, por isso, o histórico da escola ficou meio obscuro. A gente conhece pessoas importantes que estudaram no IPE, mas nunca tivemos condições de sistematizar essas memórias, temos muitas lacunas. Infelizmente não tivemos condições de registrar de uma forma mais completa a história do IPE (Prof.^a Amábile, 2002).

A condição de único Instituto Politécnico Estadual do Paraná está vinculada aos primórdios do ensino profissionalizante nos anos 20 do século XX. Segundo Luiz Antônio Cunha, "a origem do sistema de ensino técnico industrial tem duas vertentes: a das escolas profissionais para os operários e a das escolas de engenharia" (CUNHA, 2000, p.125). O Instituto Politécnico Estadual foi constituído a partir da Escola Superior de Química do Paraná, fundada em 25 de março de 1924, como Curso de Química Industrial, funcionando no antigo edifício da Universidade Federal do Paraná, situado em frente à Praça Santos Andrade.⁸

⁸Conforme Siqueira (1999), a direção (administração, diretoria, secretaria) e principais laboratórios funcionavam nos porões do edifício e mais tarde, em 1934, ainda em parte do 1.º andar e com um anfiteatro na parte superior, ocupando ainda áreas situadas ao lado dos Correios e Telégrafos, na rua XV de Novembro.

Em 1934, com a fundação do Instituto de Química do Paraná, composto pela seção de ensino, análise e pesquisas químicas, o curso de Química Industrial passou a ter como mantenedora o referido Instituto que era anexo à Faculdade de Engenharia.

Em 1941, a partir do Decreto Estadual n.º 10.888,⁹ ocorreu a junção da Escola Agrônômica do Paraná, da Escola de Veterinária do Paraná e do Instituto de Química do Paraná numa só instituição, denominada Instituto Técnico de Agronomia, Veterinária e Química do Paraná, tendo como patrimônio as instalações dos estabelecimentos agregados e mais dois terrenos, edifícios e instalações da Escola de Trabalhadores Rurais Dr. Carlos Cavalcanti e da Granja Canguri.

A tentativa de unir em uma mesma instituição estabelecimentos de ensino com características diferenciadas provavelmente não teve bons resultados, pois o Instituto foi extinto três anos após sua criação, em 1944,¹⁰ pelo Decreto Lei n.º 295. Mesmo com a extinção do Instituto, o funcionamento da Escola Superior de Química do Paraná foi preservado, mantendo-se o curso de Química.

No ano de 1950, devido à transferência do Curso de Química para as instalações do Colégio Estadual do Paraná,¹¹ constituiu-se um novo estabelecimento de ensino, independente do Instituto de Química do Paraná, recebendo a

⁹O referido decreto foi assinado pelo interventor Manoel Ribas, em 11 de janeiro de 1941.

¹⁰Conforme o Decreto-Lei n.º 10.888 "Art. 4.º - O instituto será administrado por um reitor de livre escolha do Governo do Estado, a qual deverá recair em um dos professores de qualquer dos estabelecimentos congregados, e por um Conselho Administrativo, composto do diretor e um representante de cada um dos estabelecimentos agregados. § único – Caberá ao reitor a direção superior do Instituto e a superintendência de todos os serviços administrativos, a gestão financeira do mesmo, providências tendentes ao aperfeiçoamento e a maior eficiência do ensino nos diversos estabelecimentos congregados e quaisquer atribuições inerentes ao cargo."

¹¹A transferência do Instituto ocorre no ano de inauguração do novo prédio do Colégio Estadual do Paraná, situado na Avenida João Gualberto, em frente ao Passeio Público.

denominação de Instituto Técnico de Química Industrial do Paraná. Conforme o Decreto n.º 12.943,

considerando que a Lei n.º 365, de 5 de julho de 1950, transferiu o curso de Química Industrial, padrão técnico do Instituto de Química do Paraná para o Colégio Estadual do Paraná; (...) Considerando que com a mencionada transferência o Curso de Química Industrial passou a constituir um estabelecimento de ensino com personalidade própria e independente do Instituto de Química do Paraná; Considerando finalmente que a Lei n.º 365 citada não deu denominação ao novel estabelecimento (...) Fica denominado de Instituto Técnico de Química Industrial, o curso Industrial atualmente instalado nas dependências do Colégio Estadual do Paraná (PARANÁ. Decreto n.º 12943).

Com esse ato, formalizou-se a separação entre o curso de Química Industrial e o Instituto de Química do Paraná (IQP).¹² A partir deste ponto, apenas o Instituto Técnico de Química Industrial do Paraná (ITQIP) será abordado nesta pesquisa.

Após dez anos de oferta exclusiva do curso de Química, o ITQIP passou a comportar também os cursos de Meteorologia¹³ e Eletrotécnica.¹⁴ Com a criação desses novos cursos foi necessário alterar o nome da escola para Instituto Politécnico Estadual do Paraná, em 29 de agosto de 1960. Esta denominação sofreu algumas alterações:

¹²O IQP continuou funcionando na mesma sede como instituição autônoma até 1952 com a construção de sua sede própria pelo governo estadual; a partir de então foi transferido para a Rua Bom Jesus n.º 600, no Bairro Cabral. Sua denominação foi alterada pelo Decreto Federal n.º 30.818 para Escola Superior de Química do Paraná (ESQP). Em 1953, a direção da Escola solicitou a sua incorporação à Universidade Estadual do Paraná (até então a ESQP era uma instituição autônoma subvencionada pelo governo estadual e federal). Com a aprovação do pedido pela Universidade, a Escola passou a chamar-se Escola de Química da Universidade Federal do Paraná, sendo federalizada em 1960.

¹³Criado pelo Decreto Estadual n.º 26.642: "Art. 1.º - Fica criado nos termos do Decreto Federal n.º 44.912 de 28 de novembro de 1958, um curso de Meteorologia no Instituto Técnico de Química Industrial do Paraná, para funcionar em 1960".

¹⁴Este curso foi criado pelo Decreto n.º 29.759: "Art. 1.º - Fica criado, nos termos dos Decretos Federais n.ºs 4.073, de 30 de janeiro de 1942, e 8.673 de 3 de fevereiro de 1942 um curso de Eletrotécnica, no Instituto de Química Industrial do Paraná para funcionar em 1961".

- Instituto Politécnico Estadual, em 23 de setembro de 1960;
- Instituto Politécnico Estadual - "Ensino de 2.º grau", a partir da implantação da Lei n.º 5.692/71, em 1975;
- Instituto Politécnico Estadual - Ensino de 1.º e 2.º graus, a partir de 1988, em decorrência do reconhecimento do ensino de 5.ª a 8.ª série, implantado de forma gradativa, a partir de 1983;
- Instituto Politécnico Estadual - Ensino Fundamental, Médio e Profissional, em 1996, com a implantação da nova LDBEN n.º 9.394/96, devido à separação do ensino médio da formação profissional.

Recentemente, em virtude do processo de cessação dos cursos de ensino fundamental e médio regular e da implantação de cursos profissionalizantes em nível de pós-médio (Eletrônica Industrial e Técnico em Química), o IPE passou a ser denominado Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba, a partir de 2002.

Neste trabalho, optou-se pelo emprego do nome "Instituto Politécnico Estadual", uma vez que esta denominação prevaleceu de 1960 a 2001, sendo também muito citada pelos professores e alunos durante a realização das entrevistas para esta pesquisa.

A partir desse panorama geral a respeito do IPE, esta pesquisa foi dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado Do ideal ao real: o projeto de uma escola politécnica, tem o propósito de analisar aspectos relacionados a origem do Curso de Química Industrial da Faculdade de Engenharia do Paraná e o processo de transformação deste no Instituto Politécnico Estadual na década de 1960. A partir disso, buscou-se analisar as expectativas em torno de um projeto idealizado de uma escola politécnica e as reais condições em que os cursos foram ofertados, marcando profundamente a história da instituição.

No segundo capítulo, Jogar com os acontecimentos para transformá-los em ocasiões, priorizou-se a análise de alguns acontecimentos que repercutiram de

forma significativa na organização da escola, como a implantação da Lei n.º 5.692/71. Como essa lei determinava a profissionalização compulsória no 2.º grau, e o IPE sempre ofertou esta modalidade de ensino, pretendeu-se verificar as implicações da Lei a partir da própria escola. A intervenção da escola e a transformação do IPE em um centro profissionalizante de nível pós-médio foram momentos críticos por meio dos quais pode-se desnaturalizar as relações estabelecidas nestas situações, entre os órgãos oficiais e a escola. Neste sentido, buscou-se apreender as representações construídas em relação a estes momentos, bem como as táticas utilizadas pelos diferentes sujeitos que as vivenciaram, tendo em vista interesses distintos.

O terceiro capítulo trata das Práticas escolares e representações sobre o IPE, a partir do olhar de professores e alunos sobre o cotidiano escolar, abordando representações a respeito das múltiplas relações que ali se estabeleceram quanto à organização e implementação do currículo escolar, relacionamento entre professores, alunos e a própria instituição.

1 DO IDEAL AO REAL: O PROJETO DE UMA ESCOLA POLITÉCNICA

Este capítulo tem o objetivo de analisar o processo histórico de constituição Instituto Politécnico Estadual, desde a sua criação como curso de Química da Faculdade de Engenharia do Paraná em 1924¹⁵, explicitando aspectos que revelam em que medida o projeto dessa instituição de ensino foi implementado.

Considerou-se como ponto de partida a criação do Curso de Química Industrial da Faculdade de Engenharia do Paraná (1924), que originou posteriormente o Instituto Politécnico Estadual (1950). Desta forma, pretendeu-se analisar as intenções que permearam o momento de criação do ensino profissionalizante industrial e as condições do processo de implementação dessa escola politécnica.

Segundo Cunha, desde a década de 20 existiam no Brasil cursos técnicos que se ocupavam da preparação de mão-de-obra intermediária entre os mestres e os engenheiros. Neste sentido, cabe destacar que a adoção de um projeto industrialista de desenvolvimento pelo Estado Novo¹⁶ “foi essencial para a generalização sistemática do ensino profissionalizante em nível nacional” (CUNHA, 2000, p.27). Como até então, os cursos profissionalizantes não eram reconhecidos,

¹⁵ QUELUZ (2000) apresenta as concepções que sustentaram a criação do ensino técnico nas primeiras décadas do século XX no Brasil, bem como o contexto de surgimento das Escolas de artefices sociedade e trabalho, menoridade e ensino técnico.

¹⁶ Segundo CUNHA “A gravidade da crise econômica de 1937 fez prevalecer, no âmbito do Estado, as correntes que defendiam a industrialização – sob a direção e com subsídios públicos - , como condição para dissolver o ‘estrangulamento externo da economia’ O Estado Novo assumiu a industrialização como meta, e é provável que essa opção tenha determinado (ou pelo menos reforçado) a sua preocupação com a qualificação da força de trabalho, manifesta na Constituição outorgada em 1937. Era fácil deduzir-se que a política projetada de substituição de importações iria necessitar, a curto prazo, de contingentes qualificados de trabalhadores que não estavam disponíveis”(CUNHA, 2000, p.27).

a certificação não podia ser realizada e comprometia o desenvolvimento desta modalidade de ensino. Esta situação só foi alterada, a partir de 1942, com a organização de um sistema de ensino técnico industrial,¹⁷ quando os cursos passaram a ser reconhecidos pelo Ministério da Educação.

A organização desse sistema de ensino foi favorecida por fatores conjunturais, dentre os quais destacam-se os efeitos da II Guerra Mundial (1939-1945) sobre a indústria brasileira, que de um lado ampliou a necessidade da produção interna e de outro dificultou a importação de matérias-primas fundamentais para a indústria. Porém, mesmo com restrições, a produção foi incrementada com a utilização máxima da capacidade instalada através da abertura de um número maior de turnos, do aumento da mão-de-obra, seja diretamente no setor produtivo, seja na área de supervisão e manutenção de equipamentos. Além disso, a dificuldade em importar mão-de-obra qualificada dos países em conflito sinalizava para o necessário aumento de técnicos no país.

Além desses fatores, pode-se considerar como relevante o desenvolvimento do parque industrial brasileiro, principalmente com o início das obras de construção da Companhia Siderúrgica Nacional, em 1941 e, posteriormente, com a fundação da Fábrica Nacional de Motores, em 1942. Como o projeto da CSN data de 1939, pode-se inferir que esta demanda foi previamente cogitada, pois a participação desses profissionais seria necessária na fase de construção, instalação, montagem e de forma permanente no processo produtivo.

¹⁷Sistema de ensino, segundo Cunha (2000), pode ser entendido "como um conjunto de estabelecimentos que ministram ensino de um determinado tipo, seguindo a mesma legislação que lhe dá objetivos e os traços fundamentais da organização dos recursos educacionais para atingi-los; são coordenados, supervisionados ou fiscalizados por um mesmo órgão administrativo. Neste caso, o ensino é o técnico industrial; a legislação foi a 'lei' orgânica do ensino industrial e é constituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e por uma infinidade de portarias ministeriais; o órgão administrativo encarregado do ensino técnico industrial, em âmbito federal, era a Diretoria do Ensino Industrial" (CUNHA, 2000, p.121).

A pressão de alunos e ex-alunos das escolas industriais para que os cursos fossem reconhecidos oficialmente exigia também uma legislação específica. E, finalmente, a criação do Senai em 1942 constitui-se como um marco da institucionalização da aprendizagem dos trabalhadores.

A conjugação de todos estes fatores culminou com a promulgação da Lei orgânica em 1942, pelo Decreto Lei n.º 4.073, a partir do qual todo o sistema de ensino técnico industrial foi constituído.

No Paraná, o Curso de Química Industrial foi reconhecido em 1940, fruto da mobilização dos professores e alunos, iniciada em 1927, com o envio pela Faculdade de Engenharia do Paraná de um relatório a respeito do referido curso ao Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Germiniano da Lyra Castro. Por meio desse documento foram explicitados os objetivos do curso: "ministrar o ensino teórico e prático, necessário à formação de profissionais químicos, que se destinam aos serviços das diversas indústrias existentes ou que se venham a instalar no país" (FERREIRA, 1985, p. 577). Nesse mesmo documento pôde-se apreender que as dificuldades enfrentadas pelo curso, criado em 1924, estavam diretamente relacionadas à falta de recursos financeiros e às limitações para a realização das aulas práticas. No entanto, esses percalços não eram tidos como empecilho para que os professores/idealizadores do curso continuassem a acreditar na viabilidade dessa empreitada.

A partir de 1927, o curso passou a receber uma subvenção anual do governo federal, conforme registros do relatório citado:

com esses recursos financeiros, tanto o ensino teórico como o prático serão bastante beneficiados e o nosso Curso (sic) terá um desenvolvimento bastante recompensador, o que muito nos conforta, visto que a Faculdade de Engenharia do Paraná só teve em mira, ao fundar o seu Curso de Química Industrial, prestar mais um serviço ao ensino e, por conseguinte, à nossa Pátria (relatório citado por FERREIRA, 1985, p.578).

Mesmo com a obtenção de recursos federais, o que garantiu o funcionamento do curso de química industrial foi a sua vinculação à Faculdade de

Engenharia do Paraná. A partir desta instituição se constituiu o quadro docente, como também viabilizaram-se as aulas práticas. Estas eram realizadas nos laboratórios da faculdade, compartilhados entre alunos do curso técnico e engenharia, reduzindo-se consideravelmente a necessidade de investimentos diretos nos primeiros anos da história do curso.

Nos primeiros meses de 1940, a falta de reconhecimento do curso de química ameaçava sua continuidade. Uma correspondência, enviada pelo diretor do Instituto de Química do Paraná, Arnaldo Beckert a Lysimaco Ferreira da Costa, que se encontrava no Rio de Janeiro, em abril de 1940, retratou a seguinte situação:

...não posso, sem o reconhecimento, expedir diplomas dos alunos que se formam agora. Este fato pode ter conseqüências bem desagradáveis para a vida do Curso de Químicos, pois isto chegará ao conhecimento público e não teremos provavelmente matrículas novas para o ano. Como as subvenções são parcas, a falta de renda dos alunos novos será grandemente prejudicial à vida da instituição, que corre mesmo o risco de desaparecer. Nesta contingência como estou, eventualmente como Diretor do Instituto, apelo para o Amigo (sic) no sentido de me sugerir o que fazer, consultando o Departamento ou pessoas do Conselho, em caráter oficioso, sobre a possibilidade (...) de ser expedido ao menos um certificado de conclusão do curso, melhor seria o diploma (FERREIRA, 1985, p.578).

A descrição das condições de funcionamento do curso como satisfatórias pode ser interpretada como um discurso legitimador do papel social da instituição na medida em que os dirigentes estão em busca ao mesmo tempo de apoio financeiro e da agilização do processo de reconhecimento do curso, justificada, entre outras razões, pelo risco de se perder alunos e, conseqüentemente, recursos. Estes aspectos são indicativos de que o Curso de Química (que posteriormente deu origem ao Instituto) foi muito mais o produto da idealização de um grupo de professores do que uma escola técnica industrial propriamente dita. Instalações provisórias, falta de recursos, indefinição legal em torno deste tipo de escola estiveram presentes desde os primórdios dessa instituição de ensino. Mas, apesar da condição de provisoriedade em que funcionava, o curso de química foi reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação em outubro de 1940.

O reconhecimento do curso apenas oficializou o seu funcionamento, no entanto, a partir de correspondências oficiais, identificadas nos arquivos da escola, apreenderam-se informações quanto às dificuldades vividas pela instituição, bem como os encaminhamentos adotados na busca de soluções que pudessem garantir as condições minimamente necessárias para o ensino técnico profissionalizante.

As fontes consultadas remetem aos anos 60, quando o Instituto Técnico de Química Industrial do Paraná passou a ofertar, além do Curso de Química, os Cursos de Eletrotécnica e Meteorologia, transformando-se em Instituto Politécnico Estadual. Essa nova configuração exigiu a ampliação do quadro docente e do espaço físico para as aulas teóricas e práticas, ou seja, mais uma vez a improvisação marcou a criação de cursos profissionalizantes.

Os problemas decorrentes desta nova condição foram apresentados através do ofício encaminhado à Secretaria de Educação e Cultura (SEC) pelo diretor do IPE que solicitava providências para os problemas "de ordem administrativa, material, econômica, didática e disciplinar", que a escola estava enfrentando em decorrência do aumento do número de alunos. A maior dificuldade era a realização das aulas práticas, essenciais à formação de técnicos. Estas estavam sendo ministradas nos laboratórios do Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Paraná, mas o aumento do número de alunos dificultava o atendimento das turmas de 1.º, 2.º e 3.º anos (PARANÁ. Ofício n.º 114/63).

Após descrever os problemas com as aulas práticas de laboratório, o diretor continua, através do ofício, a relatar os procedimentos adotados para resolver a situação, dentre os quais destacou a tentativa de adquirir uma sede própria para o Instituto. Entretanto, reconhecendo suas limitações para realizar tal empreendimento, informou ter conseguido, por empréstimo, um pavilhão pertencente ao Instituto de Biologia e Pesquisas Tecnológicas, destacando que:

às custas exclusivas desta Direção, está sendo o pavilhão, em tela, limpo, colocado forro, consertadas as portas e fechaduras, além da instalação de gás, força elétrica, água e luz,

bem como a feitura de prateleiras, pias e armários e o provisão de drogas e aparelhos, necessários a ministração das aulas práticas. O capital investido (...) necessita, incontestavelmente, além do Professor, da presença de uma pessoa idônea, capaz de preservar o patrimônio já existente, de difícil aquisição, que conservado, redundará na ministração de aulas práticas, com resultados, que podemos considerar como positivos, no mínimo (PARANÁ. Ofício n.º 114/63).

Além de formalizar, via o referido ofício, que a escola havia contratado com recursos próprios um funcionário do Instituto de Biologia e Pesquisas Tecnológicas, o Sr. Aníbal Bassan (o qual tinha a incumbência de ministrar as aulas práticas e zelar pelo patrimônio do laboratório), solicitou ainda que as despesas com o pagamento desse professor passassem a ser assumidas pelo governo do Estado.

O teor desse ofício, relatando problemas e procedimentos adotados pela direção do IPE, leva a supor que havia um relativo distanciamento do governo e mais especificamente da SEC em relação às condições de funcionamento do Instituto. Por outro lado, revela a preocupação da direção do estabelecimento em viabilizar o cumprimento das atividades inerentes aos cursos ofertados, recorrendo a alternativas como empréstimo de espaço físico, contratação e pagamento de funcionário com recursos próprios. Esse ofício permite pensar ainda sobre as intenções que motivaram a sua elaboração, isto é, em que medida a escola acreditava que a SEC atenderia às suas necessidades. Neste aspecto, o detalhamento dos procedimentos adotados pela direção do Instituto pode ser interpretado como uma forma de valorizar a atuação da direção do estabelecimento ou de evidenciar à Secretaria de Educação e Cultura alternativas viáveis para a solução dos problemas do Instituto. Infelizmente, estas questões ainda permanecem sem resposta, pois não foi possível identificar se a Secretaria de Educação respondeu ou atendeu a estas solicitações. Pode-se supor, a partir de documentos emitidos posteriormente pelo IPE, que as providências solicitadas não foram atendidas.

Esta hipótese é reforçada pela análise do Relatório do gabinete do secretário de educação emitido em 1964. Nesse documento, foi possível identificar

que a estratégia adotada pelo governo estadual para suprir as deficiências relativas ao ensino médio era incentivar a atuação da iniciativa privada. A estratégia era justificada pelo governo a partir da afirmação de que o Paraná era o Estado brasileiro que possuía a maior rede de estabelecimentos de ensino. Tal situação suscitou a seguinte indagação, descrita no relatório:

Esta posição nos leva a fazer a pergunta evidente: não estaremos despendendo esforço (sic) relativamente excessivo neste setor? (...) o raciocínio deve ser complementado com a análise mais profunda da situação do ensino primário no Estado, em particular (...) o déficit de escolas das zonas rurais e o aproveitamento em três turnos de grande número de nossas escolas primárias. Não obstante estas ponderações, trazemos, com satisfação, o depoimento da grande ânsia que domina os paranaenses de proporcionarem à nova geração oportunidade de ensino de grau médio (PARANÁ. Relatório. 1963).

Para atender a demanda do ensino médio, o governo propôs as seguintes medidas: conceder bolsas de estudos, financiar a construção de estabelecimentos de ensino e complementar a composição de laboratórios, oficinas e bibliotecas da rede privada. Além dessas medidas, o relatório recomendava que a gratuidade desta modalidade de ensino fosse limitada aos alunos "comprovadamente necessitados, os recursos que se puder obter dos que, sem sacrifícios, tenham condições de remunerar os serviços que o Estado proporciona, poderão constituir-se em valiosa contribuição ao desenvolvimento do próprio ensino médio" (PARANÁ. Relatório. 1963).

Diante do posicionamento explicitado pela SEC neste relatório, pode-se concluir que a solução dos problemas das escolas públicas que ofertavam o ensino médio estava distante das propostas de investimento do governo. O problema do IPE era compartilhado pelas escolas normais; das 207 existentes, apenas 9 possuíam, em 1964, sede própria.

Até 1963, os problemas de espaço físico do IPE, referiam-se mais especificamente às aulas de laboratório, pois as aulas teóricas eram ministradas nas salas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná. No entanto, esta situação começou a ser alterada com o recebimento do

ofício encaminhado pelo diretor daquela instituição, Dr. Homero de Barros, ao diretor do Instituto, solicitando a desocupação das salas, uma vez que as mesmas haviam sido cedidas em caráter provisório. A partir de então, a condição de funcionamento da escola piorou, pois o problema de espaço físico se estendeu também para a realização das aulas teóricas e para a acomodação da administração da escola (PARANÁ. Ofício n.º 964/63).

A solicitação de desocupação das instalações da faculdade foi atendida pela direção do IPE, que informou, via ofício, estar tomando as providências necessárias à efetivação do pedido, destacando inclusive que a sala 303, onde funcionava o gabinete da direção, já estava sendo devolvida. Nesse documento, o diretor fez referência ao apoio recebido da direção da Faculdade, por prestigiar o trabalho do Instituto, administrando os inúmeros problemas criados a partir da instalação da escola no referido espaço (PARANÁ. Ofício n.º 411/63).

Após um período de aproximadamente quatro meses de negociação com a SEC, o Instituto foi transferido para a Escola Nossa Senhora de Guadalupe, no início de 1964.

A transferência do IPE do prédio da Faculdade distanciou fisicamente estas instituições, no entanto, o principal vínculo era o fato de que a grande maioria dos professores atuava de forma concomitante nas duas instituições. Isto diferenciava o Instituto das outras escolas de ensino regular. Porém, nos anos que se seguiram, esta situação foi alterada por uma decisão oficial.

O Ofício n.º 38/66, enviado pelo diretor do Instituto Politécnico Estadual à SEC, constitui uma exposição de fatos que, segundo o diretor, prejudicavam as atividades didáticas da escola.

O primeiro problema citado no referido ofício era a falta de professores provocada por uma determinação do Departamento Estadual do Serviço Público,

que passou a considerar a regência de aulas suplementares no Instituto Politécnico Estadual, pelos professores da UFPR, como equivalente ao exercício de um cargo.

A partir dessa interpretação, os professores, que já exerciam dois cargos no ensino superior, estariam impedidos de ministrar aulas suplementares, e esta era a situação da maioria dos professores do Instituto Politécnico Estadual (PARANÁ. Ofício n.º 38/66).

Remetendo-se ao reconhecimento da qualidade do corpo docente na época que estudava na escola, o ex-aluno e atual professor comentou:

Na minha época de IPE, a qualidade do ensino era elevada para uma escola de nível médio profissionalizante, isto porque os professores eram da Federal e atuavam no ensino superior também. Porém, mais tarde eles tiveram que optar. Então, a maioria deles preferiu continuar a carreira na Universidade (Prof. Rui, 2003).

Essa situação preocupava o diretor pois, com a saída desses profissionais, inviabilizava-se a continuidade da realização das aulas de laboratório nas dependências da universidade, sendo necessário encontrar outras alternativas que garantissem aos alunos a participação nas aulas práticas.

Na tentativa de superar a falta de professores, o diretor procurou recompor o quadro docente com profissionais de nível superior compatíveis com as disciplinas ofertadas na instituição, tendo em vista a necessidade de legalizar a situação junto à Diretoria do Ministério da Educação e Cultura. Entretanto, a situação foi agravada pela determinação do Chefe da Divisão de Ensino Industrial da Secretaria de Educação e Cultura, que passou a exigir o registro dos professores, o que, segundo o diretor do Instituto Politécnico Estadual, era impossível naquele momento, diante da nova configuração do quadro docente.

Em resposta à tal exigência, o diretor alegou que o Instituto Politécnico Estadual contratou somente professores com diploma de curso superior. Além disso, dispunha de uma cópia do ofício encaminhado à Diretoria do Ensino Industrial do Ministério de Educação e Cultura, no qual a direção do estabelecimento solicitava

àquele órgão a realização de um curso de Didática Especializada para o Ensino Industrial, com duração de três a seis meses, ou a autorização de funcionamento utilizando-se dos professores que haviam sido contratados, até que os mesmos fossem capacitados e recebessem o registro.

Como a oferta do curso de Didática não foi viabilizada pelas instâncias federal e estadual, a maioria dos contratados não possuía registro para atuar como professor no ensino profissionalizante industrial. Diante deste quadro, o diretor do Instituto Politécnico Estadual:

...na preocupação de iniciar as atividades normais, se exaltou, ou talvez, na defesa dos interesses dos professores, que haviam respondido com boa vontade ao nosso apelo, apesar da reduzida remuneração hora-aula, ou por talvez não compreender a atitude do chefe daquela divisão, já que havia tomado todas as providências relativas ao registro ou autorização, e legalmente, neste particular funcionava o Instituto, como ficou demonstrado (PARANÁ. Ofício n.º 122/65).

Nestas circunstâncias, pode-se identificar que o tempo da escola, de suas práticas e dos interesses dos professores predominou no momento da tomada de decisão, pois se a direção aguardasse a capacitação dos professores, que deveria ser realizada pelos órgãos oficiais, o início do ano letivo e a continuidade do funcionamento da escola estaria comprometido.

Ao oficializar a solicitação do curso e propor a autorização de funcionamento até que o mesmo fosse realizado, o diretor obteve respaldo para manter a contratação dos professores, mesmo sem cumprir as exigências legais, já que estas dependiam diretamente de uma ação estatal. A atitude do diretor pode ser interpretada como "astúcia (...) como último recurso à direção estratégica..." (CERTEAU, 1994, p.101). Se, de um lado, a determinação legal dos órgãos oficiais impôs a substituição do quadro docente, de outro, teve que aceitar, a partir dos argumentos apresentados pelo diretor do IPE, o não-cumprimento da exigência relativa à formação dos novos docentes.

O segundo problema, apresentado no Ofício n.º 38/66, estava relacionado ao espaço para funcionamento da escola, que já havia sido comunicado à SEC pelo Ofício n.º 288/65 no final de 1965. Em relação a esta questão, o diretor descreveu que, enquanto aguardava a definição de um novo local para o funcionamento, o Instituto Politécnico Estadual permaneceria nas dependências da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal do Paraná, destacando que estavam numa condição 'indesejável', ocupando salas pequenas, pois eram as condições impostas para aquele período de transição. Expôs, em seguida, a dificuldade de atendimento dos mais de mil alunos, entre candidatos a exames de vestibular, alunos em segunda época e as matrículas dos alunos do Instituto Politécnico Estadual, situação que levou a direção a solicitar à Faculdade a ampliação dos espaços destinados ao Instituto, comprometendo-se a desocupar integralmente as instalações até o dia 1.º de março daquele ano (PARANÁ. Ofício n.º 38/66).

Segundo informações do referido ofício, esta questão foi finalmente resolvida no dia 15 de fevereiro de 1966, quando a direção do Instituto Politécnico Estadual recebeu um comunicado verbal, autorizando a mudança para o Colégio Nossa Senhora de Guadalupe. No entanto, as condições práticas para efetivar a transferência do patrimônio do IPE e iniciar as aulas tiveram algumas dificuldades.

Ao chegar à nova sede, a direção do Colégio Nossa Senhora de Guadalupe informou ao diretor do Instituto Politécnico Estadual que não havia carteiras e cadeiras suficientes, sendo necessária a complementação do mobiliário. Diante desta informação, a direção do IPE realizou um levantamento, constatando a necessidade de 370 carteiras, 40 cadeiras e uma mesa grande para a sala dos professores. Esta demanda foi suprida pela Divisão de Material da Secretaria de Educação e Cultura. Porém, o transporte dos móveis não foi providenciado, ficando sob a responsabilidade da direção do Instituto Politécnico Estadual encontrar uma forma para resolver a situação. Diante deste quadro, o diretor recorreu a várias

instâncias, como o Corpo de Bombeiros, o Departamento de Estradas e Rodagem, e outras secretarias estaduais sem, no entanto, obter sucesso. Depois de esgotar as possibilidades de conseguir apoio destes e de outros órgãos, o diretor e alguns professores arcaram com as despesas da mudança, da montagem das carteiras e cadeiras, da instalação de campainhas nos corredores e de fechaduras especiais nas salas, onde funcionariam a secretaria e a tesouraria. (PARANÁ. Ofício n.º 38/66).

Apesar de dispor de instalações adaptadas, destinadas ao funcionamento do Instituto, pode-se constatar a partir destes registros a preocupação e o empenho da direção e dos professores em providenciar o mobiliário e a organização de espaços específicos para o funcionamento da secretaria, tesouraria e a instalação de uma campainha para marcar os tempos, como expressão da necessidade de se atribuir contornos de instituição escolar ao Instituto. Essas "maneiras de fazer formam a contrapartida (...) dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política" (CERTEAU, 1994, p.41) e acabam por constituir um novo significado às condições adversas, que passaram a ser vistas como um desafio pelo corpo docente do IPE.

Quanto à participação da SEC na resolução dos problemas descritos no ofício elaborado pela direção do IPE, pode-se concluir que ficou restrita à locação de um novo espaço que acomodasse a administração e as aulas teóricas. As outras necessidades da escola, como os espaços para a realização das aulas de laboratório, não foram supridas.

A transferência do IPE do prédio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR para as instalações do Colégio Nossa Senhora de Guadalupe, e o problema de contratação dos professores da UFPR, representam também o distanciamento do Instituto de sua origem, o meio acadêmico, seja em função dos aspectos físicos ou de recursos humanos. Na medida em que este distanciamento foi se instalando, a direção e o corpo docente do IPE tiveram que adotar táticas de

aproximação com a Secretaria da Educação e Cultura. O desafio era inserir-se na rede pública estadual, de forma a partilhar com os demais estabelecimentos de ensino os recursos financeiros, preservando uma certa mobilidade dentro deste sistema, principalmente, pelas especificidades em torno de sua condição de único instituto politécnico sob a jurisdição estadual no Paraná.

Algumas das conquistas, conforme Certeau, são produto de ocasiões, elas permitiram certa mobilidade mas não significaram, em sua maioria, a estabilidade que se pretendia (...). Este não-lugar impediu a consolidação dos benefícios obtidos para o IPE, historicamente foi necessário lutar tanto para a obtenção como pela sua preservação (CERTEAU, 1994, p.101).

1.1 O SENTIDO VISADO E O PRODUZIDO: DOAÇÃO DE UM TERRENO AO IPE

As primeiras possibilidades de obtenção da sede própria começaram a ser esboçadas em 1966 com a aprovação da Lei n.º 2.783, através da qual o prefeito municipal de Curitiba sancionou a doação de uma área de terreno do patrimônio municipal ao Instituto Politécnico Estadual para a construção da sede própria.

Porém, dois anos após a obtenção do terreno a situação da escola continuava inalterada. Conforme o Ofício n.º 101/68, encaminhado pelo então diretor do IPE à Fundepar, era necessário que as obras de construção fossem iniciadas com urgência, reportando-se ao fato de que, até então, o Instituto funcionava precariamente em espaços alugados pelo governo e que as práticas dos cursos técnicos eram realizadas em laboratórios de diversas instituições públicas e privadas. A diversidade de espaços para o desenvolvimento das aulas práticas dificultava, sobremaneira, a participação dos alunos, comprometendo a frequência e repercutindo diretamente no rendimento escolar. Esta situação só seria resolvida com a construção da sede própria.

Além disso, o referido ofício alertava que segundo, a lei que autorizava a doação do terreno, havia um prazo de dois anos de tolerância para que as obras de

construção fossem iniciadas. Sendo assim, o diretor do Instituto Politécnico Estadual informava que estas deveriam acontecer num prazo máximo de três meses, sob a pena de que a área pudesse ser retomada pelo município. Tal preocupação somava-se à consulta encaminhada pela escola à SEC, que alegou existir no Departamento de Edificações e Obras Especiais um processo a respeito do assunto, no qual constava o levantamento planialtimétrico do terreno, bem como um projeto de construção da escola, em fase de conclusão. Todavia, a inexistência de dotação orçamentária específica para a construção do prédio impedia que as obras fossem iniciadas em tempo hábil (PARANÁ. Ofício n.º 101/68).

A situação apresentada pelo diretor é um indicativo de que o conhecimento das precárias condições de funcionamento do IPE e o recebimento do terreno para a construção da sede não produziram os efeitos que se esperava, isto é, que o governo do Estado estivesse destinando recursos para a construção da sede. Mais uma vez, a preocupação em obter um espaço que garantisse condições básicas para o funcionamento administrativo e pedagógico da escola era da direção do Instituto Politécnico Estadual.

Os objetivos visados pela direção do IPE quanto à obtenção da sede própria tardariam para se tornar realidade; enquanto isso, professores e alunos continuavam a conviver com a provisoriedade de espaços para a realização das aulas.

A construção da sede era ainda uma possibilidade remota e as dificuldades de funcionamento motivaram o diretor a solicitar à Fundepar a mudança do IPE para outro imóvel. Este argumento também foi utilizado pelo diretor do IPE no Ofício n.º 121/68 para justificar a solicitação de arquivamento do *Plano de aplicação de recursos* pois, segundo o diretor, "não havia condições de planejar e aplicar os recursos provenientes da cobrança de anuidades e taxas" (PARANÁ. Ofício n.º 121/68).

Esta informação é um indicativo de que o Instituto Politécnico Estadual estava enfrentando dificuldades para desenvolver as atividades pedagógicas nas

dependências do Colégio Nossa Senhora de Guadalupe, após dois anos de funcionamento no local. Em decorrência desta situação, o Instituto foi transferido das instalações do Colégio Nossa Senhora de Guadalupe para o Grupo Escolar Professor Brandão, passando a funcionar neste local a partir de 1969.

A transferência da sede do Instituto para a Escola Professor Brandão, situada na Avenida João Gualberto, representou melhorias nas condições de funcionamento, principalmente porque o governo estadual destinou investimentos de Cr\$ 80.000,00 (oitenta mil cruzeiros) para adequar as instalações do prédio às necessidades do IPE.

A possibilidade de resolver definitivamente o problema de falta de sede motivou o diretor da escola a encaminhar, a partir do Ofício n.º 85/69 ao Secretário dos Negócios de Estado da Secretaria de Educação e Cultura, providências no sentido de desapropriar o prédio em benefício do Instituto.

Os argumentos apresentados pelo diretor descreviam como satisfatórias as instalações da Escola Professor Brandão para o desenvolvimento das atividades administrativas e didáticas do Instituto, pois comportaria a administração, os laboratórios e as salas de aula, atendendo enfim às aspirações de sede própria, que desde a criação do Instituto, há mais 20 anos, não havia sido concretizada.

O diretor destacou ainda que os investimentos previstos para a adequação dos espaços seriam melhor aproveitados se todas as instalações da escola passassem a ser definitivamente do IPE. Dessa forma, seria garantida a melhoria do rendimento dos alunos e atendidos também os anseios do governo relativos à ampliação e ao aperfeiçoamento do "Ensino Técnico como ponto de partida para a consolidação do desenvolvimento que se vem implantando progressivamente no país" (PARANÁ. Ofício n.º 85/69).

A afirmação do diretor revela a apropriação do discurso oficial como uma tática que pretendia aproximar a proposta da escola à política desenvolvimentista

delineada durante o primeiro governo de Ney Braga,¹⁸ a partir de 1964, e ampliada na década de 70, com a intensificação do processo de industrialização do país, a qual exigiria um contingente maior de mão-de-obra. Nesse sentido, o ofício afirma que o IPE poderia significar um importante espaço de formação, se adequado às demandas do mercado.

Os argumentos da direção do IPE, pleiteando a desapropriação do prédio, não tiveram a repercussão que se esperava. O governo do Estado promoveu algumas adaptações na Escola Prof. Brandão mas, como durante o período diurno funcionava o ensino regular, elas foram limitadas. Assim, apenas algumas salas foram adaptadas para acomodar a administração do Instituto Politécnico. As aulas práticas continuaram a ser ministradas em outros locais, conforme depoimentos apresentados nos capítulos posteriores desta dissertação. A expectativa inicial do diretor em solucionar definitivamente a questão da sede não se concretizou, pelo contrário, com o passar do tempo, os problemas foram novamente se agravando.

A proposta de desapropriação da Escola Prof. Brandão apresentada pelo IPE revela o interesse em solucionar definitivamente a questão da sede, problema sempre presente em sua história. Este posicionamento também pode ser interpretado como uma forma de fortalecer a instituição, mesmo que para isso fosse necessário "abrir mão" de reivindicar condições ideais para o funcionamento da escola que poderiam ser obtidas com a construção da sede própria. A tática adotada pela direção do IPE, naquele momento, era o reconhecimento de que "se deve jogar com o terreno que lhe é imposto" (CERTEAU, 1994, p.100).

Se, num primeiro momento, as instalações da Escola Professor Brandão eram suficientes, logo começaram a ser utilizadas como argumento para que o governo iniciasse a construção da sede.

¹⁸Ney Braga governou o Estado do Paraná de 31/01/1961 a 17/11/1965, retornando ao cargo no período de 15/03/1979 a 14/05/1982.

Um das táticas utilizadas pela direção do IPE para reivindicar um espaço definitivo foi identificada no *Relatório Anual de Prestação de Contas de 1975*,¹⁹ a partir do qual justificou-se a devolução de recursos financeiros em decorrência da "falta de espaço físico para continuar estocando aparelhos, equipamentos e materiais permanentes", pois as instalações da Escola Professor Brandão, destinadas ao funcionamento do Instituto, eram insuficientes.

Além de devolver os recursos, a direção descreveu ainda os procedimentos adotados para tentar preservar o material existente: "conseqüência do acúmulo de material, a ventilação passou a ser irregular, sendo necessária a exposição periódica ao ar livre dos aparelhos óticos e de medição, coleções de livros e outros materiais, como uma tentativa de se evitar a oxidação e formação de fungos que poderiam causar danos à precisão dos mesmos" (PARANÁ. Relatório. 1976). Ressaltou ainda que estes materiais começaram a ser adquiridos e estocados desde 1968, no entanto, a falta da sede própria inviabilizou a utilização dos equipamentos, pois os mesmos necessitavam de laboratórios para que a instalação fosse realizada.

Ao elaborar o relatório citado, a direção do IPE também se utilizou deste instrumento para justificar a necessidade de construção da sede. Neste sentido, referiu-se à construção da sede como a solução de todos os problemas vividos pela escola, pois permitiria que as atividades teóricas e práticas fossem centralizadas, possibilitando uma melhor aplicação dos recursos arrecadados dos alunos e de outras fontes ainda não utilizadas pela falta de condições estruturais, bem como ofereceria a segurança necessária para a guarda de aparelhos e equipamentos de custos elevados que pertenciam ao patrimônio do Instituto Politécnico Estadual (PARANÁ. Relatório. 1976).

¹⁹De 1968 a 1974, há uma lacuna na documentação relativa aos *Relatórios Anuais de Prestação de Contas*.

1.2 EXPECTATIVAS E DECEPÇÕES: A CONSTRUÇÃO DA SEDE

Desde 1966, quando o Instituto recebeu a doação do terreno da prefeitura municipal, as notícias sobre a construção da sede foram escassas; apenas em 1975 este quadro começou a ser alterado. Isto se deu a partir da visita ao IPE do Secretário de Estado da Educação e Cultura, Dr. Francisco Borsani e do Diretor Superintendente da Fundepar, Dr. Guilherme Lacerda Braga Sobrinho, os quais comunicaram à direção e professores o início das obras de construção da sede do Instituto Politécnico Estadual.

Um dos fatores que motivaram esta visita pode ser atribuído à aprovação, em caráter provisório, do *Projeto de Reorganização do Ensino de 2.º grau*, expedido pelo Conselho Estadual de Educação no Parecer n.º 211/74. A provisoriedade da aprovação é justificada pelo fato de que a própria escola argumentou que para "atender ao ensino teórico-prático das disciplinas de formação especial e ao estágio supervisionado (...) firmou convênios com o Colégio Estadual do Paraná, Instituto de Biologia e Pesquisas Tecnológicas e laboratório do Instituto Médico Legal (...) Departamento de Água e Esgoto, laboratório do Departamento de Estradas de Rodagem (...), dependências da Fábrica de Curitiba, locais próprios da Copel" (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 211/74).

Assim, cabia à Secretaria de Educação e Cultura (entidade mantenedora), juntamente com a direção do IPE, viabilizar o funcionamento dos cursos, para os quais era indispensável a disponibilidade de equipamentos e instalações. Como alternativa à situação apresentada, o parecer do CEE n.º 211/74 solicitava ao IPE a apresentação de declarações ou convênios firmados com os órgãos onde eram ministradas as aulas práticas, acompanhados de um demonstrativo que explicitasse curso, disciplina, local de realização das práticas, períodos destinados às atividades de formação especial.

Essas atividades eram realizadas principalmente porque os professores do IPE exerciam de forma concomitante atividades profissionais nos locais citados pela escola, viabilizando assim o desenvolvimento das aulas práticas.

Com isso, pode-se inferir que, na maioria das situações, esses "convênios" não eram formalizados. Além disso, conforme depoimentos do professor Rui e do professor João Carlos, alunos do IPE, na década de 70, as aulas práticas e as visitas às empresas eram realizadas normalmente nos finais de semana, sábado de manhã ou à tarde e no domingo pela manhã, pois os alunos em sua maioria eram trabalhadores e estudavam no IPE no período noturno.

Apesar de os procedimentos postos em prática pela escola atenderem, em certa medida, às exigências específicas dos cursos profissionalizantes, os encaminhamentos adotados deveriam atender, segundo o pronunciamento do CEE, às formalidades exigidas pela Reforma.

Pode-se supor que no contexto da implantação da Reforma, principalmente no ensino de 2.º grau, o IPE era um estabelecimento que se destacava pela sua experiência com o ensino profissionalizante na capital. Neste sentido, identificou-se um ofício que fazia referência a um convite da Escola Técnica Federal do Paraná à direção do IPE para, num seminário, discutirem questões específicas ao ensino de 2.º grau com a implantação da Lei n.º 5.692/71 (PARANÁ. Ofício n.º 45/72).

Por outro lado, o governo estadual estava em pleno processo de implantação da Lei n.º 5.692/71 no Paraná. A capital era uma das cidades que fazia parte da primeira fase da expansão da Reforma no Paraná iniciada em 1972. O caso do IPE era uma das pendências que precisava ser resolvida pela SEC, tendo em vista o cumprimento da Etapa I da Implantação da Reforma do Ensino de 1.º e 2.º graus, aprovada pelo CEE, prevista para o ano de 1973 (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução n.º 2.379/72).

Toda essa conjuntura exigia uma iniciativa da SEC, no que se refere à construção da sede do IPE. Para exteriorizar o posicionamento do governo neste sentido, a visita do secretário da educação e do superintendente da Fundepar à escola pode ser uma das estratégias adotadas pelos representantes do governo "capazes de produzir" (CERTEAU, 1994, p.48) grandes expectativas em torno de suas pretensões, mesmo que estas não se concretizem da forma como foram apresentadas. Cabe ressaltar que as "estratégias escondem sob os cálculos objetivos a sua relação com o poder que as sustenta pelo lugar próprio ou pela instituição". (CERTEAU, 1994, p.47).

A estratégia adotada pelos representantes do governo para noticiar a construção da sede teve repercussões perceptíveis. No *Relatório anual da prestação de contas de 1976*, o diretor, Sr. Leonel Moro, descreve a visita dessas autoridades com um certo otimismo, alegando que tal fato motivou a direção a aplicar os recursos destinados às despesas de capital, mesmo que restritas à obtenção de materiais de pequeno porte, tendo em vista as limitações físicas para a estocagem de material (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Relatório. 1977).

Como afirma Certeau, "sem cessar, o fraco deve tirar partido das forças que lhes são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (...) mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião'" (CERTEAU, 1994, p.47). Num determinado momento, o diretor se utiliza da devolução de recursos como uma oportunidade de ressaltar as dificuldades existentes na escola, comprometendo inclusive a guarda e conservação dos materiais e equipamentos que a escola já possuía. Posteriormente ao anúncio da construção da sede, a tática empregada é destacar que apesar das dificuldades de espaço, a escola ocupou-se da compra de materiais, pois acreditava na promessa de construção da sede.

Outro aspecto significativo em relação à construção da sede é a Resolução n.º 272/75. Através dela, o Secretário da Educação e da Cultura designa uma

comissão formada por professores do Instituto, técnicos e engenheiros da Fundepar e do Departamento de Ensino de 2.º grau da Secretaria de Educação e Cultura, para realizar estudos prévios que definissem as especificações educacionais para o Instituto Politécnico Estadual, a fim de possibilitar o término do projeto de arquitetura, que atendesse às necessidades educacionais de uma escola profissionalizante industrial (SECRETARIA DE CULTURA E EDUCAÇÃO. Resolução n.º 272/75).

A comissão realizou um minucioso estudo, explicitado no projeto intitulado *Especificações educacionais e escolares - Instituto Politécnico Estadual*, organizado em três partes, contemplando aspectos relativos aos recursos institucionais, especificações educacionais e especificações escolares.

A elaboração deste projeto marca também o início da implantação da Reforma (em 1975) no Instituto:

O presente projeto estabelece a construção de um prédio escolar que se destinará a atender as necessidades de implantação de um Colégio Polivalente (...). Tendo em vista o objetivo da Lei n.º 5.692, com referência ao ensino de 2.º grau, torna-se necessária a imediata implantação da unidade física do IPE, a fim de que o Sistema Educacional de 2.º Grau possa oferecer aos educandos um leque de opções curriculares selecionadas de acordo com o mercado de trabalho da região compreendida pela grande Curitiba. (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Projeto. 1975).

O projeto contemplou uma descrição detalhada das necessidades físicas e estruturais do Instituto, considerando os cursos já ofertados: Eletrotécnica, Saneamento, Agrimensura, Química e Estradas.²⁰

Para cada um dos cursos foram apresentados projetos e material para laboratório, salas de aula, rol de disciplinas e conteúdos programáticos organizados por série, observando as disciplinas de educação geral e formação especial, listagem e descrição de uso dos espaços escolares. No projeto, esses espaços foram organizados

²⁰Apenas o curso de Meteorologia não teve continuidade, pois não havia sido contemplado no rol de habilitações determinadas pelo Conselho Nacional de Educação no Parecer 45/72. O curso de Pontes e Estradas foi transformado em Estradas.

em conjuntos e subconjuntos, quais sejam: a) conjunto direção/administração, subdividido em direção, administração e serviços gerais; b) conjunto pedagógico, subdividido em assessoria, ação pedagógica e apoio pedagógico; c) conjunto educacional, subdividido em orientação educacional, recreação/integração estudantil.

Ao analisar o projeto, percebe-se o esforço da comissão em justificar a importância de todos os espaços e elementos propostos, tendo em vista a melhoria da qualidade dos cursos ofertados de forma a corresponder às exigências do mercado de trabalho.

A ênfase dada pelo governo estadual aos investimentos em infra-estrutura, voltada para a produção de energia e transportes, tendo em vista o desenvolvimento industrial do Paraná, constituiu um forte argumento para justificar a importância do IPE, pois os cursos profissionalizantes ofertados (técnico em estradas, saneamento, eletrotécnica e química) poderiam estar habilitando mão-de-obra para o processo de industrialização que se pretendia implementar.

Porém, a contribuição que o IPE poderia oferecer naquele momento não foi suficiente para sensibilizar o governo quanto ao início da construção da sede, bem como viabilizar os investimentos pleiteados pela instituição.

Até o final de 1976, a partir do *Relatório anual da prestação de contas*, enviado pelo diretor do Instituto Politécnico Estadual à Fundepar, pode-se perceber que as obras de construção da sede não haviam sido iniciadas:

A direção continua na expectativa de que sejam iniciadas o quanto antes a construção da Sede (sic) deste Instituto Politécnico Estadual, a fim de que possamos brevemente instalar os equipamentos e aparelhos adquiridos e, conseqüentemente, ter condições de aplicar totalmente os recursos que até então não foram a nós destinados por não ter o Instituto Politécnico Estadual Sede Própria (sic) (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Relatório. 1977).

É necessário destacar que a profissionalização compulsória do ensino de 2.º grau teve como referência o "grande prestígio que as escolas industriais angariaram, especialmente as da rede federal, tanto pela qualidade do ensino

ministrado quanto pela função propedêutica que desempenhavam" (CUNHA, 2000 p.182). No Paraná, a Escola Técnica Federal do Paraná e as unidades do Senai representavam importantes espaços de formação de mão-de-obra.

O depoimento da professora Amábile descreve esta situação de forma elucidativa:

Os alunos do IPE tinham algumas dificuldades para ingressar nas grandes empresas em função da mídia. Existia um verdadeiro "endeusamento" da Escola Técnica, dava a impressão que só ela podia formar bons técnicos. A nossa briga sempre foi exatamente essa, "o sol brilha para todos", tanto que os cursos que nós tínhamos não eram os mesmos que eles ofertavam. Ao ler um classificado você via egressos do Escola Técnica, para ocupar o cargo de técnico em química, isto comprova que muitas vezes a empresa nem conhecia os cursos que eram ofertados lá. Esta era sem dúvida uma das nossas dificuldades. Nós sempre fomos o "primo pobre" da situação por isso a gente tinha que batalhar muito, mas os nossos alunos sempre tiveram muito bom nível de qualificação (Prof.^a Amábile, 2002).

1.3 VANTAGENS CONQUISTADAS, EXPANSÕES FUTURAS: UM DESAFIO A ENFRENTAR

Ao comparar o *Projeto de Especificações Educacionais Escolares do IPE* às plantas arquitetônicas, identificou-se que as contribuições elaboradas pela comissão foram em grande medida apropriadas. Porém, na etapa posterior, alegando falta de recursos, o governo autorizou apenas a construção parcial da sede. Diante desta situação, a direção da escola procurou sensibilizar os representantes do governo quanto às vantagens de se concluir o projeto.

Em consequência disso, o diretor do Instituto Politécnico Estadual encaminhou o Ofício n.º 88/78 ao Secretário de Estado de Educação e Cultura, Prof. Dr. Eleutério Dallasem, solicitando a complementação da obra a partir de uma série de razões que justificavam a sua proposta. Essa correspondência inicia-se com

uma série de elogios, destacando a participação de pessoas do governo na concretização da sede do Instituto:

Inequivocamente, já é profundo o nosso reconhecimento pelo que até agora foi realizado, gratidão essa que se estende ao eminente ex-ministro da Educação, atual governador eleito do Estado, sua Excelência o Gal. Ney Aminthas de Barros Braga, o ex-secretário da Educação Prof. Dr. Francisco Borsari Netto, ao Diretor Superintendente da Fundepar, Prof. Dr. Guilherme Lacerda Braga Sobrinho e a Vossa Excelência, que então ocupava o cargo, que tanto dignificou, de Diretor Geral da SEEC. (...)Entretanto Senhor Secretário, parece-nos oportuno trazer até Vossa Excelência nossa profunda preocupação relativamente ao imediato prosseguimento da etapa final (...) da obra em construção (PARANÁ. Ofício n.º 88/78).

A preocupação em agradecer e enaltecer, nominalmente, as pessoas que ocupavam cargos públicos de destaque reforça a concepção historicamente construída no Brasil,²¹ de que a escola pública é uma dádiva, um benefício concedido. Pelo menos formalmente, a idéia de que a construção da escola era fruto das inúmeras reivindicações de professores e alunos e, ainda, realizada com recursos públicos, portanto, de direito do cidadão, foi colocada num segundo plano, talvez porque esta maneira de fazer poderia ter resultados mais favoráveis para os interesses da escola.

Num segundo momento, o diretor do Instituto Politécnico Estadual expôs as preocupações relativas à construção da sede, considerando que a primeira parte da obra estava praticamente concluída. Para tanto, argumentou em favor da continuidade dos trabalhos e também passou a "enumerar algumas vantagens", que poderiam ser consideradas no sentido de garantir a "definição ou criação de verbas suficientes à complementação da obra". Dentre as justificativas apresentadas pode-se destacar: a possibilidade de funcionamento da administração da escola e das aulas num mesmo

²¹As representações da escola como benefício cedido de uns para outros vêm sendo constituídas desde a construção dos primeiros edifícios escolares no início da República no Brasil. Segundo Rosa Fátima de Souza (1998), a vinculação de doações para a construção dos grupos escolares no período de 1894 e 1910, "para captar recursos em prol das construções escolares, o Estado valeu-se de uma estratégia – a designação do nome da escola àqueles beneméritos que contribuísem com a causa da educação pública (...) assim, a escola primária, dever do Estado e direito do cidadão transforma-se em dádiva; não é apresentada à população como decorrência de uma política social, mas como resultado do concurso de um 'honrável cidadão'." (SOUZA, 1988, p.134).

local; a redução dos problemas relativos à dispersão e extravio do material, já que os mesmos estavam instalados provisoriamente em ambientes diversos, favorecendo a guarda e manutenção de todo o patrimônio da escola; a possibilidade de aproveitar a mesma empreiteira contratada para dar continuidade à obra, minimizando custos; o atendimento pleno das necessidades curriculares específicas das habilitações profissionais ofertadas pelo Instituto Politécnico Estadual.

A partir desses apontamentos, o diretor finalizou o ofício solicitando empenho do Secretário da Educação no sentido de adotar medidas que viabilizassem a continuidade da construção da sede do Instituto (PARANÁ. Ofício n.º 88/78)

1.4 UM LUGAR: ENFIM A INAUGURAÇÃO

A inauguração do prédio ocorreu no início de agosto de 1979. Através do *Relatório anual de prestação de contas* do início daquele ano, pode-se identificar que a direção acompanhava atentamente o desenvolvimento da construção. Ao descrever que aguardava a conclusão das obras para que pudessem ser instalados os equipamentos existentes, o mobiliário e o maquinário mecanográfico, destacou que a relação destes bens havia sido entregue ao Departamento de Engenharia da Fundepar, para que os mesmos fossem considerados na obtenção de equipamentos para a nova sede (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Relatório. 1979).

A inauguração da sede própria do Instituto Politécnico Estadual, localizada na rua Frederico Maurer, n.º 3.015, no Bairro Boqueirão, foi realizada no dia 07 de agosto de 1979. No entanto, o prédio começou a ser utilizado desde o início do ano letivo. Segundo a professora Amábile,

O Instituto saiu da sede provisória que era na Escola Professor Brandão e já foi para a sede própria funcionando (Prof.ª Amábile, 2002).

Mesmo com a escola já em funcionamento, o ato da inauguração foi transformado em um "acontecimento" com a participação de professores, alunos,

banda marcial da Escola Técnica Federal do Paraná e representantes do governo do Estado do Paraná, dentre os quais estava o então governador Ney Aminthas de Barros Braga. Estas e outras informações estão registradas no álbum de fotografias oficiais do estabelecimento, onde se encontram dois textos impressos. Segundo esses registros, a solenidade foi iniciada com a execução do hino nacional, seguido pelo discurso do diretor do Instituto Politécnico Estadual, professor Carlos Martins Bello, enfatizando a importância da inauguração da sede para o ensino profissionalizante:

A sede própria é a realidade presente do mais antigo sonho do Instituto Politécnico Estadual, de seus professores e alunos. Resultado de 30 anos de lutas e aspirações que hoje chegam de forma concreta através do Governo do Paraná. (...) o primeiro impulso para a construção da sede própria do Instituto Politécnico Estadual foi dado pelo próprio governador Ney Braga, quando Ministro da Educação e Cultura, com a liberação de boa parte das verbas necessárias para a realização do projeto (ÁLBUM de fotografias..., Curitiba, 1979, p.1).

Após o discurso do diretor, há registros da alocução da aluna Sueli Ulandowski, seguida do Secretário da Educação, Edson Machado. A continuidade do ato de inauguração se deu com o pronunciamento do governador Ney Braga, destacando que "a educação é fundamental para a consecução de melhores dias. (...) qualquer problema existente hoje no Brasil tem a sua origem fundamentada na educação e por isso o governo do Estado não tem medido esforços ao apoiar os programas de aperfeiçoamento do ensino e atendimento aos mestres" (ÁLBUM de fotografias..., Curitiba, 1979, p.1).

O texto ressalta, ainda, que a nova sede do Instituto Politécnico Estadual possibilitaria a ampliação do número de matrículas, tendo condições de ofertar 3.600 vagas, além de acrescentar duas novas opções de cursos: Técnico em Manutenção e Desenho Técnico, a partir de março de 1980.²²

²²Os cursos técnicos em Manutenção e Desenho só existiram no discurso do governador. Eles não foram implementados no IPE.

A construção da sede do IPE não era um acontecimento isolado, fazia parte de uma série de ações que vinham sendo implementadas no campo educacional pelo Estado, conforme depoimento do governador Ney Braga, realizado em 1996, "no segundo Governo²³ (...) construímos milhares de salas de aula, duas mil e cem salas de aula, (...) várias escolas de segundo grau. Profissionalizamos o ensino em mais de sessenta municípios, isso tudo pensando no desenvolvimento, no momento e no futuro (...)" (Ney Braga. **Entrevista concedida pelo ex-governador.** Curitiba, 18 maio 1997).²⁴

Sabe-se que a criação de cursos profissionalizantes no ensino de 2.º grau exigia muito mais que a mera construção de salas de aula. As condições de funcionamento do Instituto Politécnico Estadual analisadas nesta pesquisa são exemplos da condição de provisoriedade em que os cursos eram ministrados.

A referência do diretor aos "30 anos de lutas e aspirações" pela construção da sede, foi confirmada também nos ofícios encaminhados ao Secretário de Educação e nos *Relatórios anuais de prestação de contas* do IPE. A partir dessas fontes pôde-se entender que o prédio significava, para alunos e professores, a superação de um dos problemas da escola. Não se pode negar, que esta nova condição, pelo menos nos primeiros anos após a inauguração, representou melhorias significativas nas condições de funcionamento Instituto Politécnico Estadual. Porém, não foi suficiente para alterar, por exemplo, os altos índices de reprovação e desistência ou ainda prover espaços e material de consumo nas quantidades necessárias para a realização das atividades práticas.

²³Ney Braga foi eleito pela Assembléia Legislativa para o seu segundo mandato como governador do Estado do Paraná. Governou o Estado no período de 15 de março de 1979 a 14 de maio de 1982.

²⁴O trecho da entrevista foi retirado de FARIA, Enéas e SEBASTIANY, Sylvio. **Governadores do Paraná: a história por quem a construiu.** Curitiba: Sistani, 1997.

Sendo assim, a construção parcial da sede não foi suficiente para superar a precariedade de condições de funcionamento. Segundo a professora Amábile:

Onde hoje funciona a biblioteca (...) no térreo, era um espaço dividido em secretaria, sala da direção, sala da supervisão, orientação e em algum período a sala dos professores. Tudo funcionava no mesmo lugar (Prof.^a Amábile, 2002).

Posteriormente à inauguração, conforme o *Relatório anual de prestação de contas* de 1980, identificou-se o registro de que a direção aguardava o reinício das obras, visando à conclusão do projeto inicialmente definido. Enquanto esta solicitação não era atendida, foi necessário recorrer novamente à adaptação de espaços, prática tão comum na história do Instituto (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Relatório. 1981).

Apesar de as reivindicações pela conclusão do projeto terem sido iniciadas antes mesmo de sua inauguração, a primeira reforma e ampliação que a escola recebeu com recursos públicos ocorreu apenas em 1991.

A análise das fontes disponíveis nos arquivos da instituição e nos depoimentos permitiu apreender fragmentos de um projeto de uma escola politécnica caracterizado, em toda essa trajetória, pela provisoriabilidade das condições de funcionamento, as quais exigiram dos diretores, professores e alunos, a "criação" de alternativas que atendessem às necessidades básicas de funcionamento de uma escola profissionalizante.

2 JOGAR COM OS ACONTECIMENTOS PARA TRANSFORMÁ-LOS EM OCASIÕES

Trata-se, aqui, de analisar "como se elaboram as relações complexas entre as formas impostas (...) e identidades afirmadas..."

(CHARTIER, 1995, p.181).

Neste capítulo, pretende-se analisar em que medida a interferência de situações como a implantação da Lei n.º 5.692/71, a intervenção sofrida pela escola e a transformação do IPE num centro de formação profissional, repercutiram no cotidiano da escola, tendo como referência os registros produzidos e as representações construídas pelas pessoas que participaram desses momentos.

Essas referências serão utilizadas também no sentido de identificar de que forma essas circunstâncias foram percebidas como uma ocasião para legitimar interesses em torno do IPE.

2.1 MANEIRAS DE FAZER: A REFORMA NO IPE

Inicialmente, pretendeu-se priorizar a implantação da Reforma no IPE, pelo fato de que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5.692, de 1971, tornou obrigatória a oferta do ensino profissionalizante em todos os estabelecimentos de ensino de 2.º grau do país.

Enquanto a maioria das escolas iniciaria todo um processo de implantação do ensino profissionalizante de acordo com a legislação, o IPE encontrava-se numa condição diferenciada pois já ofertava o ensino profissionalizante desde o início da década de 20. No entanto, essa nova conjuntura legal exigia ajustes para adequar o IPE aos preceitos legais da Reforma.

Desde o início da Reforma, em 1972, identificou-se certa aproximação do IPE com as demais escolas, tendo em vista a participação do diretor em encontros com dirigentes de outras escolas, principalmente de 2.º grau.

O Ofício n.º 45/72, encontrado no arquivo da escola, fazia referência ao convite recebido da Escola Técnica Federal para que o IPE participasse do seminário Aspectos de Programação e Execução do Ensino no 2.º grau.

Ao responder o convite, o diretor do IPE afirmou que "as atividades docentes e discentes" desenvolvidas no Instituto eram específicas para o ensino técnico industrial, diferentemente dos colégios que, em função da Reforma, procuravam moldar-se às necessidades do parque tecnológico brasileiro (Ofício n.º 45/72). Assim, destacou que a participação do IPE no referido evento se daria:

...na qualidade de transmissor de suas experiências no campo do ensino específico (...) promover a troca de experiências e informações entre aqueles que realmente já se efetivaram no ensino profissionalizante, dando subsídios aqueles que por força da Lei n.º 5.602/71 necessitam de atendimento imediato para satisfazer as necessidades prioritárias do país. Deste modo, sugerimos que também sejam convidados o Ginásio Ferroviário da Rede Federal e a Escola República Argentina (PARANÁ. Ofício n.º 45/72).

A partir do ofício citado, pode-se supor que o diretor estava convencido de que o IPE encontrava-se numa condição privilegiada em relação às demais unidades escolares, considerando-se a experiência acumulada com o ensino profissionalizante, que passava agora a ser priorizado no ensino de 2.º grau.

A mobilização dos dirigentes das escolas em torno da nova lei educacional não se limitava a este grupo. Neste sentido, durante a realização da entrevista, questionou-se a professora Anna Maria sobre qual teria sido a repercussão da Reforma junto aos professores. A professora, que atuava de forma concomitante em uma escola da rede pública estadual e na Secretaria de Educação, de onde participou da implantação da Reforma no Paraná, teceu o seguinte comentário:

Na época eu já estava na Secretaria e atuava também como professora da rede estadual há cinco anos. Eu não senti na época com quem eu convivia e nos cursos que freqüentei

qualquer oposição em relação à implantação da Reforma. Eu sentia muita expectativa, muitas pessoas dando opiniões e sugestões. Havia um espírito positivo em encarar a nova lei, pelo menos onde eu estava inserida. Eu não posso dizer como isso aconteceu no interior do Estado. A maior reação dos professores foi em relação à aprovação dos planejamentos, principalmente dos Planos Curriculares que tinham que ser feitos em cima das Diretrizes Curriculares Nacionais (Prof.^a Anna Maria, 2002).

Cumprasse assinalar que a estratégia adotada pelo governo estadual, para garantir que a Reforma chegasse às escolas, partiu "de um lugar de poder", sendo acompanhada também pelos "lugares teóricos", entendidos como o conjunto de documentos oficiais através dos quais se criavam condições para articular um conjunto de "lugares físicos", que podem ser reconhecidos como todo o sistema estadual de ensino. Ao combinar esses três "lugares", o governo almejava garantir uma certa uniformidade ao processo de implantação da lei no Paraná (CERTEAU, 1994, p.102).

Essa estratégia era formada por um conjunto de procedimentos, que envolviam elaboração e publicação de normas,²⁵ cursos de reciclagem para dirigentes, professores e a preparação de um corpo técnico para conduzir a adequação legal dos estabelecimentos de ensino às normas.

O suporte teórico elaborado foi utilizado durante os cursos de reciclagem. Eram decretos, deliberações, resoluções, a LDBEN e o próprio *Plano Estadual de Educação 1973-1976*, através do qual o governo estabeleceu diretrizes para a implantação da lei no Paraná. O Grupo Especial de Trabalho para a Reforma do ensino em Curitiba (Getrec), constituído em 1971 pela Secretaria de Educação, definiu

²⁵Dentre estas, destaca-se: a Resolução n.º 1.218/72, que autoriza a instituição de Grupos-Tarefa para Implantação da Reforma Administrativa (GIRA) da Secretaria da Educação e Cultura, visando à implantação da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus. O Decreto n.º 2.556/72, que dispõe sobre a complementação de reorganização da Secretaria de Educação e Cultura, tendo como uma de suas justificativas a necessidade de ajustar a organização administrativa à Lei n.º 5.692/71, agilizando e desenvolvendo os projetos determinados pelo governo federal para o setor educacional. A Resolução n.º 2.379/72, que define, a partir da proposta do Grupo de Assessoria de Planejamento (GAP), e tendo em vista o Projeto de Implantação Geral Progressiva – Programa 1 – do Plano Estadual de Educação, os 37 municípios-piloto que participarão a Etapa I da Implantação da Reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, sendo Curitiba um destes municípios.

como uma de suas metas "a conscientização dos professores no que se refere à reforma do ensino" (MARTINS, 2002, p.18).

Um dos primeiros documentos publicados pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, através da Fundepar, foi um fascículo denominado *Ensino de 1.º e 2.º graus*, composto de três documentos, a saber: a mensagem do presidente da República, Emílio G. Médici, enviando o projeto de lei da Reforma ao Congresso Nacional; a mensagem do ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho, que acompanhou o anteprojeto da LDBEN encaminhado ao presidente da República; e o texto da Lei n.º 5.692/71.

Na apresentação do fascículo citado, o secretário da educação do Paraná, Roberto Linhares da Costa, destacou que o objetivo dessa publicação era iniciar uma série de publicações para divulgar sobretudo os documentos relativos às novas diretrizes da implantação e implementação do novo regime. Nesse sentido, entendia ser:

...oportuno e imprescindível trazer aos professores, educadores e técnicos – que são, afinal, os executores da educação – o conhecimento da lei e das providências decorrentes dela, que visam à nova metodologia do ensino: os fundamentos teóricos da reforma; as inovações da lei; seu significado para o desenvolvimento brasileiro que é seu derradeiro e grande objetivo. (...) desejo congratular-me com os professores paranaenses quando recebem nas mãos competentes e operosas, como um embrião luminoso do futuro, seu novo instrumento de autêntica promoção do homem (BRASIL. **Leis 4.024/61 e 5.692/71**. 1971. p.1).

Cumprе lembrar que fazia parte da estratégia do governo estadual a institucionalização de um lugar físico para a formação em serviço, o Centro de Treinamento do Magistério Primário - Cetepar, que foi concebido como uma medida essencial à implantação da Reforma no Paraná. Nesse ponto, cabe retomar a dissertação de mestrado de Ana Lúcia Martins de Souza, que, referindo-se ao processo de formação dos professores primários paranaenses, constatou que "o Cetepar iniciou as suas atividades em 1973, quando a Reforma já estava sendo implementada, a partir de um planejamento organizado e estruturado para a

expansão. Deste então, este órgão passou a encampar todo o processo de implantação da Reforma..." (SOUZA, 2002, p. 90).

Para a condução das atividades de implementação da Reforma, o governo do Estado constituiu também um corpo técnico que atuava no Conselho Estadual e na Secretaria de Educação. A professora Anna Maria, técnica na Secretaria de Educação e Cultura naquele período, comentando o início da implantação da lei no Paraná, disse:

Quem tomou a frente desde o início da implantação foi o Conselho Estadual de Educação. Neste órgão foi criado um grupo de legislação e normas, o GIRD, responsável pela análise de todos os projetos de implantação da Reforma. Posteriormente, esse trabalho passou a ser realizado na Secretaria de Educação, pelo Grupo de Legislação e Normas. Para a implantação da reforma (...) foi organizado um cronograma de implantação (...) dividido em etapas. Este trabalho começou a ser desenvolvido em 1972, 73, (...). Curitiba foi o primeiro município envolvido. A reforma se estendeu até 1980, tanto no 1.º como no 2.º grau. O processo de implantação terminou com as escolas rurais. Ela foi bem gradativa e de região por região. Muitas e muitas regiões só foram começar a implantar as mudanças em 78. Em todo o sistema de ensino do Estado convivíamos com o regime da 4.024 e com a 5.692 e que foram gradativamente alteradas conforme (...) a implantação. Os estabelecimentos de ensino apresentavam para a Secretaria os Planos de Implantação, esse era o nome, não era projeto era Plano de Implantação e o Regimento Escolar. Quando entrava o Plano de Implantação já se aprovava a grade curricular antes de se aprovar o Plano, porque levava muito tempo para a análise (Prof.^a Anna Maria, 2002).

De acordo com o *Documento-base para o planejamento prévio para a implantação do sistema de ensino de 1.º e 2.º graus*, as razões que justificariam a definição da capital do Estado para se iniciar a Reforma no Paraná seriam que:

Curitiba estaria recebendo um grande número de migrantes de outras regiões do Estado, o que tornava a demanda em crescimento superior à capacidade de atendimento; o ensino primário estaria passando por uma expansão muito rápida nos últimos anos; a dificuldade na organização e articulação dos meios de oferta educacionais devido ao crescimento da população e a heterogeneidade da estrutura de ensino, derivada do surgimento de inúmeras variantes ao sistema instituído (PARANÁ. Documento base. 1971).

Partindo da constatação de que o município de Curitiba foi contemplado na primeira etapa de implantação da Reforma no Paraná, e de que o IPE já ofertava o ensino profissionalizante, poder-se-ia supor que tenha sido uma das primeiras

escolas de 2.º grau a fazê-lo. No entanto, a efetiva implantação da Reforma no IPE se deu apenas a partir de 1975. Uma das explicações do tardio processo dessa implantação, segundo a professora Anna Maria, pode ser a falta de sede própria do Instituto e de condições de funcionamento.

Entretanto, se inicialmente esses fatores representaram um entrave à implantação da Reforma no IPE, num segundo momento, este quesito foi desconsiderado, talvez porque na prática o IPE se utilizava de procedimentos sugeridos pela própria lei para resolver os seus problemas de espaço físico e de laboratório.

Vale lembrar a LDBEN n.º 5.692/71, em seu art. 3.º:

... sem prejuízo de outras soluções que venham a ser adotadas, os sistemas de ensino estimularão, no mesmo estabelecimento, a oferta de modalidades diferentes de estudos, integradas por uma base comum (...) a entrosagem e a intercomplementaridade (...) com outras instituições sociais, a fim de aproveitar a capacidade ociosa de uns para suprir as deficiências de outros²⁶ (BRASIL. Lei n.º 5.692/71).

Partindo da própria lei é possível entender porque, apesar das condições em que funcionava o IPE, o projeto de implantação do ensino de 2.º grau da escola foi aprovado em 1974, pelo Conselho Estadual de Educação por meio do Parecer n.º 96/74 e pelo Parecer n.º 211/74, mesmo que de forma "provisória".

A aprovação "provisória" era justificada pelos conselheiros dadas as "deficiências encontradas nas dependências escolares e na falta de equipamentos suficientes para o pleno desenvolvimento das atividades escolares para as habilitações propostas" (Parecer n.º 111/80). Portanto, a situação real da escola era de conhecimento dos órgãos públicos, e, mesmo nas condições descritas, o início da implantação da Reforma no Instituto se deu a partir do ano letivo de 1975.

²⁶Posteriormente, corroborando nessa perspectiva, o Parecer n.º 76/75 do Conselho Federal de Educação ressalta também que "a escola não necessita possuir sozinha, dentro de seus muros, todas as exigências para a profissionalização. Nem seria isto pois que impediria a qualificação para o trabalho" (Parecer n.º 76/75).

Em virtude da nova condição legal da escola, com a implantação da Reforma, procurou-se verificar junto aos depoentes que estudaram na escola durante aquele período, se foi possível identificar mudanças em seu funcionamento. A esse respeito, o ex-aluno João Carlos, que ingressou no curso de Eletrotécnica no primeiro ano de implantação, declarou:

A gente sabia que o pessoal da direção e alguns professores iam atrás de uma sede própria, mas não tinha uma definição, tinha expectativa, muita expectativa. O problema da sede comprometia o curso; teve uma época que faltou até salas de aulas. Para resolver esse problema a direção teve que transferir algumas turmas, dentre elas, a minha, para uma sala lá no Parque São Lourenço. Eu já estava no último ano em 1977. Os alunos não gostaram da mudança, mas se quisessem concluir o curso tinham que ir assistir as aulas teóricas lá (Prof. João Carlos, 2003).

Conforme relembrou o professor Rui, aluno do IPE no período de 1973 a 1976:

Era complicado, pois você sabe, a escola não tinha laboratório. Então era assim, por exemplo, Química Analítica exigia aula de laboratório, então a gente fazia as práticas no Colégio Estadual do Paraná. Quando tinha prova você ia para o Centro Politécnico. Ai era complicado, você tinha que pular muro,²⁷ pular a janela do laboratório do Politécnico, porque o professor tinha que aplicar prova lá. Química Inorgânica também tinha a parte prática, que era feita no Juvevê, lá no Tecpar. (...) isto porque o professor era funcionário do Tecpar e atendia os alunos no sábado de manhã e quem trabalhava fazia aula domingo de manhã. Eu assistia as aulas no domingo de manhã e achava terrível, mas como eu trabalhava sábado de manhã, a única alternativa era ter aula no domingo. A frequência era controlada e compunha a nota, então era terrível, mas tinha que ir (Prof. Rui, 2003)

Os depoimentos dos ex-alunos do curso de Eletrotécnica e Química corroboram as informações já levantadas no que se refere às condições bastante precárias de funcionamento do Instituto, pois todas as suas atividades, tanto teóricas quanto práticas, continuaram a ser desenvolvidas, mesmo após a implantação da Reforma, em espaços adaptados.

²⁷Segundo o depoimento do prof. Rui Simas (2003): "na verdade é o seguinte, numa prova o professor não tinha a chave da porta, então ele tinha somente a chave de uma sala, não sei. Nessa sala, tinha uma varanda, pulando a janela, a gente passava pela sala dele e chegava ao laboratório. Então a gente entrou não pela porta de fora, mas por uma porta de acesso interno".

Esta situação era, em certa medida, amenizada pelo fato de que o IPE contava com a vantagem de dispor, em seu quadro docente, de professores que atuavam no ensino superior ou desenvolviam atividades profissionais paralelas ao magistério. Segundo o prof. João Carlos, ex-aluno do Curso de Eletrotécnica:

Os professores eram da Universidade Federal, da Copel e da Sanepar, por isso eles garantiam a realização das nossas aulas práticas. As aulas de laboratório eram realizadas, por exemplo na Sanepar. Tinha também um professor que era coronel do exército, ele ministrava as aulas numa fábrica do exército onde hoje é o Shopping Curitiba, (...) a gente ia fazer as práticas lá. As instalações da Copel também foram utilizadas. Normalmente as práticas eram realizadas no sábado, sábado à tarde (Prof. João Carlos, 2003).

Isso também acontecia no curso de Química. Referindo-se aos professores de seu curso, o professor Rui lembrou que:

Em sua maioria, eram da Universidade Federal, naquela época eles podiam ter as duas opções, trabalhar paralelamente nos dois lugares (Prof. Rui, 2003).

Por esses motivos e nessas condições, os professores viabilizavam a realização das aulas práticas e visitas técnicas. Essas visitas repetiam-se durante todo o curso. Segundo o professor João Carlos, ex-aluno:

A gente visitava várias empresas, geralmente nos finais de semana, normalmente no sábado à tarde, juntamente com o professor (Prof. João Carlos, 2003).

Para o professor Rui, essas atividades eram muito especiais. Ele as descreveu da seguinte forma:

As visitas que nós realizávamos nas empresas eram muito interessantes. Ali se percebia o quanto o curso era importante. Esta é uma das melhores lembranças que eu tenho do tempo em que era aluno do IPE (Prof. Rui, 2003).

Recuperando também o registro destas atividades nos *Relatórios anuais de prestação de contas*, percebeu-se que eram descritas pela direção como atividades complementares:

As excursões programadas são ao mesmo tempo viagens para a ministração de aulas práticas 'in loco' (...) as visitas às instalações industriais de entidades particulares e oficiais são efetuadas atendendo convite ou autorização e geralmente sem despesas para os alunos;

quando são visitas fora do município de Curitiba, as despesas são custeadas pelo IPE no que se refere a transportes (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Relatório. 1978).

O que dessas afirmações pode ser pensado, em primeira instância, é que este tipo de atividade era uma forma de compensar as deficiências, principalmente de laboratório, para a realização das aulas práticas. Além disso, essas ocasiões permitiam certa visibilidade do IPE junto às empresas e agregavam valor ao curso perante os alunos.

Retomando a implantação da Reforma do IPE, a partir da descrição dos modos de fazer adotados para a realização das aulas práticas, constatou-se que a aprovação do projeto de implantação do 2.º grau, a partir de 1975, limitou-se ao cumprimento das formalidades legais, não tendo repercussões que viessem a alterar as condições de funcionamento da escola.

As mudanças mais efetivas vão ser registradas somente a partir de 1979 e se devem, notadamente, à transferência da escola para a sede definitiva, quando os problemas de espaço físico foram amenizados, permitindo, com certas adaptações, a centralização das atividades escolares num mesmo local. Esse fato referendou a solicitação, junto ao Conselho Estadual de Educação, da suspensão da provisoriedade interposta pelo Parecer n.º 211/74, que impedia a emissão de certificados para os concluintes dos cursos no IPE.

Analisando o mérito da questão, o Parecer n.º 111/80, expedido pelo Conselho Estadual de Educação, acatou positivamente a solicitação, argumentando que a escola possuía prédio novo, com as melhores condições de funcionamento e disponibilidade de equipamentos plenamente satisfatórios. Na avaliação dos conselheiros, as novas instalações do IPE superavam até os melhores estabelecimentos de ensino do país, e, partindo deste pressuposto, suprimiram a provisoriedade interposta anteriormente.

Vale salientar que o uso que se fazia dos novos espaços era desconhecido ou foi desconsiderado pelos conselheiros, tendo em vista que a construção parcial

da sede exigiu a adaptação, por exemplo, do espaço destinado à biblioteca, para viabilizar o funcionamento da secretaria, direção, supervisão, orientação e sala dos professores. No entanto, essas adaptações não foram tidas como empecilho para que o Conselho Estadual de Educação aprovasse definitivamente a implantação da Reforma no IPE.

Ao obter a aprovação definitiva do Plano de Implantação, o IPE resolveu um de seus problemas: a certificação dos alunos que já haviam concluído o curso. Por outro lado, perdeu um argumento que poderia ser utilizado para pressionar o governo estadual a dar prosseguimento às obras de construção da escola.

Outro aspecto a ser analisado no Parecer n.º 111/80 é a solicitação dos conselheiros quanto à necessidade de adequação do nome do Instituto Politécnico Estadual, conforme a Deliberação n.º 40/75, na qual estavam definidas as normas "para uniformizar a nomenclatura dos estabelecimentos de ensino do Paraná" (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 111/80).

Esta solicitação do Conselho Estadual de Educação não foi aceita pelo IPE. Na tentativa de preservar a nomenclatura vigente, a direção da escola enviou ao secretário da educação um pedido de manutenção do nome da instituição, justificando que, "além de uma tradição, este nome tornou a escola conhecida em âmbito estadual e nacional" (PARANÁ. Ofício n.º 1.663/82). Tais argumentos foram encaminhados pela Secretaria de Educação ao Conselho Estadual, sendo atendidos com as seguintes considerações:

O Instituto Politécnico Estadual (...) constitui um tipo próprio de formação, que não se enquadra inteiramente no conceito geral dos estabelecimentos de ensino, pois visa à preparação de técnicos, além da tradição já adquirida (...) que a denominação do estabelecimento em questão individualiza e define a formação de profissionais, bem como pelo termo "Estadual" indica a obediência administrativa à sua mantenedora, somos pelo atendimento da pretensão (PARANÁ. Parecer n.º 233/82).

O que se pode apreender deste fato é que a iniciativa do IPE, no que se refere ao nome da instituição, era uma forma de preservar um diferencial em relação à maioria

dos estabelecimentos de ensino de 2.º grau. Este posicionamento reforça o discurso legitimador do papel social da escola, na medida em que o IPE, representado pelos diretores e professores, sempre reclamou uma maior proximidade dos órgãos oficiais em relação à escola e às suas especificidades. Essa situação foi constantemente identificada no desenvolvimento dessa pesquisa, quando a escola reclamava a falta de atendimento às suas necessidades, decorrentes do tipo de ensino técnico profissionalizante que atendia.

No momento em que a escola busca preservar a sua nomenclatura, estava reivindicando a sua condição de "não-lugar", mesmo que aparentemente restrita a aspectos essencialmente formais. Isto pode ser analisado também a partir do conceito de representação que se desejava construir em relação ao IPE, isto é, o nome da escola poderia ser o "instrumento de um conhecimento imediato que faz ver um objeto ausente através de sua substituição por uma imagem capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é" (CHARTIER, 1988, p.20).

Retomando-se algumas implicações da Reforma no IPE, a respeito do processo de implantação da Lei n.º 5.692/71 no Paraná, identificou-se, nos estudos realizados sobre esta modalidade de ensino no Estado, promovidos pela própria Secretaria de Educação, principalmente a partir dos anos 80, que as dificuldades enfrentadas pelo IPE eram comuns à maioria das escolas de 2.º grau.

Em síntese, os investimentos realizados pelo governo estadual neste nível de ensino limitaram-se à construção e instrumentalização de alguns centros de excelência²⁸ nas principais cidades do Estado, garantindo certa visibilidade à

²⁸ A SEED organizou em 41 estabelecimentos de ensino, das redes estadual e particular de 23 municípios, "Centros de Excelência", que funcionam como núcleos irradiadores de ações voltadas à melhoria qualitativa do ensino. Estes centros devem proporcionar aos educandos bases mais sólidas de formação profissional e maiores oportunidades de promoção social e de concorrer para o desenvolvimento da economia paranaense. As modalidades de habilitação ofertadas por esses centros foram concentradas nas áreas de saúde, magistério, crédito e finanças, e saneamento, no atual estágio de implantação. (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Mensagem. 1981).

Reforma. De forma geral, porém, a implementação do que preconizava a LDBEN enfatizou o cumprimento das formalidades legais, principalmente no ensino de 2.º grau, pois a transformação de escolas que ofertavam a formação geral em escolas profissionalizantes, com vistas à qualificação para o mercado de trabalho, exigiria significativos investimentos (disponibilização e manutenção de laboratórios e equipamentos, construção de espaços físicos apropriados a esta modalidade de ensino) e preparação e atualização dos professores (atendimento à diversidade de habilitações ofertada e os constantes avanços nos setores primário, secundário e terciário), inviabilizados pela restrição de recursos destinados a este nível de ensino.

Insistindo nessa questão, Luiz Antônio Cunha adverte que, no Paraná, os recursos para a educação, principalmente a partir da década de 70, com a criação das universidades estaduais, eram divididos entre os três níveis de ensino. Sendo assim, como o ensino de 1.º grau era obrigatório dos 7 aos 14 anos, o governo tinha o compromisso de investir neste nível de escolaridade. A imagem do Paraná como o Estado onde mais se gastava com o ensino superior, amplamente utilizada pelo governo, e a capacidade de mobilização das universidades estaduais, resultavam também em investimentos no 3.º grau. (CUNHA, 1995, p. 251).

Cumprindo observar, com base na *Mensagem do governador apresentada à Assembléia Legislativa em 1980*, que o poder público prestou aos estabelecimentos de ensino particulares assistência técnica e, principalmente, financeira:

... ora reforçando as receitas através da compra de vagas, ora por meio de subvenções e ora através de cessão de instalações em épocas de ociosidade (...) Dentre as principais ações da SEED neste campo destacam-se: cessão parcial de prédios e instalações a 54 escolas de 1.º e 2.º Graus (...) repasse de Cr\$ 4,4 milhões a 41 escolas de 1.º e 2.º graus (...) compra de vagas²⁹ (...) a alunos provindos de famílias de baixa renda e,

²⁹Em 1979 foram compradas pelo governo do Estado 4.827 vagas para o ensino de 1.º grau regular, 1.507 no 2.º grau regular, e 1.694 em curso de suplência de 1.º e 2.º graus, em 65 escolas da rede particular (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Mensagem. 1980).

simultaneamente, prestar amparo financeiro indireto às escolas, contribuindo para a manutenção de suas atividades (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Mensagem. 1980).

No tocante ao apoio financeiro à rede particular, é elucidativo destacar o projeto *Apoio ao desenvolvimento dos sistemas de ensino (instituição privada)* para o exercício de 1980. Nele, a Secretaria de Educação justificou a aquisição de equipamentos, no período de março de 1980 a fevereiro de 1981, para sete estabelecimentos da rede particular de seis municípios. Estes investimentos foram realizados considerando-se:

A importância de determinados profissionais para os programas de desenvolvimento do Pólo Petroquímico de Araucária, da Usina do Xisto de São Mateus do Sul, dos programas de Expansão das Rodovias e Estradas, Florestamento – Reflorestamento e Preservação da Flora e Fauna, o Saneamento Básico, em execução pelas Prefeituras de 290 Municípios do Paraná, o grande número de gabinetes dentários e protéticos existentes nos municípios de Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Cascavel, Guarapuava, Maringá e outros fez com que o Departamento de Ensino de 2.º Grau se preocupasse com a quantidade de elementos qualificados atuantes nas áreas de Química, Saneamento, Estradas, Florestal, Mecânica e Prótese (PARANÁ. Programa de 2.º grau. 1979).

Em virtude das situações referenciadas pode-se inferir que, na divisão dos recursos para a educação no Paraná, as escolas públicas de 2.º grau não foram supridas a contento em face das necessidades que se apresentavam neste nível de ensino, por força da LDBEN n.º 5.692/71, no que se refere à habilitação/profissionalização. A título de exemplificação, em 1990, de todo o montante de recursos da educação no Paraná, apenas 4,3% foram destinados ao ensino de 2.º grau e, em 1994, os recursos foram ampliados para 8,06% (PARANÁ. Relatório das ações..., 1994).

É bem verdade que a escassez de recursos para o 2.º grau não se restringiu ao Estado do Paraná. Na análise de José Willington Germano, o fracasso da profissionalização e, em decorrência dele, a reforma do ensino de 2.º grau podem ser explicados, entre outros motivos, pela limitação de recursos, já que numa escola dessa natureza o custo-aluno era 60% maior que numa escola do antigo

secundário. Além disso, os investimentos do governo federal na expansão deste nível de ensino e em equipamentos foram escassos. Em 1980, por exemplo, "a percentagem das verbas da educação destinadas ao 2.º grau era de apenas 8,4%, enquanto que a média da América Latina girava em torno de 25%..." (GERMANO, 1994, p.185).

Estes fatores resultaram, de uma forma geral, na aceção de Arnaldo Niskier, "numa profissionalização disfarçada, aparente. Afinal não estavam elas [escolas] preparadas com recursos materiais e humanos para arcar com a responsabilidade de uma real profissionalização" (NISKIER, 1996, p.198).

Em outras palavras, Beisegel afirmou que

a Lei fixou objetivos que ultrapassam a capacidade de realização do sistema escolar. Repetia-se com a Reforma do Ensino um fenómeno comum na história das leis no Brasil: fixava-se nos códigos, uma situação fictícia, comprometida com alguma coisa que se queria alcançar no futuro e ainda muito distante das possibilidades de realização do Estado brasileiro no presente (BEISEGEL, 1976, p.35-36).

Para o IPE, e demais escolas que já ofertavam o ensino técnico industrial antes da Reforma, "a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2.º grau não foi, como a propaganda oficial pretendia fazer crer, uma *valorização* do ensino industrial, mas ao contrário. Para muitos professores e diretores, a reforma trouxe apenas problemas" (CUNHA, 2000, p.197).

2.2 INTERVENÇÃO: UM RITUAL DE FORMALIDADES

Um segundo momento, que se pretende analisar neste capítulo, é o processo de intervenção sofrido pelo Instituto Politécnico Estadual, tendo clareza de que as percepções apreendidas durante as entrevistas e nos documentos são sempre determinadas pelos interesses, portanto, "não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (...) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, (...) a legitimar (...) ou justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas ou condutas" (CHARTIER, 1995, p.17).

Em 1982, após três anos de funcionamento da escola na sede própria, surgiram indícios de irregularidades administrativas no Instituto Politécnico Estadual. A partir de uma verificação realizada por funcionários da Secretaria de Educação, as suspeitas foram confirmadas, iniciando-se um processo de intervenção na escola.

Tendo como referência o *Projeto de revitalização do ensino técnico industrial do Instituto Politécnico Estadual*,³⁰ constatou-se que:

... das muitas irregularidades encontradas, destacamos: diplomas 'parados' sem registro; rasuras nas fichas individuais; matrículas irregulares; inobservância ao sistema de avaliação da escola; não cumprimento da grade curricular em vigor; inexistência de registro de 'adaptações'; lançamentos de notas às fichas, sem necessidade (...). Dentro do cronograma de trabalho, está previsto o atendimento de **498 casos de irregularidade escolar** (grifo nosso) (PARANÁ. Projeto de revitalização..., 1987, p.28 e 30).

A documentação decorrente do processo de sindicância não foi localizada no desenvolvimento desta pesquisa. Apurou-se junto ao setor jurídico da Secretaria de Educação que, por se tratar de questões relativas à vida escolar dos alunos, o referido processo foi enviado ao Conselho Estadual de Educação. Neste órgão, recebeu-se a informação de que, após um período de cinco anos, este tipo de documento é incinerado.

Segundo técnicos da Coordenação de Estrutura e Funcionamento de Ensino, através desse processo, a Secretaria de Educação formalizou os problemas detectados na escola, solicitando autorização junto ao Conselho Estadual de Educação para proceder à regularização da vida escolar dos alunos do IPE.

Esta autorização se deu a partir da Deliberação n.º 028/84, na qual o Conselho delegou à Secretaria de Educação a incumbência de sanar as irregularidades diagnosticadas. Dentre elas, foram destacadas: matrícula concomitante na 2.^a e 3.^a

³⁰O *Projeto de revitalização do ensino técnico industrial do IPE* foi elaborado pela direção e equipe pedagógica em abril de 1987 com o objetivo de pleitear junto à Secretaria de Educação o desencadeamento de medidas necessárias para dar prosseguimento ao projeto original da escola, com a construção do bloco administrativo, bem como a construção das quadras esportivas (p.62).

séries num mesmo ano letivo, prosseguimento de estudos sem a regularização de reprovações anteriores, ingresso no 2.º grau sem conclusão do grau anterior, matrícula sem documentação mínima exigida em lei, entre outras.

Na tentativa de identificar os motivos primeiros que levaram às irregularidades, consultou-se a *Coletânea da legislação estadual de ensino (1968)*. Nela, identificou-se a Portaria n.º 3.370³¹ que dispõe sobre matrícula e aprovação de alunos do IPE, publicada no Diário Oficial de 23 de março de 1968. Nesse documento, o Secretário de Educação apresenta as seguintes considerações:

- a) que até o ano letivo de 1967 a avaliação do rendimento escolar dos alunos do Instituto Politécnico Estadual (IPE) se regia por meio de **Portarias internas do Diretor** do Estabelecimento, baixadas de acôrdo com a aprovação da Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Cultura;
- b) que tais portarias internas previam o regime de **dependência em até duas disciplinas**;
- c) que os alunos que se submeterem ao concurso de habilitação para ingresso naquele Estabelecimento, inclusive no ano de 1967, **subordinaram-se às normas previstas nessas portarias internas e delas têm pleno conhecimento**;
- d) entretanto, que a Portaria n.º 6.724 de 24 de maio de 1967, em seu artigo 2.º permitiu que o citado **regime de dependência**, de no máximo em duas disciplinas, somente vigorasse para a efetivação das matrículas dos alunos naquele ano letivo, ao término do qual estaria extinto;
- e) (...)
- f) (...) que o Instituto Politécnico Estadual é o único estabelecimento oficial de ensino técnico de grau médio que ministra o ensino Politécnico (...);
- g) (...)
- h) finalmente, não terem sido baixadas normas regulamentares do Ensino Técnico Profissional (...).

RESOLVE

Art.1.º - **Além das normas gerais de avaliação** do aproveitamento escolar (...) são igualmente aplicáveis ao citado Estabelecimento (...).

Art. 2.º - Poderá **matricular-se condicionalmente na série seguinte o aluno reprovado no máximo em duas disciplinas** que não se desdobrem nessa série, ficando, entretanto, obrigado à freqüência e à realização de todos os trabalhos escolares relativos às disciplinas em que é dependente.

³¹As razões que justificaram a emissão desse documento pela SEED não foram identificadas.

Parágrafo Único - Será **dispensado da frequência** nas disciplinas em que é dependente **o aluno que tiver obtido no ano letivo anterior, ao menos 60% (...)** de frequência às aulas ministradas nessas disciplinas.

Art. 3.º - O aluno matriculado nas condições do artigo anterior sómente (sic) será promovido de série quando lograr aprovação nas disciplinas em que é dependente.

§ 1.º - a **reprovação em uma das disciplinas em dependência** implicará que se considere o aluno uma vez reprovado (...)

§ 2.º - O aluno nas condições do parágrafo anterior, e que novamente não lograr aprovação, sendo-lhe por conseguinte **vedada nova matrícula no curso correspondente ao Instituto Politécnico Estadual**.

Art. 4.º - O aluno **reprovado em mais de duas disciplinas**, ou em qualquer disciplina que se desdobre na série seguinte, sómente (sic) poderá matricular-se na mesma série que frequentou no ano letivo anterior, ficando todavia com obrigatoriedade de frequência e de realização de trabalhos escolares nessas disciplinas, respeitadas tôdas (sic) as aprovações obtidas nas demais disciplinas da série.

Parágrafo Único - O aluno matriculado nas condições dêste (sic) artigo é considerado pela primeira vez reprovado, para os efeitos da Lei Federal n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Art. 5.º - As disposições da presente Portaria aplicam-se inclusive à efetivação de matrículas dos alunos do Instituto Estadual no corrente ano letivo, devendo **os casos omissos serem resolvidos pelo Secretário da Educação e Cultura**. (Diário Oficial do Estado 23/08/1968). (grifos nossos)

O regime de dependência permaneceu em vigor no IPE mesmo em face da Lei n.º 5.692 de 1971. Em virtude do Art. 8.º §1.º, os estabelecimentos de ensino de 2.º grau poderiam optar pelo regime de matrícula por disciplina, desde que fossem assegurados "o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos" (Lei n.º 5.692/71, Art. 8.º §1.º).

Cumprindo observar que a transcrição de vários tópicos da Portaria n.º 3.370 – destacando-se aspectos relativos ao sistema de avaliação adotado no Instituto Politécnico Estadual no final dos anos 60 e o Art. 8.º § 1.º da Lei n.º 5.692 de 1971 – foi realizada no sentido de explicitar a complexidade do sistema de avaliação adotado pelo IPE, ressaltando-se as possibilidades a serem adotadas diante dos resultados obtidos pelos alunos, bem como compreender em que condições as irregularidades foram sendo cometidas.

Em primeiro lugar, a aplicação das alternativas previstas no sistema de avaliação da escola deveria ser de domínio total do pessoal da secretaria da

escola, professores, direção e alunos; caso contrário, poderiam ser empregadas de forma arbitrária. Além disso, diante de tantas possibilidades, exigia-se a adoção de procedimentos de registro bastante cuidadosos, que garantissem o acompanhamento da vida escolar de cada aluno.

Em segundo lugar, é importante lembrar que os registros eram realizados manualmente, caso a caso, sendo necessário controlar, sistematicamente, o universo de alunos beneficiados, por exemplo, com o regime de dependência.

Em terceiro lugar, no ato da matrícula, fazia-se necessário consultar a documentação relativa à vida escolar de cada aluno. Somente a partir dessa consulta é que seriam definidas a série e as disciplinas que iriam compor o percurso escolar de cada aluno naquele ano letivo. Para esse tipo de consulta, era imprescindível que todos os registros dos estudos já realizados pelos alunos estivessem sistematicamente organizados.

Pelo que foi constatado no processo de sindicância, os cuidados que deveriam ser tomados no ato da matrícula e nos registros não foram satisfatórios, comprometendo seriamente a documentação da vida escolar dos alunos do IPE, e abalando, em certa medida, as representações em torno da "escola como organização e instituição" (FARIA FILHO, 2000, p.20).

As entrevistas realizadas demonstram diferentes percepções daquele acontecimento na escola, mas, de forma geral, identificou-se que a comissão da Secretaria de Educação, responsável pelo levantamento das irregularidades, procurou adotar procedimentos no sentido de regularizar a vida escolar dos alunos, garantindo, na medida do possível, a normalidade do funcionamento do IPE.

No início do processo de intervenção, as pessoas que exerciam atividades mais próximas à administração da escola sentiram, mais intensamente, os impactos dessa circunstância. Nas palavras da professora Amábile, uma das supervisoras do IPE,

Nós saímos da escola à noite com uma direção e no outro dia o Instituto estava sem direção e com uma intervenção. Ninguém sabia o que estava acontecendo, quais eram as razões dessa ação da Secretaria de Educação. Depois de algum tempo eu cheguei à conclusão de que os problemas, principalmente na documentação, aconteceram pela falta de conhecimento das pessoas que trabalhavam na escola em relação à legislação (Prof.^a Amábile, 2002).

Na opinião da professora Marli, que começou a trabalhar na secretaria do IPE em 1982, no mesmo ano em que se iniciou o processo de intervenção,

O "clima" na escola era horrível. Algumas pessoas da Secretaria de Educação ficavam aqui, elas trabalharam no levantamento de irregularidades nos registros da documentação dos alunos. A pessoa que coordenou todo esse processo foi uma interventora que se chamava Marico, depois ela foi substituída pelo professor Naoki. Quando o Naoki assumiu, o levantamento já havia sido concluído e registrado. Além disso, esse grupo da intervenção sugeriu uma série de encaminhamentos, como, por exemplo, definiu como seriam os exames especiais para os alunos com histórico irregular. Dessa situação foi criado inclusive um carimbo que nós usamos até hoje nos documentos dos alunos. Apesar de todo esse "clima", a escola continuou funcionando normalmente porque os alunos e os professores não foram envolvidos (Prof.^a Marli, 2003).

Faz-se necessário destacar que os professores não tiveram qualquer responsabilidade no processo de sindicância e intervenção, pois as irregularidades diagnosticadas eram de ordem administrativa. No entanto, como os problemas envolviam registros de notas de várias disciplinas curriculares, praticamente todos os professores foram solicitados, posteriormente, para a elaboração de instrumentos de avaliação, os quais seriam utilizados no processo de regularização da vida escolar dos alunos.

O depoimento do professor Rui sobre a intervenção constitui um indício de que a sua atuação como coordenador de curso e a proximidade com o professor Naoki permitiram uma leitura mais elaborada desse fato:

Eu sei claramente porque teve intervenção. Eram problemas administrativos que foram denunciados à Secretaria de Estado da Educação. Diante da constatação de que essa situação era verdadeira foi necessário nomear uma pessoa como interventora para desencadear toda a reestruturação do IPE no que se refere à vida legal dos alunos. Tinha situações, por exemplo, de médias que foram calculadas inadequadamente, de modo a aprovar alunos sem a nota mínima exigida (Prof. Rui, 2003).

Sobre os motivos que levaram a essas irregularidades, nenhum dos depoentes demonstrou ter uma compreensão mais elaborada. A professora Marli comentou:

Eu nunca soube direito o que era, tanto que uma secretária da escola foi demitida e o diretor quase foi exonerado, mas nós não tínhamos acesso a nada. Eu não acho que foi de má intenção, eu nunca vi má intenção. Mas tinha-se clareza que era ilegal, pois mesmo que não existisse alguma coisa, uma fórmula sistematizada todo mundo sabia que tinha quatro notas que deveriam ser divididas por quatro para fechar a média. A própria ficha de registros que vinha pronta da SEED tinha quatro colunas. Eu realmente não faço idéia. Olha, talvez naquele ímpeto de querer ajudar o aluno. Eu imagino que na cabeça daquele pessoal alguns "arranjos" poderiam ser feitos porque tudo ia ficar dentro da pasta do aluno, ninguém mais ia ver. Era talvez uma forma de ajudar um aluno que estudou tanto mas não havia conseguido média para aprovação. Mas eu não quero dizer que isso justifica um ato ilegal (Prof.^a Marli, 2003).

Segundo a professora Amábile,

Não é possível que pessoas que estavam há tanto tempo trabalhando na escola estivessem cometendo irregularidades porque queriam. Elas poderiam fazer uma ou outra, mas todas? Sinceramente, o motivo da intervenção até hoje não é conhecido por ninguém (Prof.^a Amábile, 2002).

Para legalizar essas situações o Conselho Estadual de Educação sugeriu a designação de um estabelecimento de ensino³² para realizar as atividades de regularização e emitir documentos comprobatórios desse processo. Isto seria realizado através de adaptação de estudos, exames especiais e convalidação de estudos.

A partir da constituição de uma banca de professores do estabelecimento de ensino designado, procedia-se à análise da situação de cada aluno, definiam-se os procedimentos a serem adotados e registravam-se em ata essas decisões. Em seguida, realizavam-se os trabalhos de regulamentação e registro dos resultados dessa ação, expedindo-se então a documentação final após análise da Secretaria de Educação.

³²O estabelecimento de ensino designado pela SEED foi o Instituto Estadual de Educação.

Para corrigir as irregularidades identificadas na vida escolar dos alunos, foram organizados, principalmente, os exames especiais. Segundo o depoimento da professora Marli,

Nós tínhamos provas prontas, de todas as disciplinas, elaboradas pelos professores. Havia um arquivo com todos os tipos de prova. A cada período era feito um edital de convocação. Tinha um livro vermelho de bolinha branca, onde era feito edital de convocação, o aluno vinha, fazia prova, se ele passasse ok (...), terminava-se o processo. Se ele não conseguisse o mínimo exigido, depois de 180 dias,³³ se não me engano, havia uma reconvocação, e assim foi (Prof.^a Marli, 2003).

Relembrando os procedimentos que envolviam todo o processo de regulamentação da vida escolar dos alunos, o professor Rui comentou:

Era aquela situação: o aluno tinha que voltar à escola e resolver pendências em duas, três ou mais disciplinas. Os professores tinham que elaborar provas para tentar resolver a situação. Olha, eu não vou dizer que todos, mas existiam alguns alunos que sabiam que as coisas tinham sido facilitadas.(...) É lógico que nenhum aluno vai reclamar que aconteceu isso com a nota dele, mas também quando foi chamado, ele sabia que não tinha muito que contestar. Normalmente, o aluno aceitava, alguns deles diziam que iam precisar de tempo para estudar e realmente tinha um prazo. Para algumas disciplinas, eu mesmo elaborei as provas. Então, o aluno vinha aqui na escola, recebia a lista de conteúdos e ele sabia que precisava tirar uma nota. O que se pedia nesses conteúdos era de conhecimento dele, era aquilo que deveria ter acontecido numa situação normal. É lógico que as provas eram feitas de tal forma que permitisse ao aluno ter um bom resultado. Afinal, nós sabíamos das irregularidades, portanto, não adiantava ficar forçando o aluno ali, pois só estaríamos adiando aquilo que o aluno já tinha direito, era apenas uma questão de regulamentar. O que eu posso dizer é que houve um trabalho intenso na tentativa de localizar todos os alunos com situação irregular. Isto foi feito pelo pessoal de confiança do Naoki, através do endereço do cadastro que a escola tinha, em algumas situações se procurava a pessoa pelo nome na lista telefônica ou na indústria onde trabalhava. Mas a escola teve muitas dificuldades para encontrar todos os alunos. Tinha-se a intenção não só de identificar, mas também de resolver o problema. Nesse sentido, ter o interventor era uma vantagem, pois o trâmite da regularização dos problemas junto à Secretaria de Educação era facilitado (Prof. Rui, 2003).

³³Os alunos avaliados pelos exames especiais ou adaptações que não obtivessem resultados satisfatórios poderiam requerer nova oportunidade de avaliação decorridos 180 dias da tentativa anterior até que conseguissem finalizar, com sucesso, as suas pendências.

Comentando também a respeito desse momento, a professora Marli lembrou das dificuldades enfrentadas para localizar os ex-alunos que deveriam participar dos exames especiais, pois os meios de que a escola dispunha para contatá-los eram limitados:

Nós colocávamos o edital aqui no colégio. O aluno ficava sabendo pelo edital ou quando vinha retirar um documento, por exemplo. Nós não tínhamos acesso ao jornal para fazer uma chamada mais geral, a escola não dispunha de recursos para pagar uma matéria como essa. O telefone quase nunca funcionava, pois os números eram todos "caducos". Isso fez com que o processo durasse muito tempo. Eu acho que o aluno era a maior vítima de toda essa situação. Alguns já tinham estudado há muito tempo, eram alunos de mais idade, vinham aqui buscar algum documento e quase "morriam do coração", "queriam bater na gente". Nós tentávamos amenizar a situação dizendo que era o conteúdo que ele tinha estudado, mas era muito difícil para eles aceitarem (Prof.^a Marli, 2003).

Foram analisados também os registros formais dos processos de regulamentação da vida escolar dos alunos, produzidos pela comissão a partir da documentação existente na escola. Após a realização dessa etapa, a comissão elaborava o *Relatório de ocorrência de irregularidade escolar*, no qual constava o nome do aluno, o curso e a irregularidade constatada. A seguir, apresenta-se um exemplo desse tipo de registro arquivado no IPE:

o aluno matriculou-se em 1979, no 1.^o ano do Curso de Eletrotécnica deste Estabelecimento de Ensino, apresentando no final do qual rendimento insuficiente em Matemática: 15 – 100 – 40 – 35; além de possuir uma nota de 2.^a época (10) a qual foi somada às demais notas bimestrais e dividida por 4, aprovando-o irregularmente.

Em 1980, matriculou-se no 2.^o ano, no final do qual apresentou rendimentos insuficientes para sua aprovação.

Em 1981, matriculou-se no 3.^o ano do mesmo curso no final do qual apresentou rendimentos insuficientes para sua aprovação nas seguintes disciplinas: eletrotécnica – 35 – 90 – 30 e 40, mais uma nota de 2.^a recuperação a qual foi somada às demais notas bimestrais e dividida por 4 aprovando-o irregularmente. Medidas Elétricas 15 – 60 e 40, além das notas bimestrais existe em sua ficha individual notas de 1.^a e 2.^a recuperação semestral, as quais foram somadas às notas bimestrais e divididas por 4 aprovando-o irregularmente.

Em 1982, matriculou-se no 4.^o ano do mesmo curso, vindo a desistir no decorrer do ano letivo. (INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Relatório de ocorrência..., 1987).

Vale notar que, para comprovar as irregularidades constadas, a comissão acrescentava uma cópia das fichas individuais do aluno ao *Relatório de ocorrência de irregularidade escolar*.

Outra fonte consultada foi o *Livro de pareceres da comissão especial para análise de irregularidades escolares (1996)*, sob a guarda da Coordenação de Estrutura e Funcionamento da Secretaria de Educação. Neste livro, cada parecer recebe um número, data da aprovação, estabelecimento de ensino e alunos, assunto, seguido de um texto. A base de todos os pareceres relativos ao IPE, alterando-se apenas os procedimentos específicos, de acordo com a situação de cada aluno, tem a seguinte redação:

A Comissão Especial para Análise de Irregularidades Escolares no uso das atribuições que lhe são conferidas pela Deliberação n.º 28/84 do CEE e Resolução n.º 953/84 da SEED emite o presente Parecer:

1. Histórico: Pelos relatórios de ocorrência de irregularidade escolar (...) o IPE encaminha a CEAIE/CDE os processos dos alunos citados.
2. Apreciação: É lamentável as ocorrências que envolveram o Instituto Politécnico Estadual, o que culminou com um Processo Administrativo. A atual direção, ao montar os processos de irregularidade de vida escolar dos alunos que diretamente foram envolvidos pela desídia da direção anterior, procura dentro da legislação em vigor, acertar o currículo escolar dos alunos que por diferentes motivos estão com o mesmo incompleto.
3. Conclusão: Para regularizar a vida escolar dos alunos, em tela, os mesmos deverão ser submetidos a exames especiais das seguintes disciplinas do curso de Química. (PARANÁ. Parecer n.º 01/86).

Nesse parecer, utilizado como exemplo, são citados 13 alunos do Curso de Química e 27 disciplinas a serem reavaliadas; dentre elas: Matemática, Química Inorgânica, Tecnologia Inorgânica, Física, Química Geral, Biologia, Programa de Saúde, Geografia, Corrosão e OSPB.

A análise dos motivos que levaram às irregularidades deixou lacunas ainda não explicadas. Isso decorre da falta de fontes que poderiam revelar "alguns silêncios que permanecem hoje como vestígios desse passado" (CERTEAU, 2000, p.43). Os apontamentos apresentados apenas sinalizam possibilidades de

compreensão em torno deste acontecimento, que mobilizou a Secretaria de Educação, o Conselho Estadual e o IPE no processo de regularização da vida escolar dos alunos e que marcou a história da escola, seja pela constatação do problema seja pelo esforço empenhado em resolvê-lo.

A identificação de aproximadamente quinhentos casos de irregularidade permite avaliar a gravidade do problema e o conseqüente desconforto que se instalou na escola. Por outro lado, a falta de cuidado com os encaminhamentos e registros na documentação da vida escolar dos alunos é indicativo de que a própria Secretaria de Educação havia falhado na função de zelar pelo cumprimento dos preceitos legais numa escola sob a sua dependência administrativa.

Cumprir observar também que o processo de regularização da vida escolar dos alunos não teve, entre suas preocupações, o objetivo de garantir ou criar condições para que o aluno tivesse acesso a uma nova situação de aprendizagem ou complementação de lacunas identificadas em sua vida escolar, priorizando-se, sobretudo, o cumprimento de uma formalidade, de um ritual.

Recuperando-se nesse sentido a concepção de Rosa Fátima de Souza, "o fato é que a escola sempre esteve vinculada à formação das pessoas, à produção de indivíduos e subjetividades. Por isso, o que se ensina e como se ensina nela não é uma questão menor mas se encontra no centro de uma compreensão mais acurada sobre as relações entre educação, cultura e poder" (SOUZA, 2000, p.5).

Em última análise, a adoção de procedimentos formais – dentre eles a formação de uma comissão, a elaboração de atas de convocação, de editais e de exames especiais – pode ser percebida como uma estratégia de legitimação da função social da escola, bem como uma forma de evidenciar a importância dos órgãos oficiais como a Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação perante a sociedade.

A continuação dos trabalhos de regularização da vida escolar dos alunos pelo interventor nomeado pela Secretaria de Educação, professor Naoki, contribuiu positivamente para referendar junto aos professores e equipe pedagógica a sua permanência como diretor efetivo do IPE.

2.3 PEQUENOS SUCESSOS: A HÁBIL UTILIZAÇÃO DAS OCASIÕES

O desconforto causado pelo processo de intervenção e de regularização da vida escolar dos alunos foi amenizado a partir de 1984, quando a direção e os professores foram surpreendidos com a informação de que o IPE seria beneficiado com recursos para a compra de materiais de consumo e equipamentos.

Estes recursos eram oriundos do IV Acordo MEC/BIRD. Conforme o *Relatório da Secretaria de Estado da Educação para elaboração da mensagem governamental – exercício 1984*, a SEED firmou convênio³⁴ com a Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus do MEC, objetivando promover a melhoria do ensino técnico-industrial e agrícola mediante ações que contribuíssem para a permanência do aluno na escola e propiciassem aos mesmos "conhecimentos básicos necessários ao ingresso na força de trabalho" (PARANÁ. Relatório. 1984.)

Esses recursos foram repassados ao IPE na forma de materiais e equipamentos para atender aos cursos ofertados pela escola. Segundo a professora Amábile, este foi um momento especial para a escola pois estes investimentos não estavam sendo esperados, e a definição das necessidades a serem supridas em cada um dos cursos foi delegada à própria escola:

Foram reunidos alguns professores da área técnica de cada um dos cursos para a elaboração de uma listagem de materiais e equipamentos. Essa listagem foi encaminhada

³⁴O convênio n.º 33/84 entre a SEPS e a SEED foi assinado no dia 19 de setembro de 1984, beneficiando o IPE e o Colégio Polivalente Pedro Boareto Neto, do município de Cascavel. O término do convênio estava previsto para 31/12/1987.

para a Secretaria. Não demorou muito tempo e nós recebemos na escola uma grande parte do material solicitado (Prof.^a Amábile, 2003).

A qualidade dos materiais e equipamentos recebidos surpreendeu o pessoal da escola na época:

Era uma coisa extraordinária, televisão e videocassete de ótima qualidade. Esses equipamentos estão sendo usados até hoje na escola. Veio também uma filmadora, que os alunos utilizavam nas aulas de estudo de meio para retomar depois em sala de aula. Recebemos mobiliário: mesas, pranchetas de desenho. Teodolitos novos, naquele tempo este material custava muito caro. Para o laboratório de química vieram reagentes que a escola tinha muita dificuldade para adquirir, além de vidrarias. Este convênio deu um bom fôlego para a escola (Prof.^a Amábile, 2003).

Esse momento especial para os professores e alunos do IPE, em decorrência da instrumentalização dos cursos profissionalizantes, também foi um dos destaques da Mensagem do governador José Richa à Assembléia Legislativa do Paraná:

Na área do ensino profissionalizante, destacam-se os convênios assinados em 1984, resultantes do Acordo MEC/BIRD – SEED/PR, que canalizam recursos para dois colégios estaduais e dois colégios agrícolas. (...) houve melhora no atendimento aos alunos (...) bem como desenvolvimento mais eficiente das atividades educativas (...) resultado da construção de instalações e distribuição de equipamentos para laboratórios (...) (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Mensagem. 1986).

É importante retomar que, desde o início dos anos 80, a Secretaria de Estado da Educação, via Departamento de Ensino de 2.º grau, já realizava reuniões preparatórias para a reestruturação deste nível de ensino, envolvendo os seus técnicos e professores da UFPR.

Estes estudos foram motivados, notadamente, pela aprovação da Lei n.º 7.044, de 1982, que representava o atendimento às reivindicações e questionamentos que se deram no Brasil desde a aprovação da Lei n.º 5.692/71, no que diz respeito à profissionalização compulsória no ensino de 2.º grau.

Segundo a Lei n.º 7.044/82, em seu § 2.º, "a preparação para o trabalho, no ensino de 2.º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino". Extinguindo-se, enfim, a obrigatoriedade da

profissionalização, fazia-se necessário reorganizar, principalmente as disciplinas e os currículos escolares.

Da análise de Acácia Kuenzer, pode-se apreender que a aprovação desta lei:

... evidencia a perda do significado social do ensino de 2.º grau (...) extingue ao nível formal a escola única de profissionalização obrigatória que nunca chegou a existir concretamente. Embora tenha apenas pretendido 'corrigir um excesso... qual seja, a universalidade da profissionalização obrigatória e a predominância da formação geral em prejuízo da educação geral de 2.º grau'. A nova Lei ao substituir o objetivo de qualificação profissional por uma genérica 'preparação para o trabalho', que até hoje carece de conceituação, provocou uma efetiva 'contra-reforma' neste grau de ensino (KUENZER, 1988, p.19-20).

Na implementação dessa "contra-reforma", as ações da Secretaria de Educação estiveram voltadas para duas frentes: de um lado, centralizaram o atendimento, especialmente financeiro, a alguns estabelecimentos de ensino que continuariam a ofertar habilitações profissionais, a partir dos denominados centros de excelência;³⁵ de outro, desencadearam uma série de discussões em torno da Lei n.º 7.044/82, quanto à proposta de preparação para o trabalho, que seria adotada pela maioria das escolas que não possuíam a mínima estrutura para ofertar cursos de habilitação profissional.

Com o propósito de fomentar essas discussões e promover a reestruturação do ensino de 2.º grau, em 1983, a Secretaria de Educação publicou um documento

³⁵O Projeto Centros de Excelência - PROCEX, visando à melhoria contínua da qualidade de ensino, atuou em 69 colégios de 2.º grau do Estado, transformando-os em centros modelo de ensino profissionalizante, incluindo 20 habilitações profissionais do setor secundário, 61 do setor terciário e 25 de magistério. Dentre as atividades desenvolvidas pelos Centros de Excelência, merecem destaque: (...) promoção de estágio em técnicas de ensino para 57 professores (...). Cursos de treinamento junto ao SENAC, SENAI e CEFET, para 234 docentes (...). Elaboração e reprodução de sugestões de diretrizes curriculares (...) apoio financeiro a 5 instituições privadas que integram o PROCEX e se incumbem de ofertar cursos que a rede estadual não possui; (...) Realização de 32 visitas aos novos Colégios-Centros de Excelência, com o objetivo de orientar na elaboração, execução e acompanhamento dos planos de ação" (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. Mensagem. 1983).

intitulado *Reflexões sobre o ensino de 2.º grau*. Esta publicação seria o referencial teórico que embasaria as reuniões regionais preparatórias para a reestruturação que se pretendia implementar. Composto de um conjunto de textos produzidos por professores da UFPR e técnicos do Departamento de Ensino de 2.º grau da SEED, apresentou as seguintes temáticas: Relação entre contexto sócio-econômico-político e o contexto educacional; Repensando a relação entre escola e trabalho; Ensino de 2.º grau – um repensar crítico; Participação da comunidade no processo escolar.

É oportuno notar que, ao final do documento, destaca-se a preocupação em afirmar a abordagem crítica apresentada quanto às problemáticas em relação ao ensino de 2.º grau. Adverte também para a necessidade de se ultrapassar o momento da crítica e iniciar urgentemente a elaboração de uma proposta que correspondesse aos anseios da comunidade, na medida em que a escola pudesse ser percebida "como articuladora dos conceitos e interesses da comunidade (...), desempenhando seu papel através de um trabalho conjunto onde comunidade e educadores estejam atentos para a democratização do saber" (PARANÁ. Reflexões..., 1983).

Paralelamente às discussões em torno da reestruturação do 2.º grau, a Secretaria de Estado da Educação continuava, contraditoriamente, a expandir o ensino profissionalizante. Convém registrar que este órgão, em 1984, aprovou a implantação de 12 novas habilitações em escolas da rede particular e, em 1985, autorizou a implantação 42 novas habilitações na rede estadual e 12 na rede particular.

Dando continuidade à reestruturação do ensino de 2.º grau, a Secretaria de Educação promoveu, em 1984, o 2.º *Seminário estadual sobre a reorganização do ensino de 2.º grau*, com a participação de representantes de todas as regionais deste órgão no Estado. Conforme registro do documento síntese, a principal decisão a ser implementada referia-se à implantação do curso de educação geral voltada para o trabalho, a partir de uma grade curricular comum para todo o Paraná, com duração de três anos, assegurando-se ao aluno a certificação de conclusão de

2.º grau. A formação profissionalizante seria opcional e só poderia ser cursada pelos alunos após a conclusão dos três anos de educação geral. O quarto ano seria composto, exclusivamente, por disciplinas técnicas e estágio supervisionado, conferindo-se aos concluintes diploma de técnico de 2.º grau na habilitação cursada.³⁶ Esta política foi implantada na maioria das escolas, excetuando-se as denominadas Centros de excelência.

No caso do IPE, a reformulação das grades curriculares dos cursos técnicos em Estradas, Saneamento, Agrimensura e Eletrotécnica,³⁷ realizada em 1984, também não atendeu a essas orientações.

A principal justificativa apresentada pelos técnicos do Departamento de Ensino de 2.º grau, pleiteando a aprovação da proposta do IPE ao Conselho Estadual de Educação, ressaltava que os encaminhamentos relativos à escola estavam vinculados à sua participação no projeto de Melhoria do Ensino Técnico Industrial, objeto do IV Acordo MEC/BIRD.

Assim, apesar de alguns ajustes nas grades curriculares, o IPE continuou ofertando os cursos técnicos. Os primeiros anos concentravam as disciplinas de formação mais geral, sendo que nos últimos anos as disciplinas técnicas eram priorizadas. Essa afirmação é reforçada pelo depoimento do ex-aluno Márcio, do Curso de Eletrotécnica, no período de 1989 a 1992:

O curso era técnico, a preparação ali não era para o vestibular. Hoje eu tenho a sensação de que, apesar do esforço dos professores, a escola não conseguia formar bem para o mercado de trabalho na área de elétrica e nem para o vestibular. Como eu disse, era um curso técnico tanto que no último ano nós só tivemos matérias técnicas. Para compensar, eu tive que fazer cursinho, pois nós ficamos um ano sem ver português, matemática, história e para quem pretendia continuar estudando, essa era a única alternativa (Márcio, 2003).

³⁶O Curso de magistério teria uma forma de organização diferenciada.

³⁷O curso de Meteorologia foi desativado por falta de alunos e mercado de trabalho, conforme Parecer n.º 206/83 do CEE. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 206/83).

Entre os anos de 1991 e 1994, a Secretaria de Educação, por meio do Departamento de Ensino de 2.º grau, estabeleceu diretrizes de ação para este nível de ensino, contemplando: aperfeiçoamento dos professores e outros profissionais que atuavam no ensino de 2.º grau; continuidade do processo de reestruturação curricular, acompanhamento e aperfeiçoamento das propostas curriculares, tendo como princípio a relação educação, trabalho e cidadania; modernização das instalações físicas dos equipamentos escolares; renovação e ampliação do acervo bibliográfico; redução das taxas de reprovação e evasão no 2.º grau, entre outras.

Em dezembro de 1994, já no final da gestão do governador Roberto Requião, o *Relatório das Ações do Departamento de Ensino de 2.º grau - 1991 a 1994* aponta alguns avanços conquistados neste nível de ensino. No entanto, o não-cumprimento das diretrizes inicialmente propostas é justificado, notadamente, por dificuldades orçamentárias, causadas pela inconstância de liberação de recursos federais e pela falta de uma política nacional que determinasse um percentual de recursos para o 2.º grau.

Por conseguinte, o Departamento de Ensino de 2.º grau contou basicamente com recursos do governo estadual, os quais foram aplicados na aquisição de materiais e equipamentos exigidos para o reconhecimento dos cursos implantados e, em menor medida, na manutenção dos demais estabelecimentos de ensino – responsabilidade que foi dividida com os diretores das escolas.

Na falta de recursos, o IPE, como as demais escolas, especialmente de 2.º grau, recorria à colaboração dos pais, conforme afirmou a professora Amábile:

Em muitas situações a escola se mantinha com recursos da contribuição dos pais dos alunos e dos alunos maiores que já trabalhavam. Além disso, a cantina, a fotocopadora e em algumas situações uma verba extra entrava por conta de um projeto ou outro. Não se pode negar que era trabalhoso manter o Instituto funcionando, mas tudo aquilo que era essencial nós conseguíamos. Acho que a Divina Providência estava pertinho da gente e sempre tinha o que era necessário (Prof.ª Amábile, 2002).

Resta assinalar que o esforço despendido pela direção, professores e alunos do IPE em manter o ensino profissionalizante concorria, nos anos 90, com o total esgotamento desta modalidade de ensino, seja pela escassez de recursos seja pelas discussões que, gradativamente, foram sendo apropriadas pelos discursos oficiais, os quais, "em defesa" da superação das problemáticas do ensino de 2.º grau, viriam a definir novos rumos para esta modalidade de ensino.

2.4 TRANSFORMAÇÃO DO IPE NO CEPE: ESTAR ONDE NINGUÉM ESPERA

A manutenção do IPE, na segunda metade da década de 90, a despeito de todos os problemas que assolavam os cursos profissionalizantes, pode ser atribuída à estrutura preexistente, aos investimentos recebidos via IV Acordo MEC/BIRD, à união dos professores em defesa da preservação da escola e de seus interesses profissionais, e à capacidade de mobilização da direção e professores junto aos alunos, pais de alunos, comunidade em geral e meios de comunicação, no sentido de preservar esta modalidade de ensino e a própria instituição.

Conforme declarou a ex-aluna Simoneli, do curso de Química do período de 1992 a 1995:

As mudanças poderiam significar alguma melhoria para a escola, mas ninguém tinha certeza de nada, então a defesa foi para preservar o que já tínhamos (Simoneli, 2003).

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 em 1996, a educação básica passou a compreender o ensino fundamental e médio, privilegiando, assim, a formação geral. Esta nova composição inviabilizou a continuidade dos cursos profissionalizantes em nível médio, até então ministrados no Instituto Politécnico Estadual, os quais foram gradativamente cessados. Assim, a partir da segunda metade da década de 90, o Instituto foi deixando de ser uma escola profissionalizante de 2.º grau.

Como afirma Chartier, "o verdadeiro problema não é tanto datar seu desaparecimento, supostamente irremediável, e sim considerar, para cada época, como se elaboram as relações complexas entre formas impostas, mais ou menos constrangedoras e imperativas, e identidades afirmadas mais ou menos desenvolvidas ou reprimidas" (CHARTIER, 1995, p.181). Neste sentido, buscou-se apreender as representações em torno do processo de cessação e das alternativas que foram buscadas pela direção e professores do IPE no sentido de encontrar na lei e nas condições impostas pela SEED a preservação do ensino profissionalizante.

A passagem de uma condição para outra, ou seja, a cessação definitiva dos cursos profissionalizantes em 1996, a implantação do ensino médio regular e a indefinição quanto ao futuro do ensino profissionalizante, durou até o início do ano 2000 no IPE. Este período de incertezas teve várias repercussões na escola, conforme relatou o professor João Carlos:

Nós ficamos preocupados, mas pensávamos que as mudanças poderiam trazer melhorias. Infelizmente isso não aconteceu gratuitamente, naturalmente. De repente, os cursos tinham que cessar e com isso a escola foi praticamente extinta, sobrou uma meia dúzia de professores no IPE. Então, nós só tínhamos uma saída, defender a continuidade da escola. Para isso foram feitas passeatas e manifestações. Eu tenho certeza de que a continuidade da escola só aconteceu por causa das pessoas que aqui estavam (Prof. João Carlos, 2003).

Este momento suscitou, principalmente entre os professores do IPE, uma série de incertezas a respeito de seu futuro profissional, pois naquela conjuntura a grande maioria das escolas profissionalizantes sob dependência administrativa estadual já havia sido transformada em estabelecimento de ensino regular. Como se não bastasse, esta situação também estava ocorrendo no âmbito federal – as Escolas Técnicas Federais³⁸ (ETF) e os Centros Federais de Educação

³⁸Sobre o processo de transformação dos cursos profissionalizantes em nível médio para cursos de formação geral nos CEFETs e ETFs, ver GARCIA, Nilson Marco Dias. A reforma do ensino técnico: suas trajetórias e seus impactos. In: CONSED, 1., 1996, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte, 1996.

Tecnológica (Cefet) substituíram, na mesma época, o ensino técnico de 2.º grau pelo ensino médio regular. Portanto, as expectativas quanto à continuidade do ensino profissionalizante eram cada vez mais remotas.

A professora Cineiva vivenciou o início do processo de cessação dos cursos profissionalizantes no IPE. Seu depoimento exemplifica a situação dos professores que ministravam disciplinas técnicas:

Eu saí em setembro de 94, fui trabalhar com informática no Cetepar, aceitei principalmente devido à cessação dos cursos profissionalizantes. Eu não queria dar aula de Química Geral. Aquele foi um momento muito difícil da minha vida profissional (Prof.ª Cineiva, 2002).

Na tentativa de representar a situação em que se encontravam os professores e a direção que permaneceram no IPE, apesar das circunstâncias, a contribuição de Certeau é elucidativa pois, "sem lugar próprio, sem visão globalizante, cega e perspicaz como se fica no corpo a corpo sem distância, comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder" (CERTEAU, 1994, p. 101). O grande desafio naquele momento era definir uma tática para que a escola e, conseqüentemente, os postos de trabalho fossem mantidos. No entanto, esta não era uma tarefa fácil.

Os pronunciamentos oficiais da SEED e do próprio MEC, a respeito do profissionalizante, eram ainda obscuros, pois naquele momento a estratégia governamental tanto nacional como estadual privilegiou encaminhamentos relativos ao ensino médio regular.

Assim, novamente o IPE se encontrava na situação de "não-lugar", na medida em que as discussões e encaminhamentos relativos ao ensino profissionalizante foram postergados. Como os cursos técnicos estavam em processo de cessação e a escola não ofertava ensino médio, o IPE estava totalmente excluído das discussões e ações que estavam sendo implantadas; portanto, a situação era caótica.

Na época, o diretor do IPE era o professor João Carlos. Segundo o seu relato esta foi a maior crise enfrentada pelas pessoas que trabalhavam na escola:

Nesta época eu era diretor do Instituto, entre 1997 a 1999, eu estava vendo que a escola ia acabar. Eu ficava pensando, a escola tem 60 anos e vai acabar justamente na minha gestão? Não dava para aceitar. Eu estudei nessa escola, trabalhei nessa escola, então eu e os demais professores tínhamos que fazer alguma coisa. Eu acho que esta foi, sem dúvida, a época mais difícil. Mas nós trabalhamos muito, muito mesmo para que isso não acontecesse e, felizmente, a escola continua funcionando (Prof. João Carlos, 2003).

Referindo-se a um momento delicado daquela conjuntura, o professor João Carlos disse:

Sem dúvida, o momento mais crítico desse período no IPE foi em 1999, porque nós estávamos acabando, nós estávamos terminando. Era o último ano dos cursos profissionalizantes. A escola tinha acabado, só saía aluno e uma escola sem aluno não existe. Então a implantação do ensino médio regular foi uma maneira de colocar gente aqui dentro da escola e continuar funcionando. Nessa época, a gente se preocupava, falava com o pessoal da Secretaria e ouvia uma série de boatos. Um deles era que o Núcleo Regional de Educação de Curitiba tinha que sair da rua Carlos de Carvalho e precisa de um local para ser instalado, podia ser no CETEPAR ou no IPE. Eles diziam assim: se tem sala vaga lá, pode ser que vá para lá. Olha, vão por um CEBEJA lá e a escola vai acabar. Muitos professores da área técnica com a implantação do Ensino Médio Regular foram demitidos, permaneceram apenas os professores efetivos. Só depois com a autorização para o funcionamento do pós-médio a partir de 2000 é que nós começamos a acertar a vida desses professores (Prof. João Carlos, 2003).

Uma das estratégias adotadas pela SEED para implantar o novo ensino médio, de acordo com o PROEM³⁹, foi vincular os investimentos em laboratório de informática, biblioteca e liberação de recursos, à adesão da escola ao Programa. De imediato, a Secretaria de Educação exigia do dirigente do estabelecimento de ensino a formalização do compromisso de cessação do ensino profissionalizante. Isto fez com que escolas como o IPE sofressem ainda mais com a escassez de recursos.

³⁹ Este Programa foi criado pelo governo do Paraná com o objetivo de “aumentar a eficiência, a eficácia e a igualdade de oportunidade e acesso à educação média e profissionalizante. Com duração estimada de cinco anos, prevê aplicação de R\$ 222 milhões, dos quais R\$ 160 milhões financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e o restante pelo Estado.” (SEED, 1996).

Segundo Rodolfo dos Santos Silva, "o PROEM alterou sobremaneira a educação profissional no Paraná, eliminando, praticamente, o ensino profissional integrado ao ensino médio. As escolas que aderiram a esse Programa foram 'convidadas' a deixar de ofertar às suas comunidades os cursos profissionalizantes..." (SILVA, 2001, p.8).

Diante da situação imposta pela SEED, para o professor Celso, a cessação era inevitável, principalmente porque os cursos estavam sucateados:

Nós fomos sentindo, progressivamente, que ia chegar um ponto que ia ter que parar ou a gente estaria fazendo um curso para dizer que estava fazendo, pois a formação dos alunos estava sendo gradativamente prejudicada. A escola, em vista disso, optou por receber a verba do PROEM. É importante registrar que a escola teve que optar porque não havia outra saída. Se não aceitássemos, a situação continuava do jeito que estava, se aceitássemos a escola poderia ganhar uma verba e voltar a funcionar melhor, mas teria que aderir ao PROEM. Então, nós optamos pelo PROEM. A idéia nunca foi abandonar o ensino profissionalizante, sempre foi tentar buscar algum recurso para remodelar e ofertar novos cursos de acordo com o mercado de trabalho. Então nós aderimos ao PROEM por causa destes recursos (Prof. Celso, 2003).

A tática adotada pela escola, apesar de muitos momentos de incertezas, foi implantar o ensino médio regular. Essa não foi uma decisão menor. Ela resolveu, pelo menos temporariamente, o risco de fechamento da escola, e ampliou também as possibilidades de negociação junto à Secretaria de Educação⁴⁰ pois, com a abertura de matrículas e o recebimento de alguns investimentos, foi possível ampliar o número de alunos e o quadro de professores, principalmente das disciplinas da base nacional comum. Nem todos os problemas foram resolvidos, pois no ensino médio

⁴⁰ Segundo Rodolfo Santos Silva "Quando o país definia a possibilidade de garantir uma LDB que tivesse como fundamento a concepção de escola básica, unitária, abrangendo o ensino médio, como resposta à nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, incluídas no Projeto do Deputado Federal Jorge Hagge, o Governo do Paraná já havia negociado com o Banco Mundial mudanças no modelo de educação do Estado e colocava em prática o (...) PROEM e ao mesmo tempo, iniciava o processo de cessação dos cursos profissionalizantes de ensino médio na Rede Estadual de Ensino" (SILVA, 2001, p.41).

não havia condições de acomodar muitos professores das áreas técnicas. Assim, muitos foram desligados da escola.

O objetivo da direção e de boa parte dos professores, principalmente da área técnica, era, a partir de negociações junto à Secretaria de Educação, obter algumas garantias quanto à transformação da escola num centro de formação profissional em nível de pós-médio.

Após muito trabalho da equipe pedagógica e administrativa da escola, juntamente com os professores, no ano 2000, iniciou-se a oferta dos cursos de pós-médio e o processo de transformação definitiva do IPE num centro de formação profissional, o que exigia a cessação do ensino médio, iniciando-se uma nova fase da história desta instituição.

Neste sentido, Certeau entende que "é preciso postular que existe um espaço entre a norma e o vivido, entre a injunção e a prática, entre o sentido visado e o sentido produzido, um espaço onde podem insinuar-se reformulações e deturpações" (CERTEAU, 1995, p.182). Estava claro para os professores mais antigos da escola, principalmente os da área técnica, que a implantação do ensino médio, a partir de 1999, era provisória e transitória. Ela constituía uma tática de garantir o funcionamento da escola enquanto se tentava reativar o ensino profissionalizante nos moldes da nova LDBEN n.º 9.394/96.

Essa nova transição também foi polêmica pois os professores das disciplinas da base nacional comum começaram a reivindicar a permanência do ensino médio na escola como uma forma de manter as suas aulas e a modalidade de ensino, já que nos cursos de pós-médio apenas as disciplinas técnicas seriam contempladas e os alunos teriam que pagar uma taxa para estudar na escola.

Segundo matéria publicada na Gazeta do Povo:

Professores do Instituto Politécnico Estadual (IPE), de Curitiba, apresentaram ontem documentos que denunciam o que eles definem como "privatização" do ensino pós-médio e o fim do ensino básico do estabelecimento. (...) a direção cancelou as matrículas para as turmas do ensino médio a partir de 2003 (...). Outra denúncia (...) é de que não há vagas

para transferir os alunos que hoje estão no IPE para escolas da região (GAZETA DO POVO, 06/11/2002).

Em defesa da transformação da escola num centro de formação profissional, o gerente de ensino da Paranatec,⁴¹ Luiz Geraldo Machado, informou em entrevista ao Jornal Gazeta do Povo que "a extinção do ensino regular é também uma exigência do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para financiar o projeto. O investimento passa de 6,8 bilhões, repassados por meio do PROEP (Programa de Expansão Profissional), do Ministério da Educação" (GAZETA DO POVO, 09/12/2002).

Na opinião do professor João Carlos, a administração de duas modalidades de ensino diferenciadas numa mesma escola não era viável, e justificou o seu posicionamento argumentando que:

Aquele não foi um processo tranquilo, foi tumultuado, porque depois que se implantou o ensino médio, principalmente os professores deste curso queriam continuar trabalhando aqui. No início eu até achava que dava, mas hoje eu mudei de opinião, os cursos são diferentes, tem uma certa especificidade, principalmente agora com o ensino profissionalizante, com módulos, você tem praticamente um ano em três meses e isso dá um trabalho enorme. Hoje eu estou aqui desde as 7 horas e agora são 5 horas da tarde, todo esse tempo para organizar o ensino profissionalizante. A matrícula por disciplina é boa para o aluno, mas para nós dá um trabalho enorme. Na escola e na Secretaria de Educação não tem um programa, um sistema para fazer esse tipo de matrícula. Tem também as especificidades de cada um, no ensino médio você precisa inspetor de alunos, por exemplo, são adolescentes, tem que ter gente para cuidar, para estar ali. Já no profissionalizante não precisa disso, mas é necessário ter uma equipe para ajudar a estruturar este tipo de curso, trabalhar na parte pedagógica, na estruturação das matrículas, no atendimento do aluno e em todo o trâmite burocrático (Prof. João Carlos, 2003).

Toda a polêmica em torno da transformação do IPE no Centro Estadual de Formação Profissional de Curitiba foi amenizada com a abertura das matrículas para

⁴¹ Esta empresa privada denominada de PARANATEC – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná, foi constituída a partir de uma parceria entre SEED, SENAI, SENAC, SENAR, SEBRAE e CEFET. A PARANATEC tinha a incumbência de “coordenar as diversas ações na educação técnico-profissionalizante no Paraná, propiciando condições para a reformulação e o aperfeiçoamento de nível de ensino” (SEED, 1996).

os alunos que já estudavam na escola, permitindo a conclusão dos cursos de ensino médio sem a abertura de novas turmas.

O futuro do novo Centro de Formação Profissional depende das novas diretrizes da política educacional, ainda em processo de elaboração. Os cursos e a estrutura recém-criada têm como uma de suas bases o grupo de professores que ainda permanece na escola, acrescida do apoio dos novos professores, muitos deles ex-alunos do IPE.

Diariamente o desafio da escola tem sido encontrar soluções mais definitivas para problemas antigos como a manutenção e atualização dos laboratórios. Para o professor Rui:

Os destinos da escola são incertos e as crises vão continuar acontecendo, pois as instituições sociais são subordinadas às determinações políticas. Neste sentido, o meu maior receio é em relação ao futuro da escola, principalmente se a gente não conseguir criar, manter um grupo forte, daqui a pouco a escola desmorona. Eu acredito que todas as atividades têm essa necessidade, mas na escola, a atuação das pessoas me parece fundamental (Prof. Rui, 2003).

Enfim, a análise inicialmente proposta a partir da seleção de alguns acontecimentos, em especial a intervenção sofrida pela escola, a implantação da Lei n.º 5.692/71 e a transformação do IPE num centro de formação profissional, permitiu apreender as táticas adotadas pelas pessoas que atuaram na direção e pelos professores para transformá-las em ocasiões, nas quais buscou-se a defesa de um ensino profissionalizante com maior qualidade, investimentos e a própria preservação dos cursos técnicos, o que significava também a manutenção de seus postos de trabalho.

A opção de analisar a implantação da Lei n.º 5.692/71, a partir do IPE, permitiu vislumbrar que a postura dos órgãos oficiais do Estado do Paraná, responsáveis por promover a Reforma, priorizou o cumprimento dos procedimentos formais, desconsiderando as condições existentes, exigindo dos estabelecimentos

de ensino a adoção de táticas que garantiram, mesmo que minimamente, a sua implementação.

A intervenção sofrida pela escola colocou à mostra sua fragilidade, mas, por outro lado, todo o tratamento dado à questão favoreceu a constituição de um grupo de professores que, sob a direção do professor Naoki e diante dos investimentos recebidos pela escola em 1984, fortaleceu-se em torno da defesa dos interesses da escola.

Há que se destacar que os acontecimentos em torno da cessação dos cursos profissionalizantes representaram um momento de grande instabilidade para a escola, mas foram aproveitados como uma ocasião pelo IPE, como uma oportunidade para conquistar um lugar mais estável diante das políticas educacionais, mesmo que para isso fosse necessário adaptar-se às novas circunstâncias, ou seja, ao ensino estritamente profissional.

3 PRÁTICAS ESCOLARES E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL

Eu gostaria muito que os meus filhos tivessem a mesma oportunidade que eu tive de estudar no IPE. Talvez isso não seja possível (Simoneli, ex-aluna do Curso de Química, 2003).

O presente capítulo tem o propósito de analisar o ensino profissionalizante a partir da construção de práticas escolares e das representações dos alunos e professores a respeito do Instituto Politécnico Estadual. Conforme define Vinão Frago, cultura escolar é o conjunto de "práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais – função, uso, distribuição no espaço, materialidade física (...) e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas" (FRAGO, 1994, p.4).

Partindo desse pressuposto, para que sejam compreendidas algumas práticas do fazer escolar no IPE, foram consultadas fontes escritas e orais, priorizando-se os aspectos internos da escola. Dentre eles, destacam-se a construção curricular, as práticas avaliativas, a metodologia utilizada nas aulas teóricas e práticas, as relações entre professores, alunos, equipe pedagógica, direção e empresas, nas múltiplas possibilidades de articulação.

As principais fontes utilizadas para o atendimento dos objetivos deste capítulo foram os *Relatórios Anuais de Prestação de Contas*, os quais ofereceram contribuições a respeito do funcionamento do IPE e das representações que a direção da escola e os integrantes da Associação de Pais e Mestres (APM) construíram sobre a escola, tendo como interlocutor a Fundação Educacional do

Paraná (Fundepar).⁴² Esses relatórios eram elaborados anualmente no início de cada período letivo e, apesar de serem registrados num formulário disponibilizado pela Secretaria de Educação, eram utilizados como um meio através do qual a escola prestava contas dos recursos recebidos da Fundepar ou arrecadados a partir da contribuição dos alunos. Além disso, constituía uma oportunidade para que a escola estivesse registrando junto a esse órgão os problemas da escola e, ainda, os encaminhamentos adotados pela direção para solucioná-los ou amenizá-los.

Segundo Rosa Fátima de Souza, os "relatórios consistem em sinais, resquícios, impressões; compreendem poucos registros da vida escolar, salvaguardados do extermínio e do desaparecimento" (SOUZA, 1998, p.20). A referida autora adverte também quanto aos cuidados que devem ser tomados na utilização deste tipo de documento como fonte de pesquisa, tendo em vista as intenções que os produziram e a sua destinação, a saber, os órgãos governamentais.

Somando-se aos relatórios anuais de prestação de contas, utilizou-se também como fonte o *Projeto de Revitalização do Ensino Técnico Industrial*, elaborado em 1987, pela direção e equipe pedagógica do IPE, com o intuito de reivindicar investimentos na escola junto à Secretaria de Educação do Estado, a partir do qual foi possível apreender aspectos importantes a respeito das práticas escolares.

Tendo como referência as fontes orais, construídas a partir do depoimento de ex-alunos/professores, ex-alunos, pessoas que atuaram na direção, equipe

⁴²Conforme Cunha, a "Fundação Educacional do Paraná - FUNDEPAR foi criada em 1962, com o objetivo de apoiar a Secretaria de Estado da Educação em áreas como construção, reforma e reparo de prédios escolares; aquisição de material escolar, material de expediente, de limpeza e de desportos; equipamento de escolas; montagem de oficinas e laboratórios; apoio financeiro e assistência técnica às prefeituras na administração e manutenção das redes municipais de ensino. Posteriormente, a FUNDEPAR estendeu suas atividades para o levantamento de dados estatísticos, e a pesquisa educacional (...) destinava parte dos recursos que administrava para financiar obras e inversões financeiras de instituições privadas de ensino (...). Em 1983 (...) passou a coordenar o programa de alimentação escolar, material didático saúde e bolsas de estudo, desenvolvido com recursos da Fundação de Assistência ao Educando-FAE, do Ministério da Educação" (CUNHA, 1995, p.232).

pedagógica e secretaria da escola, buscou-se confrontar, a título de análise, as elaborações que esses sujeitos construíram em torno das práticas escolares vivenciadas nos cursos profissionalizantes do IPE. Desse conjunto de fontes orais e escritas, destacaram-se "as representações diferenciadas e singulares que demonstram a não absolutização do discurso e das práticas emanadas do poder. Além disso, foi dada atenção aos silêncios e aos vestígios de apropriação, isto é, práticas de professores e alunos que entrevêm a complexidade da cultura escolar" (SOUZA, 1998, p.21).

Um dos aspectos presentes em todos os depoimentos dos ex-alunos foi a constatação de que, apesar das dificuldades de funcionamento relatadas em inúmeras passagens deste trabalho de pesquisa, as memórias a respeito dos tempos de aluno deixaram marcas positivas. Para Pollak, um dos elementos "da memória é a sua organização em função das preocupações pessoais e políticas do momento – mostra que a memória é um fenômeno construído (...) os modos de construção podem tanto ser conscientes como inconscientes" (POLLAK, 1992, p.204). Em virtude desse comprometimento com o presente, percebeu-se, a partir do conjunto das entrevistas realizadas, uma possibilidade de agrupá-las em dois grupos. O primeiro grupo de entrevistados, formado por pessoas que ainda estão vinculadas ao IPE, e que tiveram um discurso mais engajado, percebeu a entrevista como uma oportunidade de conquistar simpatias e/ou legitimar a importância da escola. O segundo grupo, já distanciado do IPE, apesar de reconhecer a contribuição da escola para a comunidade onde está inserida e para a sua própria formação, expressou de forma mais realista e talvez menos comprometida as suas impressões.

Faz-se necessário registrar que a distinção dos entrevistados em dois grupos objetiva apenas exteriorizar uma análise, validando a diversidade de olhares a partir do lugar de cada um dos entrevistados. Tal diversidade permitiu ainda apreender algumas contradições no que se refere ao cotidiano no IPE.

Vale notar, retomando Maurice Halbwachs, que "freqüentemente, consideramos a memória como uma faculdade propriamente individual, isto é, que aparece numa consciência reduzida a seus próprios recursos, isolada dos outros, e capaz de evocar, quer por vontade, quer por oportunidade, os estados pelos quais ela passou antes" (HALBWACHS, 1990, p.57). Mas, para esse mesmo autor, a memória individual pode ser concebida como um ponto de vista sobre a memória coletiva. Este ponto de vista está diretamente relacionado ao lugar que cada um dos sujeitos ocupa, este lugar não é estático, pode ser alterado a partir do estabelecimento de relações com outros meios (HALBWACHS, 1990, p.51). Sendo assim, o conjunto de depoimentos, composto, além dos já citados, por ex-professores/diretores, ex-supervisora/diretora, ex-professores, secretária/ex-coordenadora de estágios, apresenta-se nesta pesquisa como uma significativa amostra da memória coletiva em relação ao Instituto Politécnico Estadual.

3.1 ESTUDAR NO IPE: REPRESENTAÇÕES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

Uma das perguntas realizadas durante as entrevistas referia-se às razões que levaram os depoentes a optarem pelo IPE para cursar o ensino colegial/ 2.º grau.⁴³ Inicialmente, o professor Rui argumentou que ingressou como aluno do IPE pelos seguintes motivos:

Tinha um direcionamento de casa para os cursos técnicos. Minha família tinha essa expectativa, além disso, eu também morava próximo à escola. Como ia tentar o Cefet e o IPE eu fiz um curso preparatório. Participei ainda de um cursinho ofertado na escola em que eu estudava, que era o Lamenha Lins (Prof. Rui, 2003).

⁴³Na LDBEN n.º 4.024/61, art. 34, "o ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos...". Na LDBEN n.º 5.692/71§ 1.º, "entende-se por ensino primário a educação correspondente ao primeiro grau e, por ensino médio, o segundo grau".

Relembrando as razões que motivaram o seu ingresso como aluna no IPE, a professora Cineiva comentou:

Era a busca de uma profissão. Eu era filha de pais separados (...) e eu via minha mãe com muita dificuldade, então eu sentia a necessidade de, o quanto antes, ter, saber fazer alguma coisa certinha, ter um título, alguma coisa que aumentasse a minha chance de conseguir uma posição legal no mercado de trabalho. Desde muito cedo eu fui independente. Na época não tinha um grande incentivo dentro de casa, mas eu fui atrás. Eu estava na 8.^a série e fui fazendo matrícula aqui e ali. (...) minha intenção era mesmo buscar uma profissão o quanto antes. Fiz minha inscrição no CEFET, não passei, fiz minha inscrição no IPE, porque eu já sabia que era uma escola pública e eu também morava na região, a sete quadras daqui.(...). Esse foi um dos motivos de buscar o IPE (Prof.^a Cineiva, 2002).

O professor João Carlos optou pelo IPE por influência de seu pai. Sobre o assunto, teceu a seguinte explicação:

Ele trabalhava na área de elétrica e também porque eu comecei a trabalhar na mesma distribuidora de energia elétrica, aqui na região de Curitiba, que se chamava Usina de Chaminé (Prof. João Carlos, 2003).

Para o ex-aluno Antonio Carlos, estudar no IPE era continuar o caminho que o irmão mais velho já havia iniciado na escola:

Ele entrou um ano antes e tinha muito interesse pelo curso porque já atuava na área, numa subestação (Antonio Carlos, 2003).

Esta mesma situação se repetiu com a ex-aluna Simoneli:

Meu irmão estudava lá e as pessoas, em geral, falavam bem da escola. Meu irmão comentava muito a respeito das disciplinas técnicas e assim ele foi me incentivando. Falava das aulas de laboratório, por exemplo. Além disso, o meu pai também era professor da escola (Simoneli, 2003).

Para o ex-aluno Márcio, era fundamental fazer um curso técnico, e neste sentido disse:

Eu tinha duas opções, ou o Cefet ou o Politécnico. Como o Politécnico era perto de casa eu nem cheguei a tentar o Cefet. Tinha um vizinho que já estudava no IPE e essa era a escola mais conhecida ali na região. Minha opção pelo Curso de Eletrotécnica está relacionada ao fato de que o meu pai trabalhava na Copel (Marcio, 2003).

Nos depoimentos apresentados, o fator família e o ingresso ao mercado de trabalho estão presentes como justificativa para estudar no Instituto. Todos os entrevistados moravam nas redondezas do IPE, e os cursos profissionalizantes o diferenciavam das demais escolas ali existentes. Retomando Certeau, é necessário estar atento "às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produções de sentido, significa reconhecer (...) que nem as idéias nem as interpretações são desencarnadas..." (CERTEAU, 1995, p.182).

Nesta perspectiva e para esta clientela, estudar no IPE não era algo menor. Conseguir fazer um curso técnico numa escola profissionalizante e pública representava uma possibilidade de qualificação para o trabalho e de melhoria da qualidade de vida para as pessoas que moravam no bairro Boqueirão e imediações.

Outro aspecto a se destacar é a relação que se estabelecia entre o Cefet e o IPE. Muitos alunos participavam do teste seletivo nas duas escolas, na busca de uma formação técnica. Esta pode ser uma das explicações possíveis para a maior procura pelo Curso de Eletrotécnica que era ofertado em ambas.

O Curso de Química não era ofertado no Cefet, mas a demanda das indústrias por técnicos nesta área,⁴⁴ pelas indústrias de Curitiba e Região Metropolitana, representava um grande incentivo para se procurar o curso. Segundo

⁴⁴Segundo Márcia Dalledone Siqueira, "desde 1943, o próprio texto da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovado pelo Decreto n.º 5.425 de 1.º de maio de 1943, estabelecia que determinadas indústrias deveriam admitir um profissional da Química, entre elas as de fabricação de produtos químicos, as que mantinham laboratório de controle químico, as de fabricação de produtos industriais obtidos por meio de reações química, dirigidas como cimento, açúcar e álcool, vidro, curtume, massas, plásticos artificiais, refinação de óleos vegetais ou minerais, sabão, papel, celulose e derivados. (...) as determinações da CLT se expandiram uma vez mais no que se refere às indústrias, as quais deveriam contratar obrigatoriamente químicos. Com a Resolução Normativa do Conselho Federal de Química de 12 de novembro de 1957, fica estabelecido que tipo de indústria precisaria de um profissional especializado, entre elas as indústrias que realizavam tratamento químico de água destinada à alimentação de suas caldeiras e máquinas, em qualquer fase de seu processo industrial; organizações que realizavam tratamento de água destinada ao abastecimento público, fábricas que realizavam a composição de massa de borracha para vulcanização; fábricas de colas ou gelatinas; fábricas de cosméticos; fábricas de inseticida, parasiticidas ou fungicidas; fábricas de tintas ou vernizes; indústrias cerâmicas e têxteis; fábricas de cal (...)" (SIQUEIRA, 1999, p.38 e 55).

registros da escola, confirmados pelos depoentes, a maioria dos alunos deste curso conseguia estágio já nos primeiros anos do curso e muitos deles eram, posteriormente, efetivados nos postos de emprego.

Essa procura não era comum aos demais cursos. Muitos candidatos não selecionados para Química e Eletrotécnica eram convidados pelo IPE para completar as turmas dos Cursos de Agrimensura, Eletrotécnica e Estradas, por exemplo, e mesmo assim estes cursos sempre tiveram uma clientela reduzida.

A realização de um teste classificatório para o ingresso dos alunos no IPE foi descrita pelos depoentes como uma necessidade de adequar a demanda às condições de atendimento dos alunos pela escola. Alguns ainda comentaram que o teste era um indicador de que o IPE se destacava entre as escolas públicas estaduais, pois na maioria delas este processo não era empregado. A adoção deste procedimento pelo IPE pode ser interpretado também, no entender de Rosa Fátima de Souza, como práticas simbólicas, empregadas como dispositivos para legitimar, perante a sociedade, a instituição escolar (SOUZA, 1998, p.241-242).

Segundo os depoimentos, a clientela atendida pelo IPE era formada, em sua maioria, por trabalhadores e filhos de trabalhadores. A alteração mais significativa entre o período dos anos 70 aos anos 90 se deu em relação à faixa etária, que foi sendo reduzida com o passar dos anos.

Esta informação foi identificada nos depoimentos e confirmada pela equipe administrativa da escola, conforme os registros de matrícula. Ao comentar sobre o perfil da turma, o professor Rui, aluno do IPE nos primeiros anos da década 70, disse:

Eu era o mais jovem da classe, tinha 15 anos, mas eu era uma exceção. A maioria da turma era formada por aquele pessoal que já estava trabalhando na área ou o pessoal mais velho que sentia necessidade de fazer um curso técnico profissionalizante. No começo eu era meio bagunceiro, o mais bagunceiro da turma, muito piá. Eu tinha um colega, um senhor já, e ele me disse: Como você mudou de um ano para o outro (risos). Talvez pelo convívio com esse pessoal, além disso, eu comecei a trabalhar, daí a gente amadurece um pouco, todo mundo muda (Prof. Rui, 2003).

Segundo o professor João Carlos, ex-aluno do Curso de Eletrotécnica, sua turma era formada:

Pelo pessoal que trabalhava na Telepar e em outras empresas, trabalhavam durante o dia e faziam o curso à noite. Todos, praticamente todos, eram alunos trabalhadores. Eu tinha 15 anos, mas a maioria dos meus colegas tinha mais idade (Prof. João Carlos, 2003).

Nos anos 80, este quadro se apresentava de forma muito semelhante quanto ao interesse pela formação profissional, por outro lado, a faixa etária da clientela atendida tornou-se mais baixa neste período. Segundo a professora Cineiva, aluna do Instituto entre os anos de 1980 e 1984:

Todos filhos de trabalhadores, atrás de um curso técnico para ter uma formação profissional precoce, vamos dizer assim, tinham idade entre 17, 18 anos (Prof.^a Cineiva, 2002).

Nos anos 90 esse quadro se repetiu, conforme comentou o ex-aluno Márcio, do curso de Eletrotécnica:

A idade dos alunos variava entre 15 e 18 anos. No meu curso, eram em sua maioria homens, apenas umas três ou quatro mulheres estudavam na minha sala. Eu acho que a maioria tinha que trabalhar. Eu penso que estudar num colégio público já é um sinal de que é de família mais humilde (Márcio, 2003).

A ex-aluna Simoneli, do Curso de Química, reportando-se aos seus colegas de curso, nos anos 90, disse:

Grande parte dos alunos morava na região, acho que a maioria dos técnicos mora ainda hoje no Boqueirão ou no Hauer. Os alunos eram de família de classe média, da classe média para baixo. Uns 30% foram para o curso superior, os demais trabalhavam, tinham filhos pequenos ou não tinham condições financeiras para arcar com os custos de um curso na PUC. Na Universidade Federal o curso era integral, ou seja, de manhã e à tarde, por isso não dava para trabalhar e estudar (Simoneli, 2003).

A redução da faixa etária dos alunos, principalmente a partir do início dos anos 80, pode ser atribuída, em primeiro lugar, ao fim do exame de que selecionava alunos para continuarem seus estudos após a conclusão das quatro primeiras séries,

denominado de admissão,⁴⁵. Esta situação favoreceu o ingresso automático dos alunos ao ensino de 5.^a a 8.^a e, conseqüentemente, a continuidade dos estudos no 2.^o grau.

Em segundo lugar, até 1979, o IPE funcionava apenas no período noturno, atraindo, por isso, alunos com mais idade. A transferência para a sede própria em 1979 permitiu a abertura dos cursos também no período da manhã, atraindo uma clientela mais jovem.

O terceiro motivo que contribuiu para a redução da faixa etária atendida nos curso técnicos se deu a partir de 1983, quando o IPE passou a ofertar no período da tarde o ensino de 5.^a a 8.^a série e, em decorrência disso, muitos alunos optaram por dar continuidade aos seus estudos na própria escola.

A implantação do ensino de 5.^a a 8.^a numa escola historicamente voltada para o ensino de 2.^o grau e ainda profissionalizante causou, inicialmente, um certo estranhamento no desenvolvimento desta pesquisa. Na busca de respostas sobre essa questão, durante a entrevista com a professora Anna Maria, perguntou-se o que havia motivado a Secretaria de Educação a implantar o ensino fundamental no IPE e, a esse respeito, ela comentou:

Em primeiro lugar, havia demanda por vagas no ensino fundamental na região e, em segundo lugar, durante o período da tarde as instalações da escola não eram utilizadas (Prof.^a Anna Maria, 2002)

Para a professora Amábile, que atuava como supervisora da escola na época, a implantação do ensino de 1.^o grau no IPE tinha uma correspondência direta

⁴⁵Segundo Cláudia Regina Kawka Martins, no Relatório do I Simpósio de Ensino do Paraná – Recomendações Finais, de 1969, ficou decidido que seria criado no Paraná um sistema de Ensino Fundamental que substituiria os níveis primário e ginásial, unificando o ensino básico para atender a clientela em idade de 7 a 14 anos, abolindo-se assim o exame de admissão no Paraná. Neste sentido, percebe-se que o Estado se antecipava à LDBEN n.º 5.692 de 1971, quanto ao fim dos exames de admissão (MARTINS, 2002).

com a Lei n.º 5.692/71 no que se refere à preparação para o trabalho⁴⁶. No seu ponto de vista, os objetivos da implantação do ensino de 5.^a a 8.^a série eram mais amplos. Em seu depoimento, afirmou:

A implantação do 1.º grau nesta escola foi motivada com um único intuito, possibilitar a sondagem de aptidão. O IPE era a única escola que ministrava aulas de Química, que dava o suporte para o curso Técnico em Química; Técnicas Agrícolas direcionadas para área de Saneamento e Agrimensura; Eletricidade que dava suporte para o curso de Eletrotécnica e a disciplina de Desenho Técnico dava suporte para todos os cursos. Então, a escola organizou o 1.º grau baseado na sondagem de aptidão, não foi simplesmente para colocar aluno num local ocioso. Como os professores identificavam que os alunos não tinham pré-requisito para os cursos técnicos, a implantação do 1.º grau nestes moldes iria ajudar muito, principalmente os alunos. No IPE, o 1.º grau sempre caminhou junto com o ensino técnico (Prof.^a Amábile, 2002).

Resta assinalar que a implantação do 1.º grau no IPE teve implicações na própria organização da escola – era um novo nível de ensino, formado por uma clientela de faixa etária muito diferente daquela atendida até 1983. Em consequência desse fato, ampliou-se o número de professores com formação geral e o contato com a comunidade do entorno, principalmente com os pais dos alunos. Além disso, ao garantir o acesso, aos cursos técnicos, dos alunos que cursavam o 1.º grau no IPE, a escola reduziu a faixa etária da clientela atendida no 2.º grau, limitou as possibilidades de acesso de alunos de outros estabelecimentos de ensino e de pessoas que pretendiam retomar seus estudos, pois apenas as vagas restantes eram complementadas por meio do teste seletivo. Segundo dados do Projeto de Revitalização do IPE (1987), "dos **90 alunos** que freqüentaram a 8.^a série em 1986, no Instituto Politécnico Estadual, (...) **36 alunos** foram rematriculados nas primeiras séries dos diversos cursos de 2.º grau" (p.27) (grifo nosso). Nas palavras da professora Amábile:

⁴⁶ Conforme a LDBEN n.º 5.692/71 em seu Art. 1.º "O ensino de 1.º e 2.º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania." E no Art. 5.º §2.º "A parte de formação especial do currículo: (...) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no 1.º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2.º grau."

Ficavam na escola para o ensino técnico exatamente aqueles que se adaptavam àquela situação. Os outros iam automaticamente saindo e indo para uma escola regular que não tivesse uma formação mais técnica (Amábile, 2002).

Percebe-se, a partir desta fala, que havia por parte dos professores e equipe pedagógica a convicção de que cabia ao aluno adaptar-se à escola. Isto remete à representação construída pelo corpo docente em torno da qualidade do ensino que se ofertava; pode ainda ser percebido como um dos fatores que dissimulou as atenções deste grupo a respeito da função social da escola, num sentido mais amplo que a formação de técnicos para o mercado de trabalho.

3.1.1 Práticas de Disciplinarização

Segundo observam Vera Teresa Valdemarin e Rosa Fátima de Souza, as pesquisas históricas voltadas para a compreensão da vida cotidiana das escolas têm descortinado inúmeras possibilidades de estudo, dentre as quais referem-se às práticas de disciplinarização e dispositivos de avaliação e punições, como "ritos escolares". (VALDEMARIN e SOUZA, 2000, p.6-7).

Quanto às práticas de disciplinarização adotadas no IPE, percebeu-se que da década de 70 aos anos 90 ocorreram alterações significativas, as quais podem ser atribuídas a um conjunto de fatores, como a transferência da escola para a sede própria em 1979, a abertura dos cursos no período da manhã, a implantação do ensino de 1.º grau, em 1983, e a conseqüente redução da faixa etária dos alunos.

Além desses fatores, há que se estabelecer uma relação entre a adoção de normas disciplinares e a implantação da Reforma na escola, a partir das orientações do Conselho Estadual e da Secretaria de Educação e Cultura, as quais exigiram, além da elaboração dos planos de implantação, a formalização do regimento escolar.

Vale lembrar que o regimento escolar é o documento que formaliza, a partir da legislação vigente, aspectos relativos ao regime de funcionamento do estabelecimento – como as atribuições de cada uma das funções exercidas na escola, o sistema de avaliação e as normas de funcionamento, inclusive disciplinares – e sua validação estava condicionada à aprovação da Coordenação de Estrutura e Funcionamento da Secretaria de Educação.⁴⁷

Segundo Mariza Guerra de Andrade, "as normas disciplinares se apoiam em valores aceitos pela comunidade escolar (ou parte dela) e são, em resumo, expressão das relações sociais mais amplas". (ANDRADE, 2000, p.112). Por outro lado, Dominique Julia alerta para o fato de que "existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias (...) desafiam o esforço de disciplinamento". (JULIA, 2001, p.36). Com base nessas reflexões pretendeu-se, a partir dos depoimentos, identificar de que forma as normas de disciplinamento eram percebidas pelos alunos do IPE, entre os anos 70 e os anos 80 e 90.

Até meados dos anos 70, a preocupação com o disciplinamento na escola era praticamente imperceptível na opinião do professor Rui:

A escola era bem aberta, muito aberta mesmo. Primeiro pela própria falta de estrutura e segundo porque não havia necessidade, os alunos iam lá para estudar, (...), não havia problema de indisciplina. Eu lembro que naquela época se fumava dentro da sala de aula, inclusive o professor. Quer dizer não se repreendia os alunos porque os próprios professores fumavam, era uma clientela muito adulta, então não havia necessidade desse controle. Olha, tinha um inspetor de alunos (...), o Carlos, mas o que ele fazia era entregar o livro de chamada para os professores. Não tinha controle nenhum, o pessoal brincava muito com ele inclusive (Prof. Rui, 2003).

⁴⁷Para realizar a análise, a CEF tinha como referência o *Modelo de regimento escolar da rede estadual de ensino*, publicado pela Secretaria de Educação em 1975 e distribuído para todas as escolas, sendo que um desses exemplares foi identificado no arquivo do IPE.

Para o professor João Carlos, aluno do IPE na mesma época, o controle ou algum tipo de punição aos alunos era desnecessário. Justificou a sua opinião dizendo que:

A escola funcionava bem com os professores ensinando e os alunos aprendendo. O diretor da época trabalhava na Universidade Federal e na PUC, por isso era um pouco ausente no IPE. Quem de fato ficava na escola era o secretário, o Ail e o pessoal da secretaria que cuidava da escrituração de notas. Não tinha nem equipe pedagógica. Eu fui aluno de Eletrotécnica a partir de 1975 e na época não era necessário nenhuma forma de controle, de norma, de disciplina. Eu lembro que a maioria dos alunos tinha interesse em estudar e por isso não havia indisciplina (Prof. João Carlos, 2003).

Posteriormente, já nos anos 90, as normas disciplinares passaram a ser mais presentes. O ex-aluno Marcio referiu-se a este aspecto da organização do IPE, entre os anos de 1989 e 1992, com as seguintes palavras:

Era bem rigoroso, mas eu achava que era bom. Tinha um diretor, um japonês, eu não lembro o nome e uma inspetora que também cuidava da disciplina. Tinha advertência e suspensão. Uma vez eu peguei uma suspensão de três dias e era bem na semana de prova, nós choramos um monte até que o diretor liberou a gente (Marcio, 2003).

Para o ex-aluno Antonio Carlos, estudante do IPE entre os anos de 1993 e 1995, as normas disciplinares eram, em grande medida, acatadas pelos alunos, principalmente dada a postura assumida pelo diretor e equipe pedagógica. Neste sentido comentou:

Olha, existia indisciplina, mas era pouca porque a direção era rigorosa. O diretor era o Naoki, ele era bravo e a Amábile, era um verdadeiro general. Então era só dizer que ia falar com a Amábile e o pessoal sossegava o "facho". Suspensão era uma das medidas usadas, se fosse uma falta muito grave era a expulsão, mas não acontecia com muita frequência. Do começo ao fim do curso eu vi um colega apenas ser suspenso. De uma forma geral os alunos respeitavam o espaço físico da escola e também os professores (Antonio Carlos, 2003).

Como o IPE passou a ofertar, a partir de 1979, os cursos técnicos no período diurno e noturno, procurou-se identificar a partir dos depoimentos se havia alguma diferença, entre essas clientelas, além da faixa etária, já que no diurno atendia-se alunos mais jovens que no noturno. Segundo o professor João Carlos, a

diferença entre os alunos do período diurno e do noturno não se limitava à idade e às questões disciplinares:

De fato, os alunos do turno da manhã eram mais jovens, então os professores tinham alguns problemas de indisciplina, de controle de turma. Isso não acontecia com os alunos do noturno. Era um pessoal de mais idade, mais acomodado. Porém, as turmas da noite tinham mais dificuldade de aprender que as da manhã. Os alunos do noturno eram mais esforçados e às vezes até superavam as turmas da manhã. Eles tinham dificuldade, mas era possível perceber a evolução da aprendizagem desses alunos (Prof. João Carlos, 2003).

A diferenciação da clientela atendida no período diurno e noturno verbalizada pelo professor parece comum, pois os alunos do período noturno, em sua maioria trabalhadores, experienciavam no cotidiano de suas atividades profissionais o cumprimento de normas disciplinares que os acompanhavam também no ambiente escolar, principalmente por se tratar de uma escola profissionalizante. No entanto, a abertura do turno diurno e a conseqüente mudança do perfil da clientela, passaram a exigir dos técnicos e engenheiros, que atuavam como professores, a adaptação dos procedimentos metodológicos e a adoção de procedimentos disciplinares que correspondessem a essa nova demanda.

Além de medidas disciplinares como advertência, repreensão, suspensão e transferência compulsória, um dos dispositivos utilizados no IPE para controlar a disciplina e a dedicação dos alunos era o limite de duas reprovações num mesmo curso técnico de 2.º grau, definido no regimento da escola. Isso fazia com que os alunos tivessem uma preocupação maior em se adaptar ao regime da escola, já que os índices de reprovação e desistência não eram baixos.

3.1.2 Reprovação e Desistência

Dentre os ritos escolares analisados no IPE, os dispositivos de avaliação revelaram, a partir de fontes tanto escritas quanto orais, que a reprovação e a desistência eram situações muito presentes na escola.

Buscou-se realizar um levantamento preciso destes dados nos relatórios finais. No entanto, como a escola se utilizou do regime de dependência⁴⁸ e passou por um processo de intervenção, justamente em decorrência de irregularidades nos registros dos resultados dos alunos, tornou-se impossível quantificar estas informações.

No entanto, como analisa André Chervel, a escola tem limitações para propiciar condições de atendimento qualitativo a todos os alunos, advertindo que esta questão vai muito além da relação professor x aluno, remetendo-se ao fato de que:

A defasagem (...) entre o 'ensino' e a 'aprendizagem' reveste-se de aspectos diversos. O aspecto sociológico e quantitativo mais visível é o fracasso escolar de uma fração mais ou menos expressiva da classe. Tal como é observado pela história das disciplinas escolares, o fracasso escolar é deliberadamente organizado pelo sistema educacional. O paradoxo dessa formulação quase provocativa não deve mascarar a verdade profunda. A infinita diversidade dos espíritos, das faculdades, dos 'dons', das atitudes que os professores encontram diante deles no contexto escolar constitui um parâmetro fundamental para o estabelecimento e a fixação de etapas de uma disciplina (...) no momento de fixar as normas de progressão na disciplina, a escola é constrangida, por razões diversas, a determinar um nível médio de progressão ao qual não poderão se adaptar senão uma parte de seus alunos (CHERVEL, 1990, p.208).

No tocante ao IPE, há o agravante de que a formação predominantemente técnica dos professores, aliada à oferta de cursos que visavam à formação profissional, representava implicações significativas nos índices de reprovação e desistência. Um dos exemplos dessa afirmação foi identificado na Ata da reunião realizada em 16 de abril de 1995, em que um dos professores afirmou: "...precisamos elaborar melhor as avaliações, não podemos facilitar se queremos, de fato, um técnico com competência" (p.4).

Uma das fontes mais reveladoras para quantificar os índices de não aproveitamento dos alunos encontra-se na tabela 1. Esta, identificada nos arquivos

⁴⁸Isto é, o aluno era retido apenas na(s) disciplina(s) em que não conseguia média para aprovação, podendo prosseguir seus estudos, cursando de forma concomitante ou posterior as disciplinas pendentes. Conforme a Lei n.º 5.692/71, Art. 8, § 1.º "Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1.º e 2.º graus e, **no 2.º grau, a matrícula por disciplina** sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a seqüência dos estudos". (grifo nosso)

do IPE,⁴⁹ mostra a relação do número de alunos matriculados no Curso de Química Industrial desde 1942 até 1956.

Segundo informações apresentadas na tabela 1, num período de 14 anos, foram matriculados na instituição 841 alunos, dos quais apenas 154 conseguiram concluir os cursos, o que equivale a 18,19% dos mesmos.

TABELA 1 - NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO DE QUÍMICA INDUSTRIAL - PADRÃO TÉCNICO - 1942-1956

ANO	1.ª SÉRIE	2.ª SÉRIE	3.ª SÉRIE	4.ª SÉRIE	TOTAL
1942	71	-	-	-	71
1943	88	44	-	-	132
1944	37	40	29	-	106
1945	31	28	36	26	121
1946	13	28	23	36	100
1947	13	14	26	21	74
1948	09	11	09	27	56
1949	07	07	09	09	32
1950	08	04	05	09	26
1951	06	05	04	05	20
1952	06	03	03	04	16
1953	05	07	02	03	17
1954	17	04	06	02	29
1955	09	02	03	07	21
1956	12	02	02	04	20

FONTE: Arquivos do IPE

Outro registro dessa natureza, identificado no Projeto de Revitalização do IPE elaborado em 1987, refere-se ao período de 1979 a 1987, apresentando um demonstrativo de matrículas por curso, número de turmas, alunos aprovados, reprovados e outros.

⁴⁹Esta tabela foi identificada como um documento anexo à cópia da Lei n.º 2.882, de 3 de outubro de 1956, que dispõe sobre as aulas suplementares nos estabelecimentos de ensino secundário e normal do Estado. Na falta de outra referência, como, por exemplo, um ofício de encaminhamento, pode-se apenas supor que a referida tabela foi empregada pela escola no sentido de justificar junto aos órgãos governamentais a abertura de demanda para professores.

TABELA 2 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULAS - 1979-1987

HABILITAÇÃO PROFISSIONAL	ANO	N.º TURMAS	N.º ALUNOS	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	OUTROS
NÍVEL TÉCNICO AGRIMENSURA	1979	04	118	72	06	40
	1980	06	127	78	16	33
	1981	05	124	73	11	40
	1982	06	120	67	11	42
	1983	07	145	95	10	40
	1984	06	121	58	19	44
	1985	05	98	46	12	40
	1986	05	67	25	14	28
	1987	05	71	-	-	-
NÍVEL TÉCNICO SANEAMENTO	1979	04	91	46	02	43
	1980	06	145	90	08	47
	1981	06	162	99	21	42
	1982	08	205	71	13	89
	1983	08	143	79	08	55
	1984	07	133	65	19	49
	1985	06	111	52	13	46
	1986	05	85	40	12	33
NÍVEL TÉCNICO ESTRADAS ⁽¹⁾	1979	04	106	79	02	25
	1980	05	130	78	03	49
	1981	04	86	54	04	28
	1982	05	85	42	05	38
	1983	03	34	17	04	13
	1984	01	03	-	-	-
NÍVEL TÉCNICO ELETROTÉCNICA	1979	05	223	147	04	72
	1980	05	209	157	08	44
	1981	08	281	143	52	86
	1982	09	344	167	46	137
	1983	10	361	236	21	94
	1984	09	350	222	45	83
	1985	12	500	275	38	187
	1986	12	440	225	46	169
	1987	13	399	-	-	-
NÍVEL TÉCNICO QUÍMICA	1979	05	212	162	13	37
	1980	06	301	226	09	64
	1981	08	360	253	54	53
	1982	10	409	238	47	124
	1983	09	373	279	19	75
	1984	08	297	191	29	77
	1985	10	394	270	35	89
1986	10	323	176	40	107	
1987	10	334	-	-	-	

FONTE: Projeto de revitalização do ensino técnico industrial do IPE - Ensino de 1.º e 2.º graus – 1987

NOTA: Como o Projeto de Revitalização do IPE foi elaborado em abril de 1987, os resultados de aproveitamento final deste ano não foram computados.

(1) Conforme o parecer n.º 206 de 05 de agosto de 1983 do Conselho Estadual de Educação (...) “a habilitação plena em Meteorologia está desativada por ‘falta de alunos e mercado de trabalho’”.

A partir das informações da tabela 2, elaborou-se a tabela 3 com o intuito de favorecer a análise dos dados apresentados.

TABELA 3 – ALUNOS MATRICULADOS E CONCLUINTES DO IPE - 1979-1987

CURSO	TOTAL	APROVADOS		REPROVADOS		OUTROS		REPROVADOS E OUTROS	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Química	2669	1797	67,33	246	9,22	626	23,45	872	32,67
Eletrotécnica	2704	1572	58,14	260	9,61	372	32,24	632	41,85
Saneamento	⁽¹⁾ 1042	542	52,0	96	9,20	404	38,80	500	48
Agrimensura	920	514	55,87	99	10,7	307	33,37	406	44,13
Estradas	444	274	61,57	18	4,5	153	34,38	171	38,43
TOTAL	7780	4499	60,40	719	9,24	2362	30,36	3081	39,60

FONTE: Projeto de revitalização do ensino técnico industrial do IPE - Ensino de 1.º e 2.º graus – 1987

(1) Os dados relativos ao número de alunos do Curso de Saneamento não é compatível com a distribuição dos alunos entre aprovados, reprovados e outros. O número é de 30 alunos, que corresponde a 3,06% dos dados.

A análise dos dados apresentados nas tabelas 2 e 3 suscitou as seguintes observações:

1. No período de 1979 a 1987, os cursos de Química e Eletrotécnica comportaram um número maior de alunos, sendo que o primeiro mantém certa regularidade no número de matrículas, enquanto que o segundo praticamente dobra de clientela; porém, os índices de desistência/transferência são mais significativos em Eletrotécnica, chegando a 32% de não aproveitamento no período, porcentagem que, se somada aos índices de reprovação, sobe para 41,85%.
2. Quanto ao emprego do termo "outros", na 7.ª coluna da tabela 2, pode-se supor que o número de alunos ali computado foi utilizado para fazer referência aos desistentes, transferidos e alunos que mudaram de curso. E, pelo quantitativo apresentado, a preocupação em separar o número de alunos reprovados do número atribuído a "outros" pode ser interpretada como uma tática para dissimular um dado importante a respeito dos alunos não-concluintes em cada ano letivo. Transformando-se esses números em percentuais observou-se,

- conforme a tabela 3, que aproximadamente 40% dos alunos inicialmente matriculados não concluíram seus estudos naquele ano.
3. Flagra-se, a partir dos dados citados, que os índices de aproveitamento dos alunos do IPE, no período de 1979 a 1986, ficaram em torno de 60%.
 4. Os mais baixos índices de aproveitamento foram identificados no Curso de Saneamento (48%), seguido do Curso de Agrimensura (44,13%).

Diante dos resultados apontados nas tabelas 2 e 3, buscou-se estabelecer relações entre essas informações e as representações de professores e alunos quanto à problemática da reprovação e desistência no Instituto Politécnico Estadual.

Segundo esses depoimentos, o nível de exigência dos professores era elevado, pois a escola estava preparando técnicos para o mercado de trabalho e, sendo assim, a reprovação foi descrita pelos ex-alunos e professores com naturalidade. Todos partilharam da opinião de que esta postura dos professores era necessária na medida em que os alunos teriam que dispor de uma formação qualificada para exercerem com competência as suas funções. Neste aspecto, a opinião do ex-aluno Antonio Carlos é enfática:

Eu acho que as reprovações eram causadas, principalmente, pela falta de interesse dos alunos, pois quem vai fazer um curso técnico em química precisa ter consciência de que é necessário aprender para atuar como tal. Ele não terá ao final do curso apenas um certificado de conclusão, mas um diploma de técnico em química e para obtê-lo precisa dedicar-se (Antonio Carlos, 2003).

Cumprе lembrar que a clientela atendida pelo Instituto nos cursos profissionalizantes era formada por alunos que voltavam à escola, com o intuito de adquirir qualificação; alunos interessados em ingressar no mercado de trabalho; alunos com pretensão ao mercado de trabalho e ao ensino superior; e pessoas inseridas no mercado de trabalho, que freqüentavam, predominantemente, o ensino noturno.

Além disso, por exigência da habilitação profissional, todos os alunos eram obrigados a realizar estágio no último ano de curso. Para tanto, fazia-se necessário conciliar as atividades escolares com a atividade profissional. Sobre este aspecto, o ex-aluno, professor João Carlos comentou:

Era difícil conciliar estudo e trabalho. Era necessário chegar no IPE até as 19 horas para assistir a primeira aula e no final de semana participar das aulas práticas. Mas naquela época a gente tinha muita força de vontade, tinha esperança, uma confiança bem maior que as coisas poderiam melhorar, que o futuro seria maravilhoso. Acho que a gente não sabia ainda o que iria passar. A gente acreditava que tudo ia sempre melhorar, mas as coisas nem sempre melhoram (Prof. João Carlos, 2003).

Remetendo-se à postura dos professores quanto aos problemas de reprovação e desistência, o ex-aluno e professor Rui disse:

De uma forma geral, os professores não se preocupavam com as desistências e reprovações. Este era um problema dos alunos, nós é que tínhamos que correr atrás. O aluno sabia muito bem quais eram as condições. Se ele queria fazer um curso profissionalizante e enfrentava um teste seletivo para isso, estava mais do que consciente. Talvez não acertasse ao optar pelo curso e tivesse que mudar a sua escolha. O curso de Química no 1.º ano era bastante puxado. Aí tinha que investir mesmo, estudar. Se conseguisse passar do 1.º ano, normalmente não desistia nas outras séries, mas não era fácil (Prof. Rui, 2003).

O quadro de reprovação e desistência também estava presente no curso de Eletrotécnica, segundo o professor João Carlos:

Reprovação tinha, sempre teve reprovação. Isto fazia com que alguns alunos ficassem em dependência. Na minha época havia muitos colegas nessa situação, mas desistência... eu não lembro bem. Tinha desistência, mas era a minoria, a grande maioria que entrou na mesma época que eu, no mínimo 80% se formou. A dependência atrapalhava, apesar de ser mais uma chance para o aluno. Se ele ficasse em dependência numa disciplina já não iria se formar em quatro anos, ele já ficaria cinco anos, pegaria mais um ano, aumentaria o tempo (Prof. João Carlos, 2003).

Mesmo sendo reprovados parcialmente, os alunos teriam que cursar um ano letivo completo, pois o regime dos cursos adotado no IPE era anual. Para cursar novamente essas disciplinas os alunos precisavam adaptar-se aos horários em que

elas eram ofertadas, reduzindo, de certa forma, seu vínculo com a escola, sendo também um dos motivos de desistência.

Questionado sobre as dificuldades que poderiam justificar as reprovações no Curso de Química, o prof. Rui explicou:

Na verdade, no Curso de Química iniciavam duas turmas e no final virava uma turma de 30 alunos. Tinha uma desistência muito grande no 1.º ano. Eu acredito que era um problema de grade curricular mesmo. Do jeito que estava colocado, os alunos tinham que entrar no curso sabendo alguma coisa de Química, porque, em seguida, uma semana após o início das aulas eles já estavam no laboratório. Depois que o curso foi reestruturado para quatro anos, nós professores, corrigimos isso. Tiramos estas disciplinas da grade do 1.º ano para diminuir esse impacto. É lógico que no 2.º grau o aluno iria aprender Química, mas não era assim em uma semana e em seguida estar no laboratório. Eu mesmo tive essa dificuldade (Prof. Rui, 2003).

Pode-se inferir que para ser aluno do Curso de Química era necessário ter domínio de conhecimentos prévios sobre os conteúdos ministrados. O ponto de partida do planejamento do curso estava assentado nos conteúdos e não no nível de compreensão inicial dos alunos. Talvez a realização das aulas de laboratório já nas primeiras semanas poderia, ao invés de ser percebida como uma dificuldade, ser uma forma de motivar positivamente os alunos para o estudo da química.

Para o professor Celso, que ministrava aulas para os cursos de Agrimensura e Saneamento, o quadro de reprovação e desistência nestes cursos tinha uma explicação peculiar:

Muitos alunos vinham fazer os cursos por falta de opção, principalmente Agrimensura e Saneamento. Os alunos que já estudavam aqui entravam direto no 2.º grau. Para os alunos de outras escolas tinha um teste seletivo. As vagas que não eram preenchidas pelos alunos daqui eram disponibilizadas através de um teste classificatório. Como sempre a menor procura foi por Agrimensura e Saneamento, muitos iam tentar esses dois cursos porque tinham mais chance de passar. Muitos passavam, mas não era no curso que queriam. Isso eles iam descobrindo ao longo do curso porque no 1.º ano não tinha praticamente disciplinas técnicas, no 2.º ano um pouquinho, no 3.º ano bastante e no 4.º só disciplinas técnicas. Então a inserção gradativa dessas disciplinas fazia com que eles percebessem que não era aquilo que eles queriam lá no final do curso (Prof. Celso, 2003).

Pelo depoimento do professor Celso, pode-se perceber que os alunos não recebiam informações suficientes sobre o curso, o que sem dúvida poderia amenizar os problemas de reprovação e desistência tão recorrentes. O número reduzido de alunos nos Cursos de Agrimensura e Saneamento e os índices de reprovação e desistência (48% e 44,13%, respectivamente) revelam que nem mesmo a possibilidade de atendimento mais individualizado dos alunos pelos professores desses cursos contribuiu para amenizar suas dificuldades de adaptação ou de aprendizagem.

A falta de informações quanto aos cursos, de forma geral, foi percebida também por meio do depoimento do ex-aluno Marcio, que cursou Eletrotécnica:

Não houve qualquer tipo de esclarecimento a respeito do desenvolvimento do curso, o que o diferenciava dos demais cursos da própria escola ou mesmo de educação geral. A preocupação maior dos professores era sempre de dizer aos alunos que o curso exigiria muito esforço. Quem quisesse passar sabia que tinha que estudar (Marcio, 2003).

Não se pode deixar de mencionar que, após a intervenção, o IPE passou a ter em seu quadro de pessoal um coordenador para cada curso; não obstante, os três ex-alunos entrevistados não identificaram uma atuação mais efetiva do professor que ocupava esta função durante o período em que estudaram no IPE. Destaca-se ainda que o coordenador de estágio e o coordenador de curso, apesar de exercerem atividades distintas, não foram identificados quanto às suas atuações profissionais pelos depoentes:

Eu não lembro, não era alguém que a gente procurasse para tirar dúvidas, pedir alguma coisa. Quando a gente precisava de alguma coisa, ia direto na secretaria (Antonio Carlos, 2003).

Eu não lembro direito, eu não tenho certeza se era o professor Matheus ou o professor João Carlos. Parece que era o professor João Carlos, depois é que entrou o professor Matheus, acho que no último ano (Marcio, 2003).

Existia um coordenador de estágio, mas ele não acompanhava os alunos. Nós tivemos apenas um contato no final do curso. Isto aconteceu no 4.º ano, durante o período de apresentação do relatório do estágio e do projeto. Eu lembro que essa foi a única ocasião; até então, nós não tínhamos contato como coordenador do estágio. Só a partir daí é que ele ficou sabendo o que nós estávamos fazendo nos estágios (Cineiva, 2002).

Tinha uma coordenação de estágios, na época parece que era a professora Etelvina. Ninguém me acompanhou durante o estágio e como no segundo semestre eu fui contratada, eu fiz uma fotocópia da minha carteira e elaborei o relatório de estágio (Simoneli, 2003).

Por meio desses depoimentos, constatou-se que, de forma geral, a coordenação dos cursos era ausente no ponto de vista dos alunos, como também a coordenação de estágios. A realização dos estágios, seja pela exigência legal do cumprimento de horas relativas à atividade, seja pela possibilidade de articulação teórico-prática dos conteúdos ministrados na escola com o mundo do trabalho, representava uma etapa importante na formação dos alunos dos diversos cursos.

Entretanto, pode-se supor que as atividades burocráticas foram priorizadas na atuação dos coordenadores, pelo menos durante o período em que os depoentes mencionados estudaram na escola.

Confirmou-se esta postura nas atas de reuniões convocadas pela direção, nas quais há registro de muitos professores insatisfeitos com a atuação dos coordenadores dos cursos. Nesses registros, identificou-se que os coordenadores se limitavam a conferir em que medida os conteúdos planejados inicialmente eram cumpridos, dificultando inclusive o trabalho do professor, na medida em que este profissional tinha que conciliar o nível dos alunos, o material disponível e o número de aulas e ainda justificar-se junto à coordenação.

A atuação dos coordenadores não correspondia, desse modo, à finalidade atribuída ao IPE no Projeto de Revitalização (1987): "resgatar a articulação entre a escola e o trabalho através da criação de uma proposta pedagógica que permita o acesso ao saber enquanto totalidade, ao mesmo tempo teórica e prática, como um desafio às reivindicações feitas pelo aluno trabalhador que aspira a um ensino técnico que supere tanto a profissionalização estreita como o academicismo". (p.05).

O cruzamento de fontes permitiu ir além do prescrito, conforme adverte André Chervel:

Cada época produziu sobre a sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura abundante: relatórios de inspeção, projetos de reforma, artigos ou manuais de didática, prefácios de manuais, polêmicas diversas (...). O estudo das finalidades, não pode, pois, de forma alguma, abstrair os ensinamentos reais. Deve ser conduzido simultaneamente sobre os dois planos e utilizar uma dupla documentação, a dos objetivos fixados e a da realidade pedagógica. (CHERVEL, 1990, p.191).

No que tange especificamente à problemática da reprovação, destaca-se o depoimento da ex-aluna Simoneli que, tendo reprovado por duas vezes, no 1.º e no 3.º ano do Curso de Química, recorreu do resultado obtido no 3.º ano por acreditar que havia sido reprovada injustamente. Ela descreveu este fato argumentando que alguns poucos professores do IPE avaliavam de forma arbitrária, mas isso fazia com que a reprovação fosse uma ameaça constante para os alunos. Para exemplificar esta situação, referiu-se também à experiência de um colega de turma:

O pessoal passava nas outras matérias e reprovava com aquela professora, fazia uma vez, duas vezes e na terceira vez desistia, não dava mais para continuar. Tinha um colega meu que era muito dedicado, mas desistiu de fazer o curso porque reprovou duas vezes na mesma matéria. Hoje ele trabalha num hospital de Piraquara e ainda não conseguiu terminar o 2.º grau (Simoneli, 2003).

Para finalizar a abordagem desta temática, retomou-se o *Projeto de Revitalização do Ensino Técnico Industrial - 1987*, onde foram identificadas as justificativas apresentadas pela escola a respeito da reprovação e desistência, sendo a maioria atribuída a situações externas à escola. À guisa de exemplificação, citam-se a seguir alguns fragmentos do texto:

Os altos índices de evasão e repetência vêm atravessando todos os planos e investimentos em educação (...). As pesquisas sobre evasão escolar evidenciam em amostra representativa o que tem sido a escola pública e revelam, entre outros pontos, tidos como de extrema importância para a retenção do aluno ao saber: inexistência de condições mínimas, físicas, materiais, financeiras e humanas para a viabilização de um projeto pedagógico. Há portanto necessidade de que o Estado, respondendo ao compromisso assumido com a maioria da população, se responsabilize pela democratização da oferta, pela melhoria das condições de ensino e pela recuperação das condições de trabalho e de competência do professor, para que novas propostas tenham condições de viabilização expressa tanto nas orientações distintas nas leis e nos pareceres quanto nas propostas concretas das escolas, determinadas pelas relações

sociais e pelas condições reais de funcionamento (PARANÁ. Projeto de revitalização..., 1987, p.16-17).

Além de atribuir de forma incisiva os problemas do fracasso escolar às causas externas à escola, no mesmo documento, identificou-se o destaque atribuído ao papel da Supervisão Escolar junto aos professores no que se refere à aprendizagem do aluno:

Desencadear ações no sentido de promover a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, atuando diretamente junto aos professores de forma a conscientizá-los quanto aos conceitos e fins da educação, bem como, dar-lhes ciência dos procedimentos didático-pedagógicos a serem implementados. Além disso, a supervisão escolar coordena os trabalhos do Conselho de Classe, realizados bimestralmente, com a finalidade de constatar as dificuldades de aprendizagem, objetivando reestruturar aspectos em que a produtividade do educando demonstre não ter alcançado o nível esperado, propondo alternativas que proporcionem o desenvolvimento contínuo do trabalho, numa ação conjunta dos professores, orientação e supervisão. (PARANÁ. Projeto de revitalização..., 1987, p.28).

Entre a prescrição das atribuições da Supervisão Escolar e suas implicações no desenvolvimento das atividades avaliativas realizadas no IPE, constatou-se, a partir dos depoimentos e dados levantados (tabelas 2 e 3), o quanto esta atuação era limitada. Tal afirmação pode ser exemplificada com base nas informações obtidas nas atas de reuniões realizadas no IPE nos anos 90. Essas fontes contribuíram para identificar os limites do corpo docente e mesmo da equipe pedagógica a respeito da avaliação. Em síntese, as atas às quais se teve acesso durante a realização desta pesquisa revelaram que:

1. Muitos alunos recorriam dos resultados obtidos. Para isto, foram realizadas várias comissões de professores com a incumbência de proceder à revisão dos resultados obtidos pelos alunos. No entanto, a grande maioria dos casos identificados não sofreu qualquer alteração (Atas da reunião das revisões de provas e trabalhos do IPE - 26/12/1994, 28/12/1993); tal situação é recorrente e permite constatar a fragilidade do sistema de avaliação adotado pelos professores.

2. Ao discutir a concepção de avaliação e elaborar sugestões de propostas para solucionar o problemas relativos a esta problemática, os professores chegaram às seguintes conclusões: que o tema da avaliação é complexo e não será resolvido num único momento de discussão; que seria adotada a semana de provas; que o "provão" favoreceria o acompanhamento dos estudos pelos pais naquela semana, ou ainda que o aluno se prepararia psicologicamente para a situação; outros porém entendiam que, a partir da adoção do "provão", os alunos estudariam apenas na semana de provas; e, finalmente, que professor não deveria limitar a avaliação às notas, mas criar outras situações em que se pudesse identificar a aprendizagem do alunos (Ata da reunião realizada no IPE em 8 de março de 1994, p.20).
3. As medidas consensuadas ao final da reunião limitaram-se à adoção das provas bimestrais, impressas e marcadas pela supervisão; elaboração de uma pré-proposta por curso sobre avaliação, a ser discutida posteriormente e apresentada aos pais e aos alunos (Ata da reunião realizada no IPE em 8 de março de 1994, p.20).

Esta síntese, acrescida das demais situações aqui levantadas em torno da reprovação e da desistência dos alunos dos cursos técnicos, permite dimensionar essa problemática, tendo como referência o Instituto Politécnico Estadual. Os diferentes olhares sobre a questão da avaliação remetem, notadamente, à complexidade de situações que um professor precisa estar preparado para enfrentar. Se as oportunidades de refletir criticamente sobre a sua prática são limitadas e/ou não respondem mais efetivamente às suas necessidades, este engenheiro ou técnico, licenciado para o exercício da docência, busca encaminhamentos experenciados em práticas anteriores, muitas vezes inadequadas ao tempo

presente, ou ainda se utiliza da avaliação como um dispositivo de legitimação de sua condição perante os alunos.

3.2 CURRÍCULO: PROCEDIMENTOS DE ELABORAÇÃO E PRÁTICA

No tocante à análise dos processos de apropriação de normas e práticas, Dominique Julia adverte para a necessidade de se considerar o corpo profissional, ou seja, os professores, encarregados de implementar ações que favoreçam a aplicação desses dispositivos pedagógicos (JULIA, 2001, p.11).

Além disso, André Chervel discute as limitações da atuação dos professores afirmando que "sem dúvida a liberdade pedagógica da instituição não é, ao nível dos indivíduos, mais que uma meia-liberdade. É para eles necessário levar em conta o lugar que ocupam ao lado de seus colegas no mesmo sistema de ensino e as progressões curriculares nas quais eles, em geral, não intervêm mais do que por uma duração limitada" (CHERVEL, 1990, p.193).

As contribuições desses autores foram retomadas quando pretendeu-se analisar em que medida as normas tiveram implicações na adoção de procedimentos relativos à organização curricular aqui limitada à definição dos conteúdos a serem ministrados pelos professores nos cursos técnicos e à sua organização com relação à distribuição do tempo escolar entre as disciplinas.

Inicialmente, constatou-se que a organização curricular, no que se refere à distribuição da carga horária do IPE, atendia à orientação da Lei n.º 5.692/71, que em seu artigo 5.º, § 1.º determinou que: "o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: no ensino de 2.º grau predomine a parte de formação especial" (Lei n.º 5.692/71).

Nesse ponto, conforme o depoimento da professora Cineiva, ex-aluna do IPE:

Desde o primeiro ano, privilegiavam-se as disciplinas técnicas (...) o quarto ano então era voltado apenas para a formação do técnico mesmo. Não se pensava na formação de uma pessoa integral. Olha, hoje eu penso que eles mesmos professores das disciplinas do

núcleo comum menosprezavam as suas disciplinas, trabalhavam de forma improvisada. Eu acredito que eles não se sentiam muito bem perante aquele contexto de formação de técnicos. Então os professores de história, geografia, língua portuguesa, entre outros, realizavam um trabalho bastante precário. Como consequência disso, eu tive que estudar muito depois para recuperar o prejuízo como educadora. (...) na graduação eu tive um professor que teve um lado maravilhoso, comigo e com a turma, em termos de formação humana, além de você aprender muitos conteúdos da disciplina, através da prática ele ia conseguindo que nós pensássemos humanamente sobre aquilo, isso fez com que eu começasse a prestar atenção que não existia só a química, só a reação química, só a análise química, existiam muitas outras coisas além do laboratório. Na graduação foi o único professor que fez um trabalho interessante, mas no IPE era técnico, técnico mesmo, nada mais (Prof.^a Cineiva, 2002).

Este depoimento suscita preocupações em relação às consequências deste tipo de formação para a vida de grande parte dos alunos⁵⁰. Ao concluírem o curso técnico, muitos não tiveram a oportunidade de continuar seus estudos, como aconteceu com a professora entrevistada. Ela faz parte de uma minoria que teve o privilégio de ingressar no ensino superior e preencher algumas lacunas de seu processo de escolarização. Além disso, ao cursar uma licenciatura, a experiência

⁵⁰ As disciplinas que formavam a grade curricular dos cursos ofertados no IPE eram as seguintes: no curso **Técnico em Agrimensura**, com duração de três anos, em 1984. Disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (11 aulas), Língua Estrangeira Moderna – Inglês (2), História (2), Geografia (2), Organização Social e Política do Brasil (1), Matemática (9), Biologia (4), Física (4), Química (4), Educação Moral e Cívica (2), Educação Artística (1), Educação Física (1) Programa de Saúde (1), Geologia (2); Avaliação de Terras (3), Topografia (11), Desenho Técnico (3), Desenho Cartográfico e Topográfico (10), Hidrologia (2), Legislação de Terras (3), Levantamento Cadastral (6), Urbanismo e Saneamento (5), Organização e Normas (2), Higiene industrial e Segurança no Trabalho (2); no **Curso Técnico em Eletrotécnica**, além das disciplinas comuns, ofertava Eletricidade I (3 aulas), Eletricidade II (8), Eletrotécnica I (4), Eletrotécnica II (4), Eletrotécnica Industrial 9 (3), Medidas Elétricas (2), Máquinas e Instalações Elétricas (3), Mecânica Técnica (4), Desenho Técnico (4), Organização e Normas (2), Higiene Industrial e Segurança no Trabalho (2), Matemática Aplicada (4); no **Curso de Saneamento**: Higiene Industrial e Segurança no Trabalho (3 aulas), Projetos (7), Máquinas e Equipamentos (4), Materiais de Construção (2), Materiais Tecnológicos (2), Elementos da Economia (4), Topografia e Geodésia (3), Tratamento de Águas Potável, Industriais e Residuárias (11), Desenho Topográfico (3), Hidrogeologia (4), Geologia e Noções de Geomorfologia (3), Mecânica Instrumental (2), Noções de Urbanismo e Saneamento (5); no **Curso Técnico em Química**: Higiene Industrial (2 aulas), Elementos da Economia (4), Organização do Trabalho (2), Operações Unitárias (4), Físico-Química (5), Tecnologia Orgânica (9), Tecnologia Inorgânica (9), Corrosão (4). Além da carga horária destinadas aos componentes curriculares da Base Comum e da Formação Técnica, era necessário que os alunos realizassem estágio na área de atuação, numa carga horária de aproximadamente 350 horas.

como aluna pode ser percebida a partir de uma análise crítico-reflexiva em relação à sua formação. Como afirma António Nóvoa, "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também profissional". (NÓVOA, 1995, p.25).

Os depoimentos que se seguem têm o propósito de apresentar elementos que auxiliem a desconstruir a imagem do currículo como algo "natural", na medida em que "é organizado, veiculado e utilizado com uma certa intencionalidade" (CORREA, 2000, p.19).

Conforme o depoimento do professor Rui (engenheiro químico), que ministrava disciplinas de formação técnica, a organização curricular e mais especificamente dos conteúdos era definida pelos próprios professores, tendo como principal referência a atuação profissional na indústria. A respeito desse assunto comentou:

Existia um plano do curso. Por outro lado, como a grade era formada por disciplinas muito próximas e os conteúdos eram muito parecidos também, então quando você assumia uma determinada disciplina, corria atrás do plano de curso para ter uma idéia dos conteúdos. Daí para frente era o professor. No meu caso, eu era profissional da área, atuando paralelamente na indústria. Então se você tem uma atuação profissional acaba transferindo. Mas depois de um certo tempo, a partir da gestão do Naoki, nós passamos a ter coordenação de curso, e é lógico que isso facilitou muito a organização curricular. O coordenador era um professor com um certo conhecimento do curso, sabia como tratar isso, como separar os conteúdos, qual conteúdo o professor tinha que se ater mais. Essa passou a ser a forma de trabalhar com o currículo, mais ou menos como a gente trabalha hoje (Prof. Rui, 2003).

J. Gimeno Sacristán entende que a "prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar" (SACRISTÁN, 1995, p.71).

Nos cursos de Agrimensura e Saneamento, a definição dos conteúdos também era uma atribuição dos professores. Segundo o professor Celso,

A gente se baseava no que já tinha sido trabalhado anteriormente pelos outros professores. No entanto, cada professor tinha liberdade de modificar aquilo que achasse melhor para aquela disciplina. Eu tive liberdade de remodelar os conteúdos, porque a gente sempre tem que estar atualizando, sempre. Eu até montei uma apostila porque os livros que os alunos tinham na época eram em nível de terceiro grau, então você tinha que adequar os conteúdos para que fosse num nível mais compreensível por parte dos alunos que eram do ensino médio (Prof. Celso, 2003).

O depoimento do professor João Carlos, que atuava no Curso de Eletrotécnica, revela a preocupação em organizar um currículo que atendesse basicamente às exigências do mercado de trabalho na área. Neste sentido comentou:

Olha, os professores, principalmente da parte técnica, sabiam o que estava sendo exigido na indústria, o que o aluno de fato precisava aprender para que conseguisse um trabalho. Quanto maior a correspondência entre o que ele aprendia aqui e o mercado, maiores eram as chances para que conseguisse mostrar lá na empresa o que ele sabia para ser contratado. Eu e a grande maioria dos professores trabalhávamos na área, então, a gente definia os conteúdos através disso aí (Prof. João Carlos, 2003).

Sobre a forma de organização curricular, a professora Cineiva teceu o seguinte comentário:

O currículo técnico não tinha uma orientação da Secretaria de Educação. Era o grupo dos professores das disciplinas técnicas que sentava e definia o conteúdo a ser trabalhado. A referência era o que estava sendo trabalhado nas empresas. Nós tentávamos aproximar o currículo das necessidades da empresa. Em função das próprias análises de laboratório a gente definia previamente o conteúdo teórico que a ia trabalhar em sala de aula. O conteúdo era compatível com o que os alunos iam trabalhar no estágio. Como por exemplo, análise de tinta, então o que o aluno precisa saber se ele vai trabalhar com tinta, o que ele precisa saber de conteúdo, desde o elementar, desde o núcleo (...) até fabricar a tinta. Nós partíamos da empresa, o que precisava lá, visava sempre o trabalho de resultado (Prof.^a Cineiva, 2002).

A professora Marli, que atuou como coordenadora de estágios, comentou que, apesar dos esforços empenhados pelos professores em atualizar o currículo de acordo com as exigências do mercado de trabalho, nem sempre isso era possível. Ela percebeu, em contato com os alunos que estavam realizando estágios, algumas deficiências entre o que aprendiam e o que estava sendo utilizado na indústria. Sobre este assunto comentou:

Houve uma época em que o conteúdo, toda a programação ficou bem defasada, principalmente no final dos cursos de 2.º grau. Na época em que eu trabalhava com os estagiários eu fiz um levantamento de atividades que os alunos faziam na empresa. Identifiquei uma série de coisas novas que os alunos vinham me mostrar. Então eu comecei a fazer uma lista de atividades que eles desempenhavam na empresa para ajudar a refazer os currículos, mas isso não aconteceu (risos). Talvez os professores até tivessem interesse, mas não tinha infra-estrutura para implementar. Até onde eu comecei a tomar consciência da coisa, quando comecei a lidar com os estagiários identifiquei o quanto estava defasado. Eu comentava com alguns professores: você usa determinados aparelhos para fazer assim e assim, lá na empresa eles usam assim, porque nós não fazemos aqui? Eu sei que para fazer isso o professor dependia de comprar corante e tantas outras coisas. Então não tinha condições (Prof.^a Marli, 2003).

No ponto de vista da professora Marli, o que mais dificultava a atualização curricular era a falta de recursos materiais para sua implementação. Esta opinião é reforçada pelo depoimento dos ex-alunos. Para Márcio, que fez Eletrotécnica:

O curso era meio defasado, faltava um pouco mais para formar técnicos em eletrotécnica, principalmente porque a escola tinha dificuldade de disponibilizar material para as aulas práticas. Tinha poucos equipamentos, o material era precário, os professores tinham boa vontade, mas mesmo assim era precário. Além disso, a gente tinha a concorrência dos alunos do Cefet, até os anúncios de jornal diziam da preferência pelos alunos do Cefet. Por isso, os alunos do IPE eram meio discriminados. Nós tínhamos bons professores, inclusive o professor Matheus trabalhava no Cefet, mas isso não preenchia as defasagens do curso (Márcio, 2003)

A partir dos depoimentos relativos aos encaminhamentos adotados pelos professores do IPE para a construção curricular e a percepção de sua implementação no cotidiano escolar pelos ex-alunos, destaca-se a preocupação limitada à formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Nem mesmo as discussões educacionais que se sucederam no país, a partir do final do regime militar, ou mesmo aquelas promovidas pela Secretaria de Educação, desde o final dos anos 80 e primeiros anos da década de 90, tiveram implicações mais significativas no modo pelo qual se organizavam os currículos no IPE. O maior problema em relação a isso estava demarcado pela busca de alternativas que viabilizassem a realização das aulas, notadamente, as aulas práticas, já que o objetivo da escola era formar técnicos.

Cabe observar que a forma simplista com que os professores descreveram os procedimentos relativos à elaboração dos currículos e aos objetivos práticos que pretendiam alcançar com esse currículo está diretamente relacionada à formação do corpo docente do IPE nos cursos técnicos, comprometida pela atuação profissional paralela, principalmente, ligada à indústria. Este lugar, garantia-lhe um convívio diário com o processo de produção, constituindo a principal referência destes professores. Por outro lado, esta situação reduziu suas possibilidades de participação em cursos de formação de docentes, limitando ainda um contato mais efetivo com os demais professores e equipe pedagógica da escola. Mais que isso, ressalta António Nóvoa, "esta situação implica a pouca atenção dedicada ao *trabalho de pensar o trabalho*, isto é, as tarefas de concepção, de análise, inovação, controle e adaptação" (NÓVOA, 1995, p.24), concebidas, pelos menos teoricamente, como essenciais à instituição escolar.

É oportuno registrar que as análises realizadas neste trabalho de pesquisa, ao fazerem referência aos professores das disciplinas técnicas, não têm o propósito de suscitar qualquer tipo de julgamento, ou ainda estabelecer comparações entre estes e os demais professores, mas de propor uma reflexão específica das implicações da atuação desses professores nos cursos profissionalizantes e na formação dos alunos.

3.3 PROFISSÃO PROFESSOR: IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO TÉCNICA NO COTIDIANO DO IPE

Ao abordar o cotidiano do fazer escolar, seja a partir dos objetos materiais, dos modos de pensar ou ainda dos significados e idéias partilhadas (FRAGO, 1994, p.4), refletir sobre o papel do professor neste contexto é fundamental. A esse respeito, André Chervel destaca que, "no coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão 'sociológica' do

fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas?" (CHERVEL, 1990, p.191). Estas questões instigaram algumas reflexões quanto aos professores dos cursos técnicos do IPE.

Inicialmente, faz-se necessário relembrar quem é o professor dos cursos técnicos do IPE. Em sua maioria, eram profissionais com formação específica que ministravam aulas nas disciplinas técnicas dos cursos profissionalizantes, não eram, portanto, professores na sua formação inicial. Eram em sua maioria engenheiros e técnicos e, deste lugar de formação, passaram a exercer a atividade docente. Portanto, a valorização de um currículo que privilegiava uma formação técnica e a defesa dos cursos profissionalizantes no IPE refletem, como já foi dito anteriormente, uma intencionalidade.

Cumprido destacar que muitos destes profissionais que atuavam como professores do IPE participaram de cursos voltados para obter formação docente. Uma das principais opções, neste sentido, foi viabilizada por meio de uma parceria entre o governo estadual e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet/PR), com recursos provindos do financiamento do IV Acordo MEC/BIRD, que visava propiciar a complementação pedagógica aos profissionais que atuavam como professores das disciplinas técnicas nos cursos profissionalizantes.

Esses cursos começaram a ser implementados em todo o país, desde os primeiros anos de vigência da Lei n.º 5.692/71.⁵¹ Essa complementação pedagógica era denominada de Licenciatura de Transição, a qual dividida-se em Esquema I e II.

⁵¹"(...) com a finalidade de formar professores para as 'disciplinas especializadas' relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias do ensino médio, é editada a 19 de junho de 1971 a Portaria Ministerial n.º 432/71 que dividiu em seu artigo 1.º, o currículo dos cursos de graduação em dois esquemas. a) *Esquema I, para portadores de diploma de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com duração de 600 (seiscentas) horas; b) Esquema II, para portadores de diploma de técnicos de nível médio, nas referidas áreas, com duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (mil, duzentas e oitenta) ou 1.480 (mil quatrocentas e oitenta) horas*". (CENAFOR. Programa de ensino. 1980, p.6-7).

Muitos professores do IPE participaram do Esquema II, destinado aos profissionais que já possuíam formação superior, inclusive dois dos professores entrevistados durante a realização desta pesquisa. No entanto, conforme o Projeto de Revitalização do IPE, até 1987, havia ainda professores sem a devida habilitação.

Não resta dúvida de que a formação em engenharia ou bacharelado era insuficiente para o exercício do magistério, tendo em vista a especificidade e a complexidade da atividade docente. O professor João Carlos, formado em engenharia elétrica, confirma essas dificuldades, referindo-se ao início da sua carreira como professor:

Não se pode negar que é muito difícil, eu fui aprendendo a ser professor aqui na escola, fui aos poucos me integrando. Nessa escola a gente aprendia a trabalhar junto com os outros professores. Depois eu fiz o Esquema no Cefet para melhorar a minha formação (Prof. João Carlos, 2003).

Questionado sobre a principal contribuição do curso para a sua atuação docente, destacou ainda:

Eu acho que foi principalmente em relação aos instrumentos de avaliação, mas de uma forma geral eu acho que aprendi bastante. Eu gosto da parte de Estrutura e Funcionamento e neste sentido o curso contribuiu muito para a minha formação (Prof. João Carlos, 2003).

É interessante retomar a observação de que o curso para formação pedagógica de profissionais que atuavam como professores nas disciplinas técnicas esteve, em Curitiba, sob a responsabilidade do Centro de Federal de Educação Tecnológica (Cefet). Considerando-se que esta instituição de ensino, historicamente, esteve voltada para o ensino técnico, sendo ainda um polo de formação de professores da área técnica para a região sul, não se constituía na melhor opção para suprir a lacuna pedagógica de formação, tão necessária para a atuação de técnicos e engenheiros como professores no ensino profissionalizante.

Outro agravante é que os professores das disciplinas técnicas não foram contemplados com cursos de formação continuada, promovidos pelo governo

estadual e outras instituições. Estes, apesar de suas limitações, poderiam permitir em certa medida a troca de experiências entre os professores, a aproximação entre professores do ensino fundamental e médio com professores das instituições de ensino superior, além de fomentarem discussões quanto às questões educacionais de uma forma geral. Por outro lado, os professores das disciplinas do núcleo comum e a própria equipe pedagógica da escola tinham oportunidades mais frequentes de formação, situação que ampliava ainda mais a distância entre os professores das disciplinas técnicas dos demais professores.

Neste sentido, coube investigar em que medida as particularidades do processo de formação dos professores dos cursos técnicos implicavam, principalmente, na atuação da equipe pedagógica da escola.

Segundo depoimento da professora Amábile, ex-supervisora do IPE:

Este quadro exigia um esforço diário e contínuo para que se pudesse aproximar formações tão distintas, tendo em vista a aprendizagem dos alunos, mas essa relação nem sempre era amistosa (Amábile, 2002).

Os professores entrevistados reconheceram nos depoimentos a importância da atuação da equipe pedagógica para o bom funcionamento da escola, no entanto revelam que pouco da atuação desses profissionais repercutia significativamente na atuação docente. Em relação a isto, o professor Celso disse:

A gente, por ter uma formação mais técnica tinha um pouquinho de aversão. Isso acontecia pela própria formação nossa que é mais prática, fazer e acabou (risos). Mas a gente sempre teve uma equipe pedagógica boa, elas sempre estavam no nosso "pé". Estavam o tempo todo fazendo reuniões pedagógicas, o pessoal não gostava muito, mas era necessário. Eu não fiz Esquema, mas eu fiz todas as disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Biologia na Federal, mas eu não conclui, por isso eu não tenho a Licenciatura, sou geólogo (Prof. Celso, 2003).

O ponto de vista do professor Celso é reforçado pelo do professor João Carlos, que em seu depoimento afirmou:

Olha, a minha opinião e de muitos professores é a mesma, a equipe pedagógica era muito filosófica e pouco prática [risos]. Mas, não tínhamos problemas com elas. Sempre tem

professor que não corresponde em nada, não se preocupa com a aprendizagem dos alunos. Eles eram os que mais davam problemas para a equipe pedagógica, podiam ser da área técnica ou do núcleo comum (Prof. João Carlos, 2003).

Por outro lado, a professora Amábile, que integrou a equipe pedagógica do IPE, atribuiu as dificuldades de relacionamento com os professores da área técnica, especialmente, à deficiência pedagógica na formação destes profissionais. Neste sentido comentou:

Eles eram técnicos, engenheiros. Eu sei que desde 87 ou 89, não me lembro bem, a maioria deles passou pelo Esquema II. Apesar de terem essa complementação pedagógica, o dia-a-dia na indústria era maior que a vivência que eles tinham como professores. Isso dificultava muito o nosso trabalho com eles. O corpo docente do Instituto Politécnico era formado, em sua maioria, por pessoas que atuavam na indústria, então eles achavam que tinha que ser daquele jeito e pronto. Eles eram conhecedores de sua área de atuação, sem dúvida, mas nem sempre tinham a mesma competência didática para ensinar o que sabiam. Eu penso que os índices de reprovação e evasão estavam profundamente relacionados à formação didática dos professores de algumas disciplinas (Prof.^a Amábile, 2002).

O depoimento da professora Amábile é referendado também pela opinião do ex-aluno Márcio:

Nós tivemos dificuldade com alguns professores que tinham a parte didática fraca. Eles não conseguiam envolver os alunos com o conteúdo da aula, não sabiam explicar. Eles entendiam muito do assunto que deveriam ensinar, conheciam na prática, mas não sabiam explicar isso que sabiam para os alunos. Alguns passavam uma apostila e a gente tinha que aprender. Mas eram poucos os professores que tinham essa dificuldade (Márcio, 2003).

Perguntou-se aos depoentes quanto ao procedimento metodológico utilizado em sala de aula. O professor Rui descreveu a sua prática com as seguintes palavras:

Um trabalho bastante comum, eu não tenho assim nenhuma forma especial de passar o conteúdo. Muitas das vezes eram aulas expositivas. Uma coisa que eu sempre preservei e acho que isso eu trouxe do curso técnico é a valorização do curso e do profissional. Sempre tentei apresentar os conteúdos de uma forma prática, de ter exemplos práticos. Desta forma eu mantinha o interesse dos alunos. Eu tentava, sempre que possível, trazer aquele conteúdo para uma situação prática, usar exemplos de indústrias, exemplos de processos diversos (Prof. Rui, 2003).

A simplicidade com que o professor Rui descreveu a sua metodologia foi percebida pelo ex-aluno Antonio Carlos. Na sua avaliação:

Cada professor tinha sua didática, seu modo de dar aula, mas, de uma forma geral, todos sabiam passar a matéria. Eles usavam o quadro para passar a matéria e explicar. Nas disciplinas práticas nós tínhamos apostilas, nas aulas teóricas, a maior parte dos professores utilizavam o quadro, ditavam, passavam exercícios no quadro, vez por outra passavam uma lista de exercícios para xerocar. Era basicamente assim (Antonio Carlos, 2003).

No entanto, quanto à articulação entre os conteúdos ministrados nas aulas teóricas e sua aplicação nas aulas práticas, o ex-aluno Antonio Carlos comentou:

Havia um desencontro, nem sempre as aulas teóricas se encontravam com as práticas. Geralmente você via a teoria e três ou quatro meses depois você ia ver na prática. Então dava para fazer a relação, mas não era tão imediato, era diferente de ver alguma coisa que você estudou na semana passada, demorava um pouco mais. Provavelmente isto acontecia pela falta de um planejamento, de articulação entre quem trabalhava a teoria e quem trabalhava a prática (Antonio Carlos, 2003).

Vale lembrar que desde o início da década de 1980, a escola passou a contar com um coordenador para cada um dos cursos técnicos. Além disso, havia na escola uma equipe pedagógica que poderia atuar no sentido de minimizar os problemas relativos ao planejamento das atividades, mediando a articulação teórico-prática. No entanto, a situação acima descrita é mais um dos indicativos do distanciamento entre a equipe pedagógica e os professores das áreas técnicas, que pode ser atribuído tanto às especificidades de formação quanto à falta de tempos escolares destinados à reflexão, essenciais à complexidade da escola. Nessas condições, a conduta profissional pode se tornar uma "simples adaptação às condições e aos requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos". (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Das questões aqui levantadas quanto às representações construídas a partir da análise de aspectos da história cotidiana do fazer escolar no IPE, foram percebidos os significados atribuídos pelos professores e alunos a essa escola. Apesar de todas as limitações ali existentes, relatadas em certa medida nos depoimentos, ficou evidente

que para os alunos o IPE tinha algo a mais, os cursos profissionalizantes, um diferencial importante no processo de escolarização daqueles que almejavam para si e/ou para os seus filhos um lugar no mercado de trabalho.

A aproximação em relação às rotinas escolares e aos seus ritos revelaram modos de fazer adotados no cotidiano do Instituto Politécnico Estadual. Nesse ponto, pode-se refletir em que medida as determinações legais, a definição de normas, o tipo de curso, as discussões pedagógicas e a própria formação dos professores tiveram implicações nas relações que se estabeleceram naquele espaço escolar. Parafraseando Chartier, é certo que as percepções aqui apresentadas, a partir dos depoimentos, não são de forma alguma neutras, já que a elaboração dessas percepções é utilizada pelos próprios indivíduos para justificar as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1994, p.17), no entanto, não deixam de ser significativas na medida em que permitem desnaturalizar o processo de construção das práticas escolares.

Para tentar compreendê-las, fez-se necessário buscar na diversidade de olhares de ex-alunos e professores, e ainda nos documentos escritos, as apropriações ali realizadas, as quais acabaram por atribuir um novo ou outro sentido ao que foi externamente produzido. A partir da tentativa de compreensão das táticas adotadas, buscou-se interpretar o uso que se fez delas no cotidiano escolar, notadamente, nos cursos profissionalizantes do IPE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões em torno das práticas educacionais, principalmente a partir dos anos 80, têm contribuído, segundo Chervel e Compère, para que as concepções que reduziam a escola a um dos aparelhos ideológicos do Estado e das classes dominantes passassem a ser revistas, tendo como referência as contradições presentes no cotidiano escolar, a partir das quais "verificam-se, então, as ações dos diferentes sujeitos envolvidos no processo escolar, assim como os conhecimentos que produziram em suas dimensões mais amplas" (CHERVEL, COMPÈRE, 1999, p.147).

Nesta perspectiva, definiu-se como objeto de estudo um recorte mais preciso, priorizando-se um lugar, o Instituto Politécnico Estadual, e uma modalidade de ensino, o 2.º grau profissionalizante. A motivação inicial para realizar esta pesquisa foi a possibilidade de analisar as representações construídas em torno do ensino profissionalizante, a partir de um projeto idealizado de escola politécnica e de sua efetiva implementação.

Neste sentido, as táticas adotadas pela direção, professores e alunos, revelaram aspectos relativos às maneiras próprias de fazer, diante das condições reais de funcionamento da escola e dos interesses que moviam os alunos e professores a investirem seus esforços neste tipo de ensino. Ao recorrer à análise dos modos de fazer, buscou-se desnaturalizar as representações construídas em torno do ensino profissionalizante no Instituto Politécnico Estadual. Os pontos referenciais priorizados foram as memórias das pessoas que ali estudaram e desenvolveram suas atividades profissionais, além de documentos produzidos pela escola, tendo como interlocutores os órgãos oficiais, e ainda a legislação educacional, notadamente, aquela destinada ao ensino de 2.º grau/médio.

Convém ressaltar que, em decorrência da opção pelo estudo de caso, esta pesquisa não teve o compromisso de desvelar a complexa problemática que envolve

este nível de ensino. Apesar das limitações, a realização da pesquisa permitiu vislumbrar o estabelecimento de relações entre o que estava acontecendo no IPE e os encaminhamentos relativos a esta modalidade de ensino determinadas pelos órgãos oficiais. Além disso, foi possível apreender, mesmo que timidamente, situações em que as determinações oficiais com maior ou menor intensidade foram apropriadas pela escola. Não obstante, ressaltaram-se as condições dadas à sua aplicação e os procedimentos adotados na escola, mediados por interesses diversos, e que acabaram por atribuir usos muito particulares ao que foi externamente produzido.

Cumprе retomar que tentativas governamentais preocupadas em definir uma identidade para o ensino colegial/2.º grau/médio, historicamente realizadas no Brasil, não foram suficientemente implementadas. As justificativas para esta indefinição podem ser atribuídas, entre outros motivos, à falta de recursos financeiros, à prioridade dada aos demais níveis de ensino, à adoção de modelos externos à realidade educacional brasileira, e à descontinuidade e falta de coerência na definição e implementação de políticas educacionais para o ensino, atualmente denominado de médio. Situações tão presentes na história do IPE que permitem, por certo, identificá-lo como um dos exemplos dessa problemática. A partir dessa escola, pode-se apreender elementos que auxiliam a identificar em que medida as políticas educacionais, notadamente, aquelas dirigidas ao ensino de 2.º grau, foram implementadas, constatando-se que uma das marcas desse processo foi a provisoriedade. Aliás, como se constatou no desenvolvimento desta pesquisa, esta condição de provisoriedade também esteve presente desde os primeiros anos de funcionamento do Curso de Química; acompanhou a escola em todas as mudanças de sede até a construção de um espaço próprio (de 1941 a 1979); fez parte das aulas práticas ministradas em espaços emprestados de outras instituições nos finais

de semana; revelou-se frágil durante o processo de intervenção sofrido pela escola, entre outros momentos.

Ao se estabelecer um paralelo entre o ensino de 2.º grau e o ensino profissionalizante do IPE, concluiu-se que tanto um quanto o outro ocuparam a condição de "não-lugar". No caso do IPE, esta situação foi muito além da falta de um espaço próprio para funcionamento. Em momentos específicos, como durante a implantação da Lei n.º 5.692/71, enquanto a maioria das escolas ocupava-se em atender às exigências da Reforma, no que se refere ao ensino profissionalizante de 2.º grau, o IPE que já ofertava esta modalidade de ensino, dedicava-se à obtenção de uma sede própria. Enquanto a maioria das escolas discutia, no início dos anos 80, a reestruturação curricular, com vistas ao retorno à oferta de educação geral, no IPE o desafio era enfrentar um processo de intervenção e incorporar no cotidiano da escola o ensino fundamental.

Com a aprovação da LDBEN n.º 9.394/96, a condição de "não-lugar" representou uma grande ameaça ao futuro da escola com a cessação dos cursos profissionalizantes, desafiando a direção e os professores a buscarem na lei um lugar para o IPE, considerando-se a pretensão destes em garantir a continuidade da oferta do ensino profissionalizante, diante das novas orientações legais para o ensino profissionalizante e médio, separados em níveis distintos, ensino médio e educação profissional.

As investidas do corpo docente da escola pela preservação do ensino profissionalizante, apesar das incertezas que precederam a transformação do Instituto Politécnico Estadual no Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba, foram recompensadas segundo os depoentes. Hoje a escola está entre as cinco da rede estadual, destinadas a formar mão-de-obra para a indústria no Paraná. É o que Certeau chamaria de astúcia, ou seja, conseguir estar onde ninguém esperava. (CERTEAU, 1994, p.100-101).

É certo que a condição recentemente conquistada pelo IPE não é definitiva, está sujeita a determinações externas. Ao movimentar-se no espaço delimitado pelas políticas governamentais, a escola não tem a possibilidade de viabilizar um projeto que signifique a sua independência em relação às variabilidades das circunstâncias (CERTEAU, 1994, p.100), ensejando assim novas possibilidades de pesquisa.

Finalmente, acredita-se que esta e outras pesquisas cujo objeto de estudo é a escola e suas práticas podem contribuir para que os professores desnaturalizem as suas representações a respeito do cotidiano escolar, percebendo-as como produto das múltiplas relações sociais e, portanto, carregadas de significados. Além disso, tais pesquisas contribuem na definição de políticas educacionais mais eficazes, minimizando-se as distâncias entre o ideal e o real.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mariza Guerra de. **A educação exilada**: Colégio do Caraça. Belo Horizonte; Autêntica, 2000. (Coleção Historial, 7)
- ANDREAZZA, Maria Luiza; TRINDADE, Etelvina Maria de Castro. **Cultura e educação no Paraná**. Curitiba: SEED, 2001. (Coleção História do Paraná; textos introdutórios).
- BEISEGEL, Celso de Rui. A reforma e a qualificação do ensino. In: NAGLE, Jorge (Org.). **Educação brasileira**: questões da atualidade. São Paulo: Edart, 1976. p.35-36.
- BOYARD, Aluizio Peixoto et.al. **A reforma do ensino**. 2.ed. São Paulo: LISA Livros Irradiantes, 1972.
- CENAFOR. Divisão de Operações. Programa Ensino. **Licenciatura de professores de disciplinas da parte de formação especial do ensino de 2.º grau**: injunções e modelo de estrutura curricular por Élio Vieira, Maura silva Guedes, Lafayette Ibraim Salimon e Walter Esteves Garcia. São Paulo, 1980.
- CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução de: Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica de Arno Vogel. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de: Epharim Ferreira Alves. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1998.
- CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.8, n.11, p.179-192, 1995.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. São Paulo: EDUSP, 1991.
- CHERVEL. André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n.2, p.117-229, 1990.
- CHERVEL. André; COMPÈRE, Marie Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.2, p.149-170, jul./dez. 1999.
- CUNHA, Luiz Antonio Rodrigues da. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. São Paulo: Eldorado, s/d. (Coleção Meta)
- CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói (RJ): Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília (DF): Flacso do Brasil, 1995. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v.17)
- CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo: UNESP; Brasília (DF): Flasco, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA, Enéas; SEBASTIANY, Sylvio. **Governadores do Paraná**: a história por quem a construiu. Curitiba: Sistani, 1997.

FERREIRA, Maria José Franco (Org.) . **Lysimaco Ferreira da Costa**: a dimensão de um homem. Curitiba: Imprensa da UFPR, 1985.

FRAGO, Antonio Viñao. **Historia de la educación e historia cultural**: posibilidades, problemas cuestiones. S.I., 1994. (mimeo)

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino médio**: desafios e reflexões. Campinas (SP): Papirus, 1994. (Coleção Magistérios, Formação e Trabalho Pedagógico)

GARCIA, Nilson Marco Dias. A reforma do ensino técnico: suas trajetórias e seus impactos. In: CONSED, 1., 1996, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte, 1996.

GARRIDO, Joan del Alcázar i Garrido. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. Memória, história e historiografia. São Paulo, v.13, n.25/26, p.33-54, set. 92/ago. 93.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GÓMEZ. Angel Pérez. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA. António (Org.) **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.93-114.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

JULIA. Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução de: Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n.1, p.9-43, set./dez. 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2.º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

MAGALHÃES, Marion Brepohl. **Paraná**: política e governo. Curitiba: SEED, 2001. 121p. (Coleção História do Paraná; textos introdutórios)

MARTINS, Cláudia Regina Kawa. **O ensino de história no Paraná, na década de setenta**: legislações e práticas. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, São Paulo: Autores Associados. 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

NISKIER, Arnaldo. **LDB: a nova lei da educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica.** Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Org.). **Profissão professor.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

OLIVEIRA, Dennison de. **Urbanização e industrialização no Paraná.** Curitiba: SEED, 2001. 121p. (Coleção História do Paraná; textos introdutórios).

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Fundação Educacional do Estado do Paraná. Ministério da Educação e Cultura. **Coletânea da Legislação Estadual de Ensino (1969-1975).** s/d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. **Plano estadual de educação do Estado do Paraná. (1973-1976).** Curitiba, 1972.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Documento-base para o planejamento prévio para a implantação do sistema de ensino de 1.º e 2.º graus. Curitiba, 1971, v. 1.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Revista de estudos históricos.** Rio de Janeiro, v.5, n.10, p.200-212, 1992. (Transcrição e tradução de: Monique Augras).

QUELUZ, Gilson Leandro. **Concepções de ensino técnico na República Velha (1909 – 1930).** Curitiba:CEFET-PR, 2000.

SACRISTÁN J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor.** 2d. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-89.

SILVA, Rodolfo dos Santos. **Impacto das reformas do ensino médio e técnico-profissional no Estado do Paraná: a percepção de duas comunidades escolares da região metropolitana de Curitiba.** Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica – Paraná.

SIQUEIRA, Marcia Dalledone. **Curso de química: 60 anos de história.** Curitiba: UFPR, Setor de Ciências Exatas. Departamento de Química, 1999.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinícius da (Org.) . **Ideário e imagens da educação escolar.** Campinas: Editores Associados, 2000. p.3-27.

SOUZA, Ana Lúcia Martins de. **Formação em serviço para professores primários da rede pública estadual do Paraná: os modelos e as práticas de ensinar – (1970-1989).** Curitiba, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

Universidade Federal do Paraná. Sistema de Bibliotecas. **Teses, dissertações, monografia e trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Ed. UFPR, 2000.

VALDEMARIM, Vera Teresa; SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura escolar: história, práticas e representações. **CEDES**, Campinas, n.52, p.5-9, nov. 2000.

WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social**: a profissionalização em questão. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977. (Educação Universitária)

Arquivo do Instituto Politécnico Estadual

ÁLBUM oficial de fotografias da inauguração do Instituto Politécnico Estadual – 07 de agosto de 1979.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 206 de 5 de agosto de 1983. Pronuncia-se favoravelmente ao reconhecimento do curso de 2.º grau do Instituto Politécnico Estadual do município de Curitiba, mantido pelo Governo do Estado. Relator: Paulo Bittencourt Beltrão. Curitiba, 5 de ago. 1983 9 (mimeo).

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 211 de 05 de dezembro de 1974. Mantém a aprovação em caráter provisório do Projeto de Reorganização do 2.º grau no Instituto Politécnico Estadual. Relator: Celina Ap.ª B. de Moura. Curitiba, 05 dez.1974 (mimeo).

CURITIBA. Lei n.º 2783 de 15 abr. 1966. Autoriza o poder executivo a doar ao IPE área de terreno do patrimônio municipal (mimeo).

INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Relatório anual da prestação de contas da aplicação de recursos da contribuição comunitária de 1976. Curitiba, 1977.

INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Relatório anual de prestação de contas da aplicação de recursos de contribuição comunitária. Curitiba, 1979.

INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Relatório de ocorrência de irregularidade escolar n. n. 21/87, n. 23/87. Curitiba, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Convênio estabelecido entre Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º Graus do Ministério da educação e Cultura e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Brasília, 19 de set. 1984.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 111 de 11 de junho de 1980. Levanta a provisoriedade interposta pelo Parecer n.º 211/74, ao Projeto de Implantação do Ensino de 2.º grau, do Instituto Politécnico Estadual, e aprova 'in totum', o projeto então anteposto. Relator: Kuno Paulo Rhoden. Curitiba, 11 jun. 1980 (mimeo).

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 233 de 06 de outubro de 1982. Admite ad casum ao Instituto Politécnico Estadual, o uso desta denominação, acrescida da expressão que especifica o tipo e o grau do seu ensino, conforme disposto na Deliberação n.º 45/75 do CEE. Relator: Kuno Paulo Rhoden. Curitiba, 06 out.1982 (mimeo).

PARANÁ. Decreto Estadual n.º 26642 de 23 de novembro de 1959. Cria nos termos do Decreto Federal n.º 44.912 de 28 de novembro de 1.958, um curso de Meteorologia no Instituto Técnico de Química Industrial do Paraná, para funcionar em 1960. **Diário Oficial do Estado do Paraná.** Curitiba, 25 nov. 1950.

PARANÁ. Decreto n.º 29759 de 17 de maio de 1960. Cria, nos termos dos Decretos Federais n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1.942 e n.º 8.673 de 3 de fevereiro de 1942 um curso de Eletrotécnica, no Instituto de Química Industrial do Paraná para funcionar em 1961. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, n. 62, 18 maio 1960.

PARANÁ. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFPR. **Ofício n.º 964 de 07 de outubro de 1963**. Assunto: solicitação ao IPE de desocupação das salas do prédio da faculdade. Curitiba, 1963.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 101 de 20 de setembro de 1968**. Assunto: solicitação de início das obras de construção da sede própria do IPE. Curitiba, 1968.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 114 em 04 de maio de 1963**. Assunto: problemas decorrentes do aumento do número de alunos. Curitiba, 1963.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 121 de 16 de novembro de 1968**. Assunto: justificativa da solicitação do Plano de aplicação de recursos. Curitiba, 1968.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 122/65 s/d**. Assunto: problemas decorrentes da exigência de formação didática dos professores. Curitiba, 1965.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 166 s/d. de 1963**. Assunto: solicitação de preservação do nome da escola. Curitiba, 1963.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 288 s/d de 1965**. Assunto: mudança da sede do IPE. Curitiba, 1965.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 38 em 29 de abril 1966**. Assunto: problemas para a contratação de professores. Curitiba, 1966.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 411 em 20 em outubro de 1963**. Assunto: problemas de ordem administrativa. Curitiba, 1963.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 45 de 24 de outubro de 1972**. Assunto: resposta ao convite recebido da Escola Técnica Federal do Paraná. Curitiba, 1972.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 85 de 21 de maio de 1969**. Assunto: pedido de desapropriação das instalações da Escola Professor Brandão em benefício do IPE. Curitiba, 1969.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Ofício n.º 88 de 24 de outubro de 1978**. Assunto: pedido de continuidade das obras de construção da sede do IPE. Curitiba, 1978.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Projeto de especificações educacionais e escolares - Instituto Politécnico Estadual**. Curitiba, 1975.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Projeto de Investimento e reestruturação do Instituto Politécnico Estadual – IPE**. Curitiba, 1991.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Projeto de reorganização do ensino de 2.º grau**. Curitiba, 1974.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Projeto de revitalização do ensino técnico industrial do Instituto Politécnico Estadual – Ensino de 1.º e 2.º graus**. Curitiba, 1987.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Projeto de revitalização do ensino técnico industrial do Instituto Politécnico Estadual**. Curitiba, 1987.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Relatório anual de prestação de contas -1974**. Curitiba, 1975.

PARANÁ. Instituto Politécnico Estadual. **Relatório anual de prestação de contas- 1975**. Curitiba, 1976.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício n.º 166 s/d de 1982**. Assunto: solicitação de preservação do nome do Instituto Politécnico Estadual ao Conselho Estadual de Educação. Curitiba, 1982 (mimeo).

Recorte de Jornal

PROFESSORES denunciam fim do ensino médio no IPE. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 09 de dezembro de 2002.

SINDICATO denuncia privatização do ensino. **Jornal do Estado**, Curitiba 06 de novembro de 2002.

Atas

INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Curitiba. Ata da reunião. realizada no IPE em 8 de março de 1984.

INSTITUTO POLITÉCNICO ESTADUAL. Curitiba. Ata da reunião. realizada no IPE em 16 de abril de 1995.

Arquivo Público Estadual

PARANÁ. Decreto n.º 10888. Curitiba, 11 de janeiro de 1941. Cria o Instituto Técnico de Agronomia, Veterinária e Química do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n.2520, 14 jan.1941.

PARANÁ. Decreto-lei n.º 295. Curitiba, 29 de novembro de 1944. Extingue o Instituto Técnico de Agronomia, Veterinária e Química do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 27, nov. 1944.

PARANÁ. Decreto n.º 12943. Curitiba, 12 de dez. 1950. Denomina Instituto de Química Industrial, o curso de química Industrial, instalado nas dependências do Colégio Estadual do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n.233, 13 dez.1950.

PARANÁ. Decreto n.º 29760. Curitiba, 17 de maio de 1960. Cria o curso de Eletrotécnica no Instituto de Química Industrial. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n.62, 18 maio 1960.

PARANÁ. Decreto n.º 34470. Curitiba, 20 de dezembro de 1960. Estadualiza a Escola Técnica Paranaense. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 21 dez.1960.

Arquivo da Coordenação de Documentação Técnica – SEED

PARANÁ. Governador (1980: Braga). **Relatório anual do exercício de 1979 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1980.

PARANÁ. Governador (1981: Braga). **Relatório anual do exercício de 1980 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1981.

PARANÁ. Governador (1982: Braga). **Relatório anual do exercício de 1981 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1982.

PARANÁ. Governador (1983: Novaes). **Relatório anual do exercício de 1982 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1983.

PARANÁ. Governador (1986: Richa). **Relatório anual do exercício de 1986 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1987.

PARANÁ. Governador (1993: Requião). **Relatório anual do exercício de 1992 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná**. 1973-1976. Curitiba, 1972.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório da Secretaria de Estado da Educação para elaboração da mensagem governamental – exercício 1984**. Curitiba, 1984.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório das ações do Departamento de Ensino de 2.º grau - 1991 a 1994**. Curitiba, 1994.

PARANÁ. Decreto-lei n.º 295. Curitiba, 29 de novembro de 1944. Extingue o Instituto Técnico de Agronomia, Veterinária e Química do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 27, nov. 1944.

PARANÁ. Decreto n.º 12943. Curitiba, 12 de dez. 1950. Denomina Instituto de Química Industrial, o curso de química Industrial, instalado nas dependências do Colégio Estadual do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n.233, 13 dez.1950.

PARANÁ. Decreto n.º 29760. Curitiba, 17 de maio de 1960. Cria o curso de Eletrotécnica no Instituto de Química Industrial. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, n.62, 18 maio 1960.

PARANÁ. Decreto n.º 34470. Curitiba, 20 de dezembro de 1960. Estadualiza a Escola Técnica Paranaense. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. Curitiba, 21 dez.1960.

Arquivo da Coordenação de Documentação Técnica – SEED

PARANÁ. Governador (1980: Braga). **Relatório anual do exercício de 1979 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1980.

PARANÁ. Governador (1981: Braga). **Relatório anual do exercício de 1980 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1981.

PARANÁ. Governador (1982: Braga). **Relatório anual do exercício de 1981 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1982.

PARANÁ. Governador (1983: Novaes). **Relatório anual do exercício de 1982 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1983.

PARANÁ. Governador (1986: Richa). **Relatório anual do exercício de 1986 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1987.

PARANÁ. Governador (1993: Requião). **Relatório anual do exercício de 1992 apresentado pelo governador à Assembléia Legislativa do Paraná**. Curitiba, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná**. 1973-1976. Curitiba, 1972.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório da Secretaria de Estado da Educação para elaboração da mensagem governamental – exercício 1984**. Curitiba, 1984.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório das ações do Departamento de Ensino de 2.º grau - 1991 a 1994**. Curitiba, 1994.

PARANÁ. Secretário da Educação (1964: Mendes) **Relatório do gabinete do Secretário de educação**. Curitiba: Secretaria do Estado dos Negócios da Educação e Cultura. Curitiba, 1963.

PARANÁ. Sistema Estadual de Planejamento. **Programa de 2.º grau**: Projeto Melhoria do processo de planejamento do ensino de 2.º grau. Curitiba, 1979.

Arquivo do Setor de Coordenação de Estrutura e Funcionamento de Ensino da SEED

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus. **Legislação e normas**. Brasília, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1.º e 2.º graus. **Leis 4.024/61 e 5.692/71**. Brasília, 1971.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Criteria** n.º 42, Deliberação n.º 028/84, out./dez. 1994.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Parecer n.º 211/74. Mantém a aprovação em caráter provisório do Projeto de Reorganização do 2.º grau no Instituto Politécnico Estadual. Relator: Celina Ap.^a B. de Moura. Curitiba, 05 dez. 1974.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA . Decreto n.º 2.556 de 28 de setembro de 1972. Dispõe sobre a complementação da reorganização da Secretaria de Educação e Cultura, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, n.º 148. Curitiba 03 out. 1972.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução n.º 1.218 de 02 de maio de 1972. Autoriza, em caráter excepcional, a instituição de Grupos-Tarefa para Implantação da Reforma Administrativa (GIRA) da Secretaria da Educação e Cultura, visando a implantação da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus. **Diário Oficial do Estado do Paraná n.º 50**. Curitiba 15 maio 1972.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Resolução n.º 272, de 20 de maio de 1975. Designa comissão de professores do Instituto, técnicos e engenheiros da FUNDEPAR e da SEC, para realização de estudos para definição das especificações educacionais para o projeto de arquitetura do IPE. Curitiba, 29 maio 1975 (mimeo).

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Coordenação de Estrutura e Funcionamento de Ensino. Pareceres de irregularidades escolares. Livro de pareceres – 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Portaria n.o. 3370 de 18 de março de 1968. Dispõe sobre matrícula e aprovação de alunos do Instituto Politécnico Estadual. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. 23 mar. 1968.

ANEXO - ROTEIROS DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA DOCENTE

1. Levantamento biográfico

- 1.1 Nome, local e data de nascimento
- 1.2 Nome dos pais
- 1.3 Locais de residência

2. Escolaridade

- 2.1 Ensino Fundamental (primário e ginásio) – local, instituição de ensino, período
- 2.2 Ensino Médio (2.º grau) – local, instituição, período
- 2.3 Ensino Superior – local, instituição, período

3. Campo profissional

- 3.1 Data de ingresso no magistério (concurso, nomeação, local, instituição, cursos e séries nos quais atuou)
- 3.2 Atuação no Instituto Politécnico Estadual
- 3.3 Atuação docente (período)
- 3.4 Turno de atuação, disciplinas ministradas, principais características da clientela, da escola, do corpo docente
- 3.5 Em que medida a valorização do ensino profissionalizante no 2.º grau Lei n.º 5.692/71 teve repercussão no IPE, considerando que já ofertava esta modalidade de ensino.
- 3.6 Mudanças/ alterações entre o período em que vigorou a Lei 4.024/61 e 5.692/71 no IPE, aspectos identificados no IPE (organização da escola: distribuição da carga horária, disciplinas, cursos ofertados, regimento/ normas disciplinares, avaliação)
- 3.7 As alterações legais tiveram alguma repercussão no trabalho em sala de aula? Quais?
- 3.8 Os professores receberam algum tipo de orientação por escrito ou mesmo participaram de cursos? Onde eram ministrados? Quem eram dos docentes?
- 3.9 A participação em cursos ou mesmo o recebimento de material escrito teve alguma repercussão no desenvolvimento do trabalho em sala de aula? O que contribuía de fato para modificar a sua prática em sala de aula?
 - 3.9.1 Organização curricular (planejamento, material de consulta/orientação, referencial bibliográfico, procedimento adotados, relação entre planejamento formal e a prática em sala de aula).
 - 3.9.2 Atividades diferenciadas considerando que os curso eram profissionalizantes (metodologia utilizada: formas utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos junto

aos alunos, procedimento adotados quanto à participação dos alunos, trabalhos, realização de experimentos, saídas de campo, etc.)

- 3.9.3 A partir de alguns dados levantados foi possível identificar que boa parte dos alunos reprovavam ou desistiam. A que atribui esta situação?
- 3.9.4 Os índices de reprovação e desistência dos cursos profissionalizantes foram ou poderiam ser usados para questionar o funcionamento de uma escola tão grande para atender tão poucos alunos.
- 3.10 Na sua opinião o IPE oferecia condições para formar técnicos de acordo com as exigências do mercado de trabalho?
- 3.11 Existia alguma vinculação entre os cursos ofertados e o mercado de trabalho?
- 3.12 Ocorreram mudanças no mercado de trabalho em Curitiba e Região Metropolitana. Os cursos ofertados acompanharam estas mudanças? De que forma?
- 3.13 Relações entre a escola e empresas (estágios, visitas, cessão de equipamentos, materiais, etc)
- 3.14 Condições de trabalho (local onde funcionava o IPE, espaço físico, número de alunos por turma)
- 3.15 Envolvimento nos momentos de crise/mudanças do Instituto (contexto, legislação, forma de participação, resultados)
- 3.16 Melhores lembranças do período de atuação no Instituto Politécnico Estadual)

4. Palavras finais

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA EX-ALUNOS

1. Levantamento biográfico

- 1.1 Nome, local e data de nascimento
- 1.2 Nome dos pais
- 1.3 Locais de residência

2. Escolaridade

- 2.1 Ensino Fundamental (primário e ginásio) – local, instituição de ensino, período
- 2.2 Ensino Médio (2.º grau) – local, instituição, período
- 2.3 Ensino Superior – local, instituição, período

3. Experiência no Instituto Politécnico Estadual

- 3.1 Período de estudos no IPE
- 3.2 Local de funcionamento
- 3.3 Curso(s) realizado(o)s , titulação obtida
- 3.4 Turno freqüentado, principais características dos colegas de classe, dos professores, direção e equipe pedagógica
- 3.5 Razões que motivaram a estudar no IPE, forma de acesso
- 3.6 Havia pagamento alguma taxa, contribuição? A matrícula era vinculada ao pagamento?
- 3.7 De que forma se garantia a disciplina na escola?
- 3.8 Segundo algumas informações já levantadas, boa parte dos alunos que ingressavam nos cursos profissionalizantes desistia ou era reprovado. Razões justificam estes dados?
- 3.9 Condições de funcionamento da instituição (local onde funcionava, espaço físico, número de alunos por turma, material didático, laboratório, material de consumo, biblioteca, etc
- 3.10 Desenvolvimento das aulas
 - 3.10.1 aulas práticas (metodologia utilizada: formas utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos pelos professores, procedimento adotados quanto à participação dos alunos, procedimentos avaliativos, trabalhos, realização de experimentos, saídas de campo, etc.
 - 3.10.2 Estágios (de que forma eram viabilizados, local de realização, tempo de estágio, forma de acompanhamentos e controle pelo IPE, contribuição para a formação técnica)

- 3.10.3 Aulas teóricas (metodologia utilizada: formas utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos pelos professores, procedimento adotados quanto à participação dos alunos, procedimentos avaliativos, trabalhos)
- 3.11 Envolvimento nos momentos de crise/mudanças do Instituto (contexto, mobilização, forma de participação, resultados)
- 3.12 Contribuição do curso para a atuação profissional
- 3.13 Melhores lembranças do período de estudos no Instituto Politécnico Estadual)

4. Palavras finais

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA TÉCNICOS DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

1. Levantamento biográfico

- 1.1 Nome, local e data de nascimento
- 1.2 Nome dos pais
- 1.3 Locais de residência

2. Escolaridade

- 2.1 Ensino Fundamental (primário e ginásio) – local, instituição de ensino, período
- 2.2 Ensino Médio (2.º grau) – local, instituição, período
- 2.3 Ensino Superior – local, instituição, período

3. Campo profissional

- 3.1 Data de ingresso no magistério (concurso, nomeação, local, instituição).
- 3.2 Atuação na Secretaria de Estado da Educação (funções exercidas)
- 3.3 Forma de atuação no processo de implantação da Lei n.º 5692/71 e seus desdobramentos como o Parecer n.º 45/72 e 76/75 do Conselho Federal de Educação nas escolas de ensino de 2.º grau e mais especificamente no Instituto Politécnico Estadual.
- 3.4 Processo de cessação a oferta de cursos profissionalizantes nos anos 80 e 90 (orientações expedidas, estratégias adotadas, critérios, situação do Instituto Politécnico Estadual).
- 3.5 Situação atual do Instituto Politécnico Estadual
- 3.6 Resistências ao processo de profissionalização do ensino de 2.º grau, encaminhamentos adotados pela SEED para superar as dificuldades no processo de implementação.
- 3.7 Formas de atendimento/acompanhamento da implementação das orientações legais nos estabelecimentos de 2.º grau (curricular e regimental) e mais especificamente no Instituto
- 3.8 Investimentos (espaço físico, material didático, laboratório, material de consumo, biblioteca, etc.)
- 3.9 Momentos de crise/mudanças do Instituto (contexto, legislação, forma de reivindicação, resultados)

4. Palavras finais

