

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

OTÁVIO LUIZ MACHADO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO SUPERIOR E A
CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DO ENGENHEIRO PELOS
MOVIMENTOS ESTUDANTIS DE ENGENHARIA: A
EXPERIÊNCIA A PARTIR DA ESCOLA DE ENGENHARIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (1958-
1975)

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a. Silke Weber
ALUNO: Otávio Luiz Machado

Recife, 30 de Setembro de 2008.

OTÁVIO LUIZ MACHADO

**FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO SUPERIOR E A
CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DO ENGENHEIRO PELOS
MOVIMENTOS ESTUDANTIS DE ENGENHARIA: A
EXPERIÊNCIA A PARTIR DA ESCOLA DE ENGENHARIA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (1958-
1975)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco
para obtenção do título de Mestre em Sociologia.
Orientadora: Silke Weber

Recife, 30 de Setembro de 2008.

FICHA BIBLIOGRÁFICA

Machado, Luiz Otávio

Formação profissional, ensino superior e a construção da profissão do engenheiro pelos movimentos estudantis de engenharia : a experiência a partir da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Pernambuco (1958-1975) / Luiz Otávio Machado. – Recife : O Autor, 2008.

140 folhas

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Sociologia, 2008.

Inclui: bibliografia e anexos.

1. Sociologia. 2. Juventude. 3. Juventude – Atividades políticas. 4. Participação política. 5. Movimentos estudantis – Pernambuco. 6. Ensino superior. 7. Escola de Engenharia de Pernambuco – Estudantes. I. Título.

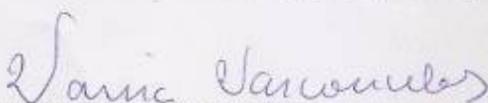
**316
301**

**CDU (2.
ed.)
CDD (22. ed.)**

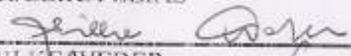
**UFPE
BCFCH2008/112**

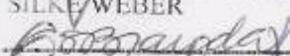
Ata da Sessão de Arguição de Dissertação de OTÁVIO LUIZ MACHADO, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

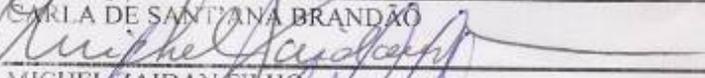
Aos vinte e cinco dias do mês de agosto do ano de dois mil e oito, reuniram-se na Sala de Seminários do 12º andar do prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, os membros da Comissão designada para o **Exame de Dissertação de OTÁVIO LUIZ MACHADO**, intitulada: "**FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DO ENGENHEIRO PELOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS DA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PERNAMBUCO, 1958-1975**". A Comissão foi composta pelos Professores: **Dra. Silke Weber- Presidente/orientadora; Dra Carla de Sant'Ana Brandão - Titular Externa - UFPB; Dr. Michel Zaidan Filho - Titular Externo - PGCP/UFPE..** Dando início aos trabalhos a **Dra. Silke Weber**, explicou aos presentes o objetivo da reunião, dando-lhes ciência da regulamentação pertinente. Em seguida passou a palavra ao autor da Dissertação, para que apresentasse o seu trabalho. Após essa apresentação, cada membro da Comissão fez sua arguição, seguindo-se a defesa do candidato. Ao final da defesa, a Comissão Examinadora retirou-se, para em secreto deliberar sobre o trabalho apresentado. Ao retornar a **Dra. Silke Weber**, presidente da mesa e orientadora do candidato, solicitou que fosse feita a leitura da presente Ata, com a decisão da Comissão **aprovando a Dissertação por unanimidade**. E, nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente Ata, que vai assinada por mim, secretária do Programa, pelos membros da Comissão Examinadora e pelo candidato. Recife, 25 de agosto de 2008.

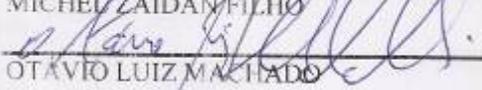


ZULEIKA ELIAS


SILKE WEBER


CARLA DE SANT'ANA BRANDÃO


MICHEL ZAIDAN FILHO


OTÁVIO LUIZ MACHADO

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª Silke Weber – Presidente/Orientadora – PPGS/UFPE

Prof^º Dr. Michel Zaidan Filho – Titular Externo – PPCP/UFPE

Prof^ª. Carla de Sant’Ana Brandão – Titular Externo – UEPB

Prof^ª. Dr^ª Eliane Veras Soares – Suplente Interno – PPGS/UFPE

Prof^ª. Maria Creuza de Araújo Borges – Suplente Externo – UFPB

RESUMO

O estudo que desenvolvemos teve como objeto o movimento estudantil da Escola de Engenharia de Pernambuco entre 1958 e 1975. O principal objetivo foi captar as propostas de formação profissional que estavam então sendo apresentadas pelos estudantes, aspecto pouco tratado na literatura. Para tanto procedemos à análise de documentos institucionais e estudantis, depoimentos e entrevistas com participantes do movimento estudantil. Tomamos o movimento estudantil como um ator social envolvido no debate sobre as mudanças sociais e na busca de uma nova configuração do ensino superior, representando a sua participação política o principal canal de expressão dos jovens brasileiros. Suas lutas trouxeram preocupações das camadas médias em ampliar suas oportunidades educacionais e ascender socialmente, bem como possibilitaram a construção de um discurso focado na construção de novos desenhos formativos que antecipavam questões do campo profissional em que os atores ainda não estavam inseridos. Consideramos que um projeto de mobilidade social coletiva foi construído porque o movimento estudantil defendia a atualização da formação como condição de inserção no mercado de trabalho criado pelo desenvolvimento industrial.

Palavras Chave: Movimento Estudantil; Profissões; Juventude; Universidade; Engenharia;

ABSTRACT

This study focused on the student movement of the Engineering School of Pernambuco between 1958 and 1975. The main aim was to identify the professional formation proposals, which were being presented by the students, a scarce theme in the literature. For that we have proceeded the analysis of institutional and student documents, declarations and interviews with student movement militants. We took the student movement as a social actor involved in the debate about social change and for a new configuration of the higher studies, understanding the political participation as the Brazilian youngsters main way of expression. Their demands highlighted medium classes concern on amplifying their educational opportunities and improve their social status, as well as made possible building a discourse focused on the construction formation perspectives that anticipated questions of the professional field in which the actors were not still engaged. We have found out that it was built a collective social mobility project since the student movement fought for updating formation as a condition of insertion in the work market created by the industrial development.

Key-words: Student Movement; Professions; Youth; University; Engineering.

LISTA DAS SIGLAS UTILIZADAS

ADUSP: Associação dos Docentes da USP
AI: Ato Institucional
ALN: Aliança Libertadora Nacional
ANDES: Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior
AP: Ação Popular
APEJE: Arquivo Público Estadual de Pernambuco Jordão Emerenciano
C.A: Centro Acadêmico
CAASO: Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira
CAp/UFRJ: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCC: Comando de Caça Comunista
CEB: Casa do Estudante do Brasil
CEBs: Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica do Brasil
CHESF: Companhia Hidroelétrica do São Francisco
CIA: Central Intelligence Agency
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNEE: Congresso Nacional dos Estudantes de Engenharia
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODENO: Conselho de Desenvolvimento do Nordeste
CODI: Centro de Operações de Defesa Interna
CONFEA: Conselho de Engenharia e Arquitetura
COSUPI: Comissão Supervisora do Plano dos Institutos
CPC: Centro Popular de Cultura
CPI: Comissão Parlamentar de Inquérito
CREA: Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CRUB: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CSN: Conselho de Segurança Nacional
CTG: Centro de Tecnologia e Geociências da UFPE
D.A.: Diretório Acadêmico
D.A.E.P: Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Pernambuco
DCE: Diretório Central de Estudantes
DOI – CODI: Destacamento de Operações e Informações – Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS: Departamento de Ordem Política e Social
EOP: Escola de Engenharia de Pernambuco
EMOP: Escola de Minas de Ouro Preto
ESALQ: Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
FAC: Frente Anti-Comunista
FEURGS: Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul
FUEC: Frente Unida dos Estudantes do Calabouço
FUNDAJ: Fundação Joaquim Nabuco
GTDN: Grupo de Estudos do Desenvolvimento do Nordeste
IAB: Instituto dos Arquitetos do Brasil
IME: Instituto Militar de Engenharia
IPMs: Inquéritos Policiais Militares
JEC: Juventude Estudantil Católica
JUC: Juventude Universitária Católica
LDB: Lei de Diretrizes e Bases (da Educação Nacional)

MAC: Movimento Anti-Comunista
MCP: Movimento de Cultura Popular
MDB: Movimento Democrático Brasileiro
ME: Movimento Estudantil
MEC: Ministério da Educação
MEC: Ministério da Educação e Cultura
MR-8: Movimento Revolucionário 8 de outubro
OAB: Ordem dos Advogados do Brasil
OBAN: Operação Bandeirantes
OLAS: Organização Latino Americana de Solidariedade
OTAN: Organização do Tratado do Atlântico Norte
PC do B: Partido Comunista do Brasil
PCB: Partido Comunista Brasileiro
PCBR: Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
POLOP: Política Operária
PPGS: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE
PT: Partido dos Trabalhadores
PUC-RJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SBPC: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC: Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife
SNI: Serviço Nacional de Informação
SUDENE: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UBES: União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UEE: União Estadual de Estudantes
UEP: União dos Estudantes de Pernambuco
UFBA: Universidade Federal da Bahia
UFF: Universidade Federal Fluminense
UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE: Universidade Federal de Pernambuco
UFPR: Universidade Federal do Paraná
UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro
UME: União Metropolitana de Estudantes
UnB: Universidade de Brasília
UNE: União Nacional dos Estudantes
UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas
UNIFEI: Universidade Federal de São João Del Rei
UNISAL/SP: Universidade Salesiana de São Paulo
USAID: United States Agency for International Development
USP: Universidade de São Paulo
VPR: Vanguarda Popular Revolucionária

AGRADECIMENTOS

É bom ficar registrado em primeiro lugar que, na criação das condições para que pudéssemos chegar até a presente dissertação, sempre foi fundamental o conhecimento que adquirimos de todos os Professores e Professoras do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE (PPGS/UFPE). Em especial à Professora Silke Weber, pela orientação correta, sua extrema paciência e o seu exemplo de dedicação e de compromisso com a Universidade pública brasileira. Assim como aos Professores Remo Mutzenberg, Eliane Veras Soares e Aécio Mattos, que foram importantes para que tivéssemos um estímulo inicial no Programa.

O corpo administrativo do PPGS também foi imprescindível para o desenvolvimento do nosso trabalho no interior do PPGS, por meio tanto das funcionárias, Vânia Vasconcelos, Andréa Costa e Zuleika Elias, como dos bolsistas, Priscila Braz e Jozafá Gomes e Marcelo. Também não poderia deixar de agradecer à funcionária que presta serviço ao PPGS, Zenilde Alves, nem à antiga funcionária da Secretaria do PPGS, Ceres Ferreira de Paula. Todos foram responsáveis pelo bom andamento das nossas atividades.

Aos colegas do curso uma atenção especial, pois logo no início da jornada me escolheram para representante dos estudantes do Mestrado no Colegiado do Curso. Cumpri o que todos esperavam. Os colegas ainda foram além: souberam compartilhar sonhos, dúvidas, angústias e estudos.

Também não poderia deixar de agradecer aos demais funcionários da UFPE que colaboram comigo durante o curso, em especial aos ascensoristas do elevador, os seguranças, os motoristas que fizeram o nosso trajeto diário dentro do campus e os (as) secretários (as) de diversos departamentos que nos atenderam para as mais diversas demandas.

Minha gratidão também ao pessoal da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE (FADE/UFPE), sobretudo à Rúbia Siqueira, Mariana Campelo, Suelda Costa Lima e Flávia Machado.

Aos companheiros Michel Zaidan Filho e Luis Antônio Groppo, que mesmo antes da minha entrada no Mestrado, o compartilhar de nossas pesquisas e publicações também foram fundamentais como estímulo no decorrer do Curso de Mestrado e da produção da dissertação.

O Professor Ricardo Santiago (Departamento de Ciências Sociais), juntamente com os alunos e alunas da disciplina Desigualdade Social matriculados (as) no 2º semestre de 2006, tenho também um respeito muito especial, pois me permitiram desenvolver o lado da docência.

Muitos órgãos foram imprescindíveis para o êxito da pesquisa que agora aparece como dissertação: Arquivo Central/UFPE (em especial o apoio de Rogério Assunção de Farias), Centro de Tecnologia e Geociências/UFPE (em especial ao Professor Edmilson Santos de Lima), Centro de Documentação da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ) e Arquivo Público Estadual de Pernambuco (em especial à funcionária Marcília Gama em nome de todos). Não poderia deixar de agradecer ao então estagiário do DNPM pela digitalização de diversos documentos no Arquivo Público Estadual.

Aos funcionários das bibliotecas do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Central (BC), do Centro de Educação (CED) e do Centro de Artes, Cultura e Comunicação (CAC), todas da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Superior (CAPES) pelo apoio dado por meio da bolsa neste momento do curso de pós-graduação, o que aumenta o nosso compromisso com a produção do conhecimento e com a formação de uma nova geração de brasileiros nas nossas universidades.

Agradecemos imensamente a interlocução fundamental na pesquisa aos nomes de José Jorge de Seixas, Álvaro Alves Camello, Romildo Maranhão do Vale, Iberê Batista da Costa, Carlos Alberto Soares, Carmen Chaves, Francisco das Chagas Pinto Coelho, Genival Barbosa Guimarães, Guilherme Robalinho, Moema São Thiago, Kleber Farias Pinto, Jader Nunes de Oliveira, José Antônio Feijó de Melo, José Antônio de Albuquerque Araújo (Bolinha), Antonio Modesto da Silveira, Abdias Vilar Carvalho, José Osael Farias, Marcelo Santa Cruz, Maria Yara Campos Matos, Merval Jurema, Pedro Eugênio de Castro Toledo, Moema Mattos, Nelson Rosas Ribeiro, Norman Barbosa Costa, Sérgio Costa (Serjão), José Antônio Gonçalves, José Moura e Fontes, Cláudio Dubeux, Adriano Batista Dias, Antônio Carlos Maranhão de Aguiar, Telga Araújo, Paulo Jaime Alheiros, José Fernando Coura, Fernando Teixeira, Tânia Bacelar, Luiz Costa Lima, Jurandir Freire Costa, Lauro Morhy, Simone Tenório Rocha e Silva, Maria de Lourdes Fávero, Elimar Pinheiro Nascimento, Jacob Gorender, Michel Thiollent, Aníbal Frias, Maria Brayner, Craig Hendricks, Nadja Brayner, Marcelo Mário Melo, Airton Queiroz e Alexandre Santos, Abelardo Baltar, Ana Maria Araújo

Freire, Joana Melo, Cláudio Pinto, Felícia Soares, Célia Linhares, Lucila Bezerra, Lúcia Pelegrino, Raíssa Pelegrino, Miriam Falcão, Célia Rands, Maurício Rands, Edmo de Abreu Mendes, Genival Barbosa de Guimarães, Jaime Galvão, Eduardo da Mota e José Jorge de Seixas. E tantos outros que também deveriam estar aqui citados.

A alguns Professores ou pesquisadores também agradecemos pelas sugestões dadas ou pela referência intelectual aos nosso projeto de dissertação: Afonso Celso Scocuglia, Marcelo Siqueira Ridenti, Roberto Romano, Heloisa Starling, Marcos Ribeiro Mesquita, Simon Schwartzman, José Murilo de Carvalho, Janice Tireli, José de Souza Martins, Sônia Marques, Marcius Cortez e Octavio Ianni (*in memoriam*).

A pontualidade na colaboração Marcos Galindo, Maria de Lourdes Florêncio dos Santos (Lourdinha) e Antônio Duprat e Marcos Ferreira. O que segue também para entidades como a Propesq, a Proext e a Editora Universitária.

Também não poderia deixar de agradecer à banca de defesa do projeto, que além de guiar os novos caminhos teóricos da dissertação, também me fez ver alguns pontos que até então não havia enxergado. Minha gratidão aí aos seguintes Professores: Carla Brandão (UEPB), Michel Zaidan Filho (UFPE) e Arthur Perrusi (UFPB).

Foi importante a troca de conhecimentos com o pessoal do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal). Foi muito generoso o convite para minha breve estadia num importante evento realizado. Aí o meu agradecimento especial a Elísio Estanque, Boaventura de Sousa Santos, Alexandra Silva, Hugo Dias, Rui Bebiano e Rui Namorado.

Por fim, ao indispensável apoio familiar, pois sem o amor e o respeito dos familiares em nenhum momento não teria tido nenhuma perspectiva naquilo que faço e sonho fazer. Ao meu pai, minha irmã e aos meus cunhados em especial. Á Ana Maria da Mota Silveira Correia obrigado pelo convívio fraterno nos momentos da redação final da dissertação. E a Rafaela, que com o seu carinho forneceu-me uma grande dose de inspiração e de felicidades num momento de grande esforço intelectual e físico, que foi o momento de produção da dissertação.

Ao final não poderia ficar sem agradecer aos vendedores ambulantes que trabalham diariamente com dignidade em torno do CFCH/UFPE. Como parte do povo brasileiro, também são, na verdade, os grandes financiadores do nosso estudo e do nosso trabalho, o que nos fornece todas as condições de fazê-los com os privilégios essenciais para o pleno desenvolvimento.

SUMÁRIO

RESUMO	p. iv
ABSTRACT	p. v
LISTA DAS SIGLAS UTILIZADAS	p. vi
AGRADECIMENTOS	p. viii
1. INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	p. 1
2. TEORIA SOCIOLÓGICA: BUSCANDO APROXIMAR JUVENTUDE, PROFISSÕES E EDUCAÇÃO	p. 10
2.1. O debate sociológico sobre Juventude Universitária.....	p. 12
2.2. Um diálogo com a Sociologia das Profissões	p. 17
2.3. Caminhos da Pesquisa.....	p. 23
3. A CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE ENGENHARIA E DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL	p. 31
3.1. A construção do campo da Engenharia no Brasil e o debate sobre a Formação Profissional do Engenheiro.....	p. 31
3.2. A formação como tema de Congressos.....	p. 42
3.3. Os estudantes de Engenharia e projeto de País.....	p. 49
3.4. Movimento Estudantil no início dos anos 1960: a Reforma Universitária em questão	p. 54
3.5. Movimento Estudantil e a ditadura militar de 1964	p. 60
3. 6. O Movimento Estudantil e ensino superior entre 1968 e 1975.....	p. 64
4. MOVIMENTO ESTUDANTIL E O DEBATE EM TORNO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PERNAMBUCO (1958-73)	p. 76
4. 1. Caracterização dos ex-militantes entrevistados.....	p. 77
4.2. A Escola de Engenharia e sua importância para os Estudantes	p. 78
4.3. A luta pela persistência do protagonismo estudantil	p. 90

4.4. O Diretório Acadêmico e a formação profissional.....	p. 95
4.5. Escola de Engenharia e Movimento Estudantil a Partir de 1969	p. 98
4.6. A chapa Voz na atuação do D.A.E.P (1974-1975)	p. 105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 113
FONTES.....	p. 116
DEPOIMENTOS COLETADOS	p. 117
DOCUMENTOS	p. 118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 121
ANEXOS	p. 136
ANEXO 1: Roteiro de Entrevistas 1	p.136
ANEXO 2: Roteiro de Entrevistas 2	p. 137
ANEXO 2: Questionário Utilizado	p. 138

1. INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Sempre tivemos um interesse enorme em compreender alguns momentos singulares da realidade brasileira, principalmente aquele quando houve uma tentativa significativa da classe média brasileira de ascender socialmente via ensino superior, ao considerar que seus anseios de alguma forma estavam ligados a uma pretensão de participar no processo de transformação da sociedade brasileira.

A busca do aumento da oferta de escolarização, sobretudo a de nível superior, acompanha geralmente os momentos de busca de desenvolvimento econômico. E atores importantes presentes no contexto universitário em determinados períodos, como o movimento estudantil, de certa forma produzem um discurso sobre a questão, pois os sujeitos ao proporem mudanças a partir da universidade também respondem a necessidades e expectativas oriundas dos seus meios sociais de origem.

O interesse em apreender a dinâmica interna dos mecanismos de acesso, de socialização e de futuro uso de conhecimentos e saberes disponíveis e acumulados ao longo de sua existência pelos atores que por ela passaram, nos conduz ao estudo do movimento estudantil entre 1958 a 1975. Consideramos que tais processos sociais também são produzidos e constituídos na relação que instituições e sujeitos travam socialmente, pois, para Florestan Fernandes, foram criadas naquele período condições materiais e intelectuais para o florescimento de um movimento estudantil renovado e importante para a quebra da “acomodação conservadora” e muito pautado em termos de renovação cultural (FERNANDES, 1978).

No panorama geral do estudo procuramos os elementos que tornaram o movimento estudantil um ator social importante no debate sobre a Universidade, a formulação de um ideário sobre a carreira do engenheiro, a constituição de novas relações sociais no interior de instituições de ensino superior e a construção de uma articulação entre Universidade e Sociedade.

O movimento estudantil se constituiu em décadas passadas como uns dos fenômenos sociais por excelência. Os atores sociais envolvidos construíram novos sentidos sobre o espaço universitário ao articularem interesses acadêmicos e políticos para atender a uma expectativa coletiva.

Assim, o que se pretende questionar é até que ponto a experiência universitária de grupos juvenis universitários em torno do movimento estudantil possibilitou a construção de um discurso focado na construção de novos desenhos formativos que antecipavam questões do próprio campo profissional em que os atores ainda não estavam inseridos.

Voltamo-nos para a experiência universitária a partir do Diretório Acadêmico (D.A.) da Escola de Engenharia de Pernambuco (EEP) da UFPE, procurando analisar como os discursos de seus ex-militantes entre os anos 1958 e 1975 foram construídos e quais dimensões foram fundamentais para a constituição dos múltiplos aspectos que envolvem a sua aproximação e participação efetiva no movimento estudantil.

O papel do Diretório Acadêmico é fundamental para a análise, pois era o espaço de concentração de todos os debates do movimento estudantil (dentro e fora da universidade), de aglutinação das idéias dos estudantes de Engenharia, de sociabilidades, homogeneizavam as relações sociais no interior da universidade e também como espaço de unidade de uma memória discursiva da própria UFPE. Admite-se que um projeto de mobilidade coletiva foi construído ao longo desse processo de socialização profissional do estudante daquele período.

Vale dizer que tal processo tinha como pano de fundo o aumento dos investimentos no ensino superior, tal como se verificou após a Segunda Guerra Mundial.

O papel estratégico da Universidade tornou-se, então, evidente para o Estado, tendo a reforma universitária passado a ser o tema central de suas políticas entre 1958 até 1975, com os encaminhamentos finais do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a sua promulgação em 1961, a inclusão da questão universitária como um dos pontos das Reformas de Base de Goulart em 1963 e o acordo MEC-Usaid após o início da ditadura militar e a concomitante criação de um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária e a promulgação da Reforma Universitária em 1968, a CPI do Ensino Superior que concluiu seus trabalhos em 1969 e os decretos de 1973 (Nº 73.079) e de 1975 (Nº 75.369). A edição desses Decretos vem sendo interpretada como a adequação do ensino superior às transformações ocorridas no capitalismo brasileiro, que naquele momento se consolidava com a entrada de grandes corporações multinacionais, a expansão do consumo de produtos duráveis e não-duráveis e um significativo desenvolvimento das forças produtivas.

Ao mesmo tempo, o Estado antecipava nos anos 1950 a demanda de novos profissionais que iria ser mobilizada nas duas décadas seguintes para os novos projetos de desenvolvimento. A Universidade tornou-se o lugar da formação profissional daquelas camadas sociais a que ela conseguiam chegar, bem assim prover formação de técnicos e criar um campo de trabalho especializado necessário à aceleração do processo de desenvolvimento econômico.

Para o movimento estudantil, sobretudo a União Nacional dos Estudantes (UNE), houve também interesse enorme quanto à reforma do ensino superior no período estudado, sendo exemplos a realização do I Seminário de Reforma do Ensino (1957), a participação na Campanha em Defesa da Escola Pública (que atuou de 1958 a 1961). O envolvimento de muitos estudantes em movimentos culturais como o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da então Universidade do Recife (entre 1960 e 1964), três seminários sobre reforma universitária (1961, 1962 e 1963), Greve de 1/3, UNE-Volante (que buscou mobilizar todo o país em relação ao tema da Universidade), projetos de alfabetização de adultos entre 1962 e 1964, mobilizações de massa contrárias à Lei Suplicy entre 1965 e 1968, o acordo MEC-Usaid, o projeto de Reforma Universitária e a favor dos excedentes, assim como tentativas de mobilização dos Diretórios Acadêmicos e das Executivas de Curso contrários à implantação da reforma universitária, notadamente no período compreendido entre 1970 e 1975, constituem outros exemplos significativos a sua tomada de consciência em relação à urgência da reforma da universidade converge para o debate intenso relacionado com a formação profissional (FÁVERO, 1994 e 2007; POERNER, 2005; MESQUITA, 2007), no *slogan* do Documento de janeiro de 1964: “Reforma Universitária: dever da nossa geração”.

A Universidade como principal instituição que credenciava via diploma parcela da juventude brasileira que permitia o seu acesso rápido ao mercado de trabalho apresentava-se, então, como o principal canal de ascensão social dessa juventude. O profissional formado no interior da Universidade tinha então *status* elevado e possibilidade de ocupar posições importantes na estrutura social, em decorrência do crescimento de empregos formais no Estado e na economia privada.

A concepção de universidade como formadora de elites passava, assim, a sofrer alguns abalos, quando era pleiteada a democratização do acesso de parcelas que

historicamente foram deixadas de fora (CUNHA, 1989; FERNANDES, 1966; WEBER, 1976).

Mas a Universidade também encarnava um projeto de mudança social, considerando as novas demandas de conhecimento para a construção de uma ciência e tecnologia voltadas aos interesses do país, como estava em voga.

No decorrer do debate sobre a ampliação do acesso de estudantes às universidades, o movimento estudantil também passou por alterações. Ao tentar construir consenso entre os estudantes sobre a necessidade de formação em nível superior de parcelas excluídas da população uma das bandeiras do movimento estudantil, foi aprofundado o debate sobre as mudanças do ensino superior no país, para fazer face às mudanças do perfil dos estudantes e à escassez de técnicos para suprir a oferta de empregos abertos com o desenvolvimento econômico.

A manutenção de um padrão de qualidade dos cursos tradicionais (Engenharia, Direito e Medicina) estava posto pelo movimento estudantil em suas reivindicações de atualização do ensino como forma de assegurar a sua futura inserção na sociedade via mercado de trabalho. Essa visão era reforçada pela sociabilidade no ambiente escolar voltado para a construção do seu projeto profissional. Como é sabido, os estudantes se agrupam de forma a alcançarem seus objetivos e pelo fato de viverem a mesma experiência transitória da vida universitária.

A vida universitária constitui momento em que jovens de diversas camadas sociais passam a ter uma atuação muitas vezes incompatível com a sua condição social de origem, suas vinculações familiares e sua própria expectativa de inserção na sociedade global. O inconformismo juvenil está ligado de alguma forma à maneira como os indivíduos globalizam a situação social, porque “no momento em que se inicia o ingresso na sociedade ampla, o jovem descortina condições e possibilidades de existência que o tornam consciente tanto das condições reais como das emergentes” (IANNI, 1968, p. 228-229). Daí poder assumir posições, inclusive, radicais.

Na análise acerca do movimento estudantil brasileiro e da reforma universitária de 1968, há varias vertentes. Uma delas é a representada por Souza Martins (1976), autora que concebe a práxis estudantil como definidora de um projeto de reforma estudantil e de afirmação da condição estudantil. Concluiu que a ação dos estudantes, por meio de

contestações e reivindicações visando à uma reforma da universidade, era resultado de sua insatisfação com as suas condições econômicas, sociais e políticas e de vislumbrarem um horizonte de ascensão social, afirmação profissional e desempenho na sociedade. Uma outra vertente é a de Paula (2003), que considera o movimento estudantil uma instância formativa privilegiada, sobretudo na constituição de uma elite entre os estudantes universitários. Interpreta o autor que o movimento estudantil insurge-se contra o elitismo (privilégios sociais restritos), o pouco acesso à universidade e a formação precária dos profissionais, mas ao mesmo tempo “tende a reproduzir o *status quo* em seus quadros mediante trajetórias de distinção e formação de uma elite no meio estudantil pelo acúmulo de diversos capitais” (PAULA, 2003, p. 13). Outra vertente é aquela representada por Foracchi (1977), para quem a universidade, por meio do movimento estudantil seria o canal de ascensão social do seu grupo familiar.

Observa-se, por outra parte, que é incipiente a vertente de estudos acadêmicos que relaciona profissões e movimento juvenil, aspecto que é explorado neste estudo visando compreender os processos sociais que tinham no ensino superior um instrumento de diferenciação social, considerando que o tema da formação profissional estava posto como “ponto fulcral de reflexão da juventude brasileira, tanto do ponto de vista da sua adequação às necessidades sociais, quanto às oportunidades ocupacionais” (BRANDÃO, 2004, p. 21).

O enfoque nas profissões como grupos de interesses pode esclarecer que as preocupações estudantis buscavam acumular benefícios econômicos e *status* na sociedade, na perspectiva da mobilidade coletiva, conforme discutido por Larson (1976).

Assim, a escolha da análise do movimento estudantil de Engenharia da UFPE foi aqui enfocada por três motivos:

- 1) Os estudantes de Engenharia discutiam a questão da profissão desde os anos 1930, quando da regulamentação da profissão do engenheiro, passando pelos congressos nacionais de Engenharia dos anos 1950 e os Seminários Nacionais de Engenharia nos anos 1970;
- 2) As entidades estudantis das escolas de Engenharia, oficialmente, desde os anos 1940, vinham atuando através dos congressos brasileiros de ensino de Engenharia e Arquitetura, participando nos anos 1950 dos congressos de Diretores de Escolas de Engenharia;
- 3) O curso de Engenharia esteve entre aqueles que tiveram a maior atenção do Estado, tanto

na regulamentação, como na sua expansão.

Faz-se, no entanto, necessária uma rápida contextualização de aspectos da história brasileira para privilegiar a análise sociológica do debate sobre a formação e o papel do engenheiro nessa sociedade.

No plano nacional, a passagem dos anos 1950 e 1960 representou um momento de intenso debate sobre a condução do processo de desenvolvimento econômico, no qual o Estado tinha papel fundamental mediante a construção de infra-estrutura na área energética (petróleo e energia) e exploração mineral (minério de ferro e outros). A consolidação da Chesf e da Vale do Rio Doce, bem como da criação da Petrobras e da Eletrobras são alguns exemplos (MELO *et al*, 1994) dessa atuação.

Nesse contexto, a falta de técnicos era indicado como problema a enfrentar. A adaptação do ensino de Engenharia à realidade do país, por exemplo, foi capítulo de Documento do MEC em 1958. De caráter nacionalista, o Documento final apontava a ausência de desenvolvimento tecnológico como principal responsável pela manutenção do subdesenvolvimento. A Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), coordenadora do Documento, orientou o Estado a aumentar a capacidade das escolas de Engenharia mediante a criação de novas especialidades visando a ampliação da oferta de formação na área (OLIVEIRA JUNIOR, 1959; CUNHA, 1989).

Vale lembrar que a criação da Chesf em 1948, assim como da Usina de Paulo Afonso em 1955, motivaram setores significativos da sociedade – e geraram intensos debates no movimento estudantil – que viam em iniciativas como essas a redenção do Nordeste, e demonstravam que a região precisava para se desenvolver de uma série de ações (CENTRO DE MEMÓRIA DA ELETRICIDADE, 1993) para, pelo menos, se igualar às demais regiões do país.

Mas foi um plano de desenvolvimento regional para o Nordeste voltado para enfrentamento dos impasses provocados pela extrema miséria e pelo baixo desenvolvimento das forças produtivas que envolveu o movimento estudantil, sobretudo, o de Engenharia.

Quando a Sudene foi criada, em 1959, o Brasil estava no auge da industrialização pesada, concentrada na Sudeste do país, enquanto no Nordeste, o crescimento econômico ocorria em ritmo lento, permeado pelo crescimento das tensões sociais (BACELAR, 2007).

A forte atuação das forças progressistas na região, também, propiciou a criação da Sudene. Havia um clamor por mudanças, oriundo do sentimento de que o dinamismo industrial não chegara no Nordeste, quando se fazia comparação com o Sudeste.

A partir do Grupo de Estudos do Desenvolvimento do Nordeste (GTDN) criado por Juscelino Kubitschek (JK), em 1958, coordenado por Celso Furtado, foi instituído o Conselho de Desenvolvimento do Nordeste (CODENO), resultando em seguida na Sudene, que teve Furtado como seu primeiro Superintendente. A Sudene não teve a simpatia dos inúmeros interessados na "indústria da seca", pois se houvesse a resolução e dos problemas da seca, que estavam intimamente ligados à estrutura social e agrária vigentes, isso contrariava seus interesses. Assim, os setores conservadores da sociedade nordestina reagiram a tal iniciativa, mas encontraram resistência muito grande vinda de sindicatos rurais e urbanos, jornalistas e entidades estudantis em defesa da Sudene, o que emitia uma mensagem muito clara de mudança social da região Nordeste (CAVALCANTI, 1978).

A oposição forte do Senador Argemiro Figueiredo foi contestada pelo movimento estudantil que, concentrados em manifestações em vários pontos nas ruas de Recife, diziam “não” à tentativa de impedir a criação da Sudene. O protesto foi marcado pela proclamação do Senador como *persona non grata* na cidade. Com a Sudene, o Nordeste foi colocado como umas das preocupações nacionais.

Diferentemente de alguns dos principais Estados da Federação, a ascensão de Pelópidas Silveira à Prefeitura do Recife e de Miguel Arraes ao Governo do Estado, trouxera mudanças institucionais significativas para Pernambuco, representadas por uma série de políticas públicas voltadas para o avanço de um projeto de governo progressista (CAVALCANTI, 1978). O MCP (Movimento de Cultura Popular), o Serviço de Extensão Cultural (SEC) e a proliferação das Ligas Camponesas estão relacionados ao contexto da ascensão da esquerda em Pernambuco.

As propostas incluídas nas “Reformas de Base” do Presidente João Goulart resgatavam uma série de questões urgentes para a saída do país do subdesenvolvimento, que o golpe de Estado 1964 contestaria, provocando cisões significativas no projeto político e social até então construído, o que veio a afetar significativamente a construção de um projeto nacional autônomo até então delineado com a participação de diversas forças populares.

A consideração das imbricações entre o movimento estudantil da Escola de Engenharia de Pernambuco (EEP) com os diversos movimentos sociais presentes no período será, portanto, essencial, pois a construção do discurso local foi feito com elementos discursivos que nele então ganhavam destaque. Entre eles, cabe mencionar a definição das fronteiras entre profissões, a luta pelo profissionalismo, na qual a formação profissional e as lutas empreendidas pela construção de novos desenhos de formação ganham relevo.

Os estudantes não apenas reproduzem as relações existentes na estrutura social, mas as transformam a partir do seu contato com os outros sujeitos; a socialização desenvolvendo nos sujeitos condições de sua futura condição social.

Assim, tendo como suporte sociológico os estudos de Marialice Mencarini Foracchi, que vinculou o ideário do movimento estudantil com uma concepção de ensino superior voltado para a mobilidade social, focaremos as principais ações da juventude universitária no enfrentamento da problemática universitária, dos desafios nacionais de superação das desigualdades e de suas principais tensões e questionamentos acerca da articulação entre sociedade, educação e profissionalização.

Para verificar esta suposição procuramos obter informações via entrevistas com antigos militantes da EEP no período de 1958 a 1975, bem como em alguns documentos produzidos pelo movimento estudantil, tendo como foco a luta em torno da formação profissional numa das primeiras escolas de Engenharia do país, criada em 1895.

No recorte temporal trabalhamos dois extremos. De um lado, 1958, o embate do Diretório Acadêmico com a direção da EEP exigindo melhorias dos equipamentos escolares. Por outro lado, 1975, o D.A da chapa “Voz” clama pela participação maior dos estudantes no movimento estudantil, ao tentar reativar o Diretório Acadêmico nos mesmos moldes em que estava assentado antes da Lei Suplicy (1964).

A questão foi analisada a partir da greve estudantil (1958) e da campanha *eficiência versus imponência* (1960) num primeiro momento; a luta contra a transferência da Escola de Engenharia de Pernambuco para o *campus* universitário e o desmantelamento da instituição pela Lei Suplicy (1964 e 1965), assim como a tentativa de refundar o antigo modelo de Diretório Acadêmico, que ocorreu entre 1974 e 1975.

Este estudo recupera qualitativamente um debate sobre formação profissional num

período relativamente recente, que associou qualidade do ensino, adequação dos currículos e situação dos profissionais a um projeto de país. Ao mesmo tempo, o nosso trabalho procura desvendar quais os projetos profissionais dos entrevistados e sua consistência em relação à situação profissional desenvolvida mais adiante, interessando, sobretudo, o impacto desses projetos profissionais na própria experiência universitária por eles vivenciada.

Ao tratarmos do discurso sobre a formação profissional do movimento estudantil da Escola de Engenharia de Pernambuco pretendemos investigar se a preocupação com a condição futura de profissional teria sido um fator significativo para que os temas educativos e profissionais ganhassem importância nas preocupações teóricas e práticas dos estudantes.

A dissertação foi dividida em quatro capítulos: introdução (1), teoria sociológica e metodologia (2), o ensino de engenharia e movimento estudantil (3) e movimentos estudantil da EEP (4).

Na introdução fazemos considerações sobre a problemática e as hipóteses de estudo. O referencial teórico, com ênfase na aproximação entre juventude, profissões e educação, e a metodologia adotados são objeto do capítulo 2.

No capítulo 3, discutimos a relação entre educação superior e profissão, identificando os modelos de formação profissional postos naquele momento para o curso de Engenharia.

No último capítulo, nos detemos na discussão sobre o movimento estudantil da Escola de Engenharia da UFPE.

2. TEORIA SOCIOLÓGICA: BUSCANDO APROXIMAR JUVENTUDE, PROFISSÕES E EDUCAÇÃO

O movimento estudantil foi abordado no plural por não se tratar de uma categoria homogênea, pois são vários os movimentos estudantis, diferentes pautas, formas de atuação, influências de formação e concepção de lutas.

Os movimentos estudantis são movimentos de juventude, que buscam intervir em instituições procurando alterar a situação existente, bem como na formação de sujeitos visando à sua participação, envolvimento ou adesão a um ou vários projetos de sociedade. A forma de atuar e de impor questões a serem tratadas também dimensiona o alcance do movimento estudantil.

Os movimentos estudantis podem ser analisados a partir de uma problemática sociológica construída a partir do espaço escolar, desde que tais aspectos sejam localizados no tempo e no espaço.

A questão da instituição escolar merece atenção, pois passou ser um novo espaço de segmentação e de elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de uma faixa etária para outra, pois sua função “é a transmissão de conhecimentos e valores para o desempenho da vida futura, inclusive profissional” (ABRAMO, 1994, p. 3).

Ariès (2006) correlaciona condição juvenil à separação social imposta pela escola, o que nos permite pensar a construção social da juventude como problema surgido na sociedade moderna e intensamente ligado à educação:

É como um fenômeno da sociedade moderna, portanto, que a juventude emerge como tema para a sociologia. Na verdade, esta disciplina se interessa pela juventude na medida em que determinados setores juvenis parecem problematizar o processo de transmissão das normas sociais, ou seja, quando se tornam visíveis jovens com comportamentos que fogem aos padrões de socialização aos quais deveriam estar submetidos (ABRAMO, 1994, p. 8).

Assim, ao discutirmos juventude também se está analisando a diferenciação das sociedades modernas, pois “a acentuada divisão de trabalho e a especialização econômica, a

segregação da família das outras esferas institucionais e o aprofundamento das orientações universalistas agudizam a descontinuidade entre o mundo das crianças e o mundo adulto” (ABRAMO, 1994, p. 3).

O debate sobre juventude tem tido marcado pela multiplicidade de visões, sendo a mais usual a que trata a categoria juventude a partir de um ciclo biológico e psicológico (faixa de idade, período de vida, mudanças psicológicas etc) (ABRAMO, 1995, p. 1). Mas no campo da sociologia tem prevalecido a visão da juventude como categoria social (ABRAMO, 1994, 1995; GROPPPO, 2000; PAIS, 1999; SOUSA, 1999).

Para a categoria juventude precisamos recorrer a noções como transitoriedade (período de preparação para a vida adulta), que está relacionada à idéia de *suspensão da vida social*, “dada principalmente pela necessidade de um período escolar prolongado, como um tempo para o treinamento da atuação futura” (ABRAMO, 1994, p. 12). Outra noção é a de individuação, na questão da identidade própria, de recusa de valores e normas considerados fundamentais pelos pais e a importância dos grupos de pares. Também poderíamos recorrer à noção de crise potencial, ou mesmo de socialização, porque

O destaque do grupo de idade correspondente à adolescência, na sociedade moderna, aparece como fruto do desenvolvimento da sociedade industrial que, ao criar a disjunção entre a infância e a maturidade, tornou necessário um segundo processo de socialização. Esta consiste, fundamentalmente, na preparação dos jovens para a assunção dos papéis modernos relativos à profissão, ao casamento, à cidadania política etc, que os coloca diante da necessidade de enfrentar uma série de escolhas e decisões. Dessa maneira, por ocupar um status ambíguo, **between** and **betwixt**, os jovens constroem redes de relações particulares com seus companheiros de idade e de instituição, marcadas por uma forte afetividade, nas quais, pela similaridade de condição, processam juntos a busca de definição dos novos referenciais de comportamento e de identidade exigidos por tais processos de mudança (ABRAMO, 1994, p. 17).

Ao tratarmos a noção de juventude – ao invés do seu caráter geracional e biológico – no aspecto histórico, social e cultural, trazemos o debate para a compreensão como “parte de grupos sociais e culturais específicos” (CARDOSO & SAMPAIO, 1995, p. 18.) Ou seja:

A juventude só pode ser entendida em sua especificidade, em termos de segmentos de grupos

sociais mais amplos. Os jovens passam, assim, a ser vinculados a suas experiências concretas de vida e adjetivados de acordo com o lugar que ocupam na sociedade. Não se fala mais em juventude em abstrato, como uma espécie de energia potencial de mudanças, ainda que culturalmente construída, mas das múltiplas identidades que recortam a juventude (*idem*, p, 18).

As transformações no ensino superior brasileiro, portanto, estiveram associadas às reivindicações do movimento estudantil, pois ele era o único canal de expressão e de participação política dos jovens brasileiros no período estudado e suas lutas traziam preocupações das camadas médias com expectativas de que as bandeiras estudantis fincassem suas aspirações nas pautas da sociedade.

2.1. O Debate sociológico sobre Juventude Universitária

Os trabalhos sobre a juventude, movimento estudantil e processos de transformação social do final dos anos 1960, e as duas décadas que se seguiram (POERNER, 1968; GUILHON ALBUQUERQUE, 1977; MARTINS, 1979; MARTINS FILHO, 1987; SANFELICE, 1985; RIBEIRO NETO, 1985) mostraram a presença de estratégias em ações coletivas, marcadas em diversos períodos pelas atuações de toda uma geração que cruzou sua identidade com a das sociedades brasileira e latino-americana (ANTUNES, MACHADO e PINTO, 2007).

A observação do movimento juvenil no espaço regulador como a universidade, a família, o trabalho, e fora dele, nos espaços culturais, sociais e de lazer (ABRAMO, 1994; SOUSA, 1999) mostra que os binômios dependência/autonomia; tradição/ruptura; produção/reprodução estão presentes nas práticas socioculturais juvenis, colocando para a pesquisa social a necessidade da compreensão teórica a partir das diferentes condições juvenis.

Para a autora, “o interesse da sociologia aqui recaiu sempre, na verdade, sobre o papel da juventude como agente político, sobre sua capacidade de desenvolver uma postura crítica e transformadora da ordem vigente” (ABRAMO, 1994, p. 21-22).

Para Abramo,

A questão da juventude emergiu como tema no bojo da preocupação com as questões colocadas pelo processo de modernização desencadeado nos anos 50. A tese é a de que a configuração da condição juvenil está vinculada ao processo de modernização social ocorrido no ciclo de transformações estruturais desencadeado no período posterior à Segunda Guerra Mundial (ABRAMO, 1994, p. 22).

Ou seja, o jovem passou a ganhar visibilidade como sujeito social a partir do momento em que ele era visto como capaz de provocar mudanças por estar situado dentro de uma estrutura de ascensão social que tinha na escola o seu principal canal:

A percepção da presença do jovem nas sociedades latino-americanas, que se estruturou nos anos 50 e, de certa forma, vigorou até os anos 70, articula um conjunto de noções que vincula as idéias de modernização a projetos de mudança, apoiados sobre a figura do jovem estudante. Num plano, projetos pessoais e familiares de ascensão social pela escolarização. Noutro, projetos de desenvolvimento e mudança social, pelo exercício de novas funções profissionais com base técnica e científica modernas, e pelas mobilizações estudantis que postulam transformações de caráter progressista e democrático. A vinculação da idéia de juventude e modernidade aparece também pela percepção de sua especial sintonia com a difusão de novos hábitos urbanos (ABRAMO, 1994, p. 23).

O jovem passou a ser visto como elemento dinâmico na estrutura vigente a partir dos anos 1950, embora a dúvida quanto ao papel protagonista desses jovens também remetam à marginalidade, embora o que prevaleceu foi o entendimento da sua inserção no processo de mudança social da sociedade brasileira:

De qualquer ângulo sob o qual seja analisado, o jovem aparece como sujeito em busca de mobilização e de mudança social. Toda a preocupação acadêmica do período está dirigida à análise das suas potencialidades nesse sentido, através de dois pares de dicotomias: um entre integração e marginalidade, relacionadas com a possibilidade de acesso dos diferentes grupos juvenis aos mecanismos de incorporação social ; outro, entre radicalismo e alienação, como chaves para interpretar o sentido da atuação dos grupos juvenis (ABRAMO, 1994, p. 23).

A autora refere-se principalmente aos trabalhos de Marialice Mencarini Foracchi. Dentre os movimentos juvenis, o movimento estudantil é visto por Foracchi “como a ‘forma predominante’ assumida pela ‘rebelião juvenil’ na sociedade moderna” (ABRAMO, 1994, p. 25).

Foracchi encontra ali lugar especial, pois

A autora esclarece que a sua análise se refere aos setores urbanos privilegiados, que têm acesso à formação universitária, pois é nesse setor que a crise moderna da condição juvenil se faz sentir de forma mais aguda, uma vez que o esforço de criação, emulado pela Universidade, não encontra acolhida na estrutura institucional, desenvolvendo-se, assim, uma postura de rejeição simultânea do modo de ser adulto e do sistema social. É nessa situação que a contestação juvenil pode assumir um sentido ativo de engajamento, através do qual a juventude se impõe como categoria histórica, como no caso dos movimentos estudantis (ABRAMO, 1994, p. 25).

Foracchi foi assistente de Florestan Fernandes na antiga cadeira de Sociologia I da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, dirigida por Florestan Fernandes, posteriormente Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP), que surgiu das mudanças, em 1969, por meio dos primeiros impactos da reforma universitária na USP.

A contribuição de Foracchi foi fundamental para a compreensão da condição juvenil nos anos 60, profundamente marcada pela participação política dos jovens no movimento estudantil. Essa autora é referência contemporânea neste final de década por desenhar com clareza teórica os traços sociológicos da problemática da juventude em suas relações com a estrutura da sociedade, com a universidade e com a família e com seu grupo político de referência. Para ela, houve em cada sociedade um “diálogo” singular com a juventude, colocada no palco de relações consigo mesma e com outras gerações que representavam a cristalização de normas, valores e expectativas. Para a autora, os jovens vivem a ambivalência de terem um papel social atribuído e delimitado pela idade e pelo direito, protagonizando em alguns momentos as relações societárias e culturais, percebendo, porém, que a intensidade de suas experiências depende destas mesmas relações, que os preparam para a vida adulta (SOUSA,

1999, p. 18).

Foracchi identificou nos seus estudos a questão dos conflitos entre as gerações, sobretudo em relação ao difícil diálogo entre jovens e adultos:

Crescer e tornar-se adulto são tarefas terrivelmente difíceis em nossa sociedade (...) Há, assim, um enorme desperdício de potencial humano, incapaz de ser criadoramente absorvido pelo sistema social, e a juventude é parcela considerável, desse potencial (FORACCHI, 1972, p. 3)

Seu trabalho é fundamental para entender as transformações da sociedade moderna, inclusive a participação dos estudantes nesse processo transformador:

Foracchi (1965, 1972) tinha como referência a sociedade moderna, mas suas afirmações podem nos remeter a uma dimensão ontológica e para uma compreensão abrangente dos jovens de diferentes épocas da história social. Em cada sociedade, houve um “diálogo” singular com eles, que os colocou no palco de relações consigo mesmos e com gerações outras que representavam a cristalização das normas, valores e expectativas da sociedade inclusiva. E mais, a abordagem centrada no movimento estudantil deu uma dimensão da participação social dos jovens e de suas possibilidades de intervenção, além de ter demonstrado como eles podem, mediados pela política, conduzir e propor conteúdos de uma nova sociabilidade (SOUSA, 1999, p. 22).

Na análise da juventude enquanto categoria a contribuição de Foracchi foi importante, pois

As relações interpessoais e as manifestações vinculadas à situação de classe, além da referência aos processos de transformação da sociedade inclusiva, foram os pontos destacados na análise do estudante como categoria social (cf. Foracchi, 1965, "Introdução"). De certo modo, articulando esses três níveis que permitiam equacionar de forma abrangente o processo de construção dessa categoria, a autora pôs em relevo a dinâmica educacional, na medida em que a educação é vista, com frequência, como capaz de propiciar a ascensão social, tanto do indivíduo como do grupo (OLIVA AUGUSTO, 2005).

No seu principal trabalho, *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*, a autora ao apresentar os principais resultados de sua tese – uma pesquisa sociológica sobre os estudantes paulistas buscando determinar o significado da ação estudantil na sociedade brasileira –, constatou que a opção por uma carreira profissional tinha uma influência muito forte da família, pois daí que vinha o estímulo para a busca de garantia da posição social a ser conquistada ou mesmo a aquisição de melhores condições para preservá-la. O movimento estudantil é analisado a partir das deficiências da formação universitária, que se transforma numa força radicalizadora crucial (FORACCHI, 1972, p. 12).

O estudante é percebido como responsável pela manutenção ou ascensão social de seu grupo familiar. Ao buscar analisar os processos de transição para a vida adulta, o estudante como categoria social e o significado dos movimentos juvenis no mundo contemporâneo Foracchi não descarta da relação estabelecida entre as dimensões do presente e do futuro que marcam as trajetórias dos estudantes, onde o curso universitário torna-se um divisor de águas.

Para Foracchi (1977, p. 13), “ao ser compreendida em conexão com o projeto de carreira e com as oportunidades de profissionalização que a classe média acalenta, a **ação do estudante** evidencia sua conotação pequeno-burguesa”, considerando assim o movimento estudantil como uma manifestação de setores médios no sentido de consolidar sua ascensão social, embora carregado de todas as ambigüidades possíveis na busca, principalmente, da ampliação das oportunidades de escolarização.

A contribuição do estudante na transformação da sociedade brasileira é confundida com a questão da transformação da sociedade:

A dinâmica das transformações que revolucionaram o presente brasileiro contém aspectos vitais que podem ser observados na ação do estudante universitário fazendo, por sua vez, com que esta só possa ser entendida como produto desse presente (FORACCHI, 1977, p. 14).

Utilizamos como referencial ou marco teórico deste estudo a Sociologia da Juventude de Marialice Mencarini Foracchi, levando-se em consideração que sua obra explica a participação do jovem universitário no debate das questões gerais da sociedade e da universidade naquele contexto, assim como retrata a juventude nas sociedades

modernas.

Entretanto, para explorar o conceito de juventude universitária de Foracchi precisamos entender alguns outros pilares por que passam a explicação sociológica como as profissões, por exemplo.

2.2. Um diálogo com a Sociologia das Profissões

Ao aceitarmos a perspectiva de Foracchi de que o estudante é responsável pela ascensão social de seu grupo familiar cabe explorar contribuições sociológicas que relacionam formação universitária e mobilidade coletiva, bem como contribuições relativas à socialização profissional, e, por conseguinte, consideram o mercado profissional.

Tal debate tende a ser realizado no âmbito da Sociologia das Profissões e a se nortear por duas ênfases: 1) Dimensão cognitiva; 2) Dimensão organizacional ou institucional.

Para os limites da dissertação, nos fixaremos na dimensão cognitiva porque entendemos que conhecimentos e práticas são potencialmente monopolizáveis pelos seus criadores-possuidores. A relação da profissão com o conhecimento que ela monopoliza terá efeitos na transformação desse conhecimento formal, pois certos grupos são mais capazes que outros de estabelecer ou impor suas posições no quadro de necessidades sociais.

Utilizamos como principal referência Larson (1977), cuja teoria tem alimentado o debate sobre profissões na atualidade. Para Larson, as profissões ao voltarem-se ao mercado profissional necessitam de uma negociabilidade (*marketability*) dos conhecimentos que serão “trocados”, enfatizando também “o papel do sistema de ensino na produção de um saber unificado, condição essencial para a fundação do mercado” (BARBOSA, 1993, p. 11).

O que diferencia as profissões é o tipo de conhecimento necessário para a detenção de determinadas possibilidades na unificação do seu campo profissional, pois no projeto de mobilidade coletiva o conteúdo do saber é fundamental para a produção do mercado. Ou seja, “os próprios produtores têm de ser produzidos, pois sua mercadoria é intangível e eles têm de ser adequadamente treinados e socializados de modo a poderem oferecer serviços no mercado” (*idem*, p. 11). Quando os mercados são inexistentes, não são unificados ou são

instáveis, é necessário a definição de padrões comuns unificados para que o saber e as necessidades possam atender ao mercado de forma satisfatória e atender às expectativas profissionais, pois,

... a criação do mercado e a padronização da mercadoria estão vinculados a uma outra questão que é a da busca de garantias para o investimento e o sacrifício implicados na educação do produtor. O mercado se produz também pela instituição de padrões de recompensas adequados dos diversos grupos (*idem*).

Para a criação de mercados, segundo Larson (1977), o estabelecimento da credibilidade social e a formatação de um “produto” a ser trocado no mercado teria que ser controlado ainda no “ponto de produção”, para padronizar e deixar claro a mercadoria que os profissionais irão oferecer (BARBOSA, 1993, p. 11). Assim, a reivindicação de cada profissão por um certo tipo de conhecimento para produzir seu mercado é fundamental para a afirmação do seu monopólio (LARSON, 1977, p. 15).

O papel das instituições de ensino, com o credenciamento via diploma, bem como o treinamento determinado por um currículo unificado, é essencial para o processo de unificação do campo cognitivo e o conseqüente monopólio do mercado a partir de critérios comuns de validação e credibilidade (BARBOSA, 1993, p. 12). O efeito da base científica é eficaz, pois qualifica a profissão e ao mesmo tempo permite o seu reconhecimento por meio da ciência:

At the same time, these scientific bases qualify a profession for affiliation more readily than any other, in a world where science is the cardinal system of cognitive validation and legitimation. Entry into the university gives any profession a core of educators; because of the university's apparent universalism and independence from lay demands and private interests, these educators are in the best position to defend the universalistic guarantees of professional competence and to legitimize the professionals' claim of autonomy and monopoly. As professionals themselves, they are interested in the market in which their products – the graduates – will have to secure income and status. In the modern university, which centralizes the production of knowledge as well as that of producers, scientific educators control and produce a constantly changing body of knowledge (LARSON, 1977, p. 34).

Como a base cognitiva para Larson – o seu conteúdo – é que define a forma como os seus portadores negociarão a sua condição no mercado, bem como se tornarão os agentes essenciais da formatação de determinados padrões de sociabilidade e de organização das relações sociais, “todas as dimensões envolvidas na criação e organização do mercado são dependentes do tipo de conhecimento com que lida a profissão” (BARBOSA, 1993, p. 12).

O espaço universitário torna-se importante para a formatação do projeto profissional, pois Larson – focando o século XIX – ao analisar a força do movimento estudantil percebeu que o mesmo foi baseado em grande parte nos princípios de solidariedade e moralidade dos jovens profissionais, sendo uma referência na etapa de passagem dos outros indivíduos nas universidades:

The often profound impact of the student movements of the nineteen sixties was based, in large part, on the alternative sources of morality and solidarity they offered to professional apprentices. Despite the transiency of their personnel, student movements arise in situations that do bring people together: unlike schools and universities, many professional work situations maintain isolation among individuals. This is one the important reasons why dissent within a profession lends of originate in its student wing (LARSON, 1977, p. 228).

Nessa perspectiva, a formação profissional representa o aprendizado de um corpo de conhecimentos e qualificações, cujo conteúdo é ministrado visando ao treinamento institucionalizado de uma profissão e de suas novas formas de domínio. O conteúdo cognitivo de saberes e práticas do ensino superior, portanto, está associado com valores e preocupações da sociedade, o que significa dizer que as preocupações dos estudantes universitários matriculados em cursos superiores também se voltam aos valores do mercado e o seu conseqüente controle. No interior das universidades são construídos padrões de comportamentos e uma série de ações para uma maior aproximação com o que seria necessário enfrentar após a saída da universidade e a posterior entrada no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o processo de profissionalização é identificado como um processo em que determinadas áreas são mobilizadas visando o monopólio do mercado e a mobilidade social coletiva (BARBOSA, 1993b; BONELLI, 1999); consiste num processo

monopolista em que os seus envolvidos buscam transformar “order of scarce resources – special knowledge and skills – into another – social and economic rewards” (LARSON, p. xvii).

O processo de profissionalização tem sua base nas escolas superiores e nas associações profissionais e buscaria criar mercado para os seus membros e não um ideal de serviço aos que pretendem passar a tornar-se um deles. O que significa dizer que é através do conhecimento abstrato gerado nas universidades que são produzidos o monopólio do mercado, a organização para controlar acesso a credenciais, títulos e postos de trabalho (BONELLI, 1999).

Ao pensarmos a questão posta por Larson de associar profissionalização a projeto de mobilidade coletiva de grupos médios e de controle de mercado (*idem*), é possível afirmar que, com a maior oferta de escolarização, novas disputas se instauram visando ao caminho do credenciamento e do domínio de certa área de competência; “a luta pelo monopólio, pela constituição de um mercado razoavelmente fechado e protegido, é a marca distinta das profissões enquanto grupos profissionais” (BARBOSA, 1993b, p. 8). Em outras palavras, como “o controle sobre uma determinada área do saber é o elemento essencial para a organização de um grupo profissional” (*idem*), o monopólio de conhecimentos e práticas permite ao mesmo tempo a *expertise* (domínio do saber) e a acumulação de *status* no sistema de estratificação, pois o projeto profissional visa recompensas econômicas e sociais que serão dadas a partir da saída da escola e da entrada no mercado de trabalho.

As profissões, nesse sentido, são constituídas por grupos sociais com um projeto de mobilidade coletiva que buscam acumular benefícios econômicos e *status* na sociedade (*idem*), justificado pelo seu longo treinamento e pela aquisição de habilidades especiais.

Outro aspecto a ressaltar é o do profissionalismo, que é concebido “como um projeto coletivo de mobilidade social articulado em torno de um determinado tipo de conhecimento, cujo monopólio permite controlar um mercado definido (*idem*).

Como aspectos que fundam o profissionalismo temos a formação de um tipo de solidariedade, de uma fonte de significado que hierarquiza saberes e um sistema de regulação de crenças na sociedade moderna.

Ao evocar a sociedade buscando uma clientela que aceite os serviços de um grupo social com formação reconhecida e também capaz de traçar uma série de atividades de

interesse social, os profissionais buscam demonstrar que o seu conhecimento, as suas competências e o seu projeto profissional são os legítimos e devem ser compartilhados por todos.

O interesse público é comum nos discursos profissionais, sobretudo para justificar os privilégios obtidos na sociedade e a necessidade de corporativismo dos seus membros que estariam agindo a serviço da sociedade, bem como para manter o monopólio do conhecimento adquirido.

Para muitos autores que estão presentes na discussão sociológica, as profissões são ocupações que são bem sucedidas em “seu projeto de ‘fechamento’ com base em credenciais educacionais, e de controle das condições de seu mercado” (DINIZ, 2001, p. 31), dependendo do apoio do Estado para o sucesso do projeto profissional. Por outro lado, o restrito acesso ao ensino superior, a manutenção de poucas vagas, o monopólio do conhecimento em área específica, o fechamento da carreira em área específica, o tipo de formação, generalista ou não, o controle de determinado campo do saber correspondente são elementos fundamentais para se compreender desenhos de formação ou formação profissional. No caso do Brasil, o debate sobre profissões, sobretudo a de Engenharia, ganhou destaque nas últimas décadas especialmente com as mudanças ali ocorridas (DINIZ, 2001; BARBOSA, 2003, COELHO, 1999), atuando o Estado de forma regulatória na alteração dos currículos, expansão do número de vagas, legitimação do diploma, definição das competências profissionais, aspectos importantes na criação e manutenção do poder e prestígio de uma profissão (DINIZ, 2001, p. 173).

A questão da dimensão cognitiva das profissões e o ensino superior é enfrentado por Freidson. Para este autor, “a credencial utilizada para amparar sua reserva de mercado de trabalho é criada por um programa de treinamento que se desenrola fora do mercado de trabalho, em escolas associadas a universidades” (FREIDSON, 1996, p. 153). Assim, o credenciamento individual pelo diploma universitário constitui uma forma de “fechamento” destinado a “controlar e monitorar o acesso a posições-chave na divisão do trabalho” (DINIZ, 2001, p. 31).

Para Freidson (1996), a entrada dos futuros membros numa profissão exige treinamento com base em sistema apropriado de seleção e socialização, o que envolve controle da entrada educacional a partir de três objetivos: desenvolvimento, definição e

monopolização do conhecimento profissional. Põe-se, então, a questão do elitismo, pois para Brint (2000), no treinamento da profissão, sobretudo “Strong technical training and internal “policing” to encourage loyalty to professional standards of conduct can go only so far to counter of “elitism” (*idem*, s.p), considerando que “the reward structure and interaction structure of professions fosters elitism, because professional rewards tend to be reserved for elites and interactions are also highly stratified” (*idem*).

Uma profissão monopolizada depende do reconhecimento do Estado para a aquisição de *status* e de autoridade moral. Freidson considera o controle do saber um elemento fundamental para a organização de um grupo profissional. É um enfoque muito aceito no Brasil por diversos estudiosos, como indica Bonelli (1999). O monopólio do saber por determinados grupos responde à ascensão do profissionalismo como forma distinta de organização profissional. O conhecimento abstrato aprendido em instituições formais de educação – sobretudo em escolas tradicionais – é pois, fundamental, desde que seguido do poder do Estado para garantir legalmente o uso e a avaliação desse corpo de conhecimento pelos profissionais.

Para Freidson (1986), através do conceito de profissão é possível ligar “corpos de conhecimento, discurso, disciplinas e campos aos meios sociais, econômicos e políticos por meio dos quais seus expoentes humanos podem ganhar poder e exercê-lo”. Dessa forma, as instituições educacionais institucionalizam corpos de conhecimento, disciplinas, campos discursivos de modo a gerar ou reproduzir determinada profissão, impondo o tipo de conhecimento, as habilidades necessárias para o membro da profissão.

No caso brasileiro, é possível pensar que dado o restrito acesso às universidades no período dos anos 1960 a 1980, os estudantes universitários procuravam explorar as condições que lhes eram oferecidas no âmbito formador para discutir projetos de formação profissional. Tal debate seria mais intenso entre os estudantes que vislumbravam oportunidade de atuação profissional no contexto da implantação de projetos de desenvolvimento, como o da Engenharia, por exemplo.

Este estudo busca observar o conteúdo desse debate por aqueles que naquele momento estavam liderando na Escola de Engenharia de Pernambuco (EEP). Damos destaque às reivindicações referentes a reformas da universidade, currículos e formações com vistas a compreender o seu sentido ou seja, até que ponto tal debate relacionava

credenciais educacionais e controle do mercado profissional, na perspectiva de mobilidade coletiva ou visava assegurar a própria ascensão social.

Nesta análise a ênfase será dada ao projeto profissional delineado, bem como à sua participação na consecução dos objetivos do projeto profissional que futuramente seria compartilhado com os demais membros.

Partimos da suposição que os estudantes universitários – neste caso os militantes estudantis da Escola de Engenharia de Pernambuco – construíram uma importante análise da universidade brasileira que associava universidade e sociedade, profissão e intervenção social, carreira e participação política, formação profissional e projeto de país. Para demonstrar a validade de tal suposição debruçamo-nos sobre estudos relativos à Engenharia no Brasil, bem como a documentação que restou do período 1958/1975 tais como boletins, atas, discursos escritos, panfletos e manifestos, além de memórias de ex-alunos, e ainda de depoimentos de estudantes que muitas vezes produziram o material informativo com o objetivo de apreender o seu sentido.

2.3. Caminhos da Pesquisa

Temos como foco grupos profissionais formados na Escola de Engenharia de Pernambuco que tiveram participação no movimento estudantil nessa escola entre 1958 e 1975, sobretudo a partir do Diretório Acadêmico, que concentrou todos os debates do movimento estudantil.

O contato inicial com muitos desses ex-alunos que estiveram presentes na Escola de Engenharia da UFPE no período de 1958 a 1971 foi feito por meio de realização de entrevistas, que totalizam dezessete (17) depoimentos. Também foram repassados alguns questionários. Buscamos apreender suas visões de mundo, lembranças e domínios do tema. As entrevistas tiveram caráter não-estruturado, ou seja, entrevistas em profundidade, quando realizamos uma conversação guiada – sem a exposição sistemática de perguntas pré-formuladas –, para a obtenção de informações detalhadas e propícias a uma análise qualitativa. Entretanto, alguns pontos comuns foram abordados:

a) Imagem sobre a Escola de Engenharia; b) Pontos discutidos pelo movimento estudantil que tratavam de desenhos de formação; c) Peso da formação profissional nas

preocupações cotidianas dos estudantes; d) Ponto de encontro da formação profissional com um projeto de país; e) Preocupação com a realidade brasileira; f) Papel do engenheiro na sociedade; g) Importância da universidade para o desenvolvimento brasileiro; h) Contribuição dos estudantes para a efetivação de uma reforma universitária.

Foi estabelecido um ambiente favorável para entrevistar esse grupo de ex-alunos da Escola de Engenharia da Escola de Engenharia de Pernambuco, ou seja, um "rapport" positivo entre pesquisador e cada depoente, o que permitiu a criação de uma relação de confiança, reforçada pelo fato de o contato ter sido feito ou mediado por pessoas que mantêm relações com os mesmos, conhecedores da realidade que eles próprios contracenaram.

Tratamos seus relatos como depoimentos, tendo em vista que eles puderam narrar de forma livre sobre os desenhos de formação na Escola de Engenharia de Pernambuco do período em pauta. Ainda tivemos acesso, via depoimento de terceiros, menções às atuações de dois líderes estudantis que ocuparam a presidência da União dos Estudantes de Pernambuco (UEP).

O uso de depoimentos pode fornecer ao pesquisador maior segurança no tratamento de questões obscuras nos documentos, já previamente levantados nos arquivos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Arquivo Público Estadual de Pernambuco (APEJE) e Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), além dos diversos arquivos particulares, alargando o conhecimento do universo em que elas estavam imersas e das possíveis interpretações a realizar. Vale dizer que muitos dos documentos foram produzidos pelos próprios entrevistados tempos atrás. Então, os depoimentos, no caso, auxiliam a reconstrução do contexto histórico, social, cultural e político em que o debate sobre formação do engenheiro era posto.

Embora o uso de entrevistas ou depoimentos nas Ciências Sociais constitua uma técnica para se “registrar o que ainda não se cristalizara em documentação escrita, o não-conservado, o que desapareceria se não fosse anotado” (PEREIRA DE QUEIROZ, 1991, p. 1-2), para o caso em estudo, o recurso a esta técnica visou a esclarecer os pontos que orientaram os projetos de formação então em debate.

Dessa forma, os registros orais uma vez transcritos tornam-se igualmente documento, e o seu aproveitamento na pesquisa depende de análise rigorosa, o que significa

a devida decomposição do texto, a fragmentação de seus elementos fundamentais para que se possa utilizar o que é compatível com o problema estudado.

De todo modo, “é específico das ciências sociais necessitar sempre o pesquisador de dados colhidos de fontes as mais variadas, quando quer abarcar de forma ampla a realidade que estuda” (*idem*, 1991, p. 12). O pesquisador precisa ter a responsabilidade de que está construindo um documento, que inclusive será estudado por outros pesquisadores em suas pesquisas.

As narrativas (no caso dos ex-alunos) não constituem por si uma forma de explicação da realidade, mas “um procedimento expressivo que visa a explicar uma mudança sucedida entre dois pontos terminais” (LIMA, 1988, p. 46). Aliás, a narrativa histórica, embora exija um aparato documental (*idem*, p. 50), ultrapassa a análise do acontecido, e busca a sua significação.

Nesse tipo de narrativa são trazidos elementos históricos que têm significado nas experiências dos depoentes, o que pode ser observado nas falas, nos gestos, nos silêncios e na própria ênfase dada a cada questão levantada na relação entre pesquisador e entrevistado e própria relação estabelecida entre eles.

A memória é posição social do presente. A relação entre presente e passado em cada texto vai explicitando as marcas da própria vivência de quem vai narrar. Assim, certamente são inevitáveis anacronismos, pois ao se lembrar de determinados fatos ao mesmo tempo se apagam diversas trilhas da memória.

Um outro aspecto a considerar é que os informantes narram aspectos ocorridos há mais de quarenta anos, que certamente são releituras e ressignificações de outras leituras que interferem na leitura daquele passado.

Ora, devemos considerar que aquilo que se torna uma marca, um registro na memória resulta de operações complexas, seletivas. Desde o momento inicial da percepção de algo, desencadeia-se uma construção em que as memórias que trazemos (que são de maneira indissociável individuais e coletivas) atuam reelaborando e ressignificando aquilo que se apresenta os sentidos. Em outros termos, não há percepção pura e não há também memória pura (MONTENEGRO, 2007, p. 273).

No contato com diversos “personagens” da história do movimento estudantil da

Escola de Engenharia de Pernambuco percebemos surpresa de sua parte porque um pesquisador se interessava em abrir um espaço para que compartilhassem experiências de um período estimulante e enriquecedor de suas vidas. E isto teria mobilizado a disposição para retrabalhar a memória da própria Escola de Engenharia, pela indicação de outros informantes e de outros documentos.

Mas como nos interessa apenas a compreensão dos discursos dos ex-estudantes, pensamos inicialmente ser conveniente não citar o nome dos depoentes para resguardar a identidade daquele que narrou tão livremente as suas experiências, evitando gerar algum constrangimento, mas concluímos que também seria importante registrar os nomes para que outros pesquisadores do tema tenham a oportunidade de encontrar tais personagens e realizar novas entrevistas. Embora:

Para a Sociologia, a identificação do narrador não seria muito importante. Fundamental, sim, é a da caracterização sócio-econômica do narrador e o delineamento do contexto em que se insere, pois se trata, para a Sociologia de apreender relações sociais, de através delas conhecer a sociedade. O indivíduo é portador da ideologia de sua classe social, apresentando características comuns a outros do mesmo grupo. Interessa, pois, a definição do grupo em que o indivíduo se insere e, em menor medida, sua identidade (LANG, 1998, p. 20);

As condições favoráveis à reflexão sobre a sua formação fizeram da entrevista um caminho para o acesso a documentos importantes para a análise da questão, complementando os poucos arquivos universitários e públicos do Recife. Desse modo, foi possível trabalhar com documentação oriunda de arquivos particulares, que se tornou fonte documental relevante.

Com o objetivo de conhecer como o debate empreendido pelo movimento estudantil possibilitou a construção de novos desenhos de formação, trabalhamos também com boletins, panfletos, teses, discursos em formaturas ou em outros cerimoniais acadêmicos.

A busca da produção do conhecimento, que é uma busca na qual o pesquisador também acaba encontrando-se consigo mesmo, o pesquisador estará exposto às mais diversas experiências e transformações pessoais. E da qual não sai impune, pois na relação que é mantida com os mais diversos sujeitos envolvidos na produção do conhecimento é inevitável a presença da subjetividade:

Parece fundamental que o pesquisador esteja consciente de que respeitar as regras de cada jogo e a coerência do método é o que importa. Assim sendo, ao propor trabalhar com métodos nos quais a subjetividade é instrumento de conhecimento, devem ser levadas às últimas conseqüências as implicações dessa postura. Portanto, por mais que procure captar dados “reais” e “objetivos”, o resultado é sempre uma interpretação, uma versão dos fatos, que poderá ser confrontada com outras. Assim, os esforços não devem ser mobilizados no sentido de anular as “interferências” da subjetividade, mas sim de conhecê-las e transformá-las em instrumento de conhecimento. No limite, seria possível dizer que o compromisso com o conhecimento não implica necessariamente a anulação das crenças e emoções do pesquisador, mas sim a tomada de consciência de si, do outro e da própria interação (BRIOSCHI e TRIGO, 1992, p. 31).

Portanto, o pesquisador não é apenas o meio do conhecimento, mas o fim. Em suma, O conhecimento e o reconhecimento profundos de nossos próprios sentimentos, medos, invejas, fragilidades, amores, ódios, ambições, ambigüidades, ambivalências, entre tantos outros, é uma postura de abertura, de corpo e alma, para o Outro, sem antecipações ou preconceitos, podem tornar o Nós uma realidade. A idéia de invenção está ligada à de destruição da relação de dominação-subordinação. Simone de Beauvoir acreditava que era possível construir relações de amor e de amizade sem dominação. Nós acreditamos que é possível fazer pesquisas lutando constantemente, e conscientemente, para encontrar um caminho de reconhecer o eu-tu em todas as suas dimensões, sem adotar a postura de que é preciso dominar os nossos objetos de estudo, ou ter a única verdade sobre eles, para conquistar a legitimidade no campo científico (GOLDENBERG & LEITHÄUSER, 2007, p. 24-25).

Na análise das informações recolhidas trabalhamos com análise de discurso (AD) de cunho bakhtiniano. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin reforça que o ser humano é um ser de linguagem, ou seja, um ser que se comunica, embora reconheça suas limitações, pois a palavra não é verbal, mas é a expressão de uma linguagem, que não é só a palavra verbal. Assim, toda a relação social se coloca em termos de comunicação, que vincula sujeito e sociedade. Os sujeitos sentem e se manifestam além das palavras. O sujeito nasce num mundo de linguagem: antes de vir ao mundo há sentidos disponíveis.

Para Bakhtin, a palavra está em todas relações entre sujeitos e são tecidos por “fios ideológicos”, e será “sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados” (BAKHTIN, 1992, p. 41).

Por outro lado, a língua é um fato social e é fundada nas necessidades de comunicação entre os sujeitos. Aponta para o enunciado (que é verbal), mas também para o contexto da enunciação, que não é verbal. Para ele a vida é dialógica por natureza. E é preciso centrar na questão da interação e da vida cotidiana, pois a linguagem é criada coletivamente. Ele trata do textual, do intertextual e do contextual, da linguagem como uma resposta a alguma coisa, um diálogo cumulativo entre o eu e o outro. Um diálogo é sempre um diálogo com outros textos.

Com a análise de discurso pretendemos compreender como os discursos foram construídos e não a sua significação e conteúdos em si. É fundamental percebermos que os sentidos são construídos a partir de outros discursos, ou melhor dizendo, o interesse está focado em como o significado é construído neste processo. Pretendemos ir além do que está posto nos textos, diferentemente da chamada Análise de Conteúdo, pois o que nos importa na análise são as formas como esse conteúdo foi construído, a posição assumida pelos sujeitos e as inferências necessárias para a construção do discurso propriamente dito. Assim, consideramos que os sujeitos atuam dentro de uma formação discursiva que gera processos discursivos efetivos (EAGLETON, 1997, p. 173), e que o que falamos nos remete à polifonia, conceito elaborado inicialmente por Bakhtin, que pensa um discurso sempre tecido pelo discurso do outro, ou melhor, toda fala é atravessada pela fala do outro. Assim, o locutor não fala diretamente, mas através de várias fontes enunciativas.

A AD ao conceber a linguagem como o encontro do homem e sua realidade natural e social através de uma mediação que possibilita a “permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação da realidade em que ele vive” (ORLANDI, 1999, p. 15), também indica que a língua, ao produzir sentidos para os sujeitos, também os constitui.

Na pesquisa que envolve a análise de atos humanos buscamos perceber como os mesmos se dão numa certa constância e repetições (SOBRAL, 2007, p. 11). Se cada ato é

único e construído a partir de uma teia de relações, é importante compreender as suas mais diversas influências, levando-se em consideração que o ser não age sozinho, mas a partir do “diálogo” que mantém com diversos sujeitos ao longo de sua existência.

O dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem (BRAIT, 1997).

Na comunicação entre os seres humanos não se pode reduzir tudo a uma única voz, pois a diversidade e a riqueza existente nesse processo (SCHNAIDERMAN, 1997, p. 16) são imensas, pois é a partir da compreensão de que existe uma multiplicidade de vozes que se comunicam entre si que fez Bakhtin construir o conceito de dialogismo, embora o faça a partir de duas considerações:

Ao tratar, em seus escritos, do texto como objeto das ciências humanas, Bakhtin aponta já as duas diferentes concepções do princípio dialógico, a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos, pois considera que nas ciências humanas o objeto e o método são dialógicos (PESSOA DE BARROS, 1997, p. 28).

Na Análise de Discurso não é o discurso em si mesmo que interessa, mas os efeitos de sentido, ou seja, o estabelecimento das relações entre um discurso e suas condições de produção dentro de condições sócio-históricas determinadas, pois “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 1999, p. 62). Assim, “o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos” (ORLANDI *apud* BRANDÃO, 2002, p. 90).

Enfim, discurso é definido “como efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 1999, p. 69), interessando aos analistas os resultados produzidos pelo discurso, pois os sujeitos não podem ser vistos assim isoladamente, mas a partir de como seu discurso é

construído e modificado a partir da relação com os outros sujeitos, o que significa que na construção dos mecanismos fundamentais de significação é importante compreender como os sentidos se constituem.

3. A CONSTRUÇÃO DO ENSINO DE ENGENHARIA E DO MOVIMENTO ESTUDANTIL NO BRASIL

Nesta parte pretendemos apresentar a construção do debate da formação na área de Engenharia no Brasil e o que caracterizava a área nos diferentes momentos dessa discussão sobre a temática, que envolvia, também, a regulamentação da profissão.

Ao mesmo tempo, mostraremos como o movimento estudantil de Engenharia esteve presente ao longo da evolução do ensino superior brasileiro contribuindo na construção de um discurso sobre a formação profissional do engenheiro com a reforma do ensino superior. A seguir veremos que o movimento estudantil faz o seu discurso dialogar com o conjunto dos estudantes e com outros setores da sociedade tendo como tema privilegiado o projeto de profissão e de ensino superior adequados às suas demandas e expectativas.

3.1. A construção do campo da Engenharia no Brasil e o debate sobre a Formação Profissional do Engenheiro

A Engenharia passou a ser ensinada, no Brasil, numa instituição que poderia ser considerada de nível superior, em 1792, na chamada Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, no Rio de Janeiro, que foi a primeira escola de Engenharia de todas Américas, além da terceira do mundo. Para as atribuições do Estado, formariam militares para trabalhar com armamentos, assim como engenheiros que fariam as mais diversas atividades no campo da Engenharia (*site: www.ime.eb.br*). Da Real Academia surgiu a Academia Real Militar, em 1811 que, sob outras denominações, deixou de funcionar como instituição militar e com fins bélicos, e passou a formar engenheiros civis a partir de 1874. É a origem da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, atualmente pertencente à UFRJ (CUNHA, 1989, p. 155).

A Escola de Minas de Ouro Preto (EMOP) foi criada em 1876, por decisão de Dom Pedro II, que tinha o interesse em conhecer e explorar as riquezas minerais do Brasil. Enquanto a EMOP representou uma escola modelo no estudo de questões específicas na área mínero-metalúrgica, a Escola Politécnica da USP – criada em 1894 – tinha como

projeto de formação de elites, suas vagas sendo cobiçadas pelos filhos das elites paulistas.

A Escola de Engenharia de Pernambuco, fundada em 1895, foi a quarta escola de Engenharia criada no Brasil. Sob a gestão do Governo do Estado de Pernambuco, foi então, a única escola do ramo no Nordeste brasileiro. Os seus primeiros cursos estavam voltados para a engenharia civil e a agronomia, que tinham programas idênticos aos das demais faculdades do país (MAIA, 1960, p. 4-5).

Outras escolas de Engenharia foram fundadas no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX no Brasil: Escola de Engenharia da Universidade Mackenzie (1896); Escola de Engenharia de Porto Alegre – UFRGS, (1896); Escola Politécnica da Bahia – UFBA (1897); Escola Livre de Engenharia – UFMG (1911); Faculdade de Engenharia do Paraná – UFPR (1912); Escola Politécnica de Pernambuco – UPE (1912); Instituto Eletrotécnico de Itajubá – UNIFEI (1913); Escola de Engenharia de Juiz de Fora – UFJF (1914); Instituto Militar de Engenharia - IME (1928).

A partir do final dos anos 1940 foram criadas muitas outras escolas de Engenharia no Brasil, como foi o caso do ITA (1950), da Escola de Engenharia da USP de São Carlos (1952), do Centro de Tecnologia da UFRN (1959), da Escola de Engenharia da Unicamp (1966), do Centro de Tecnologia da UFC (1959) e da Faculdade de Tecnologia da UnB (1977), sendo possível perceber também o crescimento de cursos, na região Nordeste.

O crescimento das engenharias no período foi significativo. Se em 1945 havia 48 cursos de Engenharia, em 1973 já eram 235 cursos. O desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil tem sido utilizado como argumento para explicar a criação de novas escolas ou a abertura de novas vagas que ensinavam o ofício de Engenharia. É bom ressaltar a atuação do Estado na promoção da Engenharia brasileira.

O debate sobre a formação profissional dos engenheiros esteve presente desde o as primeiras instituições formadoras de Engenharia e ele já vinha associado ao desenvolvimento econômico e à necessidade de técnicos para a condução desse processo, como foi o caso da Escola de Minas de Ouro Preto (BARBOSA, 1993) e da Escola de Engenharia de Pernambuco (EEP/CTG, 1995).

Um ator social importante no debate foi o movimento estudantil, cuja presença pode ser observada com as primeiras entidades estudantis instaladas nas Escolas desde o início do século XX, que contribuiu para a circulação de um debate vindo a partir daqueles que

estavam se profissionalizando, o que certamente influenciou na produção de um discurso sobre o ensino superior e as profissões em si, pois as entidades estudantis “vieram a ter papel destacado nos acontecimentos que marcaram o desenvolvimento do ensino superior” (CUNHA, 1983, p. 17). As entidades estudantis surgiram dentro de um quadro de transformações da sociedade brasileira desde a primeira república, e “criaram condições para que os estudantes das escolas superiores constituíssem uma força ativa no campo político, deixando de ser apenas sustentação mobilizável por outras forças” (*idem*).

É o caso das entidades de Engenharia fundadas no início do século XX, como o Grêmio Politécnico da USP (1903), o Centro de Estudantes Universitários da UFRGS (1903), o Centro Acadêmico Horace Lane da Escola de Engenharia do Mackenzie (1905), o Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia da UFMG, que foi criado em 1914 e o Centro Acadêmico de Ouro Preto, fundado em 1915, composto por maioria de estudantes de Engenharia da Escola de Minas de Ouro Preto, mas também por alguns estudantes de Farmácia. O Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Pernambuco, que foi inicialmente chamado de Clube Acadêmico de Engenharia, foi, também criado em 1915.

É relevante mencionar que a imprensa universitária, os clubes universitários, as repúblicas e as casas de estudantes existentes também foram fundadas há muitas décadas atrás e contribuíram para circular um discurso sobre a experiência estudantil e as preocupações dos estudantes com a formação profissional (MACHADO, 2007).

As escolas de Engenharia eram estabelecimentos com poucos alunos que se tornaram nas primeiras décadas instituições com respeitabilidade e excelência invejáveis, como foi o caso da Escola de Minas de Ouro Preto, cujos profissionais “passaram a dominar as geociências” (SCHWARTZMAN, 2001, p. 21), o que demonstrava sua importância no conjunto do ensino superior brasileiro. Como arquétipo do ensino de Engenharia no Brasil, notadamente masculina e centrada na formação de uma minoria seleta de estudantes altamente qualificados, “a Escola de Minas firmou um padrão reconhecível de exigências quanto aos requisitos necessários em matéria de capital social e cultural” e “passou a conferir um título acadêmico que habilitava seus portadores a utilizá-lo de pronto em credencial de acesso a posições prestigiosas de mando em instâncias políticas e técnicas, nos planos estadual e federal” (MICELI, 08 de junho de 2002, p. 8).

As Escolas de Engenharia passaram por mudanças significativas com o Estatuto das Universidades Brasileiras estabelecido com o Decreto-lei nº. 19.852 de 11 de abril de 1931, ao dispor que as faculdades deveriam se adequar ao modelo universitário que estava sendo implantado, bem como seriam orientadas pelas determinações do Conselho Nacional de Educação (CNE) criado para assessorar o MEC.

O movimento estudantil brasileiro também passou por adequações com a edição desse Estatuto, pois o mesmo estabeleceu critérios para a organização de entidades estudantis como Diretórios Acadêmicos e Diretórios Centrais de Estudantes, bem como regulamentou das entidades estudantis no Brasil.

A organização do movimento estudantil passou a contar com algumas particularidades, pois

Em cada unidade básica do sistema de ensino superior – a Faculdade – deveria existir um órgão de representação estudantil, o Diretório Acadêmico, cujo estatuto seria aprovado pelo Conselho Técnico-Administrativo do estabelecimento. As universidades deveriam ter Diretórios Centrais, com estatutos redigidos em acordo com os reitores e aprovados pelos Conselhos Universitários. Órgãos oficiais da instituição, o Diretório Acadêmico e o Diretório Central de estudantes tinham assento, por força de lei, no Conselho Departamental da Faculdade e no Conselho Universitário, respectivamente. A filiação ao Diretório Acadêmico era automática. E nas universidades públicas, além de pequenas verbas, esse organismo contava ainda com franquia postal e o direito ao timbre com as Armas da República (VELASCO E CRUZ, 1991, p. 6).

Outras entidades estudantis de Engenharia foram fundadas após o Estatuto das Universidades Brasileiras. É o caso do Diretório Acadêmico da Escola de Minas de Ouro Preto, em 1931, do Diretório Acadêmico da Universidade Federal de Itajubá, em 1935, cujo Diretório foi passado a funcionar quando ainda a instituição tinha o nome de Escola de Engenharia de Itajubá.

Nesse período, os estudantes de Engenharia realizaram mobilização nacional das entidades estudantis em torno do Estatuto das Universidades Brasileiras e da própria regulamentação da profissão de engenheiro, em 1933.

O Diretório dos Estudantes de Engenharia da Universidade de Minas Gerais (atual

UFMG), por exemplo, em circular de 1º de junho de 1933 intitulada “Às direções acadêmicas de Engenharia do Brasil”, ao questionar alguns pontos da avaliação dos estudantes e da habilitação por médias, convocou os estudantes de Engenharia a participar do debate, pois aspectos discutidos eram “comuns a todos os estudantes de Engenharia”.

Na questão da regulamentação pelo Estado da profissão de engenheiro, que veio a ocorrer com o Decreto nº 23.569, de 11/12/1933, que estabelecia a exclusividade da profissão àqueles que tivessem obtido diplomas em instituições oficiais ou autorizadas pelo Estado, assim como tivessem sido credenciados pelo Conselho de Engenharia e Arquitetura (CONFEA), os estudantes estiveram presentes no debate.

Conforme Documento do Centro Acadêmico Clorindo Burnier da Escola de Engenharia de Juiz de Fora, de 28 de junho de 1932, o envolvimento dos estudantes de Engenharia foi intenso, pois os estudantes tinham a pretensão de criar um movimento em defesa da profissão do engenheiro a partir dos mais diversos grupos sociais:

A nossa missão precípua é movimentar a classe, fazê-la sentir a necessidade de uma proteção para os nossos engenheiros, fazê-la, enfim, lembrar-se de que tem descurado duma questão para ela quase que sagrada – a do interesse próprio. Levantada a classe, e erguidos os ânimos, o apelo unânime e invencível não se fará esperar, para a consecução de um ideal da engenharia brasileira.

Entretanto, alterações significativas na educação superior brasileira ocorridas nos anos 1930 podem ser consideradas uma mudança interna do próprio sistema educativo, diferentemente daquelas transformações ocorridas mais adiante, nos anos 1950:

No Brasil o esforço para a industrialização desde 30, determina modificações no ensino superior, fundamentalmente na criação de cursos e estruturação de currículos e programas. Tais modificações, decorrentes também da crescente complexidade do conhecimento, se fazem inicialmente de forma espontânea sem a obediência a uma sistemática definição de metas e planos ou a tentativa explícitas de adequação do ensino à realidade sócio-econômica (COSTA & WEBER, 1977, p. 1-2).

Com o crescimento vertiginoso da indústria brasileira, a partir de estatais ou de

conglomerados internacionais, nos anos 1940, como a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), a Companhia Vale do Rio Doce ou a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (Chesf), tornou-se necessário um número crescente de técnicos o que exigia tanto a expansão do número de vagas de estudantes de Engenharia e a criação de novas escolas, bem como a formulação de novos currículos ou desenhos de formação.

No tocante ao debate sobre a formação profissional de Engenharia vale salientar que foi em 1940, durante o 1º Congresso do Ensino de Engenharia do Brasil, em Belo Horizonte, que pela primeira vez um Diretório Acadêmico (o da Politécnica do Rio de Janeiro) apresentou uma tese sobre os anseios do movimento estudantil em relação ao ensino de Engenharia no Brasil (POERNER, 1978, p. 147), aspecto que a seguir o movimento estudantil de Engenharia manteve em pauta.

Muitas greves e eventos estudantis em seguida tiveram como foco principal à questão da profissão ou da formação do engenheiro. Também em eventos promovidos pelos professores e direções das escolas de Engenharia as entidades estudantis se fizeram presentes, como no caso do 1º Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, quando o Professor Francisco de Assis Magalhães Gomes apresentou a tese “rejuvenescimento do professorado”. Outros eventos específicos contaram, igualmente, com a participação dos estudantes, como na 1ª Reunião de Professores de Geometria Descritiva, realizado em Porto Alegre em 1955, no II Simpósio de Professores de Engenharia Mecânica e Eletrotécnica, realizado em Belo Horizonte, em 1961.

Também no 1º Congresso Panamericano de Engenharia e na 3ª Convenção Nacional de Engenharia (julho de 1942) – quando foi produzido o Documento “Estruturação mais aconselhável para o ensino da Engenharia no Brasil” – e nas duas reuniões dos diretores de Escolas de Engenharia realizada, em São Paulo em abril de 1952 e em Belo Horizonte em 1959, os estudantes compartilharam a preocupação com o aperfeiçoamento das escolas de Engenharia.

É fundamental ressaltar que a preocupação com uma reforma do ensino superior começou a ser delineada a partir daí, embora fosse uma bandeira que não estivesse posta em tais termos. O movimento estudantil passou a colocar sistematicamente os problemas nacionais (e internacionais) em conjunto com as lutas específicas que ocorriam nas esferas internas das escolas existentes.

É exemplo o Diretório Acadêmico da Escola Politécnica da UFRJ, que durante o período da 2ª Guerra “começou a sair para o mundo externo” (Depoimento de Antônio Dias Leite) reivindicando o retorno da democracia. Aliás, a luta democrática foi foco da ”Declaração de Princípios dos Politécnicos” (da Escola Politécnica da USP, 1945), Documento que deliberava sobre a tradição de lutas dos estudantes e sua intervenção social: “que o passado de luta dos universitários brasileiros contra o Estado Novo, durante os últimos sete anos, concede aos moços não só o direito, mas impõe o dever de expor o seu pensamento à nação na hora de sua democratização”. Afirmava, também, “que a condição de estudante em contato com os problemas nacionais, leva os moços a dirigir seus pensamentos aos companheiros de mesma idade que lutam desde cedo nas fábricas, nos escritórios e nos campos em prol de uma existência digna”. Afirmava ainda: “A par destas reivindicações de caráter mais amplo, são necessárias medidas urgentes e decisivas contra à carestia da vida pois constitui esse problema um dos mais graves que enfrenta o nosso povo e que os atuais dirigentes se mostraram incompetentes para resolver”.

Aliada à luta pela democracia e outras questões mais amplas, a greve geral na Escola Politécnica da USP, em 1945, voltou-se para a discussão da autonomia da Escola, do fim de certas exigências curriculares, como o não uso da frequência livre. A luta pela autonomia prosseguiu em 1946, corporificada em ato de desagravo aos membros da Escola Politécnica no Conselho Universitário da USP, que se posicionaram contra irregularidades na nomeação de professores.

Na história dos movimentos estudantis de Engenharia a preocupação com a formação profissional também passou a tomar corpo, quando foi discutida sua inserção nos grandes projetos nacionais. A Campanha O Petróleo é Nosso (de 1947) foi o grande momento de debate sobre a importância da preocupação com as questões nacionais pelos estudantes universitários, levando-se em consideração os desafios de desenvolvimento econômico, a criação de mercado para os profissionais formados nas Universidades e a necessidade de seu crescimento e aperfeiçoamento.

A Campanha, que mobilizou diversas entidades estudantis e outros grupos sociais, como militares e jornalistas, objetivou discutir a emancipação econômica do Brasil a partir da nacionalização das riquezas naturais, bem como a sua adequada exploração pelo próprio Estado. Para Roberto Gusmão, Presidente da UNE em 1947, data do início da campanha O

Petróleo é Nosso, o movimento em torno do petróleo foi o ponto de discussão encontrado pelo movimento estudantil para envolver os estudantes na participação política; a UNE em suas circulares estimulava todas as demais entidades a aprofundar tal debate, tendo obtido adesão de diversos grupos sociais interessadas na questão nacionalista (GUSMÃO, 1987).

Para o ex-Presidente do Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia do Paraná, em 1948, Armando Júlio Bitencourt, a participação nas entidades estudantis era intensa, pois a exploração estatal do petróleo seria “um primeiro passo na conquista da independência econômica” do Brasil (Depoimento de Armando Júlio Bitencourt a Otávio Luiz Machado).

Genival Barbosa Guimarães, então estudante da Escola de Engenharia de Pernambuco e presidente da UNE, um ano após a realização da Campanha, em depoimento à época ao jornal do Diretório da Escola de Engenharia do Paraná afirmou:

O mesmo ambiente que existiu em todas as campanhas de libertação. A luta pela exploração do petróleo nacional deve ser decisiva, pois é uma luta de vida ou de morte. Não devemos abandonar o nosso petróleo, pois ele representa a nossa libertação econômica, dando ao Brasil uma situação estável de independência política, em face das demais nações. Pernambuco tem que honrar o seu passado devotado às causas libertárias e daí, diante deste problema tão angustioso, não ficar o seu povo apático ou de braços cruzados. A nossa posição é de pé, apoiando irrestritamente a tese nacionalista do monopólio estatal, porque é a única que consulta os interesses primordiais da nossa Pátria. O povo pernambucano é conhecido pela sua maneira intransigente e firme de defesa do idealismo democrático e só podemos comparar o seu interesse, pela solução do caso do petróleo, com aquela luta pela redemocratização do país (Jornal *O Dinâmico*, julho de 1948).

Como foi intensa a presença de centros acadêmicos, Diretórios Acadêmicos e da própria UNE na construção da Campanha, em muitas faculdades foram construídas pequenas torres de petróleo para simbolizar o apoio dos estudantes àquela causa. Nas principais cidades do país muitos debates foram produzidos e organizados pelas entidades estudantis, usando seus espaços para a sua realização.

Em São Paulo, por exemplo, dois importantes órgãos estudantis lideraram a campanha: o Grêmio Politécnico da USP e o Centro Acadêmico XI de Agosto, que era

ligado à tradicional Faculdade de Direito do Largo do São Francisco.

Em Assembléia Geral do Grêmio, no dia 13/09/48, foram aprovadas as seguintes resoluções:

“1) Toda exploração do petróleo Nacional deve ser levada a efeito sob o controle do estado e obedecendo a um planejamento nacional; 2) Qualquer participação de capital na sua exploração se necessário for deve ser admitida sob forma de empréstimo” (GRÊMIO POLITÉCNICO,1978)

A presença da Escola de Engenharia de Pernambuco foi importante nessa luta, levando-se em consideração o espaço ocupado pelo estudante Genival Barbosa Guimarães, aluno dessa Escola, então Presidente da UNE em 1948, nos primeiros momentos da Campanha.

A discussão sobre a formação profissional dos engenheiros nesse período, também foi realizada em outros países, valendo mencionar a experiência francesa ou tunisiana apresentadas nos trabalhos de Grelon (1986, 2001) e também na universidade norte-americana, estudada por Reynolds (1991). No primeiro caso, “no debate, os partidários de uma ciência próxima da indústria, contra os defensores de uma ciência pura” (CRIVELLARI, 1998b, p. 5): “a idéia de uma ciência aplicada aos problemas concretos, tendo em vista sua solução, aprofunda-se e intensifica-se, cada vez mais, a partir da década de 30” (*idem*). Isso pode ser verificado nas escolas tradicionais de Engenharia da França, no caso da L'Ecole Polytechnique (fundada em 1795), assim como na multiplicação do número de escolas e de especializações. No segundo caso, o da Tunísia, houve mudança drástica da formação do engenheiro após a Segunda Guerra Mundial, privilegiando-se nos currículos uma abordagem mais científica, complexificada e especializada. O mesmo debate pode ser notado em relação aos Estados Unidos:

World War II, however, did to engineering education what World War I did to the Bureau of Public Roads. It sharply tilted engineering education toward science, mathematics, and theory. (...) Thus, in the 1950s and 1960s American engineering schools shifted their curricula heavily toward the sciences (both basic and engineering) and toward mathematics. Courses focused on teaching practical skills were either eliminated or sharply reduced in number. By 1970 engineering education had become thoroughly scientized, closely paralleling academic science education in organization and emphasis. Science, the engineer's incorporation in

large organizational hierarchies, and the status concerns this engendered also had an important impact on engineering's professional institutions (REYNOLDS, 1991, p. 182-183).

No Brasil, a Segunda Guerra Mundial, também poderia ser vista como um divisor de águas, levando-se em consideração o crescimento econômico, a formação de uma classe operária considerável, a aceleração do processo de urbanização e de industrialização e a constituição de amplas camadas médias urbanas, bastando lembrar que a população urbana subiu de 12,6% em 1940 para 22,9% em 1960 (CUNHA, 1983, p. 43).

Para Cunha (1983, p. 12), com o processo de monopolização do crescimento econômico pelo Estado, buscou-se induzir o “atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias” no período definido como República Populista (1945-1964), o que significou também uma ampliação dos estabelecimentos escolares e do número de alunos matriculados – que passou de 20.739 em 1932 para 27.253 estudantes em 1945 (*idem*, p. 14-15) – e da entrada no debate educacional de temas como gratuidade, expansão, integração, federalização, modernização e a construção de uma lei que introduzisse novas diretrizes e bases da educação nacional (*idem*, p. 17).

Neste contexto, a pressão por uma nova formação profissional dos engenheiros passou a ser melhor delineada, considerando os impulsos dados pelo Estado Novo para o crescimento econômico mediante a substituição de importações, o que tornou a industrialização projeto de desenvolvimento (CUNHA, 1983, p. 33). Segundo Freitag (1986, p. 127),

Com o advento do Estado Novo a educação já começa a assumir todas as funções que lhe são atribuídas nas sociedades capitalistas modernas: além da reprodução da ideologia e da estrutura de classes com o seu esquema de dominação e de exploração, a educação passa a assumir ainda a função de reprodução da força de trabalho.

Foi também em meados da década de 1940 que o ensino superior começou a ter uma nova configuração, decorrente da federalização de universidades mediante a agregação da faculdades existentes, modelo que se manterá até a Reforma Universitária de 1968:

Embora as faculdades profissionais resistissem, pois não desejavam perder a autonomia

ocorreu, no período populista (1945/64), um processo de integração do ensino superior. Como resultado dele ocorreram o surgimento de universidades, que vincularam administrativamente faculdades preexistentes e a federalização de grande parte delas (OLIVEN, 2002, p. 37)

Nesse contexto, o acesso à universidade visando à obtenção de diplomas foi parte do projeto de ascensão social das camadas médias que “passam a procurar, cada vez mais, obter graus escolares de modo a ingressarem nas organizações burocráticas e progredirem através dos diversos níveis de remuneração/prestígio/poder” (CUNHA, 1983, p. 62)

No discurso dos estudantes dos anos 1950 prevalece um pano de fundo nacionalista, principalmente relacionado à questão energética, tônica que mostrava as debilidades do desenvolvimento econômico brasileiro e a pouca preocupação do ensino superior para com o atendimento das necessidades sociais, pois

Somente na nova etapa da industrialização brasileira, marcada pela produção interna de bens duráveis, que se inicia na década de 50, colocou-se mais explicitamente a problemática do planejamento econômico e do desenvolvimento, e se fez ênfase no planejamento correspondente dos recursos humanos e, assim, do sistema educacional, que deveria adequar-se às necessidades da realidade sócio-econômica (COSTA & WEBER, 1977, p. 1-2).

Aliás, a restrita oferta de ensino superior indicava contradição entre necessidades de mais técnicos e concretização do modelo de industrialização adotado desde o final do Estado Novo.

Desse modo, a crise energética, que acometeu Estados do Sul atendidos pela Light no final dos anos 1940, foi a principal referência para o debate sobre o mercado profissional na Escola de Engenharia do Mackenzie. O debate sobre a questão da energia e da soberania nacional entre 1951 e 1953, sob a liderança de Fernando Gasparian, Rubens Paiva e outros tentava demonstrar que a crise energética também passava pelo restrito mercado profissional de Engenharia. Segundo Gasparian:

No ano de 1952 a UEE organizou a Semana de Energia Elétrica, que se realizou em São Paulo entre os dias 11 e 19 de setembro. Para oferecer uma visão clara e independente acerca

da grave crise no setor, vivida entre 1949 e 1953 e que dera origem a um dos mais sérios racionamentos de energia elétrica, foram convidados expoentes da administração pública do Estado, representantes do Grupo Light e homens públicos da dimensão do deputado federal Euzébio Rocha e do general Juarez Távora, dentre outros. Esses expositores enfrentaram um aguerrido auditório, composto por estudantes e personalidades como o deputado estadual Jaurés Guizard, o eng. Catullo Branco, vários diretores do Grupo Light e outros mais (GASPARIAN, 2002, p. 11)

3.2. A formação como tema de Congressos

O Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO) da Escola de Engenharia da USP de São Carlos, criado em 1952, teve participação decisiva nos eventos que marcariam um amplo debate sobre a formação nas escolas de Engenharia: os congressos nacionais de estudantes de Engenharia que, como se verá a seguir, constituem iniciativas que não se restringiram às engenharias, o que indicaria a formação de um novo discurso estudantil.

Nos anos 1950 identificamos diversos cursos universitários que realizaram tais congressos. Citamos alguns exemplos: 1) Direito: 1950 (da 1ª à 12ª Semana Nacional de Estudos Jurídicos) 2) Medicina (do 1º até o VI Congresso da União Nacional dos Estudantes de Medicina nos anos 1950); 3) Engenharia: 1953 (1º ao 7º Congresso Nacional dos Estudantes de Engenharia); 4) Arquitetura e Urbanismo: 1955 (1º Congresso Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo); 5) Farmácia: 1961 (2º Congresso Nacional dos Estudantes de Farmácia); 6) Filosofia: 1958 (1ª Semana Nacional dos Estudantes de Filosofia); 7) Arte: 1953 (o 1º Congresso Nacional de Estudantes de Arte); 8) Artes Plásticas: 1955 (3º Congresso Nacional de Estudantes de Artes Plásticas); 9) Odontologia: 1956 (III Congresso Nacional de Odontologia).

As atividades de iniciativa dos estudantes de Engenharia no I Congresso Nacional dos Estudantes de Engenharia (CNEE), em Porto Alegre-RS, objetivaram gerar estudos e debates para orientar sobre problemas relacionados às atividades curriculares, às atividades extracurriculares dos alunos e à profissão de engenheiro, tanto para “desenvolver a consciência dos deveres e direitos do estudante de Engenharia e do engenheiro para com a classe e a sociedade”, como para “estudar e debater problemas nacionais diretamente relacionados com a Engenharia” (*Anais do IV Congresso Nacional de Estudantes de*

Engenharia, 1956, p. 1).

A idealização do CNEE ocorreu após o XVI Congresso Nacional de Estudantes da UNE, em 1953, em Goiânia (*Revista Acadêmica de Engenharia*, ano XI, ago./out. 1955, p. 3).

No 2º Congresso Nacional de Estudantes de Engenharia, realizado na Escola Politécnica de São Paulo (pertencente à USP), em 1954, dentre as teses apresentadas houve uma oriunda da Escola de Engenharia de Pernambuco, com o título “Tecnocracia e Técnica”, apresentando o autor questões importantes para o engenheiro e a sociedade, tal como pode ser observado a seguir:

O incremento ao trabalho de equipe no campo da especialização e nos ensaios de laboratório, o contato direto com os problemas de toda a ordem que a prática didaticamente orientada provocasse durante o curso, expondo-se ao rude das relações humanas que fatalmente ocorrerão ao engenheiro, de patrões com operários, de diretores com dirigidos, de partes litigantes, de locador e locatário de serviços, tal incremento de que falamos revestiria o Curso de um cunho de humanismo e de vivência da profissão (tese original. Mimeo).

O 3º Congresso Nacional de Estudantes de Engenharia ocorreu em 1955, em Recife, entre os dias 3 e 11 de setembro. A *Revista Acadêmica de Engenharia*, órgão oficial do Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia da então Universidade do Recife (UR) fez ampla cobertura do evento. Para os introdutórios:

Com eles, sonhamos por um futuro promissor, onde o país ganhe expressão no seu desenvolvimento técnico, no concerto das nações progressistas do universo e onde a regra habitual de inversão no aproveitamento de nossas capacidades ceda sem transigências ao princípio salutar do “the right man on the right place”, já esposado há décadas pelo velho Rui.

A *Revista* conclamou a união e a fraternidade dos estudantes de Engenharia:

Haja a dispersão, por todo o Brasil, das diretrizes gerais, das reivindicações sadias, em suma, do trabalho comum que para o bem da pátria possa resultar desse III Congresso Nacional dos

Estudantes de Engenharia (*Revista Acadêmica de Engenharia*, ano XI, ago./out. 1955, p. 1).

Na própria abertura do evento, o Padre Bragança, Reitor da Universidade Católica do Recife, afirmou que “o estudante brasileiro tem capacidade; não precisa pedir esmolas ao estrangeiro”. O Reitor salientava que o cumprimento da missão dos estudantes quando deixava a escola indicava tais posturas. (*Revista Acadêmica de Engenharia*, ano XI, ago./out. 1955, p. 3).

É bom destacar que o *stand* apresentado pelo Diretório Acadêmico do Pará era intitulado “A Petrobrás na Amazônia”, que apresentava novas fronteiras de atuação para os futuros engenheiros.

Nesse Congresso (1955, Recife-PE) foi redefinido o papel dos congressos e das suas decisões. O assunto foi defendido num Documento intitulado “Regulamento dos Congressos Nacionais dos Estudantes de Engenharia”.

Além disso, o temário revelava preocupação com a situação do estudante trabalhador, que foi contemplada numa tese de estudante apresentada intitulada “Sobre os estudantes que trabalham”. Várias teses foram voltadas para a atualização do ensino: “Atualização do ensino de engenharia nos ramos ligados à indústria”, “Estágios como solução para aperfeiçoamento do ensino de engenharia”, “Criação de departamento de ensino prático nas escolas de engenharia”, o que indicava a necessidade de mudanças urgentes na formação do profissional da Engenharia.

O aspecto extracurricular também fez parte desse Congresso. As teses “problemas socioeconômicos que estão a influenciar decisivamente o ensino universitário do Brasil”, “da necessidade de uma maior participação dos engenheiros brasileiros na vida pública do país”, “intercâmbio de estudantes”, “o estudante de engenharia e problema social”, “humanismo e técnica”, “Harmonia escolar” indicavam preocupações de articular teoria e prática, aí incluídos os problemas sociais.

O 4º CNEE ocorreu em Niterói entre os dias 1 a 8 de setembro de 1956, sob o patrocínio do Diretório Acadêmico Octavio Cantanhede da Escola Fluminense de Engenharia (atual UFF), possivelmente tenha sido um dos maiores congressos. No 5º Congresso (1957), realizado em Ouro Preto-MG, tendo como sede a antiga Escola de Minas de Ouro Preto, a segunda mais antiga escola de Engenharia do país, o tema central

foi a formação profissional da Engenharia e a realidade nacional, ou seja, questões relacionadas aos problemas do país foram destacadas ao lado de condições e de aspectos específicos, da formação profissional. Assim, temas nacionais foram relacionados a temas mais específicas da vida estudantil e foram tratados nas teses: “O ensino de Engenharia”; “Os problemas nacionais e as escolas”; “O estudante e o engenheiro face à sociedade”; “organizações estudantis e associações profissionais de Engenharia”; “Da necessidade de coordenação dos estudantes de Engenharia”.

O 6º Congresso Nacional de Estudantes de Engenharia ocorreu em 1958, na Escola de Engenharia de Itajubá (hoje pertencente à UNIFEI). Já o 7º Congresso, ocorreu em 1959, no ITA, na cidade de São José dos Campos.

Por fim, o 8º Congresso Nacional de Estudantes de Engenharia ocorreu em 1960 na hoje UFC, em Fortaleza, Ceará. As teses ali defendidas continuaram a destacar temas semelhantes e também novos temas como a região Nordeste e a melhoria do ensino de Engenharia.

Listamos alguns temas e teses (com seus respectivos autores) apresentadas entre o 2º e o 8º CNNEs com as abordagens dos congressos, e que retomam alguns temas já mencionados, que trataram de formação profissional e suas condições, intervenção estudantil e aspectos científicos da Engenharia, que organizamos conforme classificação abaixo:

1) Formação profissional:

A) Formação profissional e país: “Transportes no Brasil” (Centro Acadêmico Horácio Lane, Escola de Engenharia do Mackenzie); Indústria automobilística (Grêmio Politécnico da Escola Politécnica da USP); “Problemas socioeconômicos que estão a influenciar decisivamente o ensino universitário do Brasil” (Luiz Carlos Sampaio de O. Pinto); “A administração das nossas associações em função dos congressos” (Victor Chinaglia e Ricardo Zarattini Filho, pelo Grêmio Politécnico da Escola Politécnica da USP); “A formação de técnicos para o Brasil – principalmente geólogos, engenheiros de minas e engenheiros metalurgistas” (Carlos Alberto Fragoço Senra, pelo Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia do Brasil Central); “Criação da cadeira de aeroportos nas escolas de Engenharia” (Centro Acadêmico Horácio Lane da Escola de Engenharia do Mackenzie);

“Criação de um curso de engenheiros municipalistas” (Centro Acadêmico Horácio Lane da Escola de Engenharia do Mackenzie); “Da necessidade de se falar no aprimoramento à necessidade de se fazer relação entre a técnica e a moral dos nossos cursos de Engenharia” (Ângelo Aladino Orofino pelo Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia da Universidade do Paraná); Indicação (Homar Rassi e Déclieux Crispim Filho, pelo Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia do Brasil Central); “O ensino de engenharia” (Elzo Jorge Nassaralla pelo Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Juiz de Fora); “O ensino de engenharia no Brasil” (José Geraldo de Araújo, Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Pernambuco); “Unificação dos currículos escolares das escolas de engenharia” (Dilermando Augusto de Mello e Tauzer Oninderê, Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Pernambuco); “da necessidade de uma maior participação dos engenheiros brasileiros na vida pública do país” (Luiz Rezende); “o estudante de engenharia e problema social” (Carlos S. Meirelles); “Atualização do ensino de engenharia nos ramos ligados à indústria” (por Plínio O. Assman, estudante da Escola Politécnica da USP);

B) Organização estudantil: “Da necessidade de coordenação dos estudantes de Engenharia” (Centro Acadêmico Horácio Lane, Escola de Engenharia do Mackenzie); Necessidade da secretaria executiva em São Paulo (Centro Acadêmico Santos Dumont do Ita); “Regulamento dos Congressos Nacionais dos Estudantes de Engenharia” (por José Patrocínio Pires de Castro, Antonio Sampaio Neto e Edmo de Abreu Mendes);

2) Condições para a formação profissional: “Atividades extracurriculares” (por Julio Barbosa Régis pelo Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia da Universidade do Paraná); “Criação de departamento de ensino prático nas escolas de engenharia” (por Ricardo José Rebouças de Andrade) ; “Estágios como solução para aperfeiçoamento do ensino de engenharia” (José B. Bichucher e Walter N. Silva); “intercâmbio de estudantes” (Eduardo José de Oliveira); “Estágios obrigatórios para o aperfeiçoamento do estudante de Engenharia” (Newton Monteiro, Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Pernambuco); “Laboratoristas-alunos” (Alfredo Melo, Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Pernambuco); “Código de honra e sua ação didática” (Nelson Janot Marinho

pelo Diretório Acadêmico da Escola Politécnica da Universidade Católica do Rio de Janeiro); “bolsas de estudos” (Tsunehiko Higuchi, pelo Grêmio Politécnico da Escola Politécnica da USP); “Habitação: problema nacional do estudante” (Antônio José Cerqueira Antunes, da Escola de Engenharia de Pernambuco); “A psicologia e a Escola” (Dirceu Victor de Holanda); Regulamentação de estágios de estudantes de Engenharia (Estudantes da FEI); Ambiente Universitário ideal (Grêmio Politécnico da Escola Politécnica da USP); Defesa Econômica do Nordeste pelos universitários (Grêmio Politécnico da Escola Politécnica da USP); Escola Pública Centro Acadêmico Horácio Lane, Escola de Engenharia do Mackenzie); Filosofia do Congresso Nacional de estudantes de Engenharia (Centro Acadêmico Santos Dumont do Ita); Melhoria do ensino nas escolas superiores do Brasil (Centro Acadêmico Horácio Lane, Escola de Engenharia do Mackenzie); “Harmonia escolar” (Alfredo Melo da Escola de Engenharia de Pernambuco); “Sobre os estudantes que trabalham”;

3) Aspectos científicos da Engenharia voltam-se para demandas específicas, tais que: “Humanismo e técnica” (estudantes da Escola de Engenharia de Pernambuco José Carlos Q. Cavalcanti, José Geraldo Araújo e Maria Luiza G. Coutinho); “Necessidade do ensino de eletrônica nas escolas de Engenharia” (Centro Acadêmico Horácio Lane da Escola de Engenharia do Mackenzie); “Tecnocracia e Técnica” (Edmo de Abreu Mendes pela Escola de Engenharia de Pernambuco); “Aplicações da aerofotogrametria ao estudo das estradas de rodagem” (Euler Merlin pelo Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia da Universidade do Paraná); “Projeto e realização de um levantamento aerofotogramétrico” (José Jorge de Seixas, Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Pernambuco); “Conversão de distâncias” (de Kleber Pinto e Fabiano Sayão); “Desenvolvimento da aerofotogrametria” (José Jorge de Seixas).

A partir da análise dessas teses podemos pensar o protagonismo social dos estudantes inserido nas dinâmicas da mudança social, pois na busca das oportunidades sociais de acesso ao ensino superior estão jogadas dinâmicas de reprodução e de mobilidade social. Na luta pelo alargamento das estruturas de oportunidades conforme proposto pelo movimento estudantil, a inserção de uma atividade política a partir do

ingresso e durante a vida universitária tornou-se um compromisso. Pensando a questão a partir de Foracchi (1965, p. 190),

O conteúdo das críticas feitas ao curso não se restringe, como vimos, ao aspecto curricular ou técnico, mas traduz anseios que se orientam, incontidamente, para uma crítica global e indefinida ao sistema, fundamentada na perspectiva antecipada de atuação profissional. Deste modo, as dimensões básicas da formação universitária, que antes se apresentavam à análise como opostas, e, até certo ponto, complementares, expressam na verdade as formas possíveis de participação social que o curso, como tal, proporciona ao jovem. Convergem ambas as dimensões para uma única situação concreta e insatisfatória que é o curso, enquanto limite do projeto de carreira, quer dizer, enquanto expressão das barreiras que a classe cria à formação profissional, seja pela imagem que dela tem, seja pela orientação que a ela imprime. Queremos deixar claro, com isso, que o curso, em si mesmo, não constitui um problema central, mas somente o quadro de referência sobre o qual o estudante projeta os seus anseios de participação. Representaria, assim, o modo possível e efetivo de o estudante negar, dentro da especificidade da sua condição, a ordem social que o produz. Por conseguinte, a reforma universitária, como os estudantes a defendem, não se confina à consecução de um alvo estritamente pedagógico.

Além de congressos, nos anos 1950, também seria importante registrar os debates ou realizações internas das próprias escolas de Engenharia como a criação do Escritório-Piloto da Escola Politécnica da USP (em 1955), a campanha “O Brasil não exportará o seu futuro” pelos estudantes da Escola Politécnica da USP (em 1956), o debate sobre os currículos no jornal *O Vibrador* (órgão oficial dos acadêmicos da Escola Politécnica da PUC-RJ) em 1956, as greves do Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia da UFPA pela demissão de professores entre 1957-59 e, principalmente, o movimento contra a regulamentação da profissão de arquiteto, em 1958.

Esse movimento surgiu do “Manifesto aos Presidentes dos Diretórios Acadêmicos de Engenharia” produzido por estudantes da Escola Nacional de Engenharia, Escola de Engenharia da PUC-RJ e Escola Federal de Engenharia, que se manifestaram contrários ao projeto do Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB) de regulamentação da profissão de arquiteto e o conseqüente desligamento do Conselho Federal de Engenharia e Arquitetura

(CONFEA), o que para os estudantes viria a “restringir e suprimir atribuições legítimas dos engenheiros”. As assembleias estudantis das três escolas também serviram para produzir um Documento em conjunto com as associações profissionais de Engenharia intitulado “Proclamação dos Estudantes e Profissionais de Engenharia”, no qual ficava patente a defesa de sua jurisdição, se recorrermos a Abbott (1988), ou seja, a disputa para manter o campo de exercício profissional ainda pouco delimitado.

A organização de todas essas atividades do movimento estudantil de Engenharia visando à melhor preparação para o exercício da profissão deixa explícita o lugar da dimensão cognitiva no processo de formação profissional da Engenharia no Brasil.

Dessa forma, os estudantes de Engenharia produziram um debate que seria retomado na discussão sobre a Reforma Universitária. Anteciparam o que os Seminários sobre Reforma Universitária da UNE a partir de 1961 produziram, culminando na unificação do debate sobre ensino superior, formação profissional, participação do movimento estudantil e problemas brasileiros.

3.3. Os estudantes de Engenharia e projeto de País

Para Fávero (1994, p. 37), o documento do Primeiro Seminário – a Declaração da Bahia (1961) – expressou uma fase de transição do movimento estudantil, porque tentou “não separar os problemas da universidade, de um lado, e a situação econômica e política do País de outro”.

Era admitido, no período, que ao Brasil faltava tudo para se tornar um país desenvolvido, o que exigia a constituição de competências nos mais diversos setores. Para Ricardo Zarattini, ex-aluno da Escola Politécnica da USP na segunda metade dos anos 1950, a questão da defesa de uma tecnologia nacional pode ser um dos exemplos dessa situação, pois “o desenvolvimento de tecnologia própria no Brasil foi fruto de um acúmulo de idéias oriundas de toda aquela visão que nós tínhamos” e estava imbuída da idéia de que “vivíamos numa época em que éramos convocados a participar” (Depoimento de Ricardo Zarattini Filho a Otávio Luiz Machado). Para ele:

A análise do atual momento histórico brasileiro, compreender em termos sócio-econômicos a

dinâmica do processo de desenvolvimento da presente estrutura da Nação, é missão indeclinável do universitário brasileiro. E, em especial, ao estudante de Engenharia, já em potencial um técnico, elemento humano indispensável à industrialização do país, cabe estudar com maior dedicação os grandes problemas brasileiros. (...) Pensamos nós que a intervenção estatal, subordinada ao Congresso Nacional, organizado em regime democrático, fundamentado no pluripartidarismo, se torna indispensável para o aproveitamento dos recursos energéticos, tais como o petróleo, o potencial hidroelétrico, os minérios atômicos, pois somente dêste modo serão êles utilizados com o fito de satisfazer a necessidade e não de visar lucros, objetivos dos grupos econômicos nacionais e estrangeiro que exploram aqueles recursos (ZARATTINI, julho de 1957).

A democratização do ensino tornava-se, então, uma bandeira importante, levando-se em consideração as necessidades de mais profissionais para atender às demandas do país, conforme depoimento de um ex-aluno da Escola de Engenharia do Rio Grande do Sul no início dos anos 1960:

Nós brigávamos pelo acesso à universidade no momento em que a gente vivia o processo de substituição das importações, em que o processo de industrialização acelerada estava em marcha. Assim, nós cobrávamos da Escola de Engenharia a adequação suficiente nesse momento que demandava uma formação profissional além dos cursos politécnicos (PETRACCO, 2008)

Subjacente a tais reivindicações encontra-se a constituição de um novo mercado para os futuros engenheiros sendo fundamental modernizar as escolas, o que gerou reivindicações dos estudantes tanto para a sua ampliação como para a adequação da formação oferecida:

Não só brigávamos apenas pela formação profissional específica, como também pressionávamos o governo estadual para criar um mercado para os estudantes que ingressavam na Universidade. Naquele tempo quase todos os estudantes de Engenharia Mecânica saíam para outros Estados. Uma das razões de apoiar a luta pela encampação era para que as indústrias permitissem que os formandos ingressassem e pudessem contribuir para o desenvolvimento do nosso Estado. O estudante de Engenharia entrava na universidade

buscando uma formação capaz de permiti-lo entrar no mercado de trabalho, que se modificava muito a cada ano. Com o incremento da indústria automobilística e de outros setores, nós percebíamos que os nossos currículos não nos preparavam adequadamente para que saíssemos da Escola e conseguisse um emprego adequado. Naquele momento tínhamos a visão de que não era possível reformar o ensino de Engenharia enquanto não se transformasse a sociedade. Tínhamos a consciência de que a estrutura da universidade refletia a própria forma de sociedade daquele momento. Então não era possível pensar em mudar só a universidade sem mudar a base da sociedade (*idem*).

A bandeira da democratização do ensino estava associada ao papel da universidade na formação profissional:

Deve a Universidade, para ajudar o desenvolvimento econômico e assim, permitir a evolução social, formar técnicos, especialistas e outros profissionais, participar na solução racional dos problemas nacionais, desenvolver a pesquisa e a tecnologia de acôrdo com a realidade brasileira, e executar outras medidas que contribuem para o real progresso nacional. Deve, porém, dar aos técnicos por ela formados, uma fundamentação humana e uma perspectiva histórica e social, afim de, nos pontos-chave do planejamento nacional e quando da aplicação de seus conhecimentos à prática, não permitirem que o desenvolvimento seja vão e afim de se produzir realmente a ascensão do proletariado e das classes desfavorecidas. Tal desenvolvimento pressupõe e exige que os homens que o fizerem promovam uma política anti-imperialista, a reforma agrária, a industrialização, monopólio estatal dos ramos fundamentais da economia nacional, economia planificada e controlada, aplicação da ciência e da técnica para a ampliação do conforto e do bem estar do povo, política de paz e aliança com todos os povos e outras medidas populares. Tais medidas só se cumprirão se a mentalidade dos que as devem executar fôr de compreensão da realidade nacional, e à Universidade cumpre inculcá-lhes êsses ideais. E essa democratização deve começar pela própria Universidade, de tôdas as maneiras como as pudermos conceber (Tese: Reforma Universitária: Democratização do Ensino, Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul, FEURGS, Maio de 1961).

Para Gaudenzi, que estudou Engenharia na Escola Politécnica da Bahia no início dos anos 1960, o debate sobre os problemas nacionais eram constantes no movimento estudantil da Bahia, o que levava o movimento estudantil a questionar “como um país se

desenvolve sem infra-estrutura”. Para ele, a partir daí “era um momento que naturalmente se discutia a questão do petróleo, dos portos, das ferrovias e tantos outros temas”(Depoimento de Sergio Gaudenzi a Otávio Luiz Machado).

A atuação estudantil, portanto, ao defender o saber unificado produzido no interior das instituições educativas, tem também sua atenção voltada para o mercado, não sendo ocasional a sua forte preocupação com a sociedade. Como é sabido, as profissões buscam diferenciar o tipo de conhecimento necessário para a detenção de determinadas possibilidades diferenciais na unificação do seu campo profissional.

No contexto histórico estudado (1958-75), as iniciativas dos estudantes no campo do debate sobre a formação profissional, conforme indicam as teses dos congressos anteriormente arroladas, estava ancorado num projeto do país. A universidade se constituía num espaço social importante e estratégico do ponto de vista da formulação desse projeto, pois a educação, a ciência, a tecnologia e a formação de profissionais numa sociedade capitalista em vias de desenvolvimento eram vistas como indispensáveis à superação dos problemas econômicos e sociais.

Nessa perspectiva caberia destacar a contribuição dos estudantes de Engenharia para a luta em prol de uma formação superior técnica e científica e não somente de profissionais liberais nas universidades brasileiras. O depoimento de um ex-aluno da PUC-RJ indica que na escolha de uma profissão como a Engenharia as questões do país ganhavam destaque especial:

O Brasil e o mundo viviam um momento extraordinariamente estimulante no início dos anos 60 – particularmente para jovens interessados em entender a história, a política e a economia de seu tempo. Particpei do Diretório Acadêmico da escola de engenharia e das campanhas do Diretório Central da PUC, desde os debates que se seguiram à renúncia de Jânio Quadros em agosto de 1961. A deterioração da situação econômica após a euforia dos anos JK, a ação de San Tiago Dantas e de Celso Furtado como ministros de um governo instável, os textos da Cepal, a discussão sobre desenvolvimento no Brasil e no resto do mundo, tudo isto foi aos poucos me levando naturalmente da engenharia para a economia (Depoimento de Pedro Sampaio Malan ao IPEA).

Tal tipo de preocupação indicaria que procede a análise de Florestan Fernandes em

relação ao movimento estudantil no início da década de 1960, quando destacava que na década de 1950 “foram criadas as condições materiais e intelectuais para que o estudante gerasse novos tipos de movimento estudantil e de protesto estudantil” (1978, p. 48). Segundo o autor, teria havido quebra na “acomodação conservadora” se bem que admita ter havido no início da década de 1960 um movimento que também vinha de fora da Universidade. É esse último aspecto que é salientado no depoimento de Pedro Malan ao IPEA:

Deste modo, no começo da década de 60, a radicalização do universitário, que não era intrínseca à Universidade porque ela herdava a radicalização que vinha do ensino médio e do ambiente, alcança proporções típicas do protesto coletivo. Logo em 60 os estudantes organizaram a conferência na Bahia, de crítica da Universidade brasileira, para a qual convidaram vários professores, sendo eu um deles. Isso é um atestado do que representou a década de 50 em termos de renovação cultural. É uma década em que a agitação passa da superfície para patamares mais profundos e na qual o controle conservador da vida intelectual acaba sofrendo um extenso desgaste. Os círculos conservadores, para se refazerem, precisam procurar novos pontos de apoio na esfera do poder político, militar, econômico etc., e se vêm na contingência de revitalizar os padrões mandonistas de dominação social e de controle do poder, ao nível estatal e fora dele. Para mim, portanto, a década de 40 foi para o intelectual uma década de consolidação, especialmente quando se pensa em termos de universidade; a década de 50 é uma década de florescimento, de auto-afirmação e que engendra a era de conflito irremediável. Um conflito que se mantém criador no desenrolar desse período. Mas que logo iria se tornar negativo e destrutivo através da reação burguesa e do seu Estado contra-revolucionário (*idem*).

Florestan Fernandes (1978, p. 53) relacionou a demanda de mudanças estruturais à mobilidade social como projeto de ascensão da classe média, que crescia vertiginosamente. O interesse da classe média pelo ensino formal teria ocorrido nos anos 1950 quando conhecimentos técnicos nas principais carreiras foram associados a maiores vantagens sociais. A competição pelas oportunidades educacionais eram para ele as principais causas da mobilização estudantil. A partir daí a Universidade passou a ser extremamente valorizada.

No contexto da industrialização crescente (1945-64), marcada por alguns autores

como populismo, o aumento da procura pela educação estava associada ao “processo de deslocamento dos canais de ascensão social para as camadas médias” (CUNHA, 1983, p. 21) a universidade era percebida como instituição de modernização da sociedade, o que trouxe conteúdos novos ao movimento estudantil e conseqüências no campo educacional (*idem*, p. 41).

3.4. Movimento Estudantil no início dos anos 1960: a Reforma Universitária em questão

A estrutura universitária pouco se modificara até os anos 1960, pois, conforme Cunha (1988, p. 17) “foi só na década de 1960 que uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária tomou forma no Brasil, respondendo a esses antigos anseios de superação do modelo napoleônico de ensino superior”, o que permitia pensar uma nova universidade em contraposição às universidades tradicionais, privilegiando novas formas para as carreiras consagradas, mais voltadas para a formação profissional diversificada e com conteúdo utilitário.

A universidade buscava reconciliar-se com os desafios postos pelas importantes transformações econômicas do período, pois

Nos anos de 1960, a universidade procurou assumir a prerrogativa da formação do trabalhador especializado, exigido pela nova “sociedade industrial”, o que gerou uma diferenciação entre universidade tradicional e universidade de formação profissional, bem como estratificações entre faculdades profissionais tradicionais (como direito e medicina) e faculdades novas de especialização profissional (como engenharia, administração e economia) e, enfim, faculdades “culturais” (como letras e ciências sociais). Desse modo, a universidade conseguiu manter um papel relativamente crucial num momento de grandes transformações tecnológicas (GROPPO, 2006, p. 33-34).

Essa foi uma vertente que perpassou o país, trazendo mudanças efetivas no modelo de formação profissional dos engenheiros, tal como ocorreu em Pernambuco na década de 1960. O desdobramento de disciplinas então havido procurava atender às necessidades do

parque industrial do Estado, tendo como referência experiências de outras escolas tal como a Escola Nacional de Engenharia (Rio de Janeiro) e da Escola Politécnica da USP, a partir da segunda metade da década de 1960 (GUSMÃO, 1966).

À semelhança de países do mundo ocidental, houve ampliação e diversificação das modalidades tradicionais da Engenharia, como Elétrica, Civil, Mecânica, Química, Industrial, Agrônômica, Agrícola, Metalúrgica, Minas, Agrimensura, Cartográfica, Têxtil, Naval, Fundição, Geológica e Fortificação. Em todo o país houve a criação de novas especialidades da Engenharia, como: Produção, Aeronáutica, Computação, Controle e Automação, Telecomunicações, Materiais, Mecatrônica, Eletrônica, Aeronáutica, Petróleo, Comunicações, Plásticos, Eletrotécnica, Exploração e Produção de Petróleo, Sistemas Digitais, Teleinformática e Software, Ambiental, Alimentos, Florestal, Sanitária, Pesca, Bioprocessos, Biomédica, Hídrica, Bioquímica e Energia (Oliveira, s.d.).

Por outro lado, houve a ascensão de novas profissões, como a Economia, e concomitantemente alargamento do mercado de trabalho com os planos de desenvolvimento econômico, o que trouxe mudanças no projeto profissional dos engenheiros no Brasil (BARBOSA, 1993).

O conceito de jurisdição trabalhado por Abbott (1988) nos ajuda a compreender a competição por espaços de reconhecimento ou de poder entre as profissões, levando-se em consideração que as engenharias haviam se imposto como a profissão que melhor responderia ao momento enfrentado pelo Brasil nos anos 1940 e 1950.

Para Abbott, as profissões estão definidas de acordo com as suas jurisdições, o que equivale afirmar que as relações entre si são construídas a partir do que cada um estipula como sendo própria de cada uma delas:

Each profession is bound to a set of tasks by ties of jurisdiction, the strengths and weaknesses of these ties being established in the processes of actual professional work. Since none of these links is absolute or permanent, the professions make up an interacting system, an ecology. Professions compete within this system, and a professions success reflects as much the situations of its competitors and the system structure as it does the professions own efforts. From time to time, tasks are created, abolished, or reshaped by external forces, with consequent jostling and readjustment within the system of professions. Thus, larger social forces have their impact on individual professions through the structure within which the

professions exist, rather than directly. My theory is thus partway between the old case study approach and the "new class" approach. Professions are never seen alone, but they are also not replaced by a single encompassing category of "the professions (ABBOTT, 1988, p. 33).

A reivindicação da atualização da formação dos engenheiros, que ganhou força a partir dos anos 1950, pode ser entendida, assim, como defesa de sua jurisdição embora seja apresentada como necessidade social para enfrentar o processo de mudança que ocorria na sociedade brasileira.

E nessa ótica é reforçada a bandeira da reforma universitária levantada pela UNE desde o final dos anos 1950. O 1º Seminário Nacional de Reforma do Ensino, de 1957, foi o pontapé inicial do movimento que entrou os anos 1960 como pauta principal da entidade, dando continuidade à plataforma voltada para as questões nacionais (CUNHA, 1983, p. 19).

Vários seminários específicos foram realizados sobre o tema. O que se discutia era que “a sociedade se modernizava, mas a universidade caminhava em sentido inverso” (BOMENY, out. 1994, p. 54) e que era distante dos setores populares tal como difundido pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Num estudo para a UNE em 1960, Álvaro Vieira Pinto ressaltava que a universidade não preparava “o profissional futuro para ser homem do povo, mas justamente para ser alguém que se destacou do povo, pela condecoração doutoral” (PINTO, 1986, p. 83).

A inclusão da universidade brasileira num projeto de desenvolvimento nacional foi, assim, a tônica da Carta da Bahia, produzida pela UNE, em 1961, durante o I Seminário Nacional de Reforma Universitária. Referia-se à contribuição das universidades na formação de profissionais, exigindo-se a sua modernização e atendimento a um maior número de estudantes. O aumento de vagas passou, então, a ser um ponto destacado nos diversos documentos da UNE na década de 1960.

O questionamento contra o tipo de ensino superior existente no país levava à crítica do sistema educacional organizado “sob o signo do humanismo alienado como as mais diversas variações da escola pragmática e instrumentalista, isto é, pseudo-técnica-profissional” (UNE, 1962).

Os Seminários de Reforma Universitária objetivaram mobilizar o conjunto dos estudantes universitários tanto para a temática em si como para as transformações pelas qual o país passava em relação às quais e os estudantes não podiam ficar indiferentes:

Mas, hoje, com o avanço industrial de nosso país, a conseqüente necessidade da Reforma Agrária, a importância crescente da classe trabalhadora no nosso panorama político, reivindicando melhores situações de vida, necessitando de escolas para seus filhos etc., a estrutura das universidades brasileiras tornou-se caduca, por não atender as necessidades de nossa atual situação. Assim, fica expressa a luta (até certo ponto) da superada classe latifundiária com a burguesia industrial e dos trabalhadores com ambas. Também, se lutarmos pela nossa Reforma Universitária, todas as conquistas que sejam feitas representarão uma pequena ou grande vitória das camadas populares, pois elas estarão ligadas à luta pela escola pública, por maior rede de ensino secundário público etc” (Tese “Reforma Universitária: Instrumento Político na Luta do Estudante”, UNE, 1962).

Vários documentos apresentados especificamente no II Seminário Nacional de Reforma Universitária apontam que, quando os estudantes debatiam sua participação na vida do país a partir do debate sobre os rumos da universidade e o papel mobilizador que o tema teria sobre o conjunto dos estudantes, pretendiam indicar a potencial força dos estudantes para a libertação nacional.

Mas o Documento mais completo da UNE nesse período intitula-se “UNE: luta atual pela reforma universitária”, de dezembro de 1963. Está claro no Documento que a partir desse tema seria possível desdobrar outros pontos de reivindicação, sem perder o caráter específico da reforma. O Documento, entretanto, poderia ser considerado elitista tendo em vista que o problema da formação profissional estava ligada sobretudo à possibilidade de “conferir ao ensino superior maior eficiência na formação daqueles que tivessem o privilégio do acesso ao nível universitário” (UNE, 1963).

Para a UNE, entidade que representava os estudantes no plano nacional, “foi o debate sobre as Diretrizes e Bases que introduziu a pergunta – ‘Universidade para quem?’ acrescentada a outras questões anteriores: ‘Universidade como ou para quê?’” (UNE, 1963).

Aí foi recuperada parte da história do movimento estudantil que, segundo o Documento, esteve pautada sempre de forma desarticulada entre reivindicações estudantis e luta política, o que na prática ocorreu “como dois momentos isolados da vida universitária, dilacerada a presença do movimento estudantil entre a condição de estudante e a condição

do cidadão” (UNE, 1963).

O mesmo Documento identificou o momento de politização crescente e a fase em que o movimento estudantil partiu para o “combate sistemático às causas primárias dos seus problemas e da problemática geral do país” (*idem*) como a fase de amadurecimento, que seria justamente dada nas campanhas do petróleo, dos minérios e outros temas presentes no auge da fase das lutas nacionalistas. Portanto, a posição de luta pelo desenvolvimento econômico autônomo do Brasil marcaria uma tomada de posição importante para o movimento estudantil, pois:

No ano seguinte, aumentaria a consciência estudantil de sua responsabilidade social e política, a UNE se tornaria um instrumento de pressão mais e mais poderoso, adquirindo conteúdo popular crescente, até que no XXVI Congresso, o programa político a UNE se enriqueceria com a luta pelas reformas de base, considerada como etapa pela libertação nacional (...) A luta pela Reforma Universitária foi, desta forma, o elo que uniu as reivindicações escolares à luta política do movimento estudantil. Não se tratava mais de estabelecer vínculos aéreos e ideais entre o estudante e o povo. Não se tratava mais de uma vanguarda que, desligada da realidade estudantil, ligava-se à realidade popular em *nome* dos estudantes. Tratava-se de incorporar todo um movimento, cem mil universitários, à consciência da luta popular.

A luta pela reforma universitária passou a ser uma luta política:

Só à medida que avança a luta política, e se define mais nitidamente como luta de libertação nacional, e inclui a luta pelas reformas de base como estágio da luta de libertação nacional, vai descobrir-se a reforma universitária como uma das reformas da libertação nacional e à emancipação do povo.

O Documento aponta que o debate da reforma universitária surgiu num momento especial, em 1957, quando se discutia o papel da universidade (para quê?) ou a sua contribuição para um projeto de país, que depois foi superado ao se entender que a Universidade possuía importância fundamental para um projeto de país; agora cabia discutir a democratização do acesso (Universidade para quem?).

Com efeito, no bojo da campanha pela reforma universitária, o Congresso Nacional aprovou em 1961 a LDB, que suscitou fortes reações da UNE porque não atendia à sua visão da “necessidade de se reformar a universidade juntamente com a reforma da sociedade” (GROPPO, 2005a). Tais questões já foram considerados em trabalhos diversos (CUNHA, 1983; FÁVERO, 2007; POERNER, 1995).

A luta pelos espaços maiores para o movimento estudantil desembocou numa greve nacional, a Greve do 1/3, no primeiro semestre de 1962, tendo em vista os impasses gerados entre estudantes e governo em função da promulgação da LDB. Os três meses da greve serviram para dar publicidade às seguintes questões vindas do movimento estudantil:

Contra a estrutura autoritária e anacrônica da Universidade – contra o seu elitismo; contra um ensino antigo, em total descompasso com a realidade nacional e as necessidades do povo; por uma Universidade moderna e democrática, em cujas decisões os estudantes pudessem influir com peso decisivo (VELASCO E CRUZ, 1991, p. 11).

Naquela conjuntura, a greve foi um dos mais fortes movimentos dos estudantes brasileiros pois:

A greve do 1/3 estendeu-se por mais de três meses e atingiu a maior parte das 40 universidades que existiam no Brasil na época. Foi a mais ampla e a mais longa greve estudantil até então já ocorrida no país. Nem por isso foi capaz de alcançar seus objetivos. Confrontada com a resistência tenaz da burocracia do ensino e com o veto conservador no Congresso, o movimento acabou por exaurir-se. Em agosto de 1962 o fim da greve era decretado pela UNE. O período que se abre a partir desse momento vai assistir a um processo de crescente radicalização da entidade. Sob a alegação de que os destinos da reforma se decidiam fora da Universidade, a liderança da UNE vai politizar acentuadamente o seu discurso, passando a intervir cada vez mais enfaticamente no debate das grandes questões nacionais. Nesse percurso, ela se distanciará da base, abrindo espaço para o avanço do liberalismo conservador no movimento estudantil (VELASCO E CRUZ, 1991, p. 12).

3.5. Movimento Estudantil e a ditadura militar de 1964

O golpe militar de 1964 provocou a interrupção da efervescência vivida pelos estudantes universitários até então. Além do fechamento de entidades estudantis, a prisão dos principais líderes estudantis nos primeiros dias do golpe, as universidades conviveram a partir daí com inúmeros IPMs (Inquéritos Policiais Militares) buscando averiguar possíveis crimes contra a “segurança nacional”.

Por outro lado, o período compreendido entre 1964 e 1975 foi extremamente profícuo em termos de propostas ou mesmo de medidas para a reformulação do ensino superior, como o Plano Nacional de Educação (1965), o Acordo Mec-Usaid, a CPI da Educação Superior, a Comissão Meira Mattos, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, a Lei Suplicy e o Decreto-Lei 477. É óbvio que a participação dos estudantes nas decisões sobre os assuntos políticos e universitários foi então muito limitada, dadas as ameaças e as repressões, mesmo assim o movimento estudantil procurou debater alguns temas, como a democratização do acesso.

O aumento de vagas que vinha sendo reivindicado fora estipulado no Plano Nacional de Educação de 1962. Este plano foi e revisto

... pelo CFE (Conselho Federal de Educação), seu autor, em 1965. No tocante ao ensino superior, a revisão mantinha os objetivos anteriores de se admitir nesse grau, em 1970, pelo menos a metade dos concluintes do grau médio em 1969, assim como de se manter pelo menos 30% de professores e alunos em regime de tempo integral (CUNHA, 1988, p. 73)

Vale lembrar que Goulart já havia decretado a duplicação de vagas das escolas superiores das áreas de saúde e tecnologia, sobretudo Medicina e Engenharia, intento que foi seguido no Plano Nacional de Educação produzido pelo MEC e pelo CFE, em 1965. O MEC “passou a induzir as universidades federais e aumentarem as vagas, principalmente nas grandes cidades e nos cursos de medicina e engenharia” (*idem*, p. 88).

Assim, a expansão das vagas e a reforma do ensino superior estiveram fortemente presentes nas políticas públicas de 1964-1975. A educação, que adquiriu um importante papel no processo de desenvolvimento desde os anos 1950, foi associada fortemente após

1964 “às necessidades presentes e futuras de mão de obra qualificada” (CANUTO, 1987, p. 26).

Para Canuto (1987, p. 28), o período 1965-1975 foi marcado pelo processo de unificação e centralização dos aparelhos de Estado, cujo resultado no ambiente interno das universidades como a UFPE, por exemplo, foi a marca da manutenção do poder institucional em mãos de um mesmo grupo, que possivelmente incluía a Escola de Engenharia de Pernambuco, sobretudo sob a hegemonia do discurso tecnocratizante e elitista dos órgãos superiores.

Outras iniciativas, como a Lei Suplicy (nº. 4.464, de 9/11/1964), por outra parte, representaram grande quebra da espinha dorsal do movimento estudantil, como diria Fernandes (1995, p.19). A nova regulamentação das entidades estudantis representava o cerceamento da liberdade de atuação desde que seus estatutos teriam que estar em consonância com as determinações ministeriais, representando redefinição de suas atribuições.

Para Florestan Fernandes (1978, p. 38), a Universidade foi confrontada pelo golpe de 1964, cujo “sistema de poder respondeu esmagando os defensores da causa da reforma universitária e apropriando-se da bandeira da reforma universitária para realizá-la às avessas”. Além disso, para ele, o aumento da população escolar ocorreu “porque os militares usaram a técnica de inundar as universidades com estudantes jovens, novos para quebrar a espinha dorsal do antigo movimento estudantil e a rebelião estudantil” (FERNANDES, 1995, p. 19).

Os movimentos estudantis no pós-1964 ganharam novas dimensões nas pautas de reivindicação e nas formas de produção de debates. O ponto comum de todas as entidades estudantis existentes era o combate à ditadura, embora a divergência quanto às formas de luta produzisse uma grande divisão no movimento estudantil brasileiro. Mesmo com a repressão, as entidades estudantis de base continuaram realizando um trabalho visando atender ao conjunto dos estudantes, como parte de apoio acadêmico aos estudantes, produção de eventos culturais, esportes, jornais, jornal-mural, trotes etc.

Embora a luta pela mudança da formação profissional fosse dada por meio do combate ao Acordo Mec-Usaid, mais verbas, mais vagas (sobretudo para atender aos “excedentes”) e o alargamento da oferta de cursos para atender às expectativas dos novos

postos de trabalho, cremos que o conteúdo da formação profissional continuou a estar presente no debate da luta contra o sistema educacional da ditadura, o que significou duas formas de luta: a) lutas específicas e; b) luta política.

Haveria uma resposta aos anseios imediatos dos estudantes por meio de lutas específicas, bem como uma luta política, a ser travada contra a própria ditadura que, em alguns casos, tornou-se a luta principal, pois não bastava exigir uma universidade adequada dentro de um sistema repressor.

O não atendimento a questões que afligiam setores médios da sociedade, como a expansão das vagas e a atualização do ensino superior, produziu uma tensão entre a ditadura e tal segmento social a partir de 1967, expressa na questão dos “excedentes”, e também fortaleceu o próprio movimento estudantil. Foram restabelecidos os vínculos que haviam sido perdidos entre o movimento estudantil e os estudantes na luta pela expansão das vagas, a partir da sua politização tendo como foco a repressão da ditadura militar.

Um conjunto de fatores, portanto, afligiam os estudantes e criaram bandeiras de lutas do movimento estudantil no pós-1964:

O problema dos excedentes, a falta de verbas, a modernização autoritária do ensino acenada com os acordos MEC-USAID e com outras iniciativas governamentais, o arcaísmo das instituições universitárias anterior a 1964, a crise econômica geradora de arrocho salarial e de estreitamento das oportunidades, de trabalho até mesmo para os formados, a chamada "crise da cultura.burguesa", a política repressiva da ditadura contra os estudantes e suas entidades - tudo isso contribuía para criar uma insatisfação estudantil sem precedentes e para a retomada da antiga bandeira de luta pela Reforma Universitária, ligada ao projeto de ascensão social pela educação, de camadas urbanas nos anos anteriores a 1964. A luta contra os acordos MEC-USAID, por exemplo, unia tanto aqueles setores da liderança estudantil que privilegiavam a luta contra a ditadura, caso da AP (os acordos eram vistos como expressão do imperialismo, representado pela ditadura militar), quanto os setores da vanguarda estudantil, que buscavam a ponte entre as reivindicações específicas e as políticas, bem como boa parte da massa dos estudantes, menos ou mais politizados, que viam nas reformas indicadas pelos acordos uma clara deturpação da Reforma Universitária idealizada (RIDENTI, 1993, p. 128-129)

A busca da maior democratização do ensino superior brasileiro tem raízes sociais e

está associada à consolidação do sistema capitalista tardio quando a formação profissional de nível superior se transforma em fator decisivo de participação no processo de modernização do país. Nesse contexto ser estudante significava maiores chances de galgar posições privilegiadas no mercado de trabalho.

Para Florestan Fernandes (1978, p. 38), conforme mencionado, a Universidade foi confrontada pelo golpe de 1964, cujo “sistema de poder respondeu esmagando os defensores da causa da reforma universitária e apropriando-se da bandeira da reforma universitária para realizá-la às avessas”.

Em 1965 houve algumas passeatas promovidas a partir de algumas universidades contra a chamada Lei Suplicy. Mas o movimento estudantil nacional apenas conseguiu se reafirmar em julho de 1966, a partir de Belo Horizonte, com a realização do 28º Congresso Nacional de Estudantes da UNE, que apesar de oficialmente extinta pelo regime militar, funcionava com o apoio dos órgãos estudantis e realizava suas reuniões e eleições clandestinamente. Impedido de todas as formas pelo aparato da repressão, o Congresso foi realizado com o apoio dos padres franciscanos num convento.

Para Poerner (1979, p. 274), em 1966, o resultado do Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), em Belo Horizonte, foi fundamental para o lançamento de uma palavra de ordem contrária à política educacional do governo e contra o próprio governo, que desencadearia em setembro de 1966 protestos nas ruas de diversas cidades brasileiras contra a cobrança das anuidades e o atentado às liberdades democráticas expressos na repressão policial.

A UNE organizou no dia 22 de setembro de 1966 o movimento que ficou conhecido como o Dia Nacional da Luta contra a Ditadura. Durante este mês vários protestos ocorreram em várias partes do país, tendo ocasionado em Belo Horizonte o cerco aos estudantes no prédio da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas (UFMG).

Em 1967, no 29º Congresso da UNE, o contexto foi marcado por uma crítica ao “reformismo”. Para Martins Filho,

Nessa reunião expressou-se pela primeira vez, no plano da entidade nacional, o crescimento das correntes opositoras à Ação Popular, obrigando-a a compartilhar a diretoria eleita naquele conclave com militantes das Dissidências comunistas e da POLOP. Ao mesmo tempo, no final dos trabalhos, ficariam evidentes as dificuldades em conciliar as propostas daquelas que

viriam a ser, em 1968, as duas ‘posições’ estudantis. Neste sentido, a Ação Popular divulgou como a “Carta Política” da UNE um documento que expressava as suas propostas, enquanto as publicações estudantis vinculadas às Dis-POLOP estamparam um texto com proposições diferentes. O 29º Congresso terminou, assim, com dois documentos ‘oficiais’ (MARTINS FILHO, 1987, p. 177-178).

A luta política contra a ditadura militar voltou a predominar no discurso do movimento estudantil e os *slogans* “abaixo a ditadura” ou “abaixo o imperialismo yankee” simbolizaram o novo movimento estudantil oriundo da resistência aos desmandos do regime militar nos espaços universitários.

À parte das disputas internas do movimento estudantil, a luta contra a política educativa do regime militar passou a unificar os diversos setores do movimento estudantil, o que significava que por dentro das universidades começava a surgir uma organização com força suficiente para mobilizar forças contra o regime político vigente.

Ao mesmo tempo em que lideranças de certos setores do movimento estudantil recolocavam o debate sobre a reforma universitária na ordem do dia, o regime militar fechava os canais de participação aos estudantes na construção da reforma universitária, até porque as entidades estudantis estavam impedidas de debater livremente e militantes estudantis continuavam a ser perseguidos.

3.6. O Movimento Estudantil e ensino superior entre 1968 e 1975

O movimento estudantil estava sem condições de ver atendidas suas reivindicações mínimas pelo Governo, nem pelas diretorias das faculdades e reitorias. Por outro lado, o crescimento vertiginoso do mercado de trabalho não era acompanhado do debate de novas propostas de formação profissional.

Sem condições de dar respostas aos problemas universitários, impedidos de debater o país e tendo-se iniciado um processo de desvalorização do diploma universitário, haja vista que o número de profissionais formados superava a demanda do mercado de trabalho, o movimento estudantil viu-se diante de uma contradição: foi autor de um projeto de reforma universitária mas foi rejeitado quando o Governo resolveu fazê-la, pois

...a pressão pela Reforma Universitária acaba sendo assumida pela própria Instituição (Universidade) e pelo Governo, alterando o conteúdo proposto pelos estudantes no seu movimento. E esta Reforma, marcada que foi pelo golpe de 1964, acaba voltando-se contra o movimento estudantil que gerou (SOUZA MARTINS, 1976, p. 119).

A abordagem da formação profissional pelos estudantes estava voltada para o seu futuro. Ora, no presente, o acesso à universidade não mais garantia futuro promissor, o regime militar impossibilitava sua intervenção nos temas referentes à formação profissional e não permitia o debate sobre o processo de transformação da sociedade brasileira, suas bandeiras de lutas tradicionais, todos esses elementos conduziram o movimento estudantil a sofrer um enorme refluxo

Diante desse quadro restou-lhe a luta pela derrubada da ditadura militar como único caminho de sua participação política. Apesar disso a UEE-MG realizou o “Seminário MEC-USAID”, em junho de 1968, com o intuito de retomar o debate sobre a “infiltração imperialista” no ensino brasileiro. Afirmava que o acordo MEC-USAID - juntamente com a política educacional da ditadura – seriam contrários aos interesses nacionais e promoveriam “a adequação da universidade aos interesses do imperialismo” (Documento Seminário MEC-USAID, UEE/MG, junho de 1968). O caminho apontado era o de “levar a todos a necessidade de organização da luta contra a dominação exercida sobre os estudantes e o povo pelo imperialismo e a ditadura de seus aliados brasileiros” (*idem*). Tal evento foi preparatório para o Congresso da UEE/MG, realizado entre 30 de setembro e 1º de outubro do mesmo e o 30º Congresso da UNE.

Por outro lado, em 1968, período marcado por uma onda mundial de revoltas (GROPPO, 2005), o movimento estudantil brasileiro se integrou às rebeldias juvenis do planeta. Passou a conhecer outros movimentos existentes no mundo, a eles se associar e desenvolver movimentos locais com uma visão global e com desejos libertários em comum. O imperialismo norte-americano (que estava sendo observado por imagens no mundo todo com a Guerra do Vietnã), a solidariedade à Revolução Cubana e a posição a favor independência política e econômica dos países da América Latina foram questões que mobilizaram bastante, assim como o questionamento acerca dos valores da sociedade burguesa e industrial. O comportamento político, o estilo de vida e as preocupações dos

atores sociais daquele período estavam identificados com a quebra de valores, tabus e dissolução do sistema capitalista vigente. Questionava-se desde a ordem estabelecida que tentava justificar as guerras a uma série de formas de opressão, como o machismo. A desinstitucionalização da vida privada foi marcada pelo questionamento do casamento, por exemplo. O forte desejo de liberdade foi marcado com a revolução sexual. Uma das pizações em um dos muros de Paris expressa muito bem tal aspecto: “Quanto mais amor eu faço, mais vontade tenho de fazer a revolução. Quanto mais revolução faço, maior vontade eu tenho de fazer amor” (GROPPO, 2005a).

A influência dos movimentos libertários em várias partes do mundo – sobretudo os revolucionários de Cuba, Vietnam, Argélia, e China, fazia da revolução uma bandeira ou lema. O assassinato do jovem secundarista Edson Luís, no Restaurante Calabouço do Rio de Janeiro reacendeu o movimento estudantil e sensibilizou as classes médias contra uma ditadura que estendia a lógica da violência física para além da repressão aos trabalhadores. Uma das frases presentes nas faixas durante o enterro do jovem era: “Mataram um estudante, podia ser seu filho”.

Para lideranças do movimento estudantil da época no Rio de Janeiro, a morte do jovem desencadeando reações estudantis como indica um dos entrevistados da pesquisa:

No Brasil, 68 iniciou-se com a morte do Edson Luis. Foi um momento em que a repressão ficou meio paralisada, pois ela também se assustou com o que aconteceu. A morte do estudante não foi algo programado. Foi mais um acidente de trabalho, de certa forma previsível dentro de uma cultura repressiva que tratava na porrada e na violência qualquer reivindicação ou protesto. Assim, num momento de tensão e de descontrole, alguém na polícia passou do ponto. E o assassinato do Edson Luís deu uma largada muito forte para o movimento estudantil em 68, especialmente no Rio de Janeiro, embora tenha havido manifestações de protesto em todo o país, imediatamente (Depoimento de Franklin Martins a Otávio Luiz Machado).

Para Franklin Martins, os episódios de protesto contra a morte de Edson Luís culminaram na mudança do perfil de ação até então apresentado pelo movimento:

A manifestação transcorreu no meio de uma porradaria muito grande no centro da cidade. Foi

uma manifestação muito dura e violenta. E olha que ainda eram manifestações do tipo em que a gente ia e apanhava. Nós sabíamos que íamos levar porrada e realmente levávamos. Em seguida, teve a missa de 7^o missa, onde foram registradas aquelas fotos famosas da cavalaria subindo a Candelária e batendo nos estudantes com sabre. Esses episódios marcaram o fim de um período do movimento estudantil, aquele em que a gente ia para as manifestações apanhar sem revidar. Naquele instante, já tínhamos uma boa organização, trabalhávamos com grupos estruturados que respondiam a um comando, mas ainda não estavam dadas as condições para um enfrentamento. Então, quando a polícia chegava, ou corríamos ou apanhávamos. No máximo, quando caía uma menina no meio deles, a gente ia lá e tirava. Mas ainda era uma coisa assim: a polícia estava no direito dela de bater e a gente no dever de apanhar. A partir daí, começou a mudar (...) E aí que começa a porrada em cima da polícia. Os estudantes jogam pedras em cima da polícia e carros sendo virados e queimados. Eu me lembro de uma cena que eu nunca vi uma foto. Foi quando um estudante pegou uma pá numa obra, bateu num cavalarião e, quando ele desmontou e caiu no chão, todos partiram pra cima dele. E os outros policiais não vieram atrás, porque eles começaram a ficar desorientados. Então começou a ter reação forte dos estudantes. Foi uma virada importante.

Franklin Martins admite que a desmobilização do movimento estudantil não ocorreu com o Congresso de Ibiúna, mas com o momento em que a polícia começou a partir para cima dos estudantes e revidar sua nova postura:

A partir da passeata dos 100 mil todas as manifestações do Rio de Janeiro passam a ser dissolvidas à bala. Eu pessoalmente fui alvo duas vezes de tiros à queima roupa. Era para ter morrido. Uma vez eu estava puxando uma passeata no Largo do São Francisco e um policial veio me prender. Mas eu estava pendurado num poste e a minha segurança não deixou. E começou um tiroteio. E eu só vi balas num vidro de uma vitrine atrás travadas de bala. Outra vez fui numa manifestação em frente a UFRJ, na Urca, num movimento junto com a Medicina, que também foi dissolvida à bala. Eu tenho as fotos do pessoal atirando nesse episódio. A repressão mudou de patamar. (...) Ibiúna já está dentro de um ponto na curva na mudança de patamar. Quando mudou de patamar e passou a dissolver à bala, o que aconteceu? A massa de estudantes recuou. Ela queria lutar, mas ela não queria arriscar a vida. Então o movimento estudantil já começa a bater no muro em agosto, que foi um mês em que o Vladimir foi preso no Rio de Janeiro. E aí eu assumo a presidência da UME, porque era um dos vice-presidentes. E todas aquelas manifestações pela libertação de Vladimir são

reprimidas à bala.

Até então o movimento estudantil incluiu os problemas da sociedade nas suas bandeiras de lutas, politizando o debate sobre a questão educacional. As diversas teses preparatórias para o Congresso de Ibiúna deixam perceber que todas as bandeiras estavam voltadas para a derrubada da ditadura e o imperialismo norte-americano.

Numa das teses, “Programa para o Movimento Estudantil”, o movimento estudantil era considerado “um setor da classe média com reivindicações específicas ao nível de uma melhor formação profissional e do desenvolvimento de suas capacidades criativas, porém com contradições com o imperialismo e a ditadura ao nível do empobrecimento e da restrição das oportunidades de trabalho para a classe média” e que “qualquer mudança realmente qualitativa da universidade dependerá da transformação radical das estruturas sócio-econômicas da sociedade. A Universidade Popular será fruto da atuação do govêrno popular revolucionário no âmbito do ensino superior”.

Nessa perspectiva é possível interpretar a constituição da Comissão Meira Mattos para resolver dois problemas do regime militar: o impasse da reforma universitária e a presença do movimento estudantil em oposição aos militares. Desta forma, a Comissão presidida pelo General Carlos de Meira Mattos, que trabalhou no período de 11 de janeiro a 08 de abril de 1968, teve como objetivos: 1) fornecer parecer sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; 2) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; 3) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado. Tais objetivos revelavam a preocupação com a politização da universidade, vista como impedindo o enfrentamento adequado da questão da educação. “A Comissão Meira Mattos, assumindo suas finalidades e em consonância com a ideologia do poder vigente, teve como maior preocupação propor medidas que servissem de instrumentos de aceleração do desenvolvimento e de acesso social, vinculando a educação às exigências do processo técnico e econômico-social do país (FÁVERO, 1991, p. 58).

Esse projeto de reforma universitária tem sido interpretado como modernização do ensino superior então vigente:

...a modernização do ensino superior empreendida pela reforma universitária de 1968 destinava-se a colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada “multinacional” (CUNHA, 1983, p. 12).

A efetivação da modernização do ensino superior, nos moldes pretendidos pelo regime militar, implicava, no entanto, no disciplinamento do segmento que mais havia a havia reivindicado – o movimento estudantil.

Para um ex-aluno da Escola de Engenharia de Pernambuco em 1968:

Vale dizer que os militares tinham um projeto de nação e a universidade tinha seu papel de destaque nesse projeto. Os militares sabiam da importância dos investimentos na educação superior, principalmente na área científica e tecnológica para aspirar uma soberania no cenário internacional. Esse projeto não foi posto adiante e até hoje não se fez outro. O que é lamentável, pois não se faz um projeto de nação sem antes ter um projeto de universidade (Depoimento de Jader Nunes de Oliveira a Otávio Luiz Machado).

O novo modelo de ensino superior implantado em 1968 foi baseado no sistema de departamentos, na profissionalização do corpo docente e teve repercussão na formação dos engenheiros, pela criação de novas especialidades.

A ênfase no caráter técnico do ensino superior foi vista como empreitada negativa para a universidade na perspectiva de Florestan Fernandes: “As classes burguesas, principalmente certo nível de empresários, dos militares, da burocracia, da tecnocracia, estavam identificados com esse objetivo. Criaram uma universidade despolitizada, uma universidade acrítica, uma universidade técnica” (*idem*, p. 181).

Outras medidas do governo ainda atingiriam a universidade. O AI-5, promulgado em dezembro de 1968, reafirmava as intenções do golpe de 1964 como a da “a modernização conservadora da economia, concentradora de riquezas e considerada pela classe dirigente como a única saída viável para superar a crise vivida em meados da década de 60” (RIDENTI, 1993, p. 30). O Decreto-Lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, tornava as universidades um espaço limitado para a discussão política e o combate à ditadura brasileira. Para Freitag (1980, p. 132), as duas medidas criadas pelo regime militar foram

fundamentais para reforçar a clássica mensagem dos regimes autoritários de que “estudante deve apenas estudar”: “Se fizer política e não conseguir satisfazer os requisitos de uma média mínima, pode ser jubilado; se consegue conciliar estudos e atividade política, pode ser desligado da universidade pelo 477”.

Nesse contexto, o período de 1969 pode ser visto como o de desmantelamento final do movimento estudantil, pois o fechamento de diversos diretórios que apontavam alguma resistência ao regime militar somou-se às prisões dos líderes estudantis após o Congresso da UNE em outubro de 1968.

O AI-5 representou uma medida adotada pela ditadura para reaver seu domínio que estava sendo perdido pela resistência dos opositores, pela falta de apoio da classe média e pelas próprias divergências internas dos comandantes da ditadura, que demonstrava a prevalência da força política da “linha dura” nos rumos do golpe.

Analisando o movimento estudantil dos anos 1970, é observado que aliado às reivindicações e denúncias de aspectos administrativos há a emergência de novas práticas políticas tal como indicada por Mirza Pellicciotta (2008, p. 179-180):

Lidar com a transformação, em si mesma, do movimento estudantil brasileiro na década de 1970 significa, neste caso, lidar com a emergência de uma dimensão “alternativa” de perspectivas e experiências coletivas muito cara à análise do contemporâneo – tanto em relação à reforma (tecnocrática) da Universidade, quanto no aspecto de uma cultura de massas, ou ainda das mudanças (significativas) do mercado de trabalho e inserção profissional – que por diversos meios têm lugar entre as alterações de forma de organização deste movimento.

Se não estava sendo possível participar do debate sobre a reforma universitária – que tinha sido uma alavanca para acionar um movimento estudantil de grande envergadura em décadas anteriores -, a estratégia utilizada pelos estudantes no movimento estudantil entre 1969 e 1975 foi a de focar nos problemas internos da sua profissão de forma desligada dos problemas políticos, além de trazer temas culturais de forma sutil para o interior dos centros e diretórios acadêmicos, como forma de animar o debate.

Por esse motivo,

Na medida em que os estudantes perdem o lugar e o papel representativo nas estruturas de poder da Universidade e se vêem obrigados a defender um lugar social através da luta pela qualificação profissional, o movimento ganha uma fisionomia mais efêmera, fragmentária e variada. No mesmo sentido, as movimentações são forçadas a criar, em um misto de temor e fragilidade, as suas novas condições de luta política (*idem*, p. 187).

É dentro dessas novas condições de luta que se pode observar o debate específico sobre a formação profissional ressurgir, que havia desaparecido após o golpe de abril de 1964. O seminário de estudantes de Engenharia, no início de novembro de 1970, em Florianópolis, pode ser considerado a retomada de um debate sobre a profissão do engenheiro e o reinício da participação dos estudantes no movimento estudantil de forma mais organizada.

No 1º SERS (Seminário da Região Sul), que debateu o desenvolvimento da tecnologia nacional, a situação do ensino de Engenharia, a função da Universidade, o estágio e o mercado de trabalho para engenheiros e a representação estudantil, os estudantes puderam iniciar a reorganizar uma pauta de discussão do movimento de Engenharia, com a intenção de trazer o movimento estudantil como ator social importante na vida nacional.

No 2º SERS, em junho de 1972 na cidade de Porto Alegre, participaram não apenas escolas da Região Sul, mas de outras regiões, pois tornava-se

... cada vez mais clara a importância destes encontros, como forma de quebrar o isolamento entre os estudantes que se caracterizava desde 1968, propiciando oportunidades de serem examinadas e comparadas diferentes realidades de nossas escolas e ocasiões para que os problemas comuns fossem amplamente debatidos, e as lutas, que conduzissem às soluções procuradas, encaminhadas conjuntamente (*Suplemento os Seminários de Engenharia*, janeiro de 1974).

Para Fernando Peregrino, então líder estudantil no D.A. de Engenharia na UFF, foi no 2º SERGS, em 1972, o movimento estudantil de Engenharia começou a trazer questões mais específicas além da luta política de combate à ditadura, prevalecendo as questões internas dos cursos:

Em Porto Alegre, a pauta do seminário eram reivindicações típicas dos estudantes de engenharia, como melhor ensino, melhores professores, mais laboratórios, tecnologia nacional e, evidentemente, algumas bandeiras pelo fim da ditadura, fim do decreto 288 e do decreto 477. Foi um seminário de caráter nacional que somava mais de 600 estudantes, considerado um número muito bom para os limites da época. Estávamos reunidos sob um clima de terror durante vários dias e sob ameaça de prisões. Conseguimos manter o seminário e concluí-lo aprovando muitas teses e bandeiras. Conseguimos ultrapassar os limites de nossas organizações locais nos estados e faculdades e criamos laços e mecanismos de organização com companheiros dos demais estados. Foi sem dúvida uma vitória marcante que mais tarde repercutiria na reorganização da UNE (Depoimento de Fernando Peregrino a Otávio Luiz Machado).

Para Antônio Kandir (2004, p.311-312), que estudou Engenharia na Escola Politécnica da USP, também ganhou corpo no debate a questão econômica:

Desde que entrei para a universidade, comecei a participar do movimento estudantil. O espaço de discussão política era bastante restrito naquele tempo, por isso discutíamos muito as questões econômicas. Aí entrou o trabalho do Fishlow. Passamos a discutir o crescimento da desigualdade que, obviamente, era um tema polêmico e importante na luta política. Como militante do movimento estudantil, eu também debatia esses temas e comecei a me interessar e a gostar de economia. Contribuiu para isso o meu orientador na graduação, Afonso Celso Fleury, que sempre trabalhou em temas ligados à produtividade, à ciência e à tecnologia.

Mas o que marcou o reencontro dos estudantes de Engenharia com os seus problemas específicos de sua profissão foi o 1º SNEE (Seminário Nacional de Engenharia), que aconteceu na Escola Politécnica de São Paulo, em 1973, que discutiu: 1) Ensino e Pesquisa; 2) Mercado de Trabalho e Estágio; 3) Representação Estudantil.

O Documento-Síntese do 1º SNEE chamou-nos a atenção para o seguinte. Nos congressos nacionais de estudantes de Engenharia (CNEE) dos anos 1950 os estudantes buscavam criar um mercado profissional para os engenheiros através de uma formação especializada nos mais diversos campos da Engenharia, discutindo currículos a partir de instâncias universitárias e entre estudantes em congressos de professores e diretores. Nos

SNEE, dos anos 1970, a preocupação voltou-se para o questionamento da formação profissional restrita aos ditames do mercado que estava constituído no Brasil. O conteúdo da formação profissional vigente, para os estudantes, não estava interligado às problemáticas levantadas no interior das universidades, mas as escolas estavam apenas “formando profissionais pedidos e exigidos pelo atual Mercado de Trabalho” (*Suplemento os Seminários de Engenharia*, janeiro de 1974).

Ao buscarmos analisar o contexto histórico da entrada do debate sobre formação profissional pelo movimento estudantil, o objetivo foi o de fazer a relação entre as transformações no mundo social mais amplo e as novas competências requeridas da profissão de Engenharia com o avanço do movimento estudantil no debate sobre a realidade brasileira.

Vale lembrar que, enquanto hoje “a escolaridade já não se afigura mais como elemento garantidor da entrada no mundo do trabalho, especialmente se considerarmos o ingresso no mercado formal de ocupações e as posições dos estratos menos privilegiados da sociedade, exatamente aqueles que têm acesso tardiamente aos degraus mais elevados do sistema de ensino” (SPOSITO, 2005, p. 205), no período analisado, a juventude universitária que tinha a universidade como a última etapa preparatória para a entrada no mundo adulto, também a tinha como canal de ascensão social.

O que se pode concluir é que, na luta pela transformação da sociedade brasileira, as pautas específicas do movimento estudantil estiveram fortemente focadas na reforma do ensino e na questão da formação profissional no final dos anos 1950, e a partir daí passaram a estar mais associadas com uma luta política a medida que o compromisso com as reivindicações estudantis acabou por abranger a sociedade como um todo, porque adquiriu dimensão social a vinculação do jovem universitário ao processo de consolidação e expansão da ordem competitiva (FORACCHI, 1972, p. 123).

Seis momentos podem ser considerados no movimento estudantil de Engenharia entre 1958 e 1975:

1) 1958-60: O Movimento estudantil voltado para a questão da revisão da estrutura do ensino de Engenharia, cujas tônicas foram as seguintes: a) aperfeiçoamento do ensino de Ensino de Engenharia; b) Aparelhamento das escolas; c) Função da Universidade; d)

Formação profissional voltada para os problemas da sociedade;

2) 1961-1964: O movimento é voltado para a questão da reforma universitária, cujas tônicas foram as seguintes: a) democratização do acesso ao ensino superior; b) participação dos estudantes nas decisões escolares; c) formação profissional voltada para os problemas da sociedade; d) Inserção do Brasil num sistema econômico desenvolvido;

3) 1964-1967: O movimento estudantil voltado para a reorganização da participação estudantil e a política educacional da ditadura, cujas tônicas foram as seguintes: a) Mudança da Política Educacional da ditadura; b) Reorganização e reconhecimento das entidades estudantis; c) Alargamento da ofertas de cursos e de vagas; d) Fim da ditadura;

4) 1967-1968: O movimento estudantil voltado para a luta contra a ditadura, levando-se em consideração que os canais de participação se fecham, cujas tônicas foram as seguintes: a) Contra o Acordo Mec-Usaid e a política educacional da ditadura; b) Internacionalização da luta; c) Reforma Universitária adequada ao interesse nacional; d) A entrada dos “excedentes” no ensino superior; e) Atualização do ensino visando o mercado de trabalho;

5) 1969-1972: refluxo do movimento estudantil, cujas debates passam a ser majoritariamente clandestinos, cujas tônicas foram as seguintes: a) reorganização do movimento estudantil; b) Tentativa de participação da reforma universitária; c) Mercado de Trabalho; d) Aperfeiçoamento do ensino visando ao mercado de trabalho;

6) 1973-1975: retomada do movimento estudantil de Engenharia com os Seminários Nacionais de Estudantes de Engenharia, bem como a organização de um temário de debates sobre a profissão do Engenheiro pelos Diretórios Acadêmicos, cujas tônicas foram as seguintes: a) Valorização da experiência universitária b) Valorização das tradições da Escola; c) Mercado de Trabalho; d) Aperfeiçoamento do ensino; e) Participação dos estudantes na definição da formação profissional; f) Construção de novos marcos orientadores da formação do engenheiro.

A busca de uma formação profissional associada aos problemas brasileiros pode ser

observada no período de 1958-1975; como crítica ao modelo europeizante no debate de 1961-1964, tal como pode ser observada nos documentos dos chamados Seminários de Reforma Universitária; como contestação ao modelo de universidade associado aos EUA, no período de 1964-1975, presente nos documentos estudantis que tratam do Acordo Mec-Usaid, e da Reforma Universitária de 1968.

Como a análise mais específica que interessa ao estudo aqui apresentado refere-se ao discurso sobre formação profissional do movimento estudantil da Escola de Engenharia de Pernambuco, três momentos específicos de focalização da questão foram escolhidos para análise a partir dos depoimentos de ex-alunos que tiveram participação nos movimentos estudantis naquele período.: 1) 1958-1960; 2) 1964-1966; 3) 1974-1975.

4. MOVIMENTO ESTUDANTIL E O DEBATE EM TORNO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PERNAMBUCO (1958-75)

A partir dos depoimentos de ex-militantes da EEP que atuaram entre 1958 e 1975, bem como de entrevistas com eles realizadas e publicadas no livro *Outras Histórias: Memórias da Escola de Engenharia de Pernambuco* pela UFPE por ocasião de seu centenário e alguns outros documentos focaremos os discursos sobre formação profissional que os depoentes verbalizaram, após 40 anos de a terem vivenciado. Como os discursos estudantis sobre formação profissional foram construídos socialmente dentro de um debate sobre o ensino superior, as condições para a produção desse discurso, os lugares sociais a que tais discursos remetem e a posição desses sujeitos em relação ao lugar que lhes era prometido pela sociedade de então serão analisadas nesta última parte da dissertação.

Para tanto, serão focalizadas as gestões dos Diretórios em três períodos específicos em que tais questões estavam postas na Escola de Engenharia da UFPE: 1) 1958-1960; 2) 1964-65; 3) 1974-1975.

O material referente aos dois primeiros momentos será apresentado em conjunto, enquanto aquele relativo ao terceiro momento será tratado como um caso especial. Se nesses primeiros períodos era possível que várias vozes se exprimissem, após o recrudescimento do golpe de 1964, “a linguagem autoritária reduz tudo a uma única voz, sufocando a variedade e riqueza que existe na comunicação humana” (SCHNAIDERMAN, 1997, p. 16). Para um dos depoentes, após 1964, “as posições dos estudantes não interessavam ao novo governo que foi instituído no Brasil. Aí foi preciso acabar com essas vozes. Eliminar que vozes fossem emitidas contrárias aos novos tempos” (Depoimento do Diretor da Cooperativa de 1963).

Em relação aos ex-militantes de cada um dos períodos mencionados será feita, inicialmente, a sua caracterização enfatizando origem social e participação na política universitária e destino profissional. Em seguida, será abordada a escola de engenharia e sua importância para os estudantes na defesa da profissão do engenheiro mediante a greve pelas melhorias da EEP (1958), a campanha eficiência *versus* imponência (1960) e a luta contra a transferência da EEP para a cidade universitária (1965).

Como tópico final será focado o diretório acadêmico como mobilizador da profissão do engenheiro, destacando a formação profissional e a sua importância para o movimento estudantil da EEP, as transformações da Escola de Engenharia a partir de 1968 e as condições de aprendizagem extra-curriculares e influências recebidas no movimento estudantil.

Para darmos conta dos temas abordados recorreremos às categorias jovem universitário, formação profissional e reforma universitária e movimento estudantil e projeto de país.

4.1. Caracterização dos ex-militantes entrevistados

A Escola de Engenharia de Pernambuco no período estudado era uma típica instituição de ensino superior. Os ex-militantes do movimento estudantil, como salientado no capítulo 3, integravam a minoria que, então, adentrava na universidade brasileira e percebiam essa condição como privilégio, vivenciando a transformação da formação de elites para a formação de massas. O caráter profissionalizante assumia, então, lugar especial, o que era compatível com os anseios das novas camadas sociais que chegavam à universidade.

A maioria dos entrevistados era oriunda das camadas médias (funcionários públicos (5), pequenos comerciantes (3), pequenos e médios proprietários rurais (4) ou trabalhadores (3) que buscaram o curso de Engenharia por fatores diversos: interesse pela área de exatas (sobretudo na Matemática e na Física), relevância social do curso e prestígio que gozava a Escola de Engenharia de Pernambuco.

No período do curso viviam na casa dos pais, em repúblicas, na Casa do Estudante de Engenharia e pensões. Muitos migraram de outros Estados da região, principalmente da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará.

Pretendiam obter uma formação que não reproduzisse as atividades clássicas da Engenharia, mas se voltassem para as novas atividades que surgiam no processo de divisão social do trabalho. Reivindicavam uma universidade associada a essa nova realidade social.

Tais propostas do movimento estudantil, como anotado anteriormente, encontravam ressonância na sociedade, uma vez que seu projeto vinha ao encontro das transformações

do país. Como vivenciaram o auge da Engenharia brasileira no contexto do desenvolvimentismo, a visibilidade e o reconhecimento alcançados pela profissão permitiam-lhes exercer controle de mecanismos simbólicos e impor sua autoconcepção profissional.

Os depoentes têm hoje idade entre 55 e 65 anos. Quanto às atividades por eles desenvolvidas, quando foram entrevistados, não existe predominância de qualquer área específica: são engenheiros atuando em órgãos públicos e privados, pequenos e médios empresários, professores ou pesquisadores universitários e também funcionários públicos que não exercem atividade diretamente ligada à Engenharia.

4.2. A Escola de Engenharia e sua importância para os Estudantes

A Escola de Engenharia foi tratada pelos ex-militantes entrevistados como a instituição que oferecia formação profissional especializada, mas que não estava sintonizada com as transformações do país naquele momento.

Vale lembrar que o período foi marcado pelo ideário do nacional-desenvolvimentismo, que teve em JK a encarnação da mudança do país, pois “a época de Juscelino foi a do grande salto de desenvolvimento do Brasil, que vem com a industrialização. Vêm aí a indústria de máquinas, de automóveis, as siderúrgicas. E empresas como Vale do Rio Doce, Petrobrás. Era a grande explosão. (Depoimento do Representante 1 da gestão do DAEP 1960-1961).

O clima de mudanças era presente tal como alertou outro depoente,

Eu entrei na no dia que Juscelino estava deixando a presidência. O país vivia aquele clima dos 50 anos em 5, a chegada das montadoras e todo o processo de transformação de uma economia de base agrícola para economia de base industrial. E isso refletia extremamente nas escolas de Engenharia. Elas que tinham uma visão bacharelesca da profissão, que eram quase todas de engenharia de civil e com algumas ramificações para a área industrial tiveram que se adequar rapidamente a novidade da industrialização do país. E isso criou um movimento muito grande da Engenharia com a vida produtiva. Esse primeiro contato com a sociedade foi da engenharia com os meios de produção. Naquela ocasião não havia uma relação muito forte da universidade com a sociedade (Depoimento do Representante 1 da gestão do DAEP 1960-1961).

Os depoentes que vivenciaram a EEP no período anterior a 1968 percebiam que a constituição de um mercado de trabalho para os futuros engenheiros era uma questão de sobrevivência:

Nessa época se discutia a questão da instalação da Sudene no Nordeste. O desenvolvimento era o problema central. Havia a questão da tecnologia e da técnica, em relação à Hidrelétrica do São Francisco, com a Chesf que se estava instalando. Havia toda uma gigantesca discussão em torno da tecnologia. Eram as siderúrgicas sendo instaladas no país. Isso com certeza nos influenciava, porque nós achávamos que os engenheiros eram agentes de mudanças. Seriam eles que dominariam todas estas técnicas e que iriam impulsionar o processo de desenvolvimento. Com certeza isso exerceu um papel importante na nossa atuação (Depoimento do representante 1 da gestão do DAEP 1960-1961).

Esse mercado de trabalho técnico é impulsionado também pela criação da SUDENE, que deveria mudar a face da região Nordeste:

Quando se examinava a realidade nacional, o que se via era o auge do período da industrialização pesada no Brasil, concentrada no Sudeste. Em contraposição, o Nordeste era uma região de crescimento econômico mais lento e com grande tensão social, o que contrastava com o ambiente do Sudeste, onde o dinamismo industrial era fantástico. Nesse ambiente é que foi criada a Sudene. Ela foi criada em dezembro de 1959, e nascia não só de uma decisão do Presidente Juscelino, como também em consequência desse “caldeirão social” que fervia no Nordeste. A Sudene nasce, assim, de dois processos: um político e um social (Depoimento de Tânia Bacelar a Otávio Luiz Machado).

A Engenharia era exigida para atividades técnicas fundamentais para o desenvolvimento brasileiro, havendo diversificação da profissão, que até, então, se restringia a Engenharia Civil. As mudanças no capitalismo brasileiro exigiam mais técnicos:

Dois anos depois que terminei o meu curso de engenharia eu já estava dirigindo uma área de uma fábrica Siderúrgica, por onde provavelmente nunca tinha passado um engenheiro. Só práticos. E eu tinha só 25 anos. A

nossa geração teve esse desafio: conquistar a confiança na condução dos processos industriais substituindo os práticos. Se nenhum mérito tecnológico tivesse a nossa geração, esse ela teve. Substituiu, na direção da produção, os práticos e os intuitivos, quebrando toda uma tradição. É aí que eu falo no Bacharelismo do ensino da Engenharia. A engenharia tinha se voltado, até a década de 1950, para tratar dos portos, das estradas, do escoamento da produção que era feita pelos práticos que normalmente vinham da Europa acompanhando as ferragens das indústrias que eram montadas aqui. Foram os estrangeiros que montaram as primeiras linhas de produção no Brasil. Quando eu era aluno de Engenharia e estagiava, todos os chefes, supervisores e encarregados de linha de produção dessas empresas eram gringos, cuja universidade tinha sido o Atlântico. Eles tinham sido práticos no seu países e se transformaram em engenheiros ao cruzar o Atlântico. Foi a minha geração que fez esta substituição. E para fazê-la, foi necessária uma revolução no ensino da Engenharia para sair de um ensino bacharelesco para um ensino associado à prática da produção (Depoimento do Representante 2 da gestão do DAEP 1960-1961).

A questão da formação do técnico se impunha nesse contexto, que propiciou o aprofundamento da crítica à formação de nível superior então oferecida:

A Universidade como ponto de apoio desse desenvolvimento era uma peça importante no processo de desenvolvimento. A universidade não estava em condições de atender isso naquele momento, mas se pensava que ela deveria caminhar para atender isso. Havia boas escolas de Engenharia e se tinha uma universidade heterogênea. A USP era a única universidade que se podia dar esse nome no país. As universidades dos outros Estados eram federais. Não se tinha pesquisa. As demais eram profundamente heterogêneas. Você tinha três carreiras que eram bem conhecidas e valorizadas pela sociedade: Direito, que era para o mundo político e o poder; 2) Medicina, que era muito específica e; 3) Engenharia: e essa Engenharia era dada. E você tinha boas escolas que formavam pessoas que podiam dar o suporte que era demandado naquela época. (...) Quanto ao resto tínhamos a idéia de que a universidade era importante, porque o país não poderia se inserir no processo de desenvolvimento sem uma universidade que desse apoio a esse processo” (Depoimento do Diretor da Cooperativa de 1963).

A greve de 1958 surgiu nesse momento de delineamento da atuação dos

profissionais formados em Engenharia. A exigência de novas especialidades para os engenheiros e a abertura de novas oportunidades do mercado de trabalho para a Engenharia exigia novo desenho da formação na área.

A greve foi decidida em uma das assembléias dos estudantes da EEP, quando discutiam a ausência de medidas para a atualização da Escola pela direção, o que comprometeria o seu futuro profissional:

Estamos diante de uma aparente conjura contra a melhoria da nossa Escola. Estes assuntos dizem respeito aos alunos ligados que estão com qualidade de engenheiro que seremos. De maneira que, estamos dispostos a tudo fazer para acabar com essas dificuldades que, consciente ou inconscientemente, prejudica a nossa evolução (Norman Costa, com a súmula de reivindicações da assembléia geral de 24/09/1958).

Os estudantes ainda convocaram a ética pública para seus argumentos desenvolvimentistas: “já é tempo de se verificar que os poderes públicos devem fomentar o desenvolvimento da nossa mais perecível matéria-prima, imprescindível à prosperidade da Nação” (Norman Costa, com a súmula de reivindicações da assembléia geral de 24/09/1958). Ao concluir um memorial sobre os problemas da Escola, o presidente do Diretório Acadêmico da EEP (Norman Costa), manifestou o seguinte:

Certamente, que não citamos todos os obstáculos que podem ser removidos por essa Direção, se houver boa vontade, para assim atingirmos a posição que nos cabe por direito de conquista obtida por pioneiros, magnificamente, personalidades na figura legendária do Dr. Morais Rêgo. Pioneiros que lutando contra tudo e contra todos nos legaram uma tocha que devemos passar a frente ainda mais acesa, mesmo que isto nos exija sacrifícios. E que ninguém se engane, nós, Alunos, estamos decididos a tudo sacrificar para termos uma melhor Escola, pois a nossa fortuna são nossos ideais, exatamente os nossos ideais, que devem ser também os vossos (Norman Costa, com a súmula de reivindicações da assembléia geral de 24/09/1958).

A indiferença da direção da Escola frente ao memorial debatido na assembléia dos estudantes de 24/09/1958 foi motivo para a nova assembléia, realizada no dia 06/10/1958, e

decretação do não retorno às aulas até que a direção atendesse suas reivindicações. A partir daí foi dada ampla publicidade sobre a questão da formação nos âmbitos políticos, sociais e econômicos, com cobertura dos órgãos de imprensa.

Para Norman Costa (Presidente DAEP entre 1958-59:

Como visto, o clima reinante no período passava pela inquietante busca de melhorias na qualidade do ensino e instalações para acompanhar as transformações que o país vinha atravessando, notadamente a abertura do mercado de trabalho para novas especialidades. As dificuldades sentidas e o espírito de união ajudavam a capacidade de engajamento para lutar nessa direção. Havia igualmente modesto empenho da própria Direção e do Corpo Docente, ressentidos com o atraso em que se encontrava a Escola com relação às reformas já ocorridas em outras unidades de ensino (COSTA, 1995, p. 85)

O período de formação é a preparação do terreno para que os futuros engenheiros possam atuar e colocar em prática o que lhes ensinaram. Os futuros engenheiros, como grupo social buscaram ampliar seu leque de atribuições e competências desde que já estavam incluídos dentre os selecionados para o exercício da profissão. Assim, a greve de 1958 foi um marco dessa luta.

Quem passou pela Escola de Engenharia nessa época não pode abster-se de falar dessa greve de 1958. Essa greve representou - melhor do que qualquer outro movimento estudantil em Pernambuco - o verdadeiro espírito do D.A. que era uma luta política, uma luta de melhoria do ensino e inserção do engenheiro dentro da sociedade (Depoimento do Vice-Presidente do DAEP na gestão 1961/62).

O efeito de sentido provocado pela referência às manifestações estudantis de 1958 foi o de considerar o movimento estudantil como referência fundamental para a melhoria da Escola de Engenharia de Pernambuco e do ensino superior brasileiro. Vivenciar o ambiente da Escola de Engenharia (EE) significava tornar-se parte de um todo que precisava ser modificado.

E nós da Escola de Engenharia fomos, como estagiários, para os grandes centros. Esta era uma outra atividade do Diretório Acadêmico extremamente importante. Estabeleciam-se os

contatos para os estágios durante as férias. E isso fazia aumentar as nossas relações com esse mundo de progresso e em ebulição. Estagiar numa empresa como a Belgo-Mineira não era brincadeira. No fim dos estágios fazíamos relatórios e até debatíamos essas experiências quando chegávamos. Esse ambiente da Escola de Engenharia foi muito estimulante (Depoimento do Representante 1 da gestão do DAEP 1960-1961).

O movimento estudantil pode ser visto como legítimo introdutor do debate sobre reforma universitária e sua relação com a formação profissional no período estudado, embora houvesse disputa ou convergência com outros interlocutores. Diferentes sentidos estavam presentes nas disputas entre as mais diversas vozes que então se manifestavam.

A formação profissional não era considerada apenas nos seus aspectos técnicos, mas também do ponto de vista de formação política e de sensibilização para as questões sociais. Os estudantes buscaram monopolizar conhecimentos e práticas na relação mantida com a profissão, bem como procuravam defender que esse conhecimento fosse identificado com as necessidades sociais. Esse discurso foi tecido em contraposição aos discursos oriundos dos mais diversos grupos sociais com quem contracenaram no período, tanto no ambiente escolar como nas inúmeras atividades extracurriculares e iniciativas tomadas em outros espaços.

O que importa destacar é a competência dos estudantes em analisar uma questão educativa relevante. Os documentos e demais registros apontaram ampla sensibilidade para com a questão pedagógica, facilidade de concatenar idéias e argumentos técnicos em prol da melhoria da Escola. As reivindicações apontavam para uma melhor relação entre estudantes e professores, criação de um núcleo eletro-mecânico, utilização de aulas práticas e cumprimento das aulas obrigatórias. A greve foi solucionada no final de novembro e a nova direção da EEP concordou em iniciar o atendimento das melhorias reivindicadas pelos alunos.

A campanha *Eficiência versus Imponência* surgiu dois anos após, em 1960, em decorrência da construção de novo prédio de muitos pavimentos para a EEP na Cidade Universitária, bairro do Engenho do Meio. Os estudantes questionaram tal iniciativa, levando em consideração que sequer haviam sido atendidas questões de ordem educativa.

A EEP em 1960, época do meu ingresso, estava sendo reaparelhada em função

de uma greve que tinha acontecido no ano de 1958. Exatamente para mudar o enfoque bacharelesco do ensino para um mais associado à realidade da prática da Engenharia. Então estavam sendo montados vários laboratórios, inclusive um grande núcleo elétrico-mecânico, que foi inaugurado em 1961. E marcou época no ensino da Engenharia no Norte e Nordeste do Brasil (Depoimento do Representante (2) da gestão do DAEP 1960-1961).

Mas, nem todos os professores consideravam importante as demandas estudantis. Quando o assunto foi debatido na Congregação da EEP, um dos professores disse que era irrelevante considerar imponente um prédio de cinco pavimentos. E concluiu que “no seu sector não aceita lições dos estudantes” (atas da congregação da EEP, s.d).

Para afirmar a sua posição os estudantes deliberaram por uma greve com base em estudo empreendido que concluiria pelo: 1) Alto custo da obra; 2) Inadequação dos padrões arquitetônicos; 3) Prioridade de aplicação dos recursos públicos na contratação dos professores de alto nível e no aparelhamento dos laboratórios. Diversos documentos foram produzidos pelos estudantes e houve debate intenso na imprensa. Em nota, os estudantes confiavam na adesão da sociedade ao seu projeto profissional:

Porque é pela defesa dos melhores dias para todos os engenheiros responsáveis pela ansiada industrialização do Nordeste, e porque entendida essa nossa mensagem, a Coletividade pode induzir as melhorias que necessitamos (Nota à imprensa, de 19/11/1960, assinada pelos estudantes Raimundo Rands Barros, Paulo Leiria de Andrade, Mário Campos Mattos, Sylvio Palhares Moreira Reis e Alfredo Melo).

Ao mesmo tempo em que defendiam seu projeto profissional, rebatiam a crítica à falta de base para os seus objetivos:

Acusam-nos, às vezes, “ironicamente” que nem temos conhecimentos para apreciar assuntos da nossa futura profissão, o que não os recomenda bem, por sermos seus alunos. Nem nos concede bom senso. Ora, todos sabem que as forças não são sempre úteis, mais freqüentemente reativas e o bom senso não é privilégio de ninguém. (...) Entendemos como flexibilidade não, exclusivamente, o deslocamento de paredes internas, mas também, a possibilidade de crescer segundo as necessidades, isto é, mover as paredes externas, o que a

edificação em altura não permite (*idem*).

O impasse foi resolvido com a garantia da efetivação de melhorias da Escola e a alocação de mais recursos para o prédio onde então funcionava o curso.

A melhoria da Escola tornou-se também preocupação dos dirigentes de Faculdade, valendo mencionar trecho de ata do Conselho departamental da EEP, em reunião de 10 de novembro de 1960:

[O Sr. Presidente] afirmou que o Governo Federal, interessado em aumentar o número de diplomados em Engenharia e Medicina, havia autorizado que a Escola estudasse os meios de duplicar o número de vagas para o primeiro ano. Tal medida, disse o Sr. Presidente, não é condizente com a nossa realidade, pois nunca foram preenchidas nem as cento e cinquenta vagas que vêm sendo autorizadas anualmente. Interessava antes à Escola preparar melhor os estudantes que desejassem ingressar na mesma, através de um curso pré-vestibular oficial, mantido pela Diretoria e administrado por docentes da Escola.

A importância da EEP para a região era vista com orgulho pelos ex-militantes, pois estudar ali fazia parte de um momento importante também para o país. A EEP era uma das poucas escolas de Engenharia que havia no Nordeste até então:

[A Escola de Engenharia de Pernambuco] era reconhecida como um marco na vida acadêmica do Nordeste, tal qual a nível nacional as escolas militares, o ITA, os seminários religiosos, as escolas de enfermagem, diante da procura de qualidade de ensino e garantia de futuro emprego. Para uma certa faixa de jovens constituía-se num desafio maior e isso os estimulava à prática de esforços adicionais no aprendizado, em face da opção escolhida (COSTA, 1995).

Para o Vice-Presidente do DAEP entre 1961/62, a entrada na EEP significava assumir uma posição de destaque, pois “quando a gente passava no vestibular a gente sentia um grande orgulho de se tornar aluno da Escola de Engenharia. E a primeira coisa que a gente fazia era comprar uma régua e ir pra frente da Escola de Engenharia e dizer ‘eu sou estudante de Engenharia’”.

Além da necessidade de novos técnicos, da ânsia de inserção no mercado de trabalho e da posição da EEP na estrutura escolar do Nordeste, o que mais importava era a melhoria da Escola e o seu aperfeiçoamento para atender às expectativas do momento. Para o Presidente da Cooperativa de Ensino em 1963:

A EEP figurava como um sério centro de ensino. Havia cursos com um ótimo preparo para as disciplinas fundamentais, principalmente. A EEP era muito exigente, um centro de ensino de excelência. O que me foi confirmado quando fui fazer especialização no exterior e não me deparei com maiores dificuldades diante da minha boa preparação. Fui ao exterior fazer o doutorado em Economia. Especialização e Mestrado já haviam no Brasil e só sai para fazer o que ainda não havia no Brasil (Havia o doutorado em Economia na FGV mas exigia o curso de graduação em Economia e este eu não tinha nem ia fazer. Tratava-se de uma exigência absurda). Mas na questão das pesquisas faltava oportunidade para o aluno. Não havia pesquisa, este é o fato. Mas não me queixo disto como a redação acima pode dar a entender. Ao contrário, a experiência da Escola de Engenharia de Pernambuco me ensinou que posso até ser preparado para mais tarde vir a ser um pesquisador numa escola rigorosa, mas onde não haja pesquisa.

O Presidente do DAEP na gestão 1962/63, também via a EEP como centro de ensino de excelência, mas com algumas ressalvas na questão da parte prática tão fundamental para o exercício da profissão: “A escola tinha um curso bom e a gente se orgulhava. Mas em alguns cursos se só não fizesse o estágio lá fora você não teria conhecimento prático nenhum. Era o caso da Engenharia Mecânica”. _A Engenharia tinha uma pretensão de buscar dar uma contribuição no período:

Nós vivíamos naquele momento nos anos 60 a continuidade de uma transformação que já viera da época de Vargas, mas que tivera uma força muito grande na era JK. Com a ideologia do desenvolvimentismo – a partir daquele projeto de fazer 50 anos em 5 como queria o JK, com uma implementação de uma grande quantidade de indústrias do país, dava um impulso muito grande às carreiras técnicas (...). Então, claro que ser engenheiro naquele momento histórico tinha o reconhecimento como o de uma vanguarda que estaria destinada a transformar as condições tecnológicas do país. Ser estudante de Engenharia naquela época ou ser engenheiro dava um orgulho muito grande a pessoa. Havia até mesmo pelo

reconhecimento do povo em geral e um prestígio muito grande. Dava-nos um status social em todos os níveis. Até mesmo para namorar com as moças mais bonitas. Então de alguma forma aquilo era algo que enchia de alegria o nosso peito sem sombras de dúvidas (Depoimento do Tesoureiro da gestão do DAEP 1965-66).

Os entrevistados utilizaram um termo comum a todas as gerações da EEP, “Engenheiros do Social”, que mobilizou sentidos para destacar a importância da EEP na construção e consolidação de sua formação profissional.

Também para o Vice-Presidente da gestão 1962/63, a EEP marcava uma posição importante como instituição de ensino superior, o que contribuía para que o movimento estudantil tivesse uma certa vigilância quanto ao seu aprimoramento, que se tornava uma questão de honra ou compromisso.

A Escola de Engenharia era tida como uma das mais importantes do país. Isto era um motivo de muito orgulho do estudantado. Então essas lutas por melhores condições de ensino era muito em decorrência dessa bandeira de escola séria. É uma coisa que inclusive eu vejo hoje é que a maioria dos nossos professores eram engajados na sociedade, pois eram de tudo profissionais que atuavam em empresas e davam aulas na escola. Conseqüentemente isso trazia para dentro da escola uma relação de caráter muito profissional e de uma certa concretude.

Para o Presidente do D.A. de Engenharia em 1958, a importância do D.A. para o conagraçamento e a resolução de problemas de ensino tornava-se uma questão fundamental para os estudantes, no sentido de fortalecer o movimento estudantil:

Naquele contexto, ressaltam o forte espírito corporativista, que envolvia estudantes, funcionários e professores da Escola; o desejo de mudanças e reformas do ensino para se adequar aos novos tempos e, por fim o fortalecimento da representação estudantil (Diretório Acadêmico) para concretizá-las.

O principal aspecto destacado sobre a EEP é o seu espaço de debates:

A minha imagem em relação à Escola de Engenharia até é difícil de me fazer entender aos

jovens que hoje tem uma universidade bastante alienada do ponto de vista da sua desvinculação da realidade brasileira e da realidade social. Porque era uma época em que a EE se constituía bastante como o grande centro efervescente dessas coisas. Ou como se ela fosse o catalisador da coisa mais geral do Brasil, que era a intensidade com que se realizavam as reformas de base e pela posse João Goulart com a renúncia de Jango, com o plebiscito. Teve muita efervescência no plano político e social nacional e a EE vivenciava isso com muita vibração (Depoimento do Vice-Presidente da gestão 1962-63).

A Escola de Engenharia era percebida como de fundamental importância para o desenvolvimento do Nordeste e o movimento estudantil (ME) foi ator social importante na reflexão sobre a realidade escolar e social, bem como organizador de possibilidades de transformação social.

Assim, a discussão sobre a demanda de formação profissional pelos depoentes não poderia ser identificada como uma luta em favor de interesses pessoais ou de um grupo social. Como futuros membros de uma profissão, os ex-militantes buscavam, certamente, reconhecimento e mercado, mas ao vivenciarem a fase de transição para a vida adulta apresentavam-se como construtores de uma nova imagem do país que se modernizava.

Por ocasião das festividades de 100 anos da EEP, em 1995, Cristovam Buarque, ex-aluno do período estudado que mais se destacou no cenário brasileiro pelos cargos que ocupou como Governador do Distrito Federal e Ministro da Educação, cunhou a EEP como “Escola de Cidadania”, que foi resumido assim:

A Escola de Engenharia era um mito para toda a juventude pernambucana. Merecia o nome de escola de nível superior. Ela não ensinava apenas engenharia. Era escola de cidadania, de cultura, de compreensão do mundo. Lá havia um debate permanente sobre as idéias do mundo, as personalidade do mundo inteiro. E tínhamos professores como Luiz Freire e o próprio Newton Maia (Depoimento de Cristovam Buarque a Otávio Luiz Machado).

O Vice-Presidente do DAEP na gestão 1961/62 afirma que a cidadania também era a marca da Escola, algo que as gerações não cansam de dizer que a EEP formava “engenheiros do social”. Pensou o seguinte sobre a questão: “uma coisa que vai se tornar repetitiva no meu depoimento é a questão da cidadania, porque a Escola de Engenharia nos trouxe o benefício de nos tornar cidadãos. O mais marcante como ponto positivo da Escola de Engenharia

era a questão da cidadania”.

“Escola de Cidadania” poderia ser interpretada de diversas formas:

- 1) Escola que deu contribuições a um país que se modernizava;
- 2) Escola o permitiu as bases para a ascensão social desse grupo;
- 3) Escola onde se aprendia até nos corredores;
- 4) Escola pelo qual se formaram ou se estabeleceram notáveis em suas respectivas profissões;
- 5) Escola que contribuiu, via intervenção de seus ex-alunos, nos fatos marcantes de Pernambuco:
 - a) No Crea, no Clube de Engenharia ou em outras entidades de classe;
 - b) Na formação de uma massa crítica, como tal ocorreu com a participação dos ex-militantes na primeira greve da Chesf;
 - c) Na postura progressista dos seus ex-alunos no campo da esquerda; ou discursos de profissionais não evidenciados – mesmo que atuantes – que mantêm posições no campo da “direita”.

A imagem “engenheiros do social” como característica daqueles formados pela EEP é reafirmada em eventos comemorativos, publicações e discursos e solenidades.

Os discursos sobre a EEP interagem em vários momentos com os mais diversos discursos, tanto internos como externos à EEP, ganhando relevo, no entanto, a preocupação com o mundo profissional.

Os depoentes têm visão positiva da “imagem” da Escola, associam-na a um momento histórico brasileiro, onde o movimento estudantil mobilizava o conjunto dos estudantes. Seus discursos remetem à escola dos tempos considerados gloriosos na Rua do Hospício e dialogam com o discurso da tradição de uma centenária Escola de Engenharia e com a discussão sobre o desenvolvimento brasileiro

Os depoentes se recusam a “falar mal” da Escola, mesmo se na história da EEP estivessem evidentes as deficiências que levaram a inúmeras greves. Chamou-nos a atenção a entrevista que fizemos com dois ex-alunos da EEP em conjunto que participaram da construção da chapa Voz, em 1974. Um deles, que foi Tesoureiro do DA. dessa gestão, disse-nos que “falaria bem” sobre a EEP e que o outro poderia tocar na parte “negativa” da Escola.

A imagem da EEP para os depoentes é, portanto positiva, seu lugar social sendo

mantido mesmo diante das greves e das reivindicações. A EEP, apesar das dificuldades, não descurava cumprir seu objetivo de formar engenheiros dentro de certo padrão de qualidade, de obter reconhecimento da sociedade e de ser veículo para os seus formados obterem posição satisfatória na estrutura social.

Como pontos comuns tratados por todos os depoentes, a EEP se destacava no Nordeste e era reconhecida como uma escola padrão. Havia a pretensão de exercer a profissão de engenheiro não apenas pela oportunidade de ascensão social, mas sobretudo pelo fascínio que a profissão exercia naquela fase de desenvolvimento do Brasil.

4.3. A luta pela persistência do protagonismo estudantil

Com a instituição da ditadura militar no país, o movimento estudantil foi objeto de vigilância constante. Houve o fechamento de entidades estudantis nacionais como a UNE, regionais como as UEEs e locais como DAs, CAs e DCEs e a expulsão de membros da própria comunidade universitária.

A intervenção em Diretórios Acadêmicos deu-se nos primeiros dias do golpe militar em abril de 1964 e passou a acontecer com certa frequência a partir daí. Para um dos depoentes:

. (...) [depois de 1964] você não estaria proibido de discutir as coisas. O problema é que a ação de rua essa estaria proibida. E eu acho que é muito difícil você conter o estudante e evitar que ele vá à rua. Para isso talvez a pressão em cima do Diretório. Uma coisa era você discutir entre quatro paredes. Mas o estudante quando via o país tomar um caminho que a maioria não estava querendo. E aí a tentativa de levantar a opinião pública seria inevitável se ele tivesse operando normalmente. E o centro [da cidade] era um local que ecoa muito. E na Cidade Universitária o eco se dissiparia. (...) E não a questão do eco. Pois qualquer atividade para reprimir aquilo que for considerado fora do projeto do governante se torna mais visível. E reproduz ecos desfavoráveis (Depoimento do Diretor da Cooperativa em 1963).

Essa intervenção também ocorreu nas instituições universitárias. No caso de Pernambuco, em julho de 1964, o Major Manoel Moreira Paes foi o encarregado do IPM na Universidade do Recife para “apurar responsabilidades de quantos se envolveram, direta ou

indiretamente, “na prática de atos tendentes à subversão do regime político-democrático, assim como crimes contra o seu patrimônio”, por meio da Portaria nº 19 de 1º de julho de 1964 (Ofício do Major ao Reitor, 7 de julho de 1964)

O Conselho Universitário da Universidade do Recife, foi convocado em 27 de abril de 1964, pelo reitor João Alfredo Gonçalves da Costa Lima para uma reunião em caráter extraordinário “a fim de ter conhecimento das providencias tomadas por esta Reitoria em face da Portaria n. 1, do Comando Supremo da Revolução, do Ato Institucional e também do aviso 703 do Sr. Ministro da Educação dirigido a todas às Universidades”. A mensagem dizia:

O Ato Institucional de 9 de abril, republicado no Diário Oficial de 11 do corrente mês, preceitua as regras fundamentais de afastamento de servidores cujo procedimento se tenha tornado incompatível com o serviço público” e levando-se em consideração “a gravidade do momento histórico em que vivemos exige por parte dos dirigentes universitários tôda a colaboração no sentido de reintegrar o estudante brasileiro em sua precípua tarefa, qual seja a de estudar,, de reintegrar o professor na sua missão de ensinar, de colocar os servidores administrativos na sua esfera de trabalho.

Nessa reunião foi montada uma comissão presidida pelos professores Everardo da Cunha Luna, Armínio de Lalor Mota e Alberto Cavalcanti de Figueiredo visando a apurar responsabilidades “pela prática de crime contra o Estado ou seu patrimônio e a ordem política e social ou de atos de guerra revolucionaria”. O resultado das comissões internas ou fora da Universidade resultou em cassações, como aquelas que aconteceram, em outubro de 1964, atingindo os Professores João Alfredo, Paulo Freire, Pelópidas Silveira, Newton Maia e Antonio Baltar, Jomard Muniz de Brito e Luiz Costa Lima. Na ocasião, foi lida carta de Baltar:

“Prova-lo-ei ainda si necessário com o testemunho de centenas de profissionais de Engenharia e de arquitetura meus ex-alunos nos cursos da Universidade que atestarão certamente como o fizeram os alunos atuais da Faculdade de Arquitetura por unanimidade de uma assembléia geral do órgão estudantil - que este professor na cátedra ou fora dela jamais os induziu a qualquer ação política ou posição ideológica muito

menos atos de subversão”.

O D.A. da EEP talvez tenha sido um dos Diretórios que mais teve intervenções em todas as gestões eleitas a partir de 1964 até o seu fechamento mais prolongado em 1969.

Na gestão presidida por Cristovam Buarque (1964-65), o D.A. sofreu intervenção, conforme ficou registrado nas atas de reuniões da Congregação da EEP em 18/06/1965. A greve comandada pelo D.A. contra a transferência da Escola para a Cidade Universitária e outras atividades do movimento estudantil foram consideradas incompatíveis com a atividade da EEP:

O funcionamento da Escola de Engenharia no ambiente descrito é um atentado ao bom andamento didático dos trabalhos além de se constituir uma promoção fadada principalmente a diminuir o rendimento do aproveitamento didático já bastante comprometido por uma série de outros fatores (Ata da Congregação de 05 de junho de 1965).

E a criação desse clima era de responsabilidade do D.A, que foi caracterizado nos seguintes termos:

Pelos exames dos documentos que se encontram anexados, do nº 1 ao nº 14 e que comprovam que os manifestos distribuídos durante a greve, eram confeccionados no Diretório, sendo para isso usada a máquina de datilográfica do órgão estudantil; pela análise dos fatos ocorridos durante a greve; pela atuação dos representantes do D.A. nas reuniões do C.A. e da Congregação; pelo fato de impedir-se que a Comissão tomasse conhecimento do conteúdo dos livros de atas, ela é levada a conclusão de que o Diretório Acadêmico teve participação ativa nas lamentáveis ocorrências que se verificaram ultimamente nesta Escola e que culminaram com a decretação das últimas greves (Relatório lido na ata da reunião da Congregação de 12 de abril de 1965)

Além da intervenção, foi procedida abertura de inquérito para apurar a responsabilidade individual de cada membro do Diretório, embora no período de intervenção tenham sido presos os estudantes Alexandre Magalhães da Silveira e Ruy Frasão Soares, conforme matéria do jornalista Márcio Moreira Alves:

Quinze dias após a prisão de Alexandre Magalhães foi prêso um seu colega, Rui Frazão. Segundo informações que recebi, a 30 de abril êste rapaz teria sido submetido a torturas por choques elétricos com tal intensidade que quebrou alguns dentes. As autoridades universitárias alhearam-se completamente do caso e os estudantes, além de alguns protestos registrados pelas sucursais dos jornais do Sul, nada puderam fazer (“Se eles vencessem”, por Márcio Moreira Alves. *Correio da Manhã*, 1/6/1965).

Na mesma matéria, o jornalista informou que a primeira prisão – a de Alexandre Magalhães – ocorreu em função dos movimentos contrários à transferência da EEP. E ainda retratou o ambiente de Recife no período posterior ao golpe de 1964:

Em Recife, onde a Rua da Alegria e do Sol, das saudades do poeta Bandeira, precisam urgente mudar de nome, apreenderam vários livros e mais de quinhentos exemplares da Revista Civilização Brasileira, publicação na qual a realidade brasileira é analisada em nível superior (*idem*).

Em 1965, mesmo com a repressão brutal existente sobre os estudantes, o Diretório Acadêmico conseguiu coordenar a luta para evitar a transferência da sede da EEP da rua do Hospício para o bairro do Engenho do Meio. A compreensão dos estudantes à época era de que a ditadura militar pretendia isolá-los num prédio longe das ruas e das pessoas da cidade. Nesse mesmo período, Ruy Frazão foi escolhido representante dos estudantes na Congregação da EEP. Discutia-se nesse momento a ampliação da influência da Engenharia e as novas perspectivas para a educação superior, seja através da proposta de reforma universitária dos militares, seja por meio dos próprios professores e estudantes que internamente debatiam a qualidade do ensino ou a ampliação de pesquisas na instituição.

Para o Tesoureiro da gestão do DAEP 1965-66, a questão do debate estudantil era mais amplo, levando-se em consideração a situação política do país. Mas as questões propriamente escolares não deixaram de entrar no debate reassumindo posição anterior do movimento estudantil de denúncia, principalmente quando os mecanismos autoritários tentavam interferir na “alma da escola”, como era o caso da transferência do prédio da Rua do Hospício:

Nós, não somente lá na Escola de Engenharia, mas também em Direito, Filosofia e em outras escolas não nos restringíamos apenas às questões da própria escola ou do curso. Obviamente que estas questões também eram preocupações nossas, como as questões de melhoria do curso de engenharia ou a existência de livros suficientes para que nós pudéssemos estudar. Ou seja, lutávamos para que as condições de estudos fossem as melhores possíveis. Eu me recordo que uma das preocupações que nos levaram a muitos movimentos entre os anos de 1965 e 1967 – também que foi muito que eu estive lá – foi a transferência forçada da escola da rua do Hospício – que ficava no centro da cidade – para a Várzea. Percebia-se que lá era um lugar bastante distante da vida universitária e somente tinha prédios que ainda não estavam prontos e sequer tinha instalação de água, por exemplo. E isso foi feito na marra, sequer porque o governo tinha interesse em afastar os estudantes, principalmente os estudantes que tinham aquele nível de participação política como nós tínhamos para uma região bastante distante. E onde nós dificilmente teríamos condições de fazer as passeatas que costumávamos fazer. Não teria como influenciar o povo que passava nas pontes do Recife. Então nós fomos forçados, no meio do curso, a sermos transferidos lá do centro da cidade pra aquela área afastada.

A presença de um movimento estudantil da Escola de Engenharia no centro da cidade era considerado pelas autoridades acadêmicas problemática:

A transferência foi acelerada para diminuir aquela agitação no centro da cidade. E que tranqüilizou muito o centro da cidade, que era muito comum a realização de passeatas pela Faculdade de Direito e da Escola de Engenharia. Com a ida [da EEP para a Cidade Universitária] diminuiu sensivelmente os protestos. Ficou muito mais calmo (Depoimento de assessor do Reitor da UFPE em 1965).

Com efeito, as atividades estudantis na EEP continuavam sob vigilância. Na gestão do DAEP, presidida por Aécio Mattos, que fora empossada em 12 de agosto de 1965, o General de Divisão Antônio Carlos da Silva Muricy, Comandante da 7^a Região Militar, conforme ofício nº 826-E2 que foi lido na sessão do Conselho Universitário de 20 de novembro de 1965, exigia “a abertura de inquérito policial-militar com o fim de apurar atividades subversivas do Diretório Acadêmico de Engenharia (Atas). Meses depois o

mesmo general em ofício ao Reitor da UFPE (de 29/03/1966) pediu providências para o fechamento do D.A.

Para o Presidente do DAEP na gestão 1965/66, apesar da insatisfação com as condições de formação oferecidas, a EEP destacava-se das demais escolas da então Universidade do Recife:

Antes de entrar para a EEP eu já tinha a sua imagem associada a competência técnica, de qualificação e de bons professores. Objetivamente naquela época não existia escola privada. A Universidade Católica era a única escola privada na época. Era ainda muito incipiente em relação ao que é hoje. Então, o que tinha era a escola pública. E a Escola de Engenharia era um modelo de ensino, juntamente a Escola de Engenharia e a Faculdade de Direito, que era um dos dois pilares da universidade. Existiam outras escolas, como a Escola de Geologia, de Filosofia, a Escola de Arquitetura que eram escolas que não eram rígidas como as escolas mais importantes. As escolas mais importantes de fato era as de Engenharia, Direito e Medicina. (...) Ela tinha profissionais de renome, como os professores Newton Maia e o professor [Luiz] Freire, que eram considerados a nata intelectual.

Em 1967, a EEP foi transferida em definitivo para a Cidade Universitária. O debate especificamente sobre a situação da Escola de Engenharia seria retomado apenas em 1974. É o que analisaremos em outra parte do texto. Entretanto, no período que vai até 1968, ainda vale destacar que o debate sobre a face social da formação do engenheiro continuava na ordem do dia.

4.4. O Diretório Acadêmico e a formação profissional

A participação do movimento estudantil também foi vista pelos ex-militantes como um posicionamento natural dos estudantes de Engenharia, que deveriam se aproximar da sociedade ainda no período de formação profissional, tendo em vista as particularidades do profissional de Engenharia.

É evidente que os integrantes das gestões dos Diretórios Acadêmicos a cada ano são substituídos, assim como se modifica o conjunto de estudantes da universidade. Assim, os seus discursos são permeados por uma constante relação intersubjetiva, entre indivíduos de

curso, faixas etárias e origens sociais, etapas de curso, formação política, posição ideológica e ações diversas. Não entrevistamos, portanto, com juventude única, mas múltiplas juventudes.

De todo modo, o grupo considerado de “esquerda” permanece praticamente durante todo o recorte temporal (1958-75) utilizado no estudo, com um pequeno intervalo entre abril e agosto de 1964, entre maio de 1969 e agosto de 1971, período de fechamento do D.A. pela repressão, e na gestão de 1971-72. Portanto, predominava o grupo ligado a um projeto de país atrelado ao ideário socialista portador de sociedade distributiva, de autonomia do país, de liberdade, de combate à ascensão ou manutenção no poder de grupos que não seguissem tal ideário.

O Diretório Acadêmico foi importante na formação de uma identidade profissional dos jovens universitários, porque suas pautas, o convívio e o compromisso com a área profissional de trabalho dos engenheiros era cotidianamente referenciada. Seu peso político foi marcante na história da instituição, pois organizou debates, seminários, revistas, restaurante, casa do Estudante, Curso Pré-Vestibular, Setor de Estágios e uma infinidade de outras atividades. Além dessas atividades, também organizou greves, protestos, panfletos, atos expulsão de professores e, principalmente, o debate sobre formação profissional e a profissão do engenheiro. Não é por acaso que a greve de 1958, a Campanha Eficiência *versus* Imponência, a greve de 1965, os protestos de 1966 e a retomada do debate sobre formação profissional em 1974 foram produzidos pelo D.A.

O Movimento estudantil não queria apenas conseguir conquistas sociais significativas, como a manutenção do ensino público que marcou a modernização do ensino superior, mas garantir mercado e legitimidade para a profissão pretendida. Exemplo disso foi o artigo “A função do engenheiro” (de Cristovam Buarque), que indicava a preocupação com a intervenção social como parâmetro para um profissional de Engenharia. A formação teria que ir além das técnicas e dos ensinamentos da sala de aula, e conter uma aproximação com os vários setores da estrutura social:

Para isso necessário se faz que tenha êle no dia a dia, um contacto constante com tôdas as outras parcelas da coletividade, que são juntamente com êle, os modificadores e modificados. Através dêste contacto êle sentirá as reais aspirações da estrutura, seus pontos de apôio e recalques.

O espírito do engenheiro na transformação da natureza deveria ser igualmente ao mundo social:

O engenheiro como responsável pela utilização e modificação constante da natureza, em procura de seu bem estar, tem por obrigação antes disto, modificar a sociedade em que vive que é também uma parte desta mesma natureza (...) a se preparar ainda na escola para a sua lição: a de construir uma sociedade para o homem brasileiro.

O autor concluiu que o engenheiro deveria buscar desde o período escolar além de conhecimentos, “a se preparar ainda na escola para a sua lição: a de construir uma sociedade para o homem brasileiro”. Tais reivindicações estudantis se situavam num mercado profissional instável e poderiam ser interpretadas como forma de assegurar sua mobilidade social coletiva.

Nesse sentido, a participação no movimento estudantil era percebida como importante, tal como afirma o vice-presidente do DAEEP 1966/1967:

O movimento estudantil teve uma participação muito importante na formação da juventude daquela época, ao criar uma consciência do cidadão engenheiro que não estava solto mas estava inserindo naquele contexto daqueles movimentos sociais que estava ocorrendo em Pernambuco, que sempre se destacou com Miguel Arraes e os famosos movimentos populares, como o MCP. Tinha as ligas camponesas com Francisco Julião. Enfim era um Estado em efervescência (...) A Escola de Engenharia estava inserida nesse contexto dos movimentos populares. Foi quando essa minha militância me atraiu para a AP.

A participação dos estudantes em projetos inovadores como SEC, MCP, CPC foram relevantes do ponto de vista da interação com outros grupos sociais e para a descoberta de novos problemas sociais (WEBER, 2004). Nesse processo de abertura para o mundo tiveram a compreensão de que dificilmente o país se tornaria desenvolvido com tantos analfabetos.

A atuação política e social do estudante em tais movimentos contribuiu assim para dar maior clareza às questões internas do curso de Engenharia e a se localizarem na

realidade social vivida.

Ao requererem a universidade um papel adequado às suas demandas, os estudantes saíram do isolamento como grupo social e contribuíram assim para que a universidade também saísse do isolamento e estivesse mais aberta às questões sociais.

4.5. Escola de Engenharia e Movimento Estudantil a Partir de 1969

Na última parte do capítulo buscamos trazer a questão em relação ao pouco espaço que havia para a discussão do tema da formação profissional pelo movimento estudantil. As poucas brechas deixadas eram utilizadas para a discussão política, levando-se em consideração que, para o projeto de universidade do regime militar, a participação dos estudantes era indesejado.

As tentativas de silenciar os estudantes nos anos iniciais da ditadura militar, inclusive pelo fechamento do D.A., retiraram de pauta o debate sobre a formação profissional, que somente é retomado em meados dos anos 1970.

Entretanto, algumas vezes tentaram se fazer ouvir, tendo como alvo o Decreto-Lei nº 477, dentre as quais a de Candido Pinto, no contexto das comemorações na UFPE dos cinco anos do golpe de Estado.

Com efeito, em 31 de março de 1969, houve a palestra intitulada “A reforma universitária e a revolução democrática de 31 de março de 1964” , durante a qual o Professor Ernani Silva fez considerações sobre o tema:

Entre as metas previstas pela vitoriosa Revolução Democrática de 31 de março de 1964, se sobressaem pelo seu conteúdo e significação, a Reforma Universitária, já em plena execução, objetivando, sobretudo, melhorar o padrão técnico-científico do pessoal que pontifica nas Universidades, condicionando assim melhores oportunidades para os que buscam nos Estabelecimentos de Ensino Superiores do país, melhor aprimoramento no domínio das Ciências, das Artes, da Literatura, etc. O que jamais se cogitou no Brasil (*sic*) ampla Reforma Universitária, foi definitivamente feita no Governo do honrado Marechal do Glorioso Exército Nacional, o Presidente Artur da Costa e Silva.

Vale lembrar que a reforma universitária fora implantada de forma autoritária nas

universidades brasileiras, até para impor derrota aos setores que reivindicaram participação em tal debate:

É evidente que, Reforma em qualquer sentido – não se realiza da noite para o dia – como se fôsse um passe de mágica, estamos realmente numa fase de transição e a plenitude da Reforma Universitária feita graças ao patriotismo, coragem, denôdo e sabedoria do eminente brasileiro Marechal Artur da Costa e Silva, será definitivamente concretizada – queiram ou não alguns elementos recalcitrantes que ainda reagem contra o desenvolvimento da nossa Pátria – tão explorada e malsinada em outra época por elementos carreiristas, saudosistas, oportunistas, banidos pela Revolução Democrática de março de 1964 – irreversível em seus atos (*idem*)

Para Candido Pinto, líder estudantil em Pernambuco e autor de uma carta distribuída no início de 1969, com o golpe militar, a universidade teve destruída uma de suas principais características, a convivência universitária, que teve a liberdade de expressão cerceada com a Lei Suplicy e pela interferência do poder central na autonomia universitária:

Torna-se dispensável falarmos aqui, do caminho que segue a nossa Universidade. Nós estudantes, já a muito, temos demonstrado (e a cada dia se comprova) que a nossa Universidade segue um caminho bem tortuoso e diverso daquele que nós – professôres e alunos – gostaríamos que o seguisse; um caminho diverso daquela que nós – professôres e alunos – gostaríamos que seguisse; um caminho diverso daquele que o nosso povo faminto, explorado e aviltado (e que a ela não tem acesso), gostaria que seguisse” (Candido Pinto. In: Carta aos professores).

Ao tomar posição em relação ao Decreto-Lei 477, Cândido Pinto resgatou o ideário da reforma universitária e suscitou a participação dos estudantes na perspectiva tradicional do movimento estudantil:

Para nós, estudantes, só existe uma posição em relação ao decreto: NÃO ACEITA-LO, resistir ao máximo à sua aplicação. Nós sempre lutamos por uma Universidade Dinâmica e voltada para os anseios de libertação e bem estar de nosso povo, e não será agora que pararemos. As repressões, masmorras, torturas e até as mortes já não nos intimidam. Esta é a

nossa posição, e estamos dispostos, através de nossos órgãos de representação (particularmente a UEP, em nosso estado e a UNE, em termos nacionais), a leva-la até as últimas conseqüências. Mas será que os professôres de Pernambuco aceitarão pacatamente êsse decreto e a nova função de delator e Delegado de Polícia? Acreditamos que não. Sabemos que os professôres brasileiros possuem uma tradição de luta em prol das liberdades e da autonomia universitária; e não serão agora os professôres pernambucanos a quebrar esta valorosa tradição.

Dois meses depois de circular a “Carta aos Professores”, Candido Pinto sofreu um atentado à bala numa das ruas do Recife, que foi atribuído ao CCC. Um mês antes, Padre Henrique, assistente de Dom Helder Câmara, fora assassinado.

O ambiente de confronto entre estudantes, representantes da ditadura militar e autoridades acadêmicas se intensificava a medida que o movimento estudantil era reprimido. Os episódios de confronto fora do *campus* universitário repercutem nas escolas, passando a ditadura a ser compreendida como o principal empecilho da luta estudantil.

O D.A da EEP iniciou uma série de protestos no interior da UFPE contra o assassinato do Padre Henrique e atentado a Candido Pinto. Houve paralisação de um dia como forma de protesto contra os acontecimentos citados e logo a seguir o diretor pediu a justificativa das faltas daquele dia. Em Portaria de 23 de maio de 1969, publicada nos jornais da cidade, a direção da Escola divulgou que aceitara a justificativa de falta da maioria dos alunos no dia 7 de maio, mas que pediu novas sindicâncias de acordo com o 477 para 18 nomes, considerando a não aceitação dos termos de suas justificativas.

Houve, então a primeira intervenção da direção da Escola no D.A., justificada como resposta à “responsabilidade do Diretório Acadêmico desta Escola, na confecção e a fixação de cartazes incitando os colegas a represálias contra as providências adotadas por autoridades, inclusive as universitárias” (Relatório da direção da EEP, 1969).

Atribuindo ao movimento estudantil “o propósito de fazer reviver no âmbito universitário o clima de indisciplina e desordem anterior ao Ato Institucional nº 5”, a direção da EEP utilizou o Decreto-Lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967 (que reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências) no seu artigo 11:

É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propaganda

de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares. Parágrafo único. A inobservância deste artigo acarretará a suspensão ou a dissolução do D.A. ou D.C.E.

As direções das escolas e os reitores das universidades estavam incumbidos de exigir o cumprimento desse Decreto pelos DAs e DCEs, sofrendo pressões das instâncias superiores do MEC para reprimir o movimento estudantil. Nessa perspectiva, em Ofício de 18 de abril de 1969, o Diretor questionou a pixação das paredes do D.A. após seu fechamento:

São lamentáveis tais ocorrências, justamente quando a reforma universitária que se processa, exige dos alunos maior maturidade para que obtenham melhor rendimento das vantagens pedagógicas que ela oferece no empenho de preparar a mocidade para o exercício da verdadeira democracia. Democracia caracterizada por sua austeridade, dignidade, elevação moral e realizações conscientes e honestas

O diretor considera que daria voto de confiança aos membros do Diretório no momento em que ele “tivesse condições de representar realmente, e, em tôdas as ocasiões o corpo discente, coordenando e defendendo os justos pleitos dos estudantes, e até mesmo atuando como organismo auxiliar da administração da Escola”. No momento, não surpreendia

... a atitude de elementos do extinto Diretório Acadêmico que ao esforço conjunto, à compreensão mútua, à identidade do ideal de melhoria do ensino, da montagem de novas instalações e modernização de equipamentos, preferiram voltar aos antigos processos demagógicos, destorcendo fatos e falseando a verdade para atingir inconfessáveis objetivos e promover a agitação.

Esclarece, ainda, o Diretor no ofício que “as providências adotadas foram de sua exclusiva iniciativa e que empregará todos os meios legais para impedir que se implante a indisciplina e a baderna no recinto da Escola e manter o princípio da autoridade” (*idem*).

A gestão do D.A. da EEP rebateu todos os argumentos da Direção fazendo um

pequeno relatório sobre suas atividades em prol da Escola e dos próprios alunos, afirmando-se como responsável pelas melhorias da casa do Estudante de Engenharia, da manutenção do cursinho pré-vestibular Heitor Maia e do posicionamento contra a invasão da Escola de Engenharia pelo CCC (em 20 de outubro de 1968). E desafiou a direção com as seguintes perguntas: “Quem se esforçou para reformular os currículos? Os alunos através do seu D.A. ou a Diretoria da Escola?”; “Apesar da Escola ter uma Comissão de Estágios, quem se esforçou para aumentar o número de estágios?”; “Por que a Diretoria de nossa Escola prometeu montar no início deste ano os laboratórios e não cumpriu com a promessa?”; “Por que a Comissão Paritária sugeriu uma maior fiscalização da frequência enquanto que Diretoria continuava indiferente?”; Quem sugeriu a divisão da Escola em dois turnos, para diminuir a sua ociosidade? A Direção da Escola ou o Diretório Acadêmico, através do Departamento de Assuntos Escolares?”. E por fim uma pergunta provocativa: “Finalmente, quem merecia realmente a suspensão?”.

O clima então vigente suscitou reação dos membros do D.A. da EEP que resumem em um panfleto a sua posição contra os rumos da Reforma Universitária e contra a intervenção no Diretório em abril de 1969:

O decreto que regulamenta as cassações de professores, funcionários e alunos, representa a particularização para o movimento estudantil daquilo que o Ato 5 representa para o povo brasileiro. (...) Este decreto é uma prova flagrante da incapacidade e fraqueza do Governo Federal quando via a sua política educacional combatida e boicotada em cada sala de aula. Sem compreender que a nossa luta é a luta de todos os estudantes que não aceitam uma Reforma Universitária orientada no sentido de formar profissionais medíocres e alienados da realidade nacional – a ditadura procura isolar as lideranças de suas Escolas, através de cassações sumárias. (...) Continuaremos a frente de nossas lutas, encaminhando a reforma de nossas lutas, encaminhando a reforma de nossos currículos através da Comissão Paritária, nos fazendo presentes em cada sala de aula. É claro que as cassações virão. Elas só não chegaram ainda até nós por temor da repressão. Temor de nossa união e combatividade, pois aqui os acontecimentos não nos apanharão de surpresa. Adotaremos uma posição firme e destemida contra as cassações. Na prática, o nosso comportamento se definirá pela disposição de GARANTIR a permanência dos cassados na Escola e a sua frequência normal nas classes.

Utilizam como argumento a tradição de lutas do movimento estudantil, que saberia

reagir contra os desmandos sofridos pela universidade, sobretudo por ser uma “refletida confirmação da tradição de lutas que a nossa Escola possui e que haveremos de legar à posteridade” (*idem*).

Além do isolamento dos estudantes do debate sobre a reforma universitária, pode ser fator considerado fundamental para que a utilização da força física contra os estudantes, que inclusive era vista por setores do regime militar como tumulto das atividades escolares:

A universidade vivia tumultuada em greve. Uma greve atrás da outra. O ano de ensino na universidade não chegava a cinco meses. Era greve sobre greve. Quando não era greve de professor era greve de aluno. E quando não era greve de aluno era greve de funcionário. Greve de funcionário também era greve de parar, também (Depoimento do General Carlos de Meira Mattos a Otávio Luiz Machado).

Há de se considerar, no período, a presença de forças externas às universidades interessadas na condução dos seus rumos. Foi o caso de um requerimento enviado pelo vereador Wandenkolk Wanderley ao Reitor da UFPE em 12 de junho de 1968, que considerava uma possível subversão dos estudantes na UFPE ao promover um debate com membros da comunidade universitária ou da sociedade local:

Requeiro à Mesa, ouvido o plenário, seja inserto na ata dos nossos trabalhos, um voto de protestos (*sic*) ao proceder dos que, utilizando o nome do Diretório Central dos Estudantes e a pretexto de debater nas Escolas a política educacional do Govêrno, vem promovendo reprovável agitação no meio estudantil local, explorando a boa fé e a inexperiência dos nossos jovens, por isso que, com veemência, êsses pregadores da doutrina vermelha, ao contrário de se reportarem à política educacional, difundem o ódio e a derrocada do regime que adotamos, mostrando deturpadas e inexplicáveis as providências buscadas pelo Govêrno para a solução dos nossos problemas básicos, ao mesmo tempo em que deixam escapar seus elogios aos govêrnos totalitários do comunismo ateu e internacional, elogiando demasiado o Vietcong e atacando com profundo ódio ao (*sic*) govêrnos brasileiro e norte-americano, êste acusado de estar tomando conta das terras brasileiras e surrupiando as nossas riquezas”.

Embora não tivesse havido a aplicação do Decreto-Lei 477 na Escola de Engenharia de Pernambuco, foram atingidos na UFPE três estudantes da Faculdade de Medicina e

cinco da Faculdade de Direito; na UFRPE foram atingidos sete alunos na Faculdade de Agronomia, dezesseis na Faculdade de Veterinária, e também na UNICAP, onde atingiu oito da Faculdade de Direito, quatro da Faculdade de Economia, quinze da Faculdade de Filosofia.

Durante o período de abril de 1969 e abril de 1971 o movimento estudantil funcionou apenas com os representantes de turmas. Muitos militantes optaram pela luta armada e poucas atividades estudantis no ambiente universitário eram realizadas de forma clandestina.

Nesse contexto, é evidente que o debate sobre a formação profissional foi susgado, sendo retomado em 1973 nos eventos de executivas de cursos, quando o movimento estudantil começou a atuar, como ocorreu no DA. da EEEP.

O movimento estudantil através de algumas entidades que foram reabertas em 1971, dentre as quais o D.A da Engenharia da UFPE, elaborou em 1974 um Relatório que foi enviado ao Ministro Ney Braga. As entidades estudantis da UFPE denunciavam o excessivo número de alunos nas turmas, professores despreparados, laboratórios mal equipados, horários de aulas desajustados e até provas “acima do nível das turmas”.

Além disso, retomou questões estudantis tais que: 1) Curso de férias para matérias pré-requisitadas; 2) Semestre de recuperação para as demais cadeiras; 3) Uma revisão ou extinção de um decreto que regula o jubramento. O Documento foi assinado pela Comissão de Jubilados, Diretório de Engenharia, Diretório de Geociências, Casa da Estudante Universitária, Casa do Estudante Universitário.

Nesse Documento, o movimento estudantil da UFPE foi mais uma vez enfático quanto à participação desejada dos estudantes nos rumos da reforma universitária, incluindo a carta essa reivindicação de participação:

A nossa participação nos rumos da Universidade brasileira tem sido ínfima, para não dizer nenhuma. Os nossos destinos, o destino da nossa Universidade são tecidos não pelas nossas mãos. A REFORMA UNIVERSITÁRIA, sem que nos ouçam, a pouco e pouco vai sendo implantada (*idem*).

Para um dos autores da reforma universitária de 1968,

Eu tenho que reconhecer o seguinte: é que de fato havia uma atitude de protesto, quase permanente da parte dos estudantes. Mas acho que não contava com essa motivação [da reforma universitária em acabar com o movimento estudantil]. Quando eu e o Valmir Chagas fomos convidados a participar dessa comissão de ensino superior da Reforma universitária eu percebi que a Reforma dificilmente poderia ser aplicada, porque havia uma atitude negadora da Reforma, porque os estudantes estavam mais interessados no problema político contra a ditadura. Daí porque eles não aceitaram fazer parte dessa comissão de ensino superior da reforma universitária (Depoimento de Newton Sucupira a Otávio Luiz Machado).

A última gestão analisada vivenciou o período de mudanças provocadas pela Reforma Universitária de 1968. Também foi marcada pela retomada de alguns princípios do movimento estudantil que marcou quase toda a história da Escola de Engenharia de Pernambuco.

4.6. A chapa Voz na atuação do D.A.E.P (1974-1975)

Nas memórias de ex-militantes, a referência à EEP da Rua do Hospício ainda marca a todos – tantos os que estudaram naquele espaço como os que fizeram o curso na Cidade Universitária até hoje. O ambiente universitário com as experiências dos trotes, das passeatas, dos debates, das festas, dos bares, das cantinas, da Casa do Estudante de Engenharia, das pensões, da biblioteca e dos antigos professores e antigos militantes estudantis, que não existia na Cidade Universitária, era reverenciado pelos ex-militantes que tentaram a retomada do movimento estudantil da Escola de Engenharia.

Os ex-militantes que participaram especificamente do DAEP pela Chapa Voz trataram a sua atuação como um recomeço da tradição estudantil, tendo como parâmetro as gestões de diretórios que atuaram antes de 1964. Os ex-militantes ao remeter aos anos gloriosos da EEP adotaram novamente a luta pela melhoria do ensino como a bandeira e, recorreram a antigas estratégias de luta dos estudantes, tais como jornal-mural, criação de espaços de convivência e outros símbolos que faziam parte do ambiente de luta da Escola nos anos 1950 e 1960.

O diálogo dos membros dessa gestão com o movimento estudantil mais combativo, que existira na EEP, pode ser observado quando os estudantes em 1974 deram ao nome de

Aécio Mattos a uma cantina que funcionava no novo prédio da Escola na Cidade Universitária, conforme relato do Presidente do DAEP na gestão 1974/75.

Esse movimento estudantil da Escola de Engenharia da UFPE, conforme panfleto de campanha da chapa Voz de 1974, intencionava valorizar a entidade como instrumento legalmente constituído para canalizar as reivindicações dos estudantes no “direito de interferir na nossa educação”. Mas foram necessários alguns anos até que fosse restabelecido um D.A. atuante:

A proposição de ter um diretório mais atuante só foi ocorrer entre 1973 e 1974. Em 1971 e 1972, o contato com o movimento estudantil via Diretório Acadêmico era mínimo. Eles não conseguiam mobilizar. Havia até um esforço deles. Mas eles não conseguiam massificar uma proposta. Eles estavam no “poder” mas não tinham como exercê-lo. Eles não tinham nem massa de manobra. Não havia nenhum interesse em se aproximar do Diretório.

Seus membros vivenciaram no início do curso a tentativa de tornar o D.A. legítimo representante dos estudantes. Para o Presidente do DAEP na gestão 1974/75:

O movimento reivindicatório e mais político estudantil começou no nosso segundo ano de Faculdade. E eram por motivos bem acadêmicos, como as campanhas contra os jubileamentos e por questões de melhorias de cursos. Num certo momento achávamos que o D.A. deveria aglutinar essas coisas. E o D.A de Engenharia e de Medicina atuavam muito naquela época. Havia muitos encontros no D.A de Medicina. Mas Engenharia acabou sendo um ponto de encontro. Quase tudo acontecia lá. E o DCE me parecia inexistente, pois era extremamente colaborativo com o sistema.

Para o tesoureiro do DAEP nesse período, a maior dificuldade de reorganização do Diretório Acadêmico consistia na tentativa de envolver os estudantes nas atividades promovidas pelo movimento estudantil. Várias tentativas e estratégias foram necessárias segundo ele:

‘A sua voz é a nossa. O D.A. somos nós’. Eu acho que tal mensagem passava um

chamamento importante. Era uma ousadia da gente, pois chamava o pessoal para a participação. Ou seja: ‘A gente fala por vocês. E se identifiquem conosco que a gente falará por vocês’. A ditadura não queria movimento estudantil, mas o desmantelamento do movimento estudantil. Mas quebramos a apatia, porque conseguimos trazer os estudantes com simpatia para participar do D.A. A nossa salinha ficava cheia de gente. Mas conseguíamos mobilizar várias pessoas com ações de simpatia ao movimento. E depois de conquistadas a gente jogava lá as nossas tintas. No momento em que você se aproxima de uma pessoa ela tende a te olhar positivamente. Esse era o objetivo final. Você tinha que ter uma grande habilidade de dourar a pílula, porque se fosse direto no outro esquema não conseguia. Não era assim: “Está aqui o panfleto. Leia!”. Ao contrário. Ao agir de tal forma a atitude da estudantada seria de fuga ou de medo. Afinal daria resultado se você dissesse o seguinte: ‘Vem aqui ouvir uma musiquinha, meu amigo’. E aí ia ao ouvido do cara. Assim o movimento tendia a se propagar. Foi o que aconteceu.

Embora tivesse tido êxito o atendimento aos anseios de aumento das vagas no ensino superior “impulsionada pela necessidade de aumentar o número de profissionais” (FORACCHI, 1977, p. 58) em 1974, os membros da Voz buscaram questionar a sua própria situação dentro desse modelo mantido pela ditadura militar:

Corremos o risco de ficar “100% cegos, 100% surdos-mudos, 100% sem perceber”, como dizia o poeta. Olhe em volta. A nossa escola cada vez mais se desumaniza. Corremos o risco de sair daqui profissionais inexperientes, amedrontados e inconscientes da importância social do seu trabalho. Há o medo, a apatia, a indiferença em todos os níveis. A NOSSA ESCOLA SE DESUMANIZA. Propomos o diálogo. É no debate que se toma consciência – e a existência consciente significa ação consciente. Ouça, fale, discuta. Faça ouvir a sua VOZ (Panfleto Chapa Voz).

É importante ressaltar que todos os membros da chapa Voz vivenciaram as principais medidas iniciais decorrentes da Reforma Universitária de 1968, que foram o Ciclo Básico e a expansão de vagas. As implicações da reforma universitária na desmobilização do movimento estudantil da EEP foi visível para o tesoureiro da chapa:

Um aspecto interessante que é preciso chamar a atenção seria o natural conagraçamento que

tradicionalmente existe quando você entra numa escola de nível superior. Mas no nosso 1º ano o que eu percebi foi algo diferente. Os cerca de seiscentos alunos se postavam como competidores. O que levava, em tese, ao invés de uma cooperação a uma competição. A desagregação acabava sendo natural aí nesse processo, pois eu olhava para um estudante de Engenharia do primeiro ano não como um colega de Engenharia, mas como um competidor. Talvez seja em função da nota que precisávamos obter para adentrar no segundo ano e escolher a carreira profissional mais interessante para nós. Nós achávamos tempos depois que a questão podia ser parte de uma grande política do MEC, no sentido de dificultar a articulação estudantil da época. Também tínhamos uma percepção de que se tratava de uma experiência importada dos Estados Unidos. E nos parecia que havia um interesse de deixar um atraindo com o outro, porque politicamente era conveniente para quem estava administrando o país.

Para um dos organizadores da Chapa Voz os primeiros momentos da aplicação da Reforma Universitária na UFPE foram de dificuldades:

Era um mundo selvagem os dois primeiros anos da implantação da reforma universitária. Era um deus nos acuda. Nós jovens não entendíamos o que estava se passando. Foi uma experiência muito traumática a que tivemos no ciclo básico. Eu só me lembro disso. Era uma correria para poder passar de ano. Passava-se no vestibular e ainda tinha que passar no curso básico para continuar estudando na Escola de Engenharia.

Para ele, entre 1971 e 1973 existiu um vazio em termos de mobilização do movimento estudantil:

Eu não me lembro de nenhuma discussão maior sobre a reforma universitária. A discussão era muito politizada e muito ideologizada. Era ser contra ou a favor. Então isso surgia já do movimento clandestino que infiltrava nas nossas instituições. Mas não um combate à reforma universitária. Não era ainda uma fase propositiva. Mesmo no Diretório que tivemos alguma participação dois ou três anos depois a discussão era mais na qualidade dos cursos. Eu não me lembro de proposições mais fortes.

O D.A. de 1974 buscou dar um novo sentido ao movimento estudantil e nova condução ao debate sobre a formação profissional, ao eleger como foco a abertura de canais

de participação dos estudantes para os encaminhamentos de tais lutas. A luta pela reforma do ensino superior de Engenharia foi o caminho encontrado pelos membros do DAEP como um primeiro momento de sua atuação, tal como afirmou um dos organizadores da Chapa Voz:

Um tema que dominou o próprio movimento estudantil na Engenharia era a melhoria da qualidade do ensino. A tomada do Diretório Estudantil também seguiu esse tema. Nós fazíamos distinções importantes na época. Do ponto de vista material a questão de laboratórios faziam parte das deficiências. Tínhamos uma luta para a melhoria dos laboratórios e biblioteca. E as próprias condições de sala de aula, que não eram das melhores. E nós fazíamos distinções em alguns cursos. O paraíso em termos de qualidade das publicações e espaços físicos era o da Física. Eu ia lá ver publicações científicas estrangeiras. A da engenharia era uma biblioteca mais voltada para os livros básicos e didáticos. E que eram muito poucos. No meu caso de migrante e de morador de república estudantil, somando-se a batalha para tomar um livro emprestado na biblioteca, fazia com que não me entusiasmasse com o curso de Engenharia. A condição material da Engenharia não era muito boa.

É preciso lembrar que o foco do movimento estudantil no ensino de Engenharia foi iniciado nos anos 1940, quando o debate sobre o ensino de Engenharia começava a evidenciar a sua vinculação com os problemas da realidade nacional. Para o Presidente da entidade no período:

Havia ali um ambiente de crescimento, de discussão da profissão e de discussão do papel do engenheiro. Teve-se um papel na estrutura do curso eu não saberia dizer. Mas se teve um papel na formação das pessoas que estavam ali, aí eu não tenho dúvidas. (...) Acho que a gente pode dizer que queríamos, na definição de currículos, alterar o projeto de formação dos engenheiros.

Outras séries de reivindicações como restaurante, moradia, salas de aulas e professores, além naturalmente da própria organização dos estudantes em torno dos Centros Acadêmicos, Diretórios Acadêmicos e Diretório Central dos Estudantes também fazia parte da plataforma da chapa. Mas a preocupação em ser punido quando se reivindicava foi

relatado pelo tesoureiro da chapa:

Como a gente agia? Vamos reclamar da qualidade da comida do restaurante universitário. Esse foi um mote: ‘A comida está ruim e o Reitor está comendo lagostas às custas da Universidade’. Com esse troço quase que a gente foi expulso da Escola. Era se expor demais apresentando uma denúncia perigosíssima quanto essa. Então, ficava uma imagem de contestadores e subversivos que ousavam denunciar que o Reitor estava comendo lagostas às custas da Universidade. E o Reitor ameaçou a gente de enquadramento no 477.

Para ele, embora tais reivindicações fossem necessárias para as melhorias da Escola, a possibilidade de ser expulso da EEP significaria o fim do sonho de ser engenheiro:

E eu fiquei algumas noites quase sem dormir sem minha família saber o que era. Mas era o medo de perder o curso depois de ter um trabalho grande para entrar na Escola de Engenharia, de chegar ao quarto ano e de estar com menos de um ano para se formar. Seria uma porrada muito grande. E era complicado demais.

Mas é possível que a principal contribuição do DAEP durante os anos de 1974 e 1975 tenha sido provocar um debate sobre a necessidade de retomada do DCE por setores que pretendiam que a entidade tivesse uma característica mais política e menos corporativa. Segundo um dos organizadores da Chapa (Maurício):

A Voz quebrou e retomou esse apelo de massas com o que era possível com cinema, teatro, música e outros eventos culturais para permitir a geração de um debate”. Então aí a estudantada começou a se reunir de novo. A chapa Voz, na Escola de Engenharia, creio que foi o catalisador da retomada do movimento estudantil na Universidade Federal de Pernambuco. Veio com uma nova prática. E o pessoal começou a tentar perceber o que estava acontecendo ali. Aí começou a despertar a Faculdade de Medicina, que vem com o grupo de Humberto Costa e Jarbas Barbosa. Aí veio o pessoal do CFCH, que tinha lideranças como Cajá e Alzira. Ou o pessoal da Arquitetura e Comunicação com Orlando [Mindelo] alguns ainda oriundos de 70, 71 e de movimentos secundaristas etc . E aí começou novamente a criar um movimento universitário. Mas o DCE ainda tinha na época eleições indiretas. E era dominado por um pessoal da direita.

Tal perspectiva foi confirmada pelo Presidente do DCE da UFPE entre 1976 e 1977 que, embora não tivesse ligações políticas com a direção do movimento da EEP conduzido chapa Voz, considerou que a participação dos estudantes da EEP permitiu maior aproximação do movimento estudantil com a questão política:

Do ponto de vista de movimentos estudantil, o movimento lá [da Engenharia] tinha muitos estudantes envolvidos. Tinha um corpo maior e logicamente nos eventos como assembleias, no movimento cultural. Eles tinham um movimento forte e marcante. Mas do ponto de vista de mobilização de massa. Na primeira assembleia que a gente fez foi no restaurante universitário. No ponto de vista de peso eles tinham força e eram fortes. Do ponto de vista de cabeça do movimento, não. Era a gente e os outros cursos, porque a gente já fazia uma articulação maior. Esse primeiro grupo da chapa Voz não era ligado a partidos políticos. Nenhum deles. Poucos do que estavam por trás eram mais ideológicos como a gente era. O grande papel do movimento do partido esquerda era lutar contra a ditadura, porque tinha determinação de se reunir clandestinamente para que o movimento de massa ressurgisse no movimento estudantil. A gente tinha uma visão do todo e tinha uma articulação.

Para um dos organizadores da Chapa, os D.As foram importantes para a retomada do movimento estudantil na Universidade, sendo o desmantelamento das demais entidades superado de forma gradativa. A chapa Voz, que foi composta para retirar os estudantes da EEP de uma aparente apatia, considerou que: “não há participação, é preciso participar”. (Panfleto da Chapa Voz, 1975). Para o Presidente da chapa Voz, que vivenciou a EEP depois do início da implantação da Reforma Universitária de 1968, comentou as primeiras mudanças na militância estudantil:

Acho uma forma correta a forma com que o grupo da chapa Voz trabalhou em 1974 em relação ao que nós trabalhávamos em 1971. Em 1971 a gente não conseguia mais. Fazíamos panfletagens com os panfletos amarrados em um barbante que eram lentamente queimados por um cigarro dando tempo para nós fugirmos para a nossa sala de aula. (...) No final quase ninguém pegava e nós ficávamos altamente expostos. O custo benefício era muito baixo. Todo mundo tinha muito medo. Mesmo assim em 1971 fizemos uma feira de livros em parceria com a Livro 7 que foi um sucesso. Aí sim fizemos ações compatíveis com o

momento Aquele outro tipo de propaganda não dava mais certo. Além do pouco resultado, servia apenas para nos identificar frente a repressão. Em 1972 [a repressão] veio pesada e prendeu quase todo mundo. Fez-se o silêncio dos cemitérios O que a gente conseguiu em 1974 na chapa Voz foi uma adaptação da estratégia para conseguir quebrar a barreira da participação dos estudantes – claro a conjuntura era outra eleições com Marcos Freire – “Sem ódio sem medo”, tudo começou a ajudar. Assim começamos a garimpar e a atrair pessoas com mais anseios para se expressarem e isso teve é claro uma repercussão muito maior de atrair as pessoas do que a panfletagem que a gente fazia em 1971. (...) A chapa Voz já era composta de estudantes que não estavam mais sobre o peso da influência da esquerda, que aí já tinha se dividido em muitos grupos e sub-grupos de forma multifacetada. Com a Voz começa a surgir um novo grupo que não estava tão polarizado. A união era muito forte, e creio que na época ninguém era militante de alguma organização de esquerda. Isso foi importante e aconteceu depois.

O objetivo do capítulo foi o de apresentar a experiência do movimento estudantil da EEP em dois momentos: antes e depois do golpe militar de 1964. Como no primeiro momento estava em voga o projeto nacional-desenvolvimentista, a percepção daqueles atores era a de que estavam construindo um novo país. Taxas de crescimento econômico formidáveis, aumento do acesso ao ensino superior, expansão das cidades e confiança na capacidade do Brasil de igualar ou ultrapassar os países do Primeiro Mundo integravam o imaginário do país naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na dissertação se buscou realizar uma análise sociológica sobre o debate da formação profissional e alguns aspectos da profissão do engenheiro na sociedade brasileira entre as décadas 1950 e 1970 produzido pelo movimento estudantil.

Foi a partir dos anos 1950, quando o movimento estudantil configurou-se como um novo ator social e passou a ter um espaço de atuação importante no debate sobre as mudanças sociais do país, que as transformações no ensino superior brasileiro ganhavam uma dimensão significativa em termos de tentativas de atendimento a demandas diversas da sociedade.

Como principal canal de expressão e de participação política dos jovens brasileiros no período estudado, as lutas do movimento estudantil trouxeram preocupações das camadas médias com expectativas de que as bandeiras estudantis fincassem suas aspirações nas pautas da sociedade.

O estudo realizado corrobora, assim, com as principais conclusões de Foracchi, ou seja, de que o movimento estudantil foi um movimento das camadas médias em busca de ascensão social, a defesa da reforma universitária constituindo parte dos interesses dessas camadas em ampliar suas oportunidades educacionais.

A dissertação buscou discutir desenhos de formação então defendidos pelos estudantes, tema pouco abordado nos estudos do movimento estudantil brasileiro. As propostas e atividades desenvolvidas foram interpretadas à luz de literatura a respeito da questão da juventude, relacionando estudante universitário e transformação das estruturais sociais com projeto de país.

Nesse sentido, as demandas de reforma do ensino, de atualização de currículo, de modernização da infra-estrutura das faculdades organizaram preocupações de vincular-se às solicitações do mercado profissional que se modernizava em concomitância com o processo de industrialização que se estendia também à região Nordeste. Conforme salientou Tânia Bacelar (2007, p. 40) “competência, entusiasmo, compromisso em mudar o grave quadro social do Nordeste e em elevar o padrão tecnológico da economia regional eram marcas da juventude que freqüentava a famosa Escola de Engenharia e eram, também, marcas da

primeira Sudene”.

Os discursos dos estudantes evocaram um amplo conhecimento em torno da realidade brasileira e do próprio projeto de sua profissão, e também da gestão da sociedade. Os estudantes percebiam que o conhecimento adquirido no ensino superior os capacitava para interferir na sociedade e a se colocar no mercado obtendo recompensas econômicas e sociais.

A principal tônica do discurso dos ex-militantes são as mudanças da universidade e, conseqüentemente da formação profissional. Reivindicam, assim, como atualização do ensino de Engenharia como forma de assegurar a inserção da profissão na realidade nacional e o seu projeto de mobilidade social. O teor de formação profissional requerido para a EEP voltado para atender determinadas necessidades sociais pode ser interpretado como mercadoria unificada, na perspectiva desenvolvida por Larson (1977).

As reivindicações dos movimentos estudantis e a sua sintonia com as transformações do capitalismo brasileiro puderam ser apreendidas a partir do estudo aqui apresentado, pois na análise da atuação do movimento estudantil trouxemos a memória dos grandes projetos nacionais brasileiros, além do ideário da democracia, dos direitos humanos, do desenvolvimento econômico e social do Brasil e de tantos outros temas presentes na História deste país.

Esta análise trouxe, igualmente, a memória da persistência de um ideário de mudança que marcou época no país, bem como da resistência às diferentes tentativas de silenciar a luta em prol da construção de uma universidade de cidadania, cuja dinâmica seria permeada por uma formação comprometida com a resolução dos problemas nacionais. Cabe salientar, aliás, que o estudante de Engenharia tinha seu discurso focado no progresso social ou na modernização da sociedade, o que pode ser entendido como um compromisso com as causas sociais o que daria substrato à associação do ideário profissional a um projeto de país.

Nessa perspectiva, os estudantes vivenciaram um período de florescimento cultural diversificado relacionado com o crescimento do movimento de massas no final dos anos 1950 e primeira metade da década de 1960, quando muitas manifestações culturais expressavam ao mesmo tempo a diversidade e as contradições do Brasil à época, tais como o Cinema Novo, o Teatro de Arena, o Teatro Oficina, a Bossa Nova, o CPC, o MCP, a

poesia concreta e tantas outras (Ridenti, 1993, p. 75).

Ao colocarmos em evidência aspectos do discurso dos ex- líderes do movimento estudantil, que indicaram protagonismo na defesa de seu projeto profissional, esperamos ter contribuído para ampliar a compreensão do papel da universidade brasileira na formação profissional, bem como suscitar novos trabalhos sobre o movimento estudantil brasileiro e o seu papel para a democracia brasileira.

As condições de participação dos estudantes estavam delimitadas por determinada configuração social, embora caiba ressaltar que todos os movimentos estudantis deixam heranças e são herdados. De um lado, a sua história é muito ligada às universidades, à questão da educação superior e ao debate sobre a formação profissional, por outro, foi se tornando plural, com novas dinâmicas e espaços de participação e, também com novas linguagens e estilos de comunicação. Isso indica que precisamos enxergar o movimento estudantil para além do viés político, pois a dinâmica do grupo de estudantes que reivindicou uma formação profissional adequada aliou questões próprias do seu curso com a discussão maior sobre a sociedade e o fez sob referenciais diversos.

Aos futuros leitores deste texto, principalmente os jovens que ingressam em nossas universidades, seria importante ressaltar que a dissertação é encerrada num momento de intenso debate no Brasil sobre as políticas públicas de juventude e educação. E é com as seguintes palavras de Gabriel García Márquez dirigidas aos jovens em 1999 na França que fechamos o trabalho: “Não esperem nada do século XXI, pois é o século XXI que espera tudo de vocês. É um século que não chega pronto da fábrica, mas sim pronto para ser forjado por vocês à nossa imagem e semelhança. Ele só será glorioso e nosso à medida que vocês sejam capazes de imaginá-lo”.

FONTES

DEPOIMENTOS COLETADOS

- **Adriano Dias Batista:** Diretor da Cooperativa de Ensino da EEP em 1963;
- **Aécio Marcos de Medeiros Gomes de Mattos:** Presidente do D.A.E.P na Gestão 1965-66;
- **Airton Correa de Araújo:** Foi Tesoureiro do D.A.E.P na gestão 1966 e 1967;
- **Airton Queiroz de Albuquerque:** Tesoureiro do D.A.E.P na Gestão 1965-66;
- **Antônio Carlos Maranhão de Aguiar:** Representante (2) de turma dos Estudantes na Gestão 1960-61 (2);
- **Antônio Dias Leite:** Presidente do Diretório Acadêmico da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, 1941;
- **Armando Júlio Bitencourt:** Presidente do Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia do Paraná, 1947;
- **Carlos de Meira Mattos:** Presidente da Comissão Meira Mattos instituída pelo Governo Federal, 1967/68;
- **Cláudio Luiz Dubeux Neves:** Presidente do D.A.E.P na Gestão 1962-63 (1);
- **Cláudio José Marinho Lúcio:** Participante da organização do DAEP 1974/75 (1);
- **Christiano Lyra Filho:** Presidente do D.A.E.P na Gestão 1974/75;
- **Cristovam Buarque:** Presidente do D.A.E.P na Gestão 1964-65;
- **Eduardo Manoel da Mota Silveira:** Tesoureiro do D.A.E.P na Gestão 1974/75;
- **Fernando Peregrino:** Presidente do Diretório Acadêmico Octavio Cantanhede da Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense (UFF);
- **Franklin de Souza Martins:** Presidente da União Metropolitana dos Estudantes (UME) do Rio de Janeiro, 1967/68;
- **Fúlvio Petracco:** Presidente da Federação dos Estudantes da Universidade do Rio Grande do Sul, Feurgs, 1961;
- **Jader Nunes de Oliveira:** 1º Secretário do D.A.E.P na gestão 1968/69;
- **José Antônio Araújo:** Vice-Presidente do D.A.E.P na Gestão 1961-62;
- **José Carlos Lins de Melo:** Vice-Presidente do D.A.E.P na Gestão 1962-63 (2);
- **José Osaël:** Vice-Presidente do D.A.E.P na Gestão 1966/67;

- **Maurício Correia de Araújo:** Participante da organização do DAEP 74/75 (2);
- **Merval Jurema:** Assessor do Reitor da UFPE na gestão 1964/1965;
- **Nelson Rosas Ribeiro:** Representante (1) de turma no D.A.E.P na Gestão 1960-61 (1);
- **Newton Lins Buarque Sucupira:** Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, 1969;
- **Norman Batista Costa:** Presidente do D.A.E.P na Gestão 1958-59;
- **Orlando Mindello:** Presidente do DCE/UFPE na gestão 1966-67;
- **Pedro Eugênio de Castro Toledo:** Representante de turma na Congregação da EEP em 1970;
- **Ricardo Zarattini Filho:** Participante do movimento estudantil da Escola Politécnica de São Paulo, anos 1950;
- **Sergio Maurício Brito Gaudenzi:** Presidente da União dos Estudantes da Bahia, 1961;
- **Tânia Bacelar:** Estudante de Economia da UFPE e bolsista da SUDENE no início dos anos 1960.

DOCUMENTOS

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. *Decreto-lei nº. 19.852*, de 11 de abril de 1931 (Estatuto da Universidade Brasileira). Consultado no site www.planalto.gov.br, em janeiro de 2007.

_____. *Decreto nº 23.569*, de 11/12/1933 (Regulamentação da profissão de engenheiro, arquiteto e agrônomo). Consultado no site www.planalto.gov.br, em janeiro de 2007.

CENTRO ACADÊMICO CLORINDO BURNIER DA ESCOLA DE ENGENHARIA DE JUIZ DE FORA. Circular. 28 de junho de 1932.

CENTRO POPULAR DE CULTURA (CPC). *Auto dos 99*. 1962 (**Áudio**).

CONGRESSO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA. Diversos documentos.

DIÁRIO DA NOITE. A greve da Engenharia. 10/11/58 (e outras matérias).

DIÁRIO DE PERNAMBUCO. VII Congresso Nacional dos Estudantes de Engenharia. 17/09/1959.

DIRETÓRIO DOS ESTUDANTES DE ENGENHARIA DA UNIVERSIDADE DE

- MINAS GERAIS. Circular “Às direções acadêmicas de Engenharia do Brasil”. 1º de junho de 1933.
- DIRETÓRIO ACADÊMICO DA ESCOLA DE ENGENHARIA DO PARANÁ. *Jornal O Dinâmico*. Julho de 1948.
- DIRETÓRIO ACADÊMICO DA ESCOLA POLITÉCNICA DA PUC-RJ. *Jornal O Vibrador*. 1956.
- DIRETÓRIO ACADÊMICO DA ESCOLA DE ENGENHARIA DE PERNAMBUCO
 _____. *Revista Acadêmica de Engenharia*. Ano XI, ago/out. 1955, p. 1.
 _____. *Jornal Resistência* (vários números).
- ESCOLA DE ENGENHARIA DE PERNAMBUCO Atas Conselho Departamental da Escola de Engenharia de Pernambuco 1954-1965.
 _____. Atas do Conselho Departamental da Escola de Engenharia de Pernambuco, 1966-1974.
 _____. Atas de Colação de Grau da Escola de Engenharia de Pernambuco entre 1961 e 1975.
 _____. Atas da Congregação da Escola de Engenharia de Pernambuco entre 1958 e 1975.
 _____. Atas Conselho Departamental da Escola de Engenharia de Pernambuco entre 1966 e 1974.
 _____. Atas Inscrição Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Pernambuco 1966-1975.
 _____. O que é a Escola de Engenharia de Pernambuco. Recife, 1960.
 _____. Atas inscrição do Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia de Pernambuco 1965-1978
 _____. Aulas inaugurais.
- ESCOLA DE ENGENHARIA DE PERNAMBUCO. Discursos de estudantes e professores em formaturas.
 _____. Pareceres diversos [citados no texto].
 _____. Portarias diversas [citadas no texto].
- FEDERAÇÃO DOS ESTUDANTES DO RIO GRANDE DO SUL (FEURGS). Tese “Reforma Universitária: Democratização do Ensino”, Maio de 1961
- GRÊMIO POLITÉCNICO DA ESCOLA POLITÉCNICA DA USP. Panfleto “O Brasil não exportará o seu futuro”, 1956.

- _____. Declaração de Princípios dos Politécnicos”. 1945.
- _____. Livro Comemorativo dos 75 anos do Grêmio Politécnico. São Paulo, 1978.
- GUSMÃO, Jaime. *Parecer sobre cursos de Engenharia da Escola de Engenharia de Pernambuco*. Recife: UFPE, 1966. mimeo.
- _____. O Engenheiro: sua importância na civilização tecnológica. Aula inaugural proferida na Escola de Engenharia de Pernambuco, 1970.
- _____. Discurso na entrega de título de professor Emérito. Recife, 2003.
- JORNAL DO COMMERCIO. *Engenheirando destaca o papel da Universidade na hora do diploma*. 18/12/1966.
- _____. *Hoje deverá ser decidido o caso dos estudantes de Engenharia*. 24/10/1958.
- MANIFESTO AOS PRESIDENTES DOS DIRETÓRIOS ACADÊMICOS DE ENGENHARIA. Assinado por estudantes Escola Nacional de Engenharia, Escola de Engenharia da PUC-RJ e Escola Federal de Engenharia. 1958.
- SUPLEMENTO *Os Seminários de Engenharia*. Janeiro de 1974.
- UNIÃO ESTADUAL DOS ESTUDANTES DE MINAS GERAIS (UEE-MG). Documentos preparatórios do “Seminário MEC-USAID”, 1968.
- UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. *Declaração da Bahia*. Rio de Janeiro, 1961.
- _____. *Carta do Paraná*. Resoluções do II Seminário Nacional da Reforma Universitária. Curitiba, março, 1962. *Cadernos da UNE 2*, Rio de Janeiro: Editora Universitária, 1962.
- _____. *Luta atual pela reforma universitária*. *Cadernos de Coordenação Universitária*, Rio de Janeiro, nº 4, 1963.
- _____. Teses: “*Programa para o Movimento Estudantil*”. 1968.
- _____. Teses: “*O papel do movimento estudantil no processo revolucionário*”. 1968.
- _____. *O papel do movimento estudantil no processo revolucionário da sociedade brasileira*. 1968.
- _____. Teses: “*Política de massas para o ME*”. 1968.
- _____. Teses: “*O povo na luta derrota a ditadura e expulsa a ditadura*”. 1968.
- _____. Teses: “*A situação no Brasil e o movimento estudantil*”. 1968.
- _____. Soares, Edson. “*A UNE e o 30º Congresso*”. 1968.
- _____. Travassos, Luís “*Evitemos o golpismo no XXX Congresso da UNE*”. 1968.

_____. “A situação no Brasil e o movimento estudantil”, documento preparatório ao 30º Congresso da UNE. 1968.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Atas Conselho Universitário da UFPE de 1958-75.

_____. *Processo Universidade do Recife nº 6.197*, de 10/4/69. (Envia processo 307 EE constante do memorial do D.A., apresentando considerações aos termos do of. 226 da Cosucae que determina o cumprimento integral da Res. 16/65 do Conselho Universitário e respectivo parecer).

ZARATTINI, Ricardo. “A questão nacional”. In: *O Politécnico, órgão do Grêmio Politécnico*, edição de julho de 1957.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, Andrew. *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

ABRAMO, Helena. *Cenas Juvenis*. São Paulo: Scritta, 1994.

ADORNO, Sergio. *Os aprendizes do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AMARAL, Aracy. *Arte para quê? A preocupação social na arte brasileira (1930-1970)*. 2ª. ed. rev. São Paulo: Nobel, 1987.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROSA SOARES, Maria Susana (coord.). *Educação superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2002.

BACELAR, Tânia. “Contexto do Nordeste do início dos anos 1960, a Sudene e a Escola de Engenharia da UFPE”. In: Otávio Luiz Machado & Michel Zaidan (orgs.). *Movimento Estudantil Brasileiro e a educação superior*, Recife, Editora UFPE, 2007, p. 35-40.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, Maria Ligia. *Reconstruindo as Minas e Planejando as Gerais: Os Engenheiros e a Constituição dos Grupos Sociais*. Campinas: UNICAMP, 1993a. (Tese de Doutorado).

- _____. "A sociologia das profissões: em torno da legitimidade de um objeto". *Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais*, ANPOCS, 36, 1993, p. 3-31.
- _____. "Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política, de Elliot Freidson". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 39, 1999, p. 186-190.
- _____. "As profissões no Brasil e sua sociologia". *Dados*, Rio de Janeiro, nº 3, 2003, p. 593-607.
- BEZERRA, Gregório. *Memórias. Segunda parte (1946-1969)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- BEZERRA, Paulo. "Polifonia". In: Beth Brait (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 191-200.
- BITTENCOURT, Maria Fátima Lazzaretti. *Educação para a ciência, tecnologia e desenvolvimento social – a formação dos engenheiros mecânicos da Unicamp*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2003.
- BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968 25 anos depois. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 26, p. 51-65, outubro de 1994.
- BONELLI, Maria da Glória. "Estudos sobre profissões no Brasil". In: Sérgio Miceli (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*, Sociologia, vol. 2, São Paulo, IDESP/Sumaré/Anpocs/Capes, 1999, p. 287-330.
- _____. "Ideologias do profissionalismo em disputa na magistratura paulista". In: *Sociologias*, nº13, Porto Alegre, Jan/Jun. 2005.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.
- _____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 2a ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *O poder simbólico*. Lisboa, Portugal: Difel, 1989.
- _____. & PASSERON, Jean Claude. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1969.
- _____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRAIT, Beht (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRAIT, Beth. & MELO, Rosineide. "Enunciado/Enunciado Concreto/Enunciação". In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 61-78.
- BRAIT, Beth. "Estilo". In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo:

- Contexto, 2007, p. 79-102.
- BRANDÃO Helena Nagamine. *Introdução à Análise do Discurso*. 8ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.
- BRANDÃO, Carla. *Movimento Estudantil Contemporâneo: uma análise compreensiva das suas formas de atuação*. Recife: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, 2004. (Tese).
- BRINT, Steven. "Eliot Freidson's Contribution to the Sociology of Professions". *Work and Occupations*, 1993, 20, 3, Aug, 259-278
- _____. *In an age of experts: the changing role of professionals in politics and public life*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1994.
- _____. "Saving the 'Soul of Professionalism': Freidson's Institutional Ethics and the defense of professional autonomy". 2000. In: www.higher-ed2000.ucr.edu/pdf/Soul%20of%20Professionalism.doc. Consultado em 23/11/2006.
- BRIOSCHI, Lucila Reis; TRIGO, Maria Helena Brito. "Interação e comunicação no processo de pesquisa". *Reflexões sobre a Pesquisa Sociológica*, textos 3, 2ª série, 1992, p. 30-41.
- BRÜSEKE, Franz Josef. "A modernidade técnica". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 17, n. 49, junho de 2002, p. 135-144.
- _____. "Risco e contingência". In: Franz Josef BRÜSEKE e Alan Índio Serrano. *Paradigmas da modernidade e sua contestação*. Florianópolis: Insular, 2006, p. 11-35.
- _____. & SERRANO, Alan Índio. *Paradigmas da modernidade e sua contestação*. Florianópolis: Insular, 2006.
- BUARQUE, Cristovam. "Escola de Cidadania". In: *Outras histórias. Memórias da Escola de Engenharia de Pernambuco*, Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995, p. 147-153.
- CANUTO, Vera. "Projetos Institucionais e conjuntura política". *Comunicações Pimes*, n. 31, UFPE/PIMPES, 1987.
- CARDOSO DE MELLO, João Manuel. *O capitalismo tardio: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

- _____. & NOVAIS, Fernando. “Capitalismo tardio e sociabilidade moderna”. In: Lilia Schwarcz, (org). *História da vida privada no Brasil*, São Paulo, Cia. das Letras, 1998, p. 560-658.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. *Ideologia do desenvolvimento – Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- CARDOSO, Ruth & SAMPAIO, Helena (orgs.). *Bibliografia sobre a juventude*. São Paulo: Edusp, 1995.
- CARMO, Paulo Sergio. *Culturas da rebeldia: a juventude em questão*. 2ª ed. São Paulo: Senac, 2000.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. “Jovens Universitários”. In: *Juventude e escolarização (1980-1998)*, Coordenação: Marília Pontes Sposito, Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002a, p. 135-155.
- _____. “Jovens e participação política”. In: *Juventude e escolarização (1980-1998)*, Coordenação: Marília Pontes Sposito, Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002b, p. 185-202.
- CARVALHO, José Murilo. *A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória* Rio de Janeiro: FINEP/Companhia Editora Nacional, 1978.
- CARVALHO, Valéria Fernandes. *A prática educativa do movimento estudantil universitário no contexto do neoliberalismo: o curso de Ciências Sociais da UFRJ*, Niterói: Faculdade de Educação, 2006.
- CAVALCANTI, Paulo. *O caso eu conto como o caso foi: da Coluna Prestes à queda de Arraes*. Memórias. São Paulo: Alfa Omega, 1978.
- CENTRO DE MEMÓRIA DA ELETRICIDADE. *Octavio Marcondes Ferraz. Um pioneiro da engenharia nacional: Depoimento ao Centro de Memória da Eletricidade no Brasil*. Coordenação de Renato Feliciano Dias. Rio de Janeiro: Memória da Eletricidade, 1993.
- CEREJA, William. “Significação e Tema”. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 201-220.
- CHARLOT, Bernard. “Valores e normas da juventude contemporânea”. In: Lea Pinheiro Paixão & Nadir Zago. *Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, Vozes, 2007, p. 203-221.

- COELHO, Edmundo Campos. *As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro (1822-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- CORBISIER, Roland. *Brasília e o desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.
- COSTA, Lia Parente. & WEBER, Silke. “Universidade e desenvolvimento: novas considerações sobre uma velha ilusão”. *In: A Universidade e seus mitos, Comunicações Pimes*, n. 18, UFPE/PIMES, 1977, p. 1-58.
- COSTA, Norman. “A década de 50 e a Escola de Engenharia: a visão do estudante”. *In: Outras histórias. Memórias da Escola de Engenharia de Pernambuco*, Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995, p. 75-89.
- CRIVELLARI, Helena. *A Trama e o Drama do Engenheiro: mudança de paradigma produtivo e relações educativas em Minas Gerais*. Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 1998. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação no DECISAE/FE/UNICAMP).
- _____. “Relação educativa e formação de engenheiros em Minas Gerais”. *Anais do XXII Encontro Anual da Anpocs*, Caxambu, 27 a 31 de outubro de 1998, p. 1-29.
- CUNHA, Luís Antônio. *A Universidade Reformanda: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- _____. *Universidade crítica*. 2a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- _____. “Ensino superior e universidade no Brasil”. *In: 500 anos de educação no Brasil*. Organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cyntia Greive Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-204.
- DINIZ, Marli. “Repensando a teoria da proletarianização dos profissionais”. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, n. 10, maio de 1998, p. 165-184.
- _____. *Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais*. Rio de Janeiro: Revan, 2001.
- DIRCEU, José. & PALMEIRA, Vladimir. *Abaixo a ditadura*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo/Garamond, 1998.
- DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DUBEUX, Cláudio. Subsídios para a história da Escola de Engenharia de Pernambuco. Período 1960-1964. *In: Outras histórias. Memórias da Escola de Engenharia de*

- Pernambuco*, Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995, p. 133-146.
- DULLES, John W. F. *A Faculdade de Direito de São Paulo e a Resistência Anti-Vargas (1938-1945)*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.
- DURKHEIM, Emile. *A Divisão do Trabalho Social*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia: uma introdução*. São Paulo: Editora da UNESP/ Boitempo, 1997.
- ELIAS, Norbert. “Estudos sobre a gênese da profissão naval: Cavalheiros e Tarpaulins”. *Mana: Estudos de Antropologia Social*, nº 7, 2001, p. 89-116.
- ESCOLA DE ENGENHARIA DE PERNAMBUCO - EEP/CTG. *Outras histórias. Memórias da Escola de Engenharia de Pernambuco*, Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995.
- FARACO, C. A. “Autor e Autoria”. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 37-60.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Da Universidade “modernizada” à Universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. *UNE em tempos de autoritarismo*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- _____. “Os estudantes e o problema universitário nos anos 1960”;. In: Otávio Luiz Machado & Michel Zaidan (orgs.), *Movimento Estudantil Brasileiro e a educação superior*, Recife, Editora UFPE, 2007, p. 85-98.
- FERNANDES, Florestan . *Mudanças sociais no Brasil*. São Paulo, Difel, 1960.
- _____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966.
- _____. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1971.
- _____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- _____. *A Condição do Sociólogo*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- _____. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. “Texto de palestra de Florestan na UFU”. In: *Homenagem a Florestan Fernandes*, Uberlândia, CDHIS/ADUFU/SINTET/UFU, 1995.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. *O estudante na transformação da sociedade brasileira*.

- São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1965.
- _____. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.
- FRANÇA ANTUNES, Charles. *Os Estudantes e a Construção da Geografia Brasileira: um encontro nos Encontros Nacionais de Estudantes de Geografia*. Niterói: Departamento de Geografia da UFF, 2001. (Dissertação).
- FREIDSON, Eliot. *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago, The University of Chicago Press, 1986.
- _____. Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 31, 1996, 141-155.
- _____. *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política*. São Paulo: Edusp, 1998.
- FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- GASPARIAN, Fernando. “Prefácio”. In: Adriano Murgel Branco (org.) *Política energética e crise de desenvolvimento a antevisão de Catullo Branco*. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 7-17.
- GIDDENS, Anthony. *A estrutura de classes das sociedades avançadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GOMES, Ângela de Castro, DIAS, José Luciano de Matos e MOTTA, Marly Silva da. (1994), *Engenheiros e Economistas: Novas Elites Burocráticas*. Rio de Janeiro, Fundação Getulio Vargas Editora.
- GRELON, André (org.) *Les ingénieurs de la crise: titre et profession entre les deux guerres*. Paris: Editions de l’Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1986.
- _____. “Introduction : Ingénieurs et sociétés dans le Maghreb contemporain. L’itinéraire d’un programme de recherche”. In: *Les Ingénieurs Maghrébins dans les systèmes de formation, Tunisia, Institut de Recherche sur le Maghreb Contemporain*, 2001, p. 11-23.
- _____. “La naissance de l’Enseignement supérieur industriel em France”. *Quaderns d’Historia de l’Enginyeria*, Paris, p. 40-60.
- GROPPO, Luis Antônio. *Juventude: Ensaio sobre Sociologia e História das Juventudes Modernas*. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- _____. *Uma onda mundial de revoltas. Movimentos estudantis de 1968*. Piracicaba: Editora

- Unimep, 2005a.
- _____. “A questão universitária e o movimento estudantil no Brasil nos anos 1960”. *Impulso*. Piracicaba, 16 (40), 117-131, 2005b.
- _____. *Autogestão, universidade e movimento estudantil*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- _____. “As novas esquerdas e o movimento estudantil no Brasil: 1961-1967”, In: Otávio Luiz Machado e Michel Zaidan (orgs.), *Movimento Estudantil brasileiro e a educação superior*, Recife, Editora Universitária UFPE, 2007, p. 231-253.
- GUILHON ALBUQUERQUE, José Augusto. *Movimento estudantil e consciência social na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. “Movimento Estudantil e Classe Média no Brasil: estudo comparativo”. In: _____. (org.) *Classes Médias e Política no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- GUSMÃO, Roberto. Depoimento ao CPDOC. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1987.
- HOHLFELDT, Antônio. “A fermentação cultural da década brasileira de 60”. *Famecos*, Porto Alegre, n. 11, dezembro de 1999, p. 38-56.
- IANNI, Octavio. “O jovem radical”, In: Sulamita de Britto (org). *Sociologia da juventude*, vol. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- KANDIR, Antônio. “Depoimento”. In: *IPEA 40 Anos apontando caminhos: Depoimentos ao CPDOC*, Rio de Janeiro, Editora da FGV, 2004, p. 311-323. Disponível em http://getinternet.ipea.gov.br/livro40anos/arquivo_completo.pdf. Consultado em 25/03/2008.
- KAWAMURA, Lili. K. *Engenheiro: Trabalho e Ideologia*. São Paulo: Ática, 1981.
- _____. *Tecnologia e política na sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo et al. *História Oral e pesquisa sociológica: a experiência do CERU*. São Paulo: Humanitas, 1998, p. 17-18.
- LARSON, Magali. *The rise of professionalism: a sociological analysis*. Berkeley: University of California Press, 1977.
- LIMA, Luiz Costa. *Aguarrás do tempo*. Rio de Janeiro: Imago, 1988.
- _____. O contexto da Universidade do Recife do início dos anos 1960 até o golpe de 1964. In: Otávio Luiz Machado & Michel Zaidan (orgs). *Movimento Estudantil Brasileiro e a Educação Superior*. Recife: Editora UFPE, 2007, p. 41-46.

- LIPSET, Seymour. *Rebellion in the University*. Boston: Little, Brown, 1971.
- _____. & SOLARI, Aldo. (Orgs.). *Elites in Latin America*. New York, 1967.
- LOUREIRO, Maria Rita. "Economistas e Elites Dirigentes no Brasil". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano VII, nº 20, 1992, p. 47-69.
- MACDONALD, Keith. *The Sociology of the Professions*. London: Sage Publications, 1995.
- MACHADO, Irene. "Gêneros Discursivos". In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 151-166.
- MACHADO, Otávio Luiz. "Casas de Estudantes e educação superior no Brasil: aspectos sociais e históricos". In: Otávio Luiz Machado e Michel Zaidan (orgs.), *Movimento Estudantil brasileiro e a educação superior*, Recife, Editora Universitária UFPE, 2007a, p. 191-208.
- _____. "Movimento estudantil na antiga Escola de Minas de Ouro Preto da UFOP entre 1964 e 1960". In: Otávio Luiz Machado, Michel Zaidan e Luís Antônio Groppo (orgs.). *Juventude e Movimento Estudantil: Ontem e Hoje*. Recife: Editora UFPE, 2008, p. 239-256.
- _____. PINTO, Luiz Carlos; ANTUNES, Maurício Antunes. "Análise do discurso do novo movimento estudantil". In: Otávio Luiz Machado e Michel Zaidan (orgs.), *Movimento Estudantil brasileiro e a educação superior*, Recife, Editora Universitária UFPE, 2007, p. 175-190.
- MAIA, Newton da Silva. *Apontamentos para a história da Escola de Engenharia de Pernambuco*. Recife: Imprensa Universitária, 1967.
- MALAN, Pedro. Depoimento: In: *IPEA – IPEA – 40 Anos apontando caminhos: Depoimentos ao CPDOC*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004, p. 57-69.
Consultado em: http://getinternet.ipea.gov.br/livro40anos/arquivo_completo.pdf
- MARCONDES, Paulo. "Arte, política e juventude no Brasil: questões de arte e participação social". In: Otávio Luiz Machado, Michel Zaidan e Luís Antônio Groppo (orgs.). *Juventude e Movimento Estudantil: Ontem e Hoje*. Recife: Editora UFPE, 2008, p. 115-137.
- MARQUES, Sônia. *Maestro sem orquestra: um estudo de ideologia do arquiteto no Brasil (1820-1959)*. UFPE: Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 1983 (Dissertação)

- de mestrado).
- _____. *Les professions de l'urbanisme au Brésil*. Paris: L'Écoles des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1995. (Tese de doutorado).
- MARTINS FILHO, João Roberto. *Movimento estudantil e ditadura militar: 1964-1968*. Campinas: Papyrus, 1987.
- MELO, Hildete Pereira de; OLIVEIRA, Adilson de; ARAÚJO, João Lizardo de. “O sonho nacional: petróleo e eletricidade (1954-94)”. In: Ângela de Castro Gomes (Org.). *Vargas e a crise dos anos 50*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. p. 225-256.
- MERTON, Robert King. “Contributions to the Theory of Reference Group Behavior” (com A. Kitt). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon, 1965, pp. 203-236.
- _____. *Sociologia: teoria e estrutura*. São Paulo, Mestre Jou, 1970.
- MESQUITA, Marcos Ribeiro. *Identidade, Cultura e Política. Os movimentos estudantis na contemporaneidade*. São Paulo: PUC/SP, 2006. (Tese de Doutorado em Psicologia Social).
- MICELI, Sergio. “Homens de Minas – um momento decisivo de nossa história educacional e intelectual”. In: *Folha de S. Paulo/Jornal de Resenhas*, Caderno Especial, p. 8, 08 de junho de 2002.
- MIOTELLO, Valdemir. “Ideologia”. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 167-176.
- MONTENEGRO, Antônio Torres. “Trilhas metodológicas: outras ressonâncias”. In: Silke Weber e Thomas Leithäuser & (orgs.). *Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social*, Recife, Editora Universitária UFPE, 2007, p. 257-281.
- MORHY, Lauro. Memória do Movimento Estudantil no Brasil. In: Otávio Luiz Machado & Michel Zaidan (orgs). *Movimento Estudantil Brasileiro e a Educação Superior*. Recife: Editora UFPE, 2007, p. 51-57.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (pontos de partida para uma revisão histórica)*. 2ª impressão. São Paulo: Ática, 1977.
- NUNES, Edson. “Estrutura e ordenação da educação superior: taxionomia, expansão e política pública”. In: *Seminário Universidade: por que e como reformar?*, Brasília, MEC, 2003.

- OLIVA AUGUSTO, Maria Helena. “Retomada de um legado: Marialice Foracchi e a sociologia da juventude”. *Tempo Social*, vol.17 nº 2, São Paulo, Nov. 2005, p. 11-33.
- OLIVEIRA JUNIOR, Luiz de. *Ensino Técnico e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1959.
- OLIVEN, Arabela Campos. “Histórico da educação superior no Brasil”. In: Maria Susana Arrosa Soares (coord.). *Educação superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2002, p. 31-42.
- _____. “O GT Educação e Sociedade: um balanço de sua atuação”. In: FREITAG, Bárbara (org), Anuário da Educação 97/98, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1998, p. 319-329.
- ORLANDI, Eni. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2005.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1993.
- PAIXÃO, Lea Pinheiro & ZAGO, Nadir. *Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- PARSONS, Talcott. “Professions”. In: *Internacional Encyclopedia of the social sciences*, Macmillan Free Press, 2a ed. (1a ed. 1968), V. 11-12).
- _____. “Sociology the profession: its scope and style. Some Problems confronting Sociology as a Profession”. *American Sociological Review*, vol. 24, 1959, p. 547-59.
- PAULA, Lucília. *Protagonismo juvenil e movimento estudantil: uma estratégia de distinção?*. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, 2003.
- PELLICCIOTTA, Mirza. *Uma aventura política: as movimentações estudantis nos anos 70*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1997. (Dissertação de mestrado em História Social).
- _____. “Mobilizações estudantis nos anos 1970”. In: Otávio Luiz Machado, Michel Zaidan e Luís Antônio Groppo (orgs). *Juventude e Movimento Estudantil Brasileiro: Ontem e Hoje*. Recife: Editora UFPE, 2008, p. 179-213.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.
- PESSOA DE BARROS, Diana Luz. “Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso”. In: Beth Brait (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da

- Unicamp, 1997, p. 27-36.
- PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.
- POERNER, Arthur José. *O poder jovem. História da participação política dos estudantes brasileiros*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. *O poder jovem. História da participação política dos estudantes brasileiros*. 4a ed. Ilustrada, revisada, ampliada e atualizada. São Paulo: Centro de Memória da Juventude, 1995.
- PRANDI, Reginaldo. *Os favoritos degradados ensino superior e profissões de nível universitário no Brasil hoje*. São Paulo: Loyola, 1982.
- RAMOS, Sâmya Rodrigues. *A ação política do Movimento Estudantil de Serviço Social: caminhos históricos e alianças com outros sujeitos coletivos*. Recife: Departamento de Serviço Social da UFPE, 1996. (Dissertação).
- REYNOLDS, Terry. "The Engineer in 20th – Century América". In: Terry Reynolds (org). *The Engineer in America: A historical antology from Tecnology and Culture*. Chicago, The University of Chicago Press, 1991, p. 167-190.
- RIBEIRO, Marcelo Afonso. *ENEP (Encontro Nacional dos Estudantes de Psicologia): história e memória de um movimento*. São Paulo: Departamento de Psicologia da USP, 1998. (Dissertação)
- RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- _____. *Em busca do Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro, Ed. Record, 2000.
- _____. "Artistas e intelectuais no Brasil pós-1960". *Tempo Brasileiro: Revista de sociologia da USP*. São Paulo, 2005. Disponível em www.scielo.br/pdf/ts/v17n1/v17n1a03.pdf. Consultado em 28/04/2008.
- ROCHA E SILVA, Simone Tenório. "Rebeldia, contestação e silêncio: o movimento estudantil em 1968". In: Otávio Luiz Machado & Michel Zaidan (orgs.). *Movimento Estudantil Brasileiro e a educação superior*. Recife: Editora UFPE, 2007, p. 59-83.
- RODRIGUES, Maria Lurdes. *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta, 1997.
- ROQUE, Rita de Cássia Menezes. *Os bandeirantes dos tempos modernos: a Escola de Minas de Ouro Preto e a recomposição do bloco no poder em Minas Gerais (1889-1945)*. Niterói: UFF/História, 1999. (Dissertação de Mestrado).

- SANFELICE, José Luís. “Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64. Parte 1)”. *Reflexão*. Campinas, v. 10, n. 31, jan-abr. 1985, p. 146-167.
- SANTIAGO, Ilana Eleá. *O Movimento pela democratização da Comunicação por jovens universitários: o caso da Enecos e sua regional no Rio De Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC-RJ/Faculdade de Educação, 2006. (Tese.)
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAVIANI, Dermeval. “Prefácio”. In: PINTO, Álvaro Vieira, *A questão da universidade*, São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986, p. 5-6.
- SCHNAIDERMAN, Boris. “Bakhtin 40 graus (Uma experiência brasileira com a sua obra)”. In: Beth Brait (org.). *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997, p. 15-22.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Um espaço para a ciência – a formação da comunidade científica no Brasil*. Brasília: MCT, 2001.
- SCHWARZ, Roberto. “Nota sobre Vanguarda e conformismo”. In: *O pai de família e outros estudos*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978, p. 43-48
- SETHURAMAN, K. R. “Professionalism in Medicine”. *Regional Health Forum*, vol 10, nº 1, 2006, p. 1-10.
- SIQUEIRA, Antônio Jorge. “Engenheiros do social”. In: *Outras histórias. Memórias da Escola de Engenharia de Pernambuco*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995, p. 201-215.
- SOARES, Gláucio. “Intellectual Identity and Political Ideology among University Students”. In: Seymour Martin Lipset & Aldo Solari. (Org.). *Elites in Latin America*, New York, 1967, p. 431-453.
- SOBRAL, Adail. “Ato/atividade e evento”. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 11-36.
- _____. “Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas”. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 103-121.
- _____. “Filosofias (e filosofia) em Bakhtin”. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 123-150.
- SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. *Reinvenções da Utopia: a militância política nos anos 90*.

- São Paulo: Hacker, 1999.
- SOUZA MARTINS, Heloísa T. “Movimento Estudantil e Reforma Universitária”. *Contexto*, n. 1, nov. 1976, p. 119-131.
- SPOSITO, Marília Pontes. “Estudos sobre juventude em educação”. *Revista Brasileira de Educação*, 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_06_MARILIA_PONTES_SPOSITO.pdf Consultado em 01/01/2008.
- _____. “Indagações sobre as relações entre juventude e a escola no Brasil. Institucionalização Tradicional e Novos Significados”. *Jóvenes – Revista de Estudios sobre Juventud*, Edição: ano 9, núm. 22, México, DF, janeiro-junho 2005, p.p 201-227.
- _____. “Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola”. In: Lea Pinheiro Paixão & Nadir Zago. *Sociologia da Educação: Pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, Vozes, 2007, p. 19-43.
- STARR, Paul. *The social transformation of American medicine*. Nova York: Basic Books, 1982.
- STELLA, Paulo Rogério. “Palavra”. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 177-190.
- TELLES, Pedro Carlos da Siva. *História da Engenharia no Brasil – século XX*. Rio de Janeiro: Clavero, 1993.
- VELASCO E CRUZ, Sebastião. *Movimento estudantil e crise na política brasileira*. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.
- WEBER, Max. *Ensaio de Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.
- _____. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 4ª ed. São Paulo: Pioneira, 1985.
- _____. *Economia e sociedade*. Vol 1. 3ª ed. Brasília: EdunB, 1994.
- _____. *Economia e sociedade*. Vol 2. 3ª ed. Brasília: Editora da UnB, 1999.
- WEBER, Silke. *Aspirações a educação: condicionamento do modelo dominante*. Petrópolis: Vozes, 1976.
- _____. “Políticas do Ensino Superior: perspectivas para a próxima década”. *Avaliação - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior- CIPEDES*, Campinas - SP, v. 6, n. 1, p. 15-18, 2000.

- _____. “A educação como foco de projetos político-sociais em Pernambuco”. *In:* Rita de Cássia Araújo e Túlio Velho Barreto (orgs). *1964: o golpe passado a limpo*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2007, p. 115-135.
- _____. & LEITHÄUSER, Thomas (orgs.). *Métodos qualitativos nas ciências sociais e na prática social*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.

ANEXOS:

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA I

DADOS PESSOAIS

- Nome Completo:
- Nascimento:
- Cidade Natal:
- Curso:
- Origem Familiar
- Participação política dos pais:
- Curso que fez:
- Quando entrou na EEP? Quando saiu?
- Que tipo de moradia habitou durante o curso?
- Você trabalhou durante o curso?

- Por que escolheu a Engenharia?

- Como era a EEP? Quais os pontos que identificava como positivos na EEP? E negativos?

- Qual era o lugar prometido ao futuro engenheiro daquele período na sociedade?

- A formação profissional que tiveram foram suficientes para garantir as expectativas dessa sociedade?

MOVIMENTO ESTUDANTIL: DIRETÓRIO ACADÊMICO

- Como foi a composição da chapa de vocês?

- O que o pessoal de vocês agregava em termos de idéias?

ANEXO 2: ROTEIRO DE ENTREVISTA II (Além das questões contidas no roteiro de entrevistas 1 foram acrescentadas os tópicos seguintes):

- Como a questão da formação profissional entrou no debate do movimento estudantil?
- De que forma o D.A. contribuiu para aprimorar a formação dos engenheiros

CONGRESSOS NACIONAIS DE ESTUDANTES DE ENGENHARIA (apenas para alguns entrevistados)

- Qual a importância dos congressos e Seminários Nacionais de estudantes de Engenharia?
- Quais questões eram colocadas nesses eventos?
- Qual o debate do discurso sobre tecnocracia e profissão?
- Quais elementos foram fundamentais para a construção do discurso sobre a formação do engenheiro pelo movimento estudantil da Escola de Engenharia de Pernambuco?
- Até que ponto o discurso sobre a formação do engenheiro pelo movimento estudantil da Escola de Engenharia de Pernambuco relaciona-se com a construção de um projeto de país?
- Até que ponto esses desenhos de formação apresentados tinham a intenção de promover alterações no projeto de formação profissional dos engenheiros?
- Nas escolhas políticas dos estudantes, a profissão era debatida em tais eventos, e também, nas semanas de Engenharia?
- Os professores expunham as especialidades para os alunos?
- Foram fóruns de atuação do movimento estudantil e de busca de participação do conjunto dos estudantes?

ANEXO 3: QUESTIONÁRIO UTILIZADO (via e-mail)

- O que estava em jogo para a manutenção da formação profissional?

- a) Exigências da Reforma Universitária
- b) Projeto de País;
- c) Ascensão Social;
- d) Profissão e atuação profissional adequadas ao país;
- e) Pressão familiar.

- Quais as principais atividades que os estudantes realizaram estavam relacionadas com a discussão da carreira profissional do Engenheiro:

- A) Seminários, Palestras e Congressos;
- B) Reuniões ou assembléias promovidas pelo DA ou pelo DCE;
- C) Grupos de Estudos;
- D) Estágio Curricular.

- Quais disciplinas cursadas em que mais se discutia a profissão do Engenheiro (Se possível indicar o nome da (s) Disciplina (s) (disciplina):

- A) Disciplinas do Primeiro Ano -----

- B) Disciplinas do Segundo Ano-----

- C) Disciplinas do terceiro Ano -----

- D) Disciplinas do Quarto Ano -----

- E) Disciplinas do Quinto Ano -----

VISÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Qual tema era mais discutido pelo movimento estudantil da Escola de Engenharia:

- A) carreira e formação profissional
- B) Problemas brasileiros
- C) Reforma Universitária
- D) A participação dos engenheiros no desenvolvimento econômico brasileiro
- E) A participação dos estudantes na transformação da sociedade brasileira

- É correto afirmar que o debate empreendido pelo movimento estudantil possibilitou a construção de um tipo de de formação voltado para um projeto de país:

- A) Sim, o debate do movimento estudantil foi importante para orientar uma ação entre os profissionais de Engenharia, pois envolvia todos os campos possíveis interessados na questão;
- B) Não, o debate era interno demais para poder influenciar alguma coisa;
- C) Talvez, porque os estudantes depois como profissionais puderam aplicar na prática o que tinham debatido e aprendido;

D) A questão é relativa, porque a vida estudantil e a vida profissional são mundos diferentes. Não se leva nada de uma para outra.

- Deste debate sobre profissão o que estava mais em evidência:

- A) Empregabilidade
- B) Exercício da Profissão
- C) Uma melhor formação profissional

- O que era mais precário na formação do estudante de Engenharia da Escola de Engenharia:

- A) Laboratórios
- B) Estágios
- C) Didática dos Professores
- D) Material didático
- E) Espaço físico

- O que era mais satisfatório na formação do estudante de Engenharia:

- A) Laboratórios
- B) Estágios
- C) Didática dos Professores
- D) Material didático
- E) Espaço físico

- Qual o grau de ligação entre profissão e atuação na sociedade no discurso dos estudantes?

- Qual o grau de ligação entre projeto de carreira e modernização da sociedade no discurso do Diretório Acadêmico?

- Qual o grau de ligação entre Formação profissional e participação política no discurso do Diretório Acadêmico?

- Na escolha da profissão de engenheiro você também foi influenciado pela conjuntura econômica da época?

- Com qual frequência se discutia em debates públicos da Escola de Engenharia a profissão de Engenheiro?

- Com quem você tinha mais costume de conversar sobre as coisas da carreira de Engenheiro?

VISÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS EXTRACURRICULARES

- O movimento estudantil pode ser considerado um dos principais meios de aprendizagem da vida universitária no seu período de estudante?

- O debate sobre a profissão do engenheiro promovido pelo movimento estudantil abriu

caminhos para que os estudantes pudessem visualizar melhor a sua carreira profissional?

- No início da sua vida profissional quais aspectos da formação extracurricular tiveram um peso decisivo para a sua adaptação ao mercado de trabalho?

Especificar:

- O envolvimento em atividades extracurriculares com os ex-alunos foi uma forma de ampliar a sua rede de contatos?

- A vida em repúblicas ou casas de estudantes pode ser considerada fundamental para a aprendizagem de convívio com as diferenças entre indivíduos?

- A participação em atividades diversas no período estudante (movimento estudantil, entidades desportivas, escritório-piloto etc) ajudou a criar uma rede que facilitou a obtenção do seu primeiro emprego?

- É sabido que uma boa formação profissional nem sempre foi adequada para a entrada no mercado de trabalho. Quais estratégias utilizadas para a obtenção de maiores oportunidades de emprego?

- Quais foram seus maiores diferenciais em relação aos seus colegas para conseguir o seu primeiro emprego?