

Encontros entre a História e a Memória da Educação Profissional e Tecnológica



Marcelo Vianna
Maria Augusta Martiarena
Caroline Cataneo
Fábio Krzysczak
Cristine Stella Thomas
(Organizadores)



**ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Volume 2

ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Volume 2

Marcelo Vianna
Maria Augusta Martiarena
Caroline Cataneo
Fábio Krzysczak
Cristine Stella Thomas
Organizadores



2024

<i>Título</i>	<i>Conselho Editorial do IFRS</i>
<i>Encontros entre a História e a Memória da Educação Profissional e Tecnológica</i>	<i>Aline Terra Silveira</i> <i>Núbia Marta Laux</i> <i>Silvia de Castro Bertagnolli</i>
<i>Organizadores</i>	<i>Greice da Silva Lorenzetti Andreis</i>
<i>Marcelo Vianna</i>	<i>Luciano Manfroi</i>
<i>Maria Augusta Martiarena</i>	<i>Minéia Frezza</i>
<i>Caroline Cataneo</i>	<i>Maria Cristina Caminha de Castilhos França</i>
<i>Fábio Krzysczak</i>	<i>Deloize Lorenzet</i>
<i>Cristine Stella Thomas</i>	<i>Erik Schuler</i> <i>Iury de Almeida Accordi</i>
<i>Projeto gráfico e diagramação</i>	<i>Marcus André Kurtz Almança</i>
<i>Marcelo Vianna - NuMem/IFRS</i>	<i>Juliana Marcia Rogalski</i> <i>Maurício Polidoro</i>
<i>Capa</i>	<i>Paulo Roberto Janissek</i>
<i>Marcelo Vianna – NuMem/IFRS</i>	<i>Carine Bueira Loureiro</i> <i>Marina Wöhlke Cyrillo</i>
<i>Ilustração capa</i>	<i>Daiane Romanzini</i>
<i>Desafio de Projetos Mecânicos, da Eng. Mecânica do IFRS Campus Farroupilha (2022)</i>	<i>Viviane Diehl</i> <i>João Vitor Gobis Verges</i>
<i>Autoria Nicholas Fonseca</i>	<i>Marcio Luis Vieira</i>
<i>Repositório Digital NuMem/IFRS – AF(REI)_002010</i>	<i>Cintia Mussi Alvim Stocchero</i> <i>Roberta Schmatz</i>
<i>I Concurso de Fotografia IFRS (2022)</i>	<i>Marcelo Vianna</i> <i>Rafael Alfonso Brinkhues</i>
<i>1ª edição</i>	<i>Gustavo Simões Teixeira</i>
<i>v.2(2024)</i>	<i>Denise Mallmann Vallerius</i> <i>Edison Silva Lima</i>

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

E56
v.2

Encontros entre a História e a Memória da Educação Profissional e Tecnológica [recurso eletrônico] / organização Marcelo Vianna, Maria Augusta Martiarena, Caroline Cataneo, Fábio Krzysczak, Cristine Stella Thomas. - 1.ed. - Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2024.

1 arquivo em PDF. (Coleção Encontros entre a História e a Memória da Educação Profissional e Tecnológica, 3v)

ISBN 978-65-5950-195-3 (v.2)

[DOI 10.35819/IFRS978-65-5950-195-3](https://doi.org/10.35819/IFRS978-65-5950-195-3)

1. Educação - História. 2. Memória. 3. Ensino profissional. I. Vianna, Marcelo, org. II. Martiarena, Maria Augusta, org. III. Cataneo, Caroline, org. IV. Krzysczak, Fábio, org. V. Thomas, Cristine Stella, org.

CDU: 377

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira CRB10/1933

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

p.10

01 -

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA – CAMPUS ILHÉUS (2011-2021): UMA VISÃO A PARTIR DE DOCENTES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Anna Karenina Santos da Silva Moura
Danilo Almeida Souza

p.12

02 -

O INSTAGRAM COMO MEDIAÇÃO NO ESTUDO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Bruna Helfenstein Zanardo et al

p.37

03 –

O REPOSITÓRIO DIGITAL DO NÚCLEO DE MEMÓRIA DO IFRS: CONTRIBUIÇÕES PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Marcelo Vianna et al

p.53

04 –

PODCAST MEMÓRIA IFSP: DIFUSÃO DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS INSTITUCIONAIS COLETIVAS

Fernanda Ferreira Boschini
Fabia Dalla Nora

p.63

05 -
RESGATE DA TRADIÇÃO TEATRAL NO IFPE: QUASE 100 ANOS DE HISTÓRIA
Mário Luiz do Nascimento Júnior et al
p.77

06 -
UMA HISTÓRIA DE DEMOCRACIA, LUTA E RESISTÊNCIA: OS 10 ANOS DO IFRS – CAMPUS ALVORADA
Guilherme Brandt de Oliveira et al
p.98

07 -
RECORDANDO MÉMORIAS DA MORADIA ESTUDANTIL DO IFFAR – CAMPUS SÃO VICENTE DO SUL
Margarete Dorneles Saucedo et al
p.114

08 -
O PREDOMÍNIO DA DUALIDADE MEMÓRIA VERSUS ESQUECIMENTO NO CONTEXTO DOS CAMPI CENTENÁRIOS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL)
Gerônimo Vicente dos Santos
Nelson Vieira da Silva Meirelles
p.140

09 -
O LICEU TRIÂNGULO MINEIRO E A ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO COMO OPORTUNIDADE DE TRABALHO
Edilene Alexandra Leal Soares
Italo Yuri dos Santos
p.159

10 -
PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA POR MEIO DO FUNDO PEDRO BRAZ, UM PERSONAGEM MARCANTE NA HISTÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE
Gabrielle do Nascimento Matos
Manuela do Nascimento Silva
p.184

11 –
**O ENSINO INDUSTRIAL NOS DISCURSOS DOS INTELECTUAIS DO IDORT, NO
CONTEXTO DA REINSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL NO
BRASIL (1935 – 1942)**

Gabriela Botelho Braga
Irlen Antônio Gonçalves
p.200

12 –
**MEMÓRIAS E DOCÊNCIA: VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA DOS EX-PROFESSORES
DO CEFORES**

Edilene Alexandra Leal Soares et al
p.220

13 –
**AS CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO DE DESENHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
NA OBRA “GEOMETRIA PRÁTICA POPULAR” DE ABÍLIO CESAR BORGES**

Sheila Vanessa Afonso de Loiola
Irlen Antônio Gonçalves
p.232

14 –
**VITICULTURA E ENOLOGIA: UMA INCURSÃO PELA HISTÓRIA DO PRIMEIRO
CURSO SUPERIOR PÚBLICO DE BENTO GONÇALVES/RS (1988-1995)**

Caroline Cataneo
p.250

15 –
**PROPOSTA DE PROJETO DE CRIAÇÃO DO ESPAÇO MEMÓRIA DO IFAM
CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL CMDI**

Sarley de Araújo Silva et al
p.267

16 –
**MEMÓRIAS DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS
CAMPUS ERECHIM**

Giovane Rodrigues Jardim et al
p.289

- 17 –
A EXPERIÊNCIA DO TROTE
Leila de Almeida Castillo
p.317
- 18 –
ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO DAS MULHERES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO EIXO CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS NO IFRS
Luisa Palma Menezes et al
p.340
- 19 –
A PROFESSORA LEOLINDA FIGUEIREDO DALTRO PARA DEPUTADA CONSTITUINTE NO PLEITO DE 1933
Priscila Muniz Coutinho
p.356
- 20 –
MEMÓRIAS, AFETOS E INTERCÂMBIOS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS FEMININAS
Juliana de Azevedo Pereira et al
p.376
- 21 –
MEMÓRIAS DO PERCURSO FORMATIVO DE MATILDE GROISMAN GUS SALVAGUARDADOS NO INSTITUTO CULTURAL JUDAICO MARC CHAGALL (1990 - 2022)
Fabiana Pinheiro da Costa
Sofia Konzen Naime
p.398

APRESENTAÇÃO – ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA E A MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (VOLUME 2)

O I Encontro NuMem/IFRS: História e Memória da Educação Profissional e Tecnológica, promovido pelo Núcleo de Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul entre os dias 03 e 04 de outubro de 2023, teve por objetivo discutir a história e a memória da educação profissional e tecnológica no Brasil. O evento propôs reunir trabalhos que explorassem diferentes perspectivas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da História da Educação em geral, como as culturas escolares existentes; as memórias, arquivos e patrimônios escolares; as práticas educativas existentes; as dimensões Trabalho e Educação na trajetória da EPT, entre outras. Realizado de forma virtual, o encontro contou com mais de 80 trabalhos aceitos, sendo apresentados ao longo dos dias de atividades, com participantes de todo país, representando diferentes instituições de EPT, universidades e grupos de pesquisa.

A partir dos trabalhos apresentados, foi organizada a obra “Encontros entre a História e a Memória da Educação Profissional e Tecnológica”. As contribuições dos participantes foram distribuídas nos volumes 2 e 3 que compõem a obra. Neste volume, constam contribuições das sessões “Experiências e vivências da História e Memória da EPT”, “Memória e Patrimônio da EPT”, “Arquivos e História da Educação Profissional”, “História do Trabalho e Educação” e “História e Memória das Mulheres na EPT”. Entre os temas que compõem o volume, encontram-se trajetórias institucionais, de indivíduos e de culturas escolares em instituições de EPT, experiências digitais de preservação e divulgação e as questões de gênero no ensino profissional. Cada contribuição dos autores contribui para entendermos a complexidade que envolve a EPT em sua dimensão histórica, superando visões tecnicistas ou meramente

memorialísticas. Ao instituírem um olhar crítico e reflexivo sobre diferentes experiências do passado da EPT, os capítulos contribuem para compreendermos as transformações vivenciadas pelos agentes de um período, as dimensões entre lembrança e esquecimento que se impuseram nas memórias e suas repercussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, entre outras perspectivas. Sem dúvida, são trabalhos que nos ajudarão a refletir sobre nossas vivências na EPT no presente e em seus projetos futuros em nossa sociedade.

Agradecemos às autoras e aos autores pela dedicação e por compartilharem seus trabalhos conosco.

Desejamos uma ótima leitura a todas e todos,

Os organizadores

HISTÓRIA E MEMÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA - CAMPUS ILHÉUS (2011-2021): UMA VISÃO A PARTIR DE DOCENTES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Anna Karenina Santos da Silva Moura (IFBA)¹

Danilo Almeida Souza (IFBA)²

Resumo: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), nasceu por meio da Lei nº11.892/2008 mediante a transformação do antigo CEFET-BA no final de 2008. Embora muito da história do IFBA se intercepte com momentos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tanto em termos de concepção como em estrutura, há particularidades que são próprias e por suas singularidades necessitam de estudos específicos para sua caracterização. Este trabalho integra um projeto maior, que busca retratar a história do IFBA campus Ilhéus na sua primeira década de existência (2011 - 2021), e foi desenvolvido no âmbito do programa de Iniciação Científica Júnior. Aqui, o recorte é feito para profissionais técnicos e docentes, e os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas que buscou entre outras questões entender a relação do servidor/a com o instituto, e suas memórias, a partir das suas vivências nesse ambiente institucional. A partir das memórias desses servidores/as foi possível entender a chegada do instituto na região, e os desafios do processo de implantação; a necessidade de maior articulação do IFBA campus Ilhéus com as demais instituições educacionais no eixo Ilhéus/Itabuna, inclusive para potencializar a atuação do IFBA; o quanto a instituição representa para estes servidores, tanto como local de atuação profissional, mas sobretudo como um ambiente de formação crítica e emancipadora para jovens, estando sua vinda para região como um ganho mesmo frente aos desafios impostos nos primeiros anos. Este é um trabalho pioneiro no sentido de resgate da memória de servidores/as sobre o processo histórico do IFBA Ilhéus, a partir de uma história crítica e por diferentes sujeitos que a integram. A próxima etapa da pesquisa consiste em ouvir o público discente, de modo a ampliar a compreensão histórica deste campus, sendo um embrião para a construção futura de um memorial vivo.

Palavras-chave: História e Memória; IFBA; EPT.

¹Estudante do curso Técnico em Segurança do Trabalho do Instituto Federal da Bahia - IFBA, *campus* Ilhéus. Bolsista de Iniciação Científica IFBA-CNPq (2022 - 2023). E-mail: annakarenina20063@gmail.com.

²Professor EBTT do Instituto Federal da Bahia - IFBA, *campus* Ilhéus. Licenciado e Mestre em Física (UESC-BA) e Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA/UEFS). E-mail: danilos@ifba.edu.br.

Introdução

O resgate da história e memória tem se constituído como um tema de investigação em potencial quando se pensa as pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Tanto pelo tema contribuir com a questão do ensino em espaços de EPT, como pela importância que estas têm para o entendimento de questões mais complexas que englobam a educação do nosso país, em especial a trajetória da classe trabalhadora na busca de um projeto que atenda às suas necessidades, visando sua emancipação. Exemplo do que está feito no trabalho de Moura (2007) ao trazer em evidência uma visão panorâmica da dualidade histórica presente na educação básica e educação profissional e tecnológica desde os primeiros registros da EPT no Brasil, até o modelo que hoje chamamos de Ensino Médio Integrado (EMI).

Este estudo, é fruto de um projeto de iniciação científica – Ensino Médio, e busca retratar a história do IFBA campus Ilhéus no recorte da sua primeira década (2011 - 2021) desde a sua implantação, analisando a partir da perspectiva de docentes e técnicos administrativos em educação, a história do campus a partir das suas memórias, além de entender como a chegada do instituto contribuiu para a educação pública da região na perspectiva dos/as entrevistados/as. Trata-se de um trabalho que integra um projeto maior, que pretende por meio da história oral, entender a dinâmica do instituto por meio dos sujeitos que tem construído sua história. Além da escuta de servidores de vínculo efetivo (como é feito aqui), o projeto também prevê a entrevista com o público discente e pessoas da sociedade civil que participaram da concepção da ideia, e dos momentos de antecederam a efetiva implantação do IFBA na região.

Embora as pesquisas em histórica da educação vem se consolidando ao longo dos anos, como pode ver visualizado no trabalho de Costa e Salviano

(2018), no âmbito da EPT, a história e memória vem ganhando força apenas recente pela instalação de núcleos de história e memória, por memoriais físicos e virtuais nas instituições de ensino, pelo interesse de pesquisas em grupos espalhados pelo Brasil, mas também com a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em 2017. O ProfEPT é um mestrado profissional em rede, criado pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a intenção de estudar os problemas da rede, e a partir deles provocar mudanças, seja nas práticas de ensino ou na organização dos espaços pedagógicos. Dentre suas linhas de pesquisa, a de Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT tem impulsionado a reflexão de pesquisadores/as sobre trazer a temática aqui abordada (história/memória) para o centro do debate e perceber suas implicações para o ensino. Um dos seus macroprojetos (macroprojeto 4) descreve esses interesses de pesquisa:

Macroprojeto 4: Abriga projetos que trabalham as principais questões relacionadas à história e memória da EPT local, regional e nacional, considerando o mundo do trabalho a partir de estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos didáticos, entre outros. (PROFEPT-IFBA, 2022)

Assim, trazemos questões próprias do IFBA campus Ilhéus, mas não apenas a história como algo imóvel, mas como a que implica mudanças, e movimento nas estruturas que a compõem a partir de sujeitos que estão imersos nela.

A questão do Ensino Médio Integrado, pauta tão cara quando se pensa a educação praticada nos Institutos Federais, pode ser melhor compreendida a partir do momento em que se compreende os antecedentes, e as questões históricas que envolvem os primeiros passos da instituição que o pratica. O EMI integrado praticado no IFBA campus Ilhéus, por exemplo, mesmo sob a mesma

base legal e regimental enquanto IFBA, pode suscitar questionamentos próprios: o EMI no IFBA campus Ilhéus é tão diferente do que é praticado nos demais campus do IFBA? Se for, o momento de implantação teria alguma implicação sobre isso? O que os sujeitos que fizeram/fazem parte da história do IFBA campus Ilhéus tem a dizer sobre a instituição? Mesmo que algumas perguntas enunciadas não sejam foco desse trabalho, os questionamentos nos situam o quão importante é conhecer a história das nossas instituições e como estas implicam nas demais dimensões que a constituem.

Se pensarmos no objeto de pesquisa deste projeto e a questão do ensino, o IFBA campus Ilhéus já nasce a partir da institucionalização do EMI, retomado por meio do decreto nº 5.154/2004, constituindo na II fase de expansão da rede e isso naturalmente o coloca em outro posicionamento frente a campus mais antigos. Nesse sentido, destacamos que o IFBA possui campus que vivenciaram três fases distintas de oferta do EMI: primeiro momento, campus embrião do que hoje seria o IFBA, tendo, portanto, acompanhado toda a evolução da Rede Federal no estado da Bahia desde o seu nascimento em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices, e que naturalmente tenha passado por todas as transições marcantes do ensino técnico no âmbito federal; segundo momento, campus que nasceram logo em seguida à transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, e que experimentaram o processo de transição entre a oferta de Ensino Médio Técnico em sua antiga concepção (antes do decreto nº 2.208/97), a oferta de Ensino Médio regular e formação técnica dissociados, como única forma de oferta da educação profissional técnica (aspecto dual, trazido com a publicação do decreto nº 2.208/97) e o início da retomada do Ensino Médio Técnico na forma integrada a partir da publicação do decreto nº 5.154/04. E o caso do campus Ilhéus, que já nasceu após a publicação do decreto nº 5.154/04, fruto do processo de expansão da Rede Federal e que, naturalmente, vivenciam desde o seu nascimento a oferta

de Ensino Médio na forma integrada, fruto de um projeto político de educação e lutas históricas de um tipo de educação pensada para a classe trabalhadora.

Situado o contexto histórico do nosso objeto de pesquisa (IFBA campus Ilhéus), e entendido a importância do trabalho aqui desenvolvido, o objetivo geral que guia nosso estudo é *Retratar a história do IFBA campus Ilhéus desde a sua concepção/implantação (2011 - 2021) a partir da visão de docentes e técnicos administrativos em educação que fizeram/fazem parte deste processo, além de entender como a chegada do instituto na região contribuiu para a educação pública e desenvolvimento da população na sua área de abrangência no aspecto mais amplo*. Isso é feito a partir de entrevistas semiestruturadas com docentes e técnicos administrativos em educação, a partir da referência da história oral.

Em termos de estrutura da escrita, após a introdução avançamos para a metodologia da pesquisa, situando os caminhos adotados ao longo desse trabalho, os instrumentos de coleta de dados e caracterização do público pesquisado. Seguimos com a discussão dos resultados a partir do diálogo com os/as entrevistados/as, trazendo significados as informações coletadas, buscando compreensão dos pontos mais relevantes trazidos. Por fim, apontamos perspectivas futuras do trabalho e considerações com base no que foi explorado.

Temos um trabalho pioneiro no âmbito do IFBA campus Ilhéus, que conseqüentemente abre espaço para pesquisas e projetos no âmbito da educação de forma mais ampla; nesta pesquisa analisamos a instituição e os próprios participantes a partir dos seus diálogos, permitindo uma (auto)avaliação do Instituto a respeito do papel que ele exerce dentro da sociedade na perspectiva de pensar o futuro dessa instituição e nossa atuação nela.

Metodologia

Temos um estudo qualitativo que busca apresentar a história e memória do IFBA Ilhéus, a partir dos sujeitos pesquisados, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Para resposta ao objetivo proposto nesta pesquisa, seguimos os passos descritos:

- Construção de instrumento para coleta de dados, pensando na sua adequação para escuta de docentes e técnicos administrativos em educação, sobre a história do IFBA campus Ilhéus, trajetórias e implicações neste e em outros espaços;
- Entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma presencial nas dependências do IFBA campus Ilhéus;
- Análise e sistematização dos dados coletados.

Alinhado a natureza do estudo escolhido, trazemos que os resultados foram obtidos por meio de percepções, análises e opiniões dos participantes da pesquisa. A pesquisa qualitativa é fundamentada na interpretação, e nesse sentido, a leitura da pesquisadora e do pesquisador é importante na descrição das informações trazidas. De acordo com Creswell (2007, p. 187) “não é possível evitar as interpretações pessoais, na análise de dados qualitativos”. Historiadores/Pesquisadores que dispõem do método qualitativo em pesquisas geralmente buscam pela essência primitiva dos fatos e a linha histórica dos dados, embora esse tipo de análise necessite da interpretação minuciosa do historiador para a obtenção dos resultados, os dados adquiridos através da análise qualitativa são submetidos as etapas para refinanciamento das informações para que o resultado final apresente elementos objetivos; Creswell (2007) expõe o passo a passo para uma proposta qualitativa, as etapas são voltadas para estratégia de investigação; procedimento de coleta de dados;

procedimento de registro de dados; análise e interpretação de dados e validação dos resultados.

No procedimento de coleta de dados, foi utilizada a metodologia da história oral, conhecida também como oralidade. A história oral foi introduzida no Brasil na década de 1970, todavia, obteve expressão na produção de pesquisas científicas a partir da década de 1990. Em estudos com predominância da oralidade, as fontes utilizadas são as entrevistas orais, que por sua vez apresentam um roteiro com tópicos e questionamentos que direcionam o pesquisador e o participante ao objetivo central do estudo; o emprego de entrevistas orais busca a compreensão de acontecimentos passados através de diferentes percepções. Como afirma Fialho, *et al* (2020, p. 5) “esta metodologia que trabalha fundamentalmente com depoimentos, testemunhos ou entrevistas orais, permite ao historiador elaborar análises individuais e coletivas e desenvolver compreensões específicas, com maior riqueza de detalhes”.

Observado o contexto de História e Memória no qual esse estudo está ancorado, fica notória a necessidade da adoção de práticas metodológicas que supram as lacunas da problematização investigada. A história e Memória busca primordialmente resgatar as concepções acerca do objetivo principal a ser explorado, e esse cuidado foi tomado em todo o decorrer do processo. A forma de obtenção de dados se deu através de entrevistas semiestruturadas realizadas com o público-alvo da pesquisa (docentes e técnicos administrativos). Entrevistas desse eixo levam essa nomenclatura por serem entrevistas realizadas de forma flexível, com um roteiro prévio que serve como direcionamento, dessa forma as entrevistas são dinâmicas e direcionadas a partir do que traz o entrevistado; justifica-se assim o uso da história oral e o método qualitativo nesse estudo.

Para a etapa de mapeamento inicial foi enviado um e-mail para todos/as servidores/as do IFBA campus Ilhéus, solicitando apoio para que o e-mail fosse encaminhado também para aqueles que não fizessem mais parte do quadro efetivo, e que porventura não estivessem na lista de destinatários. O e-mail foi enviado juntamente com um formulário que teve como propósito fazer levantamento prévio do perfil do/a servidor/a interessado/a (tendo em vista o critério de inclusão), e a disponibilidade para participar da entrevista com posterior agendamento.

Na etapa de mapeamento do público-alvo foi estabelecido o seguinte critério de inclusão: servidores/as que tivessem aceitado participar da pesquisa de forma voluntária, e que estivessem em um dos dois grupos - servidores que ingressaram no IFBA campus Ilhéus em 2012 ou ano anterior e servidores que ingressaram no IFBA campus Ilhéus a partir de 2013 e até o ano de 2021 (independente se na data do contato ainda fossem servidores/as do campus). Isso iria garantir uma diversidade de participantes da pesquisa, de modo a termos uma maior diversidade nos participantes do estudo. Pensamos inicialmente num teto de 18 participantes, e desde que atendido aos critérios, seriam priorizados os/as participantes que tivessem respondido ao formulário prévio primeiro, para esta etapa.

a) Participantes da Pesquisa

A partir do levantamento prévio de servidores/as docentes e técnicos administrativos que tinham interesse em participar da pesquisa contamos nessa etapa da pesquisa com 12 (doze) pessoas, distribuídos entre 9 (nove) docentes (um deste, também diretor geral do Instituto) e 3 (três) técnicos administrativos em educação. As entrevistas foram realizadas ao longo do primeiro semestre do ano de 2023.

Na ordem em que foram realizadas as entrevistas, utilizamos como codificação, a inicial D (para servidor docente), T (para servidor técnico) e G (para o servidor que já exerceu cargo de gestão, nesse caso Diretor Geral). Assim, uma codificação D4, por exemplo, representa o 4º docente entrevistado.

A distribuição por ano de ingresso no instituto IFBA campus Ilhéus, dado o público que voluntariamente se colocou a participar da pesquisa, ficou distribuída conforme a tabela 1.

	2012 ou ano anterior	A partir de 2013	
Docente	04	04	08
Técnico	02	01	03
Gestor	01	-	01
			12

Tabela 1: número de participantes da pesquisa. Fonte: Dados da pesquisa/Próprios autores.

Embora a primeira expectativa era ter um público maior, tivemos uma representação qualitativa satisfatória, uma vez que todos os públicos inicialmente pensados, integram sujeitos pesquisados, e há um equilíbrio entre o que avaliamos como servidores que participaram dos momentos iniciais do campus, e aqueles que já presenciaram uma estrutura em consolidação. Quanto aos gestores que exerceram o cargo de diretor geral, ambos chegaram ao campus, em 2012 ou ano anterior, assim nossa representatividade é relevante.

b) O roteiro de entrevista

O procedimento de coleta de dados se deu por meio da realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido, mas que em acordo com a proposta do instrumento, estava aberto a seguir caminhos apontados pelo entrevistado.

O roteiro das entrevistas se baseou em resgatar dados a respeito do processo de implantação do IFBA campus Ilhéus; aspectos relacionados a

gestão do instituto durante o processo de implantação (buscando identificar a presença de aspectos democráticos); a relação de ensino, pesquisa e extensão; a relação dos servidores com o Instituto, e o entendimento de como a chegada do Campus na região contribuiu para a educação pública e desenvolvimento da população na sua área de abrangência num aspecto mais amplo.

Para servidores docentes e técnicos administrativos em educação, o roteiro constituiu de:

1. Fazer apresentação da pesquisa, seguindo da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
2. Após a apresentação da pesquisa, solicitar ao participante fazer uma breve apresentação pessoal (de forma livre);
3. Num segundo momento, motivar o participante a relatar suas experiências no IFBA *campus* Ilhéus. Atuação no Instituto Federal da Bahia, *campus* Ilhéus, a sua relação com o Instituto a partir das suas memórias, como você tem contribuído com o Instituto e como o Instituto tem contribuído na sua formação profissional, pessoal, etc.

Listamos alguns pontos que podem aparecer no caso do público - servidores:

- a) Participação do servidor, no processo de gestão (a partir de princípios democráticos no instituto);
- b) Estrutura física – e os desafios de estar num campus em implantação;
- c) Falar sobre a relação: ensino, pesquisa e extensão;
- d) Relação do IFBA com a comunidade, e a mudança que o IFBA provocou na sua vida;
- e) Próximos desafios – após uma década de implantação.

4. Provocar o participante a falar sobre como a chegada do instituto na região contribuiu para a educação pública e desenvolvimento da população na sua área de abrangência no aspecto mais amplo;

5. Por fim, agradecer e perguntar se há algo que o participante deseja acrescentar.

No caso da entrevista com o gestor, na pergunta 3, a expectativa era que outros pontos fossem abordados, a depender do direcionamento que fosse dado as experiências dele no/com o IFBA campus Ilhéus:

- a) Quando é que surge o IFBA *campus* Ilhéus, na vida do servidor;
- b) Quando ele resolve, ou sob que circunstâncias, ele assume o cargo de gestor/diretor geral do IFBA *campus* Ilhéus;
- c) Desafios da gestão num campus em implantação;
- d) Qual relação/ (qual era) relação do Instituto (IFBA) com prefeituras, sociedade civil, etc.
- e) Falar sobre as dimensões do ensino, pesquisa e extensão (Como era antes, como ele vê agora, e quais perspectivas);
- f) O processo de implantação dos cursos, sobre as escolhas, etc.;
- g) Os desafios enfrentados para o aumento do quadro de servidores, etc.;
- h) O quanto ele acredita que a comunidade participou no processo de gestão do Instituto;
- i) Lidar com a implantação do ponto eletrônico, e qual o posicionamento do gestor quanto a essa questão;
- j) A ocupação de 2016;
- k) Próximos desafios – após uma década de implantação;

c) Aspectos éticos

O projeto que contempla o plano de pesquisa aqui trabalhado, junto com os instrumentos de coleta de dados (roteiro de entrevista) foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do IFBA e aprovados em 17/03/2023 sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 67472923.6.0000.5031, e parecer nº 5.950.573; as entrevistas foram realizadas atendendo aos critérios éticos e fornecendo ao participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de uso de voz, documentos necessários para o procedimento de registro de dados. As entrevistas foram gravadas, diante da autorização de cada participante, e foram transcritas para análise de dados coletados.

Discussão

Nesta seção vamos abordar as categorias destacadas no instrumento de coleta de dados (roteiro de entrevista), e a partir dos dados extraídos e transcrição das entrevistas, extrair os significados. O método de análise consistiu numa nova escuta das entrevistas realizadas, no intuito de extrair significados para as questões de interesse deste estudo. Dessa forma, nossa análise não leva em conta sensações e emoções percebidas ao longo das entrevistas, mas sim, os significados que elas trazem, condensados numa síntese. Em outro trabalho pretendemos fazer uma análise com todas as dimensões.

Partindo dessa leitura prévia, e do objetivo que guia esse estudo, as categorias a priori definidas, na qual serão apresentados os resultados são: a) os desafios no processo de implantação do campus; b) atuação do IFBA no sul da Bahia; c) Representatividade do Instituto na vida do servidor num aspecto mais amplo.

a) Os desafios no processo de implantação do Campus

A partir das memórias dos servidores (docentes/técnicos/gestão) que fizeram/fazem parte do Campus de Ilhéus, foi possível entender o processo de implantação do Instituto na região, fruto da expansão na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em 2010 e que iniciou as atividades em 2011.

O IFBA campus Ilhéus teve sua autorização de funcionamento por meio da Portaria nº 806, de 22 de junho de 2011 do Ministério da Educação. A partir da escuta dos participantes da pesquisa, ficou claro que o início das atividades se deu com o desenvolvimento de dois projetos de extensão: o pré-IFBA, curso para estudantes que tinham interesse em ingressar nos cursos técnicos na

forma integrada ao ensino médio – o EMI, e o programa Mulheres Mil, a época, coordenado pela assistente social do campus.

O pré-IFBA foi um curso preparatório para ingresso no IFBA campus Ilhéus ofertado a estudantes das escolas públicas dos municípios de Ilhéus e Itabuna, existindo em parceria com as prefeituras de ambas as cidades com atividades desenvolvidas nos espaços dos próprios municípios. Muitos servidores viram o projeto de forma bastante positiva, tendo um percentual de aprovação no processo seletivo 2012 considerável. Para grande parte, mais do que apenas um curso preparatório, o projeto era uma forma de fortalecer o vínculo da instituição com a sociedade civil e instituições nas duas cidades. Esse discurso esteve presente na fala de todos os entrevistados que vivenciaram essa experiência. A exemplo, a fala de uma das entrevistas nos permite o seguinte entendimento:

O ano de 2011 foi destinado ao “pré-IFBA”, curso preparatório para os alunos de rede pública que tinham interesse em participar do processo seletivo e ingressar no instituto em 2012. No município de Itabuna tinham dois polos de aula, a Casa do Educador (atual UNEX) e um colégio no bairro São Caetano. A docente não ministrou aula nesse curso pois foram incluídas apenas as disciplinas que integram a prova do processo seletivo, assumindo o cargo de coordenadora no município de Itabuna. Foi feita uma parceria entre o IFBA- Campus Ilhéus, a DIREC 7 e a prefeitura Municipal, que cedeu o local para reuniões com os pais desses estudantes, depois surgiu uma parceria com a FTC que cedeu sala para realizar as aulas do Pré-IFBA. Ao final do curso a maioria dos estudantes foram aprovados no processo seletivo. (D1)

A força que o projeto desempenhou nesse início é destacado pelo relato de uma das entrevistas, que expressa a seguinte opinião “(...) a respeito da relação do IFBA com a comunidade de Itabuna, a servidora afirma que na época do Pré- IFBA o projeto uniu bastante os dois polos e foi a melhor relação que o Instituto já teve com a comunidade de Itabuna” (T2). Ainda, “(...) após o pré-IFBA

acabar, acabou também a relação entre os docentes do IFBA e do município de Itabuna, tendo em vista que o projeto poderia ser uma fonte de relação entre as duas cidades” (D1). O pré-IFBA foi citado por todos os servidores que ingressam no instituto antes do início das aulas regulares em 2012, percebido também como uma ação com grande potencial em estreitar a relação do instituto com a sociedade civil nas cidades de Itabuna e Ilhéus.

Quanto ao projeto Mulheres Mil, o mesmo tinha como objetivo integrar mulheres no mundo do trabalho através da oferta de cursos de curta duração, sendo um projeto desenhado no âmbito nacional, e desenvolvido em várias instituições da rede, como no caso do IFBA campus Ilhéus. Embora citado por parte dos participantes, não houve muito diálogo sobre o projeto nas entrevistas.

Para grande parte dos entrevistados, ambos os projetos, mulheres mil e pré-IFBA foram criados e/ou trazidos para justificar a presença dos servidores que vieram para o campus por meio do processo de remoção, num cenário em que o IFBA Campus Ilhéus estava impossibilitado de dar início as atividades acadêmicas por conta da estrutura precária que englobava a falta de cantina, ginásio, falta do acervo, falta de transporte para visita técnica, problemas com iluminação, falta de internet, problemas com a rede de esgoto, sinalização e ponto de ônibus, levando em conta que a localização do Campus é numa rodovia e colocava os alunos em risco por falta de segurança, sobretudo o público do EMI, geralmente jovens a partir de 14 anos, que concentrava o maior número de matrículas. Apresentamos trechos que foram condensados das entrevistas:

Quando a docente chegou tinham apenas quatro cadeiras, não se tinha carteira, as mesas eram improvisadas, a biblioteca era em outro local, porém não se tinha acervo, não havia cantina, ginásio, muito menos uma estrutura montada para dar início às aulas. (D1)

Durante o processo de implantação as principais dificuldades eram acerca da falta de equipamentos e falta de cantina, que implicava no deslocamento dos servidores para fazer suas refeições em bairros próximos, o que demandava tempo. (D4)

Os desafios acerca do Campus englobavam problemas na rede de esgoto, problemas com a sinalização levando em conta que o IFBA- Campus Ilhéus fica localizado numa BR, problemas com sinalização, iluminação e etc... (D7)

O local foi doado e se tinham diversas dificuldades logo no início, como por exemplo a falta de internet, a estrutura física precária, falta de transporte para visita técnica etc... (T2)

Mesmo em meio as dificuldades que se apresentam no processo de implantação, há relatos que evidenciam o ano de 2012 como de muitas expectativas o que reverberava em grande engajamento do público “a expectativa era boa e os profissionais conseguiram desenvolver um bom trabalho, apesar das dificuldades presentes os estudantes eram bastante participativos” (D4).

Uma outra característica a ser pontuada, é que a maior parte dos participantes da entrevista, que ingressaram 2012 ou ano anterior, vieram de outros campus do IFBA, em sua maioria, fruto de remoção e destes, uma transferência por meio de permuta simples. Assim, fica claro a experiência de servidores na rede anterior ao seu vínculo funcional no IFBA Ilhéus, o que pode naturalmente gerar expectativas por parte desses profissionais, e um grande potencial decorrente da experiência que carregam. Neste universo de docentes que ingressaram em 2012 e responderam a entrevista, apenas uma das servidoras foi concursada para o próprio campus, neste caso, ingressando como docente do quadro permanente a partir do segundo semestre de 2012.

Em 2012, o campus iniciou seus cursos regulares nas modalidades de Ensino Médio Integrado e Subsequente ao Ensino Médio nas seguintes áreas: Técnico em Informática, Técnico em Segurança do Trabalho, Técnico em

Edificações (inicialmente apenas subsequente, tendo sua primeira turma na forma de oferta integrada em 2016).

Sobre os cursos escolhidos, há uma sinalização de que estes não foram os definidos pela sociedade civil, e órgãos de representação que conduziram o processo inicial de pensar a oferta no campus; a audiência pública havia indicado o curso de eletroeletrônica que não foi implantado, um curso na área de construção civil, mais próximo disso, foi implantado o curso técnico de edificações, de modo que os demais cursos implantados formam por decisão do diretor geral à época. O trecho a seguir, destaca a situação: “houve uma audiência pública a respeito dos cursos a serem implantados e os critérios para tal decisão, porém o curso aprovado (Eletroeletrônica) não foi implantado” (T1)

b) Atuação do IFBA no Sul da Bahia

Analisando o cenário em que o Campus está inserido, sendo ele o primeiro Campus de uma instituição da Rede federal de educação profissional no Sul da Bahia, vem naturalmente cercado de grande expectativa. O IFBA campus Ilhéus está localizado numa rodovia entre os municípios de Itabuna e Ilhéus afim de contemplar os mesmos, no entanto, de acordo com parte dos entrevistados, mesmo após pouco mais de 10 anos, o instituto ainda tem pouca visibilidade nesses municípios, em contrapartida, há um número relevante de estudantes das cidades vizinhas, como por exemplo Barro preto, Floresta Azul, Coaraci, Ibicaraí, Camacã e Itacaré e em ascensão.

Na visão do gestor (diretor geral), quando se pensa o ensino temos mais vagas sendo ofertadas na educação profissional desde o seu processo de implantação, além do início da oferta de cursos superiores no formato de Educação a distância (EAD), a nível de graduação e pós graduação. Quanto ao âmbito da pesquisa e relação com a comunidade, para o gestor, embora o

Campus seja o segundo em pesquisas aprovadas de Ensino Médio na Bahia, as pesquisas não conseguem estabelecer um vínculo com os municípios de Ilhéus e Itabuna; o mesmo relata que alguns docentes já tiveram a oportunidade de planejar e executar projetos ao lado desses municípios, porém não é algo corriqueiro, assim como nas Comunidades próximas (Vila cachoeira, Japu, banco da vitória, salobrinho).

Ainda a partir do relato do diretor do campus, em 2012 na época do PRONATEC eram oferecidos os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e se tinha uma relação muito próxima com as prefeituras de Itabuna e Ilhéus, além de outras da região com oferta de cursos FIC nos municípios de Itapé, Barro Preto, Coaraci, e outras, com uma margem de aproximadamente 10 cursos em cada cidade.

Servidores entrevistados relatam que no decorrer dos anos algumas expectativas foram frustradas com relação ao “que o Campus poderia ter sido”. O campus está situado próximo a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), essa proximidade permitiria parcerias entre as instituições, com o desenvolvimento de projetos de extensão, oportunidades de estágio para discentes do IFBA e da UESC, e também que o IFBA acompanhasse o progresso dos alunos egressos do Campus que decidiram ingressar na UESC.

A expectativa de maior integração com as instituições da região aparece recorrente nas entrevistas, e está entre os desafios que os entrevistados apontam para as próximas décadas.

Enquanto servidora do IFBA-Campus Ilhéus acredita que após uma década de implantação o Instituto passa por alguns desafios, dentre eles a falta de envolvimento com a comunidade local, diálogo com todos, trazer a identidade da escola à tona e analisar o que precisa ser feito para que o IFBA seja inserido no eixo de Ilhéus/Itabuna, ressalta que é preciso “trabalhar para além da nossa rede”. (T1)

Após uma década de implantação do IFBA Campus Ilhéus, a docente observa que os próximos desafios do instituto são acerca do diálogo com a UESC, UFSB, a prefeitura Municipal de Ilhéus/ Itabuna e a Secretária de Educação desses municípios, para que o IFBA esteja cada vez mais inserido em tarefas externas (D1)

No que diz respeito a relação do IFBA com as comunidades locais o IFBA tem feito coisas boas, mas acontece uma ruptura dessas ações, o desafio de algumas escolas é a continuidade. O IFBA deve ser inserido em outras demandas para ser visto, é necessário um olhar político sobre a realidade, o IFBA é um catalizador de ideias, os egressos tem facilidade de desenvolver pesquisas em universidades e no mundo de trabalho. (T3)

Uma das docentes entrevistadas, apesar de reconhecer a necessidade de um maior envolvimento do IFBA Ilhéus com a comunidade e instituições, traz que essa relação tem crescido, algumas já existentes, e outras que podem avançar.

O envolvimento do Campus de Ilhéus com a UESC é favorável à área da docente, sendo disponibilizados equipamentos diante de sua necessidade, bem como em outras áreas do Instituto; a UESC oferece diversas oportunidades de estágio e pesquisa. Acredita que a relação do IFBA com a comunidade local melhorou bastante desde sua chegada no Instituto, mas ainda pode melhorar. "As pessoas não tem conhecimento do Instituto..." (D8)

A questão da identidade institucional e o reconhecimento do público externo fica evidenciado quando uma participante da pesquisa afirma que os/as docentes do campus Ilhéus por vezes são confundidos com docentes da UESC, pois o Instituto não é conhecido na região de Itabuna e Ilhéus, necessitando demarcar sua identidade enquanto instituição que oferta educação profissional e tecnológica. A docente (D5) ratifica a importância do IFBA na região pela

oferta de EPT, e a necessidade de reforçar esse tipo de educação profissional na região.

Nessa categoria (atuação do IFBA no sul da Bahia), há a sinalização de que uma maior articulação do instituto com a sociedade e instituições (como a presente lá em 2011, com o pré-IFBA e Mulheres Mil) poderia potencializar a atuação do instituto. Como pode ser reforçado pelo relato do docente (D3):

Em face do cenário atual- observa que é possível a parceria do IFBA-Campus Ilhéus com a rede Estadual e Municipal no eixo de Ilhéus/Itabuna, afim de promover atividades acadêmicas, projetos de extensão etc. Buscar estimular o envolvimento com outras modalidades de educação tendo como exemplo escolas indígenas e quilombolas, ainda que poucos estudantes do Campus Ilhéus se declarem como Indígenas ou quilombolas. Observa um diferencial nos estudantes do IFBA levando em consideração a forma que os mesmos conseguem solucionar certas situações de forma independente. (D3)

As ponderações quanto aos pontos de melhorias necessárias ao IFBA são feitas, não excluindo o potencial que uma instituição pública de ensino tem para a melhoria da educação da região.

Para o diretor entrevistado, o campus traz consigo o diferencial do Instituto Federal, levando em consideração o modelo de ensino, a grande quantidade professores doutores especializados nas suas áreas, auxílios de permanência estudantil e uma estrutura física que permite lazer aos discentes. Diante desses aspectos, na visão do gestor, a chegada do Campus trouxe uma nova perspectiva para a região acerca do ensino médio público de qualidade. O relato de uma das servidoras entrevistadas, corrobora com essa ideia:

Desde a chegada do IFBA na região ele vem contribuindo para o desenvolvimento da região num aspecto mais amplo e contribuindo com a educação pública, de forma que a escola consegue formar um cidadão mais crítico e participativo, a forma como são inseridos no mercado de trabalho é diferenciada. (T1)

Isso tem refletivo sobretudo pelo fato de o IFBA ofertar ensino com qualidade referenciada, mas também se preocupar com as dimensões da pesquisa e da extensão. A partir dos relatos, compreendemos que mesmo a pesquisa e extensão dando seus primeiros passos no ano de 2012, e a partir de projetos desenvolvidos nos programas de pós-graduação dos quais os servidores eram egressos, com o passar dos anos, foi ganhando o caráter institucional, articulado com o corpo discente, o que levou ao campus estar em um dado momento como destaque na pesquisa em nível de ensino médio no formato de bolsas de iniciação científica, como afirmou o gestor participante da pesquisa.

Em síntese, é consenso o papel positivo que o IFBA desempenha na educação da região sul da Bahia, pensando a oferta de EPT, mas um número expressivo dos participantes da pesquisa reconhece que essa ação poderia ser potencializada se a ação do instituto ocorresse de forma articulada a outras instituições da região.

c) Representatividade do Instituto na vida do servidor num aspecto mais amplo

Nesse tópico a ideia é entender a relação do servidor com o Instituto, para além dos aspectos formais, como estes vislumbram a atuação do instituto na sua vida, seja ela pessoal ou profissional.

No aspecto de plano de carreira, a rede federal, oferece possibilidades que foram destacadas por alguns dos entrevistados. Alguns docentes entrevistados do IFBA campus Ilhéus relataram que por meio da instituição tiveram a oportunidade de ingresso e conclusão de cursos de qualificação, como mestrado e/ou doutorado e/ou estágios pós-doutorais, seja por meio da concessão de afastamentos ou por cursos frutos de parcerias institucionais,

embora uma das entrevistadas aponta falta de apoio no seu período de qualificação.

Muitos dos entrevistados docentes, apesar de não terem atuado na EPT anteriormente ao IFBA, e conhecerem a realidade institucional apenas quando do ingresso, dizem vislumbrar o IFBA buscando melhorar sua qualidade vida e obter reconhecimento na sua área de atuação, tendo em vista que diversos profissionais na área da educação que atuam no ensino médio em outras esferas sofrem desvios de função, atuando numa área que não tem domínio, e divergentes da sua formação.

Durante a realização das entrevistas foram identificadas semelhanças nas falas dos servidores que participaram da pesquisa. Em sua maioria, os profissionais tem o sentimento de realização profissional e/ou pessoal por atuar no IFBA Campus Ilhéus apesar das dificuldades; relatos apontam que através do ingresso na Rede Federal os profissionais conseguiram alcançar conquistas materiais que almejavam em função de receberem um salário em que se sentissem valorizados/as e crescimento na perspectiva pessoal, seja por laços afetivos, ou por olhar a educação sob outra perspectiva. Com relação as realizações no âmbito profissional e acadêmico, alguns foram oportunizados a se afastar do ambiente de trabalho para qualificação ou em eventos acadêmicos para compartilhar suas pesquisas, constituindo uma oportunidade para o desenvolvimento profissional, além do instituto proporcionar um ambiente para o desenvolvimento do seu trabalho com qualidade e autonomia. Trazemos alguns dos relatos como exemplo:

Tudo é uma experiência pedagógica “ensinar é aprender” e vice versa; o IFBA campus Ilhéus lhe propôs uma mudança significativa em sua jornada enquanto educador e ser humano; justifica que foi lhe permitido reconhecer a prática sobre atitudes injustas que partiam de si e chegavam a ferir os direitos humanos. “Educação é aprender a viver de forma justa”. (D3)

A docente se mostra satisfeita com o trabalho que exerce no IFBA- Campus Ilhéus e se diz grata por conseguir ressignificar o mundo da educação para além da sala de aula, a oportunidade de trabalhar com ensino técnico e repensar na sua ciência, ressaltando a realização de um sonho, lecionar num Instituto que se assemelha com uma universidade. (D4)

Tinha o IFBA como única oportunidade de mudança que englobavam piso salarial, condições de trabalho favoráveis, dignidade em sua profissão pois na rede municipal as condições eram precárias e proteção jurídica representando assim, um “alicerce”. (D6)

Foram criados laços de afetividade com docentes e discentes; explica que não vai a Ilhéus em períodos de férias, busca sempre ir durante dias letivos para retornar ao Campus, quando retorna tem a percepção que faz parte da história do Campus, bem como ajudou a construir tamanha história. (D7)

Através do seu ingresso como docente na rede federal conseguiu comprar sua casa própria, conseguiu sua estabilidade através do piso salarial e foi lhe permitido manter o vínculo com um colega no ambiente de trabalho atual; demonstra satisfação com seu trabalho, em uma das suas falas “Não me vejo saindo do IFBA vou me aposentar aqui”. (D8)

O gestor relata que o IFBA representa uma realização profissional, financeira enquanto servidor e uma realização pessoal a partir do momento que lhe é permitido ajudar o próximo através de projetos e ter um local de trabalho que lhe traz tranquilidade. (G1)

É válido ressaltar que a maioria dos servidores durante as entrevistas, trouxeram a sensação de pertencimento ao Campus enquanto figura protagonista que participou do processo de implantação sendo indispensável para o crescimento e aprimoramento do IFBA campus de Ilhéus. Isso esteve presente em grande parte, mas fica evidente em servidores/as mais antigos/as, que conseguem estabelecer um paralelo entre o que foi a instituição e o caminho para o qual ela segue neste momento.

Considerações finais

A partir das memórias dos servidores/as que participaram das entrevistas foi possível entender a chegada do instituto na região por meio de alguns elementos, e os desafios do processo de implantação, parte atrelada a condições materiais, e outras em função do pouco, ou inexistente diálogo extra IFBA com as comunidades que poderia indicar caminhos a serem seguidos.

Um ponto relevante apontado é referente a necessidade de maior articulação do IFBA campus Ilhéus com as demais instituições educacionais no eixo Ilhéus e Itabuna, inclusive como forma de potencializar a atuação do IFBA. Há relatos que apontam projetos desenvolvidos ainda no ano de implantação em 2011 como de grande valor nesse sentido, o pré-IFBA e o programa mulheres mil, mas que não estão mais em execução. E apesar de articulações terem sido feitas ao longo dos anos, a exemplo do PRONATEC, parcerias com prefeituras com a oferta dos cursos EAD, e parcerias isoladas de docentes de algumas áreas, é necessário institucionalizar e estreitar ainda mais essas relações, inclusive com as comunidades locais do entorno da instituição.

É importante destacar, a partir das entrevistas, o quanto a instituição representa para os servidores, tanto como local que valoriza o seu profissional (no âmbito da carreira e financeiro), como que possibilita uma atuação a partir da sua formação, garantindo assim maior qualidade no serviço ofertado.

Ficou claro, a partir do dito pelos/as participantes que a vinda do instituto IFBA para a região representou um grande avanço para a educação pública que oferta educação profissional e tecnológica, mesmo frente aos desafios impostos nos primeiros anos de implantação, ou na luta de reafirmar sua identidade e reconhecimento no território sul baiano.

O resgate da história do instituto a partir da memória de pessoas que participaram do processo permite que as pessoas mensurem a importância que tiveram durante sua relação com o IFBA campus Ilhéus, favorecendo por

consequência a sensação de pertencimento; os registros também contribuem para a comunidade do campus de Ilhéus refletir acerca das suas ações no Instituto, num processo de (auto)avaliação que deve trazer benefícios para planejamentos futuros.

Por fim, a partir das memórias dos participantes da pesquisa, é possível ver o quanto o Instituto tem contribuído para a região (sul da Bahia) do ponto de vista de formação e de mudanças de realidades sociais (tanto do público discente, quanto dos próprios servidores); fica claro a necessidade de suprir a lacuna acerca da ausência de diálogos da instituição com a comunidade externa e do fortalecimento do IFBA alinhado as necessidades da sua região, o que pode implicar em repensar os seus cursos, impulsionar ofertas de outros, ou expandir sua atuação na pesquisa e extensão, e ensino em outras modalidades.

Em termos de perspectivas futuras, pontuamos que esse é o primeiro trabalho de um projeto amplo que pretende expandir a escuta para o público discente de modo a garantir vozes diversas que compõem a instituição para documentação da sua história. As próximas etapas nos permitirão revisitar esses dados, numa compreensão que integre também a categoria discente, e nos sensibilize a importância de preservação da história e memória como forma de fortalecimento institucional, e como possibilidade de novos olhares para a instituição da qual integramos ou já fizemos parte, visando seu progresso.

Referências

COSTA, Osnar da; SALVIANO, Leonardo. A pesquisa em história da educação: uma revisão de literatura. **Cadernos do Tempo Presente**, V. 09, n. 01, p. 92-106, jan./jun. 2018

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FIALHO, L. M. F. et al. O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2020.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, v.2, p. 4 - 30, mar. 2007.

PROFEPT-IFBA. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. **Descrição das Linhas de Pesquisa**. 2022. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/profept/linhas>. Acesso em 24/01/2023.

O INSTAGRAM COMO MEDIAÇÃO NO ESTUDO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Bruna Helfenstein Zanardo (IFRS)¹

Maria Augusta Martiarena de Oliveira (IFRS)²

Liliane Madruga Prestes (IFRS)³

Resumo: O presente trabalho faz parte de um projeto maior, que está sendo desenvolvido no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), o qual tem por objetivo analisar a percepção dos estudantes acerca da mediação entre a comunicação organizacional e a educação profissional e tecnológica, tendo como ponto de análise o perfil oficial do IFsul, câmpus Sapucaia do Sul no instagram: @ifsul_sapucaia. Este trabalho, especificamente, objetiva tecer reflexões sobre a compreensão do Instagram a partir da categoria de mediação. Para tanto serão utilizadas como referências teóricas Maria Ciavatta (2009) e Carlos Roberto Jamil Cury (1983). Para o desenvolvimento dos conceitos envolvidos neste trabalho, mostra-se como primordial a abstração do significado de "mediação". Segundo Cury (pág. 43), "A categoria da mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo". Ou seja, a mediação é utilizada no sentido de demonstrar que nada é isolado. Já Ciavatta destaca a importância das mediações na compreensão da história. Ao estudar e analisar a história, é fundamental considerar as particularidades dos contextos e os fatores mediadores envolvidos nos acontecimentos. Nota-se, então, que a mediação é crucial na compreensão de eventos históricos, do seu desenrolar e de sua influência ao longo do tempo. Levando em consideração o contexto pós-pandêmico em que estamos inseridos, o Instagram vem se demonstrando, ainda mais, como um importante fenômeno, especialmente entre jovens a partir de 12 anos. Sendo assim, buscar-se-á o desdobramento dele como uma fonte de mediação.

¹ Possui Graduação em Comunicação Social com ênfase em Relações Públicas (UFRGS), Especialização em Gestão pública (UNILINS), Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (IFRS). E-mail: brunahzanardo@gmail.com

² Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela (UFPEL), Mestrado e Doutorado em Educação - linha de pesquisa Filosofia e História da Educação pela (UFPEL) e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISINOS) e pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF). augusta.martiarena@osorio.ifrs.edu.br.

³ Possui graduação em Pedagogia(URI), Especialização em Psicopedagogia e Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialização em Anos Iniciais (URI), Mestrado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de estudos de gênero. liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; Redes sociais; Instagram; Mediação.

Introdução

A palavra mediação no dicionário Michaelis online de língua portuguesa é definida da seguinte forma: “ato de servir como intermediário entre pessoas, grupos, partidos, noções etc., com o objetivo de eliminar divergências ou disputas”. Lalande (1993, p. 656) nos explica que a palavra procede do adjetivo inglês mediate - ainda que, segundo o autor, se admita também vinculação com o francês mediat e, em seguida, médiation do qual se originou o substantivo mediation e seus derivados, como intermediation. Já em alemão, Vermittlung se faz presente primordialmente na filosofia de Hegel. Vermittlung, que germanicamente é derivado de Mitte, que significa meio ou centro, tendo por significado aquilo que está no centro ou aquilo que tem por finalidade atingir um propósito.

Observe-se que a acepção da palavra mediação, afastando-se um pouco da conceituação trazida pelo dicionário, deriva, segundo Signates (1998, p.37), de duas correntes filosóficas: a idealista - de origem cristã- , e a hegeliana, com a tradição marxista e reconceituação marxiana. Essas duas vertentes são manifestamente diferentes. Enquanto a primeira está fortemente ligada a uma origem Teológica - um exemplo seria a mediação de Cristo entre Deus e o mundo - e dá origem à corrente existencialista; a segunda é conceituada partindo-se de uma preocupação específica em explicar os vínculos dialéticos entre categorias separadas.

A partir do conhecimento destas duas vertentes da mediação, neste trabalho faremos uso do conceito primordialmente postulado por Hegel e posteriormente discutido e reconstruído por Marx. A saber, segundo Amorim

“apud” Ferraz (2007, p.48), Marx localiza o conceito de Hegel para mediação como um exercício de ideias realizado pela mente e restrito a ela, ou seja, seria somente um exercício mental, uma construção de uma outra realidade paralela, de uma ideia não colocada em prática. Para Marx, o conceito ideal de mediação ultrapassaria a esfera mental e traria para a concretude do real aquilo que foi desenvolvido previamente em pensamento. A conceituação de mediação de Marx conversa com os conceitos e ideais desenvolvidos por ele: fazem alusão ao mundo terreno, material e concreto.

Para Amorim “apud” Ferraz (2007, p.49), o conceito de mediação desenvolvido por Marx funciona, fundamentalmente, no sentido de romper com a imediatividade. Conforme os autores:

A mediação como procedimento metodológico de Marx ao mesmo tempo em que complexifica o movimento de construção do conhecimento, possibilita desvendar a essência dos “fenômenos sociais” no que tange à compreensão de sua particularidade e universalidade na relação com o todo. Amorim apud Ferraz (2007, p.49)

Ainda que tenha tratado do tema de forma superficial, Marx coloca entre os seus apontamentos o fato de que a relação capitalista é uma forma de mediação. Essa colocação nos leva a crer em um não esgotamento taxativo nas formas de mediação. E, entre as possibilidades, merece destaque um dos escopos deste trabalho: as instituições educativas que têm entre as suas intenções a elaboração, a expressão e a transmissão das relações sociais. Indo ao encontro de tal pensamento, Cury (2000, p.64) observa que: “A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador”.

Discussão

A mediação na educação

Tendo consciência desse papel mediador da educação e do educador na construção e propagação de conceitos, de ideologias, é perceptível que, em uma fusão das ideias propostas por Cury e por Ciavatta, a mediação ocorre também e simultaneamente nas relações sociais. Os autores observam que a educação acaba sendo, atualmente, um instrumento utilizado na perpetuação das políticas de acumulação: a condução de consciências direciona as relações sociais no sentido mais interessante aos detentores do poder capital. É por meio da educação que ocorre uma orientação da estrutura ideológica em prol da hegemonia da dominação de classes já vigente. Há que se citar, ainda, que para além das relações sociais, preocupa-nos a mediação utilizada por determinados sujeitos sociais. Segundo Lukács (1978, 1979) os sujeitos sociais seriam: os donos do capital, os empresários, os técnicos, os trabalhadores e, como uma ferramenta de transformação política, encontram-se também os educadores e as escolas.

É fundamental, entretanto, pontuar que, conforme Cury (2000) a educação não é, obrigatoriamente, um instrumento de reprodução da classe dominante. Ela pode ser baseada e desenvolvida no intuito de luta contra as hegemonias vigentes e esse processo se daria por meio da “afloração de consciência” pretendida e exposta por Marx. Como já colocado anteriormente, muito embora Marx não tenha abordado a questão das mediações de forma isolada, elementos de sua teoria e métodos de investigação no materialismo histórico-dialético fornecem caminhos sobre como as mediações operam nas relações sociais e econômicas. Fica evidente que as mediações podem - e devem - ser usadas de forma a difundir não aquilo que interessa à classe dominante, mas, essencialmente, conceitos que permitam a construção - e desconstrução - das pessoas, colaborando para o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo nos indivíduos. Para Cury (2000, p.44):

A mediação (categoria não-reificável), assim entendida, não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estruturação ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por elas se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade.

Há, porém, de se destacar a complexidade dessa possível ruptura já que a difusão de determinadas informações não é interessante aos sujeitos sociais "donos do capital". A globalização da consciência de conflito acabaria por proporcionar uma metamorfose na sociedade e essa revolução na estrutura vigente romperia com a lógica econômica e social na qual estamos inseridos, demonstrando-se, assim, como um desafio para os seus executores, aqui incluídos os professores e as escolas.

Conforme destacado pelo autor - e também indicado por Marx -, é manifesto que a mediação representa uma expressão das relações concretas e, através dessas relações, momentos distintos de um todo são vinculados mútua e dialeticamente. Em outras palavras, a essência da mediação reside no fato de que os elementos de um sistema ou processo não existem de maneira isolada: eles estão interconectados e exercem influência mútua por meio de relações concretas. Tais relações permitem a interação, a mudança e o desenvolvimento, resultando em um todo mais complexo e que está em constante transformação. A compreensão desse conceito é crucial para a análise de diversos fenômenos sociais, naturais e filosóficos. Adicionalmente, fica evidente que a mediação se desenvolve de maneira histórica, sendo, portanto, superável e relativa.

Ciavatta (2009) também nos traz que é por meio da dialética da totalidade que se estuda um objeto. Para além disso, tem-se, também, a intenção de compreender esse objeto partindo da totalidade das relações que lhe são determinantes, sejam elas desenvolvidas econômica, social ou culturalmente. Para a autora, o objeto singular é derivado de processos sociais

mais amplos que se redefinem e se reconstróem. Ao afirmar que esta lógica de construção do objeto é também a lógica da construção histórica, Ciavatta não ignora a história. Pelo contrário, a autora demonstra a importância de as mediações serem desenvolvidas baseando-se em determinações mais gerais, sendo devidamente situadas no tempo e no espaço presentes, tendo por premissa de desenvolvimento e efetividade a contextualização histórica vigente.

Note-se, então, que tanto para Ciavatta (2009), como para Cury (2000), é fundamental a compreensão dos condicionantes históricos e sociais para situar as mediações. Ciavatta (2009, p. 131), explica que:

[...] o desvelamento dos condicionamentos históricos e sociais do conhecimento científico, assim como “ a crise dos fundamentos” das ciências, teria revelado a insuficiência do pensamento racional preso a modelos formais. Essa crise evidenciava os limites da filosofia metafísica para o “exame das possibilidades de sua aplicação ao tratamento dos problemas científicos mais complexos e representativos das fronteiras do saber atual.

Ciavatta nos traz que essa construção não é entendida como uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, incontestavelmente, pela ação de sujeitos sociais. A definição de totalidade social remete diretamente ao conceito de totalidades – que são tão heterogêneas e tão diversificadas quanto os aspectos da realidade –, e sendo assim, possuem um referente histórico, material, social, moral ou afetivo de acordo com as relações que constituem determinada totalidade.

É fundamental que ao estudar e analisar a história as particularidades dos contextos e os fatores mediadores envolvidos nos acontecimentos sejam abalizados. A autora demonstra que a inovação e a compreensão da realidade vigente configuram-se como cruciais para que a mediação seja realizada de forma plena e coerente. Verifica-se, assim, que a mediação efetiva é

fundamental na compreensão de eventos históricos, do seu desenrolar e de sua influência ao longo do tempo.

A autora reforça, assim, a importância de compreender que o conceito de mediação não é aplicável somente a processos materiais, mas, também, a fenômenos culturais e políticos. Sendo assim, demonstra-se a percepção de que abordagens mais críticas, interdisciplinares e contextuais são necessárias para a construção social. Para ambos os autores, a evolução histórica das mediações é fundamental tendo em vista o fato de os pensamentos e o comportamento social serem modificáveis e não estagnados.

O Instagram como mediação no contexto da educação profissional e tecnológica

A escolha do Instagram como escopo desse artigo se deve ao forte contexto digital em que a sociedade está inserida atualmente: percebido como um importante traço histórico, o qual permite a consideração de mediações pertinentes entre a comunicação organizacional e a educação profissional e tecnológica. Contexto, esse, ainda mais intensificado após o início da pandemia do COVID19, a partir da qual observou-se uma intensificação no uso das redes sociais, além do afastamento físico entre as escolas e os seus atores. Ainda, foi levada em consideração a elevada popularidade desta rede social entre usuários mais jovens quando comparado a outras redes. De acordo com pesquisa divulgada pela Forbes (2023), em março de 2023, o Brasil é o terceiro maior consumidor de redes sociais de todo o mundo, perdendo apenas para Índia e Indonésia. Dentre as redes sociais, o Instagram é o aplicativo preferido dentre os jovens até 24 anos, sendo a rede social mais acessada em relação ao tempo de consumo da audiência. Além desses fatores, deve-se levar em consideração que o aplicativo disponibiliza uma variedade de ferramentas para a interação do usuário, as quais podem ser utilizadas como mediação na comunicação, conectando a página ao público-alvo. Em uma análise mais específica de suas

funcionalidades, nota-se que o aplicativo tem como escopo o compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, adicionados de textos nas legendas e imagens, além da realização de lives. Ainda, merecem destaque os efeitos de áudio e vídeo, trechos de músicas e ferramentas de interação que oferecem praticidade na edição e personalização do conteúdo a ser compartilhado.

Para que possamos compreender melhor os princípios que permeiam a área da comunicação na educação e, especificamente, os sites de redes sociais, faremos uso dos ensinamentos preconizados pela pesquisadora Raquel Recuero (2008). Inicialmente, é essencial estabelecer os conceitos de: a) redes sociais, b) redes sociais na internet e, c) sites de redes sociais. As redes sociais fazem e se realizam para muito além da comunicação mediada por computadores; são, basicamente, interações sociais estabelecidas desde os primórdios e, muito antes do advento da internet. Já as redes sociais na internet são, segundo Raquel Recuero (2008, pg. 13): "agrupamentos complexos instituídos por interações sociais apoiadas em tecnologias digitais de comunicação". Por fim, no que tange aos Sites de Redes Sociais(SRS), são considerados para a autora como locais utilizados pelas pessoas para que possam expressar suas interações sociais na internet. Segundo os SRS, a autora também traz o conceito instituído por Boyd & Ellison (2007) como : "sistemas que permitem: i) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação através de comentários; e iii) a exposição pública da rede social de cada".

Entendemos que a comunicação mediada por computadores (CMC) - no nosso trabalho especificamente na educação-, acaba, como verificado por Boyd & Ellison (2007), trazendo formas de comportamento e signos inovadores para a sociedade. Aos poucos é possível observar novos meios de organização, novas identidades e, até mesmo, uma maneira diferente de colocar a mobilização social em prática. Note-se que, dentre as mudanças advindas com a propagação

da internet, a basilar para a compreensão do Instagram e de sua mediação na comunicação é a possibilidade de expressão e de sociabilização por meio de ferramentas de comunicação mediada pelo computador (CMC). Tendo isso como um pressuposto, observa-se o ponto destacado por Recuero (2008) no sentido de, na busca da compreensão de um fenômeno, observar não somente o todo, mas, também, essencialmente, cada uma de suas partes formadoras.

Uma parte formadora fundamental para o desenvolvimento deste trabalho é o conceito de identidade que permeia e envolve o conceito de personas no Instagram - já demonstrado por Boyd & Ellison. Pollak (1992, p.204), nos traz em seu conceito de identidade, três elementos tidos como essenciais:

[...] Há a unidade física, ou seja, o sentimento de ter fronteiras físicas, no caso do corpo da pessoa, ou fronteiras de pertencimento ao grupo, no caso de um coletivo; há a continuidade dentro do tempo, no sentido físico da palavra, mas também no sentido moral e psicológico; finalmente, há o sentimento de coerência, ou seja, de que os diferentes elementos que formam um indivíduo são efetivamente unificados.

Ainda segundo o autor, a identidade é construída partindo ou da percepção de fronteiras físicas que definem o corpo (não utilizada neste trabalho) ou do sentimento de pertencimento a um determinado grupo, além disso, leva-se em consideração a continuidade desse estado/sentimento. Somados a essas duas possibilidades de identidade, leva-se em consideração, ainda, a percepção de coerência do próprio indivíduo, o que implica na unificação dos diferentes elementos que o formam.

O autor também nos relata que a construção da identidade é intrínseca de referências que partem de outros indivíduos, no nosso caso, de outras personas. Leva em consideração a aceitabilidade, a admissibilidade e, especialmente, a credibilidade que ocorre na interação com outros indivíduos.

Já Bauman (2005, p.22) aponta que, ainda antes do século XX, as discussões acerca do conceito de identidade não passavam de “um objeto de meditação filosófica”. Segundo o autor, a identidade está diretamente relacionada aos sistemas culturais que envolvem os sujeitos, sendo assim, o discurso pós-moderno e globalizado é, também, fundamental na construção de identidades.

O autor ainda afirma que as identidades são efêmeras e modificáveis. Algumas conscientemente e por escolha própria, outras influenciadas ou por pessoas ou por entidades. Bauman (2005, p.25) também nos traz que a identidade é oriunda da crise de pertencimento, nasce de uma lacuna entre o “deve” e o “é”: o questionamento em torno de que se é, só é coerente diante da possibilidade de que possa ser outra coisa, além de você mesmo. É possível perceber, destarte, que a identidade, sendo criada a partir de crises de pertencimento, acaba por desencadear recriações de realidades semelhantes àquelas em que se vive, fato esse perceptível nas personas e identidades desenvolvidas em redes sociais.

“Identidade” significa aparecer: ser diferente e, por essa diferença, singular — e assim a procura da identidade não pode deixar de dividir e separar. E no entanto a vulnerabilidade das identidades individuais e a precariedade da solitária construção da identidade levam os construtores da identidade a procurar cabides em que possam, em conjunto, pendurar seus medos e ansiedades (...) (BAUMAN, 2003, p. 21)

Essas comunidades cabides, conceituadas por Bauman, seriam comunidades líquidas, passageiras, e focadas em interesses individuais, ou seja, um retrato do que vemos nos sites de redes sociais. O autor ainda enfatiza que o consumo é o meio de construção das identidades.

Voltando aos conceitos específicos que permeiam os sites de redes sociais, Recuero (2008, p.26) relata que: “os websites pessoais eram

apropriações individuais do ciberespaço, como forma permanente de construção de si, dentro do foco da pós-modernidade". A autora traz, ainda, a percepção de Döring, Lemos e Sibila, de que a construção e a expressão da identidade existem como um processo permanente para os atores do ciberespaço. Percebe-se que, as redes sociais, e, especificamente para este trabalho, os sites de redes sociais, funcionam como uma forma de construção daquilo que se é dentro do sistema, não especificamente no mundo real, mas como uma das muitas identidades ou personas que são adotadas ao longo da vida de cada indivíduo ou de cada empresa, inclusive instituições públicas de ensino.

Outro ponto fundamental para formar e compreender o todo dos sites de redes sociais é observar para além da identidade, o conjunto de atores que constituem essa rede - também compreendidos como "nós" ou "nodos". Recuero (2008) demonstra que, levando em consideração o distanciamento físico dos envolvidos nas interações sociais, ainda que cada um possua sua própria identidade, não são imediatamente discerníveis. Entende-se, então, que cada um acaba sendo uma representação parcial de seu próprio ator social no mundo físico - possuindo construções identitárias próprias do ciberespaço. Logo, um ator social pode ser representado por um Webblog, um Fotolog, um perfil no Twitter (novo X), ou mesmo um perfil no Instagram. Entendemos esses elementos não como o ator social propriamente dito, mas como lugares de fala e espaços de interação usados para representar pontos de personalidade e individualidade de cada ator.

Não existe, entretanto, uma forma de isolar essas identidades virtuais. Os sites de redes sociais, assim como as redes sociais propriamente ditas, são representações dos grupos sociais em si nos quais se leva em consideração as conexões entre essas identidades, entre esses perfis. Recuero (2008, p.24) destaca em sua análise extensiva que: "A abordagem da rede tem, assim, seu

foco na estrutura social, onde não é possível isolar atores sociais e nem suas conexões”. Os sites de redes sociais funcionam, portanto, como um reflexo superficial da sociedade: sem aprofundamentos ou compreensões específicas de cada um, mas sim daquilo que cada um representa no todo, aquilo que cada identidade faz para o funcionamento do todo. O foco não é no indivíduo, é na comunidade.

Outra parte do todo, considerada, inclusive, como a mais importante, são as conexões. As conexões nos sites de redes sociais são constituídas por laços sociais que são desenvolvidos por meio de interações sociais ocorridas - inclusive e intensamente nas escolas. Para entender as conexões nos sites de redes sociais, é imprescindível a compreensão desses espaços de expressão. São, pois, esses espaços que permitem a construção de padrões que podem resultar em conteúdos viralizados e, assim, uma maior difusão das informações.

Dentro do conceito de conexões encontramos, fundamentalmente, o capital social. Segundo Recuero (2008, p. 44):

O capital social é um dos elementos estudados por diversos autores como um indicativo da conexão entre pares de indivíduos em uma rede social. O conceito de capital social, entretanto, é variado e não há uma concordância, entre os estudiosos, sobre qual vertente deve ser seguida. O que se concorda é que o conceito refere-se a um valor constituído a partir das interações entre os atores sociais.

Ainda no que tange às conexões, a abstração do conteúdo desenvolvido e propagado entre os conectores (atores virtuais) pode auxiliar a compreender o funcionamento dos sites de redes sociais, e, para além disso, auxiliar na difusão do conhecimento e do pensamento crítico. Segundo o modelo de Watts e Strogatz explicado por Recuero (2008), existe, em larga escala, uma certa aproximação em graus entre as pessoas no planeta, possibilitando, assim, uma

difusão de informações amplificada. Fica claro, então, que a Internet é uma forte potencializadora no sentido de construção de valores sociais.

Para contextualizar essa situação Recuero (2008, p. 107) nos traz que:

O que é diferencial nos sites de redes sociais é que eles são capazes de construir e facilitar a emergência de tipos de capital social que não são facilmente acessíveis aos atores sociais no espaço off-line. Por exemplo, no Orkut um determinado ator pode ter rapidamente 300 ou 400 amigos. Essa quantidade de conexões, que dificilmente o ator terá na vida off-line influencia várias coisas. Pode, assim, torná-lo mais visível na rede social, pode tornar as informações mais acessíveis a esse ator. Pode, inclusive, auxiliar a construir impressões de popularidade que transpassem ao espaço off-line.

Por último, ao trabalhar ao retomar as partes do todo dos sites de redes sociais, é fundamental dialogar e trabalhar em torno das ferramentas disponibilizadas aos usuários. São as ferramentas que propiciam aos atores a possibilidade de construção, de interação e de comunicação com outros atores. Recuero (2008) cita a existência de uma multiplicidade de ferramentas que proporcionam a interação social. E que, com avanços não tão recentes em seu desenvolvimento, permitem a que sua utilização ocorra ainda que um dos atores esteja offline, propiciando uma construção de relacionamento assíncrono.

Sabe-se que formas de expressão são geradas por meio das ferramentas de comunicação mediada e isso auxilia até certo ponto na individualização dos atores que farão parte das interações. Então, as redes sociais na internet acabam sendo um resultado, uma consequência do uso que os atores fazem das ferramentas disponibilizadas pelos sites.

Especificamente no que tange às ferramentas do Instagram - escopo deste trabalho - são encontradas as seguintes funcionalidades elencadas no site de rede social, dentro da central de ajuda, na aba recursos do instagram: perfil,

compartilhamento de fotos e vídeos, explorar fotos e vídeos, mensagens, stories, reels, live, campanha de arrecadação de fundos e doações, comprar, pagamentos no Instagram, comprar e vender usando as mensagens, threads. As adaptações ocorridas desde 2010 - data de seu lançamento - até os dias atuais são uma resposta dos desenvolvedores às necessidades dos usuários. Não somente isso, mas também uma forma de potencializar o alcance e o interesse de forma contínua.

Considerações finais

Entende-se, então, que os conceitos de identidade, dos atores formadores dessas identidades, das conexões e das ferramentas são cruciais para compreensão e formação dos sites de redes sociais. São, conforme Recuero (2008), elementos característicos basilares para a percepção e apreensão de suas informações.

Todos os apontamentos realizados até aqui convergem no sentido de desenvolvimento de uma adequada comunicação com a sociedade atual. A percepção das modificações ocorridas nas formas de interação social perpassa, também, a área da educação. Notadamente as características vanguardistas da sociedade e, nesse caso, especificamente da juventude, direcionam a educação no sentido da busca pela inovação; da busca na adaptação a uma nova linguagem e a um novo traço cultural. Os sites de redes sociais não podem e nem querem substituir formas já consolidadas de educação. A intenção é caminhar no sentido de agregar, de trabalhar na (des)construção das pessoas, permitindo o desenvolvimento de pensamento crítico e de autonomia para cada estudante.

Levando-se em consideração que para Ciavatta (2009) as mediações são processos e elementos intermediários que facilitam a relação entre diferentes

fatores no contexto educacional, elas devem ser entendidas como cruciais na construção do conhecimento e no desenvolvimento do processo educativo. Cury (2000), enfatiza que as mediações são definidas e utilizadas por meio de inúmeros agentes, notadamente: professores, linguagem, contextos socioculturais e, não menos importante, as tecnologias, incluídos nessas últimas os sites de redes sociais. Assim, é perceptível que as mediações são pontes que conectam o estudante ao conteúdo, permitindo a assimilação e a construção do conhecimento.

Por fim, fica evidente que, na comunicação do setor educativo, as mediações são processos fundamentais. Transformar informações em conhecimento acessível àquele que lê é a diferença entre a efetividade do comunicar e a estagnação ou medianidade. O Instagram é uma forte ferramenta, que atinge e interessa aos estudantes e pode ser uma forma de repassar mensagens de forma democrática e agregadora.

Referências

AMORIM, Henrique; FERRAZ, Cristiano. Dialética e luta de classes: contradição e mediação no método de Karl Marx. **Temáticas**, Campinas, v. 15, n. 29, p. 47-63, jan./jun. 2007. DOI: 10.20396/temáticas.v15i29.13642.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, FAPERJ, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo, Cortez Editora, abril de 2000.

DICIONÁRIO MICHAELIS. Comunicação. **Michaelis On-line**, 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/comunica%C3%A7%C3%A3o/>>. Acesso em 15/09/2023

FORBES. Brasil é o terceiro país que mais consome redes sociais em todo o mundo. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais-em-todo-o-mundo/>. Acesso em: 13 out. 2023.

POLLAK, Michael. "Memória e Identidade Social." **Teoria e História**, vol. 5, no. 10, 1992, Debates ou Espaços Abertos, publicado em 30 de julho de 1992.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009. 191 p. (Coleção Cibercultura).

SIGNATES, Luiz. Estudo sobre o conceito de mediação. **Revista Novos Olhares**. ECA USP, número 2, 2º semestre de 1998.

O REPOSITÓRIO DIGITAL DO NÚCLEO DE MEMÓRIA DO IFRS: CONTRIBUIÇÕES PARA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Marcelo Vianna (Núcleo de Memória do IFRS)¹
Reni Rogete Rosa Ferreira Jr (IFRS Campus Osório)²
Amábile Thereza Quadros da Rosa (IFRS Campus Osório)³
Isabela Feijó da Silva (IFRS Campus Alvorada)⁴
Camille da Silva (IFRS Campus Bento Gonçalves)⁵
Danielly Tavares dos Passos (IFRS Campus Alvorada)⁶
Laura Sulzbacher Soares (IFRS Campus Alvorada)⁷
Malu Saturno Silva Conceição (UFRGS)⁸
Amanda Mesquita Goldani (UFRGS)⁹

Resumo: Este trabalho visa discutir a implementação do repositório digital centralizado do Núcleo de Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (NuMem/IFRS), com o objetivo de identificar, organizar e disponibilizar acervos documentais relativos à história e memória da instituição e suas unidades (17 campi e Reitoria), de sua comunidade escolar e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir da ferramenta Tainacan, um software de catalogação e disponibilização de acervos concebido pela UnB, o NuMem/IFRS vem identificando os diferentes

¹ Doutor em História (UFRGS). Coordenador de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFRS Campus Alvorada. Presidente da Comissão Central do Núcleo de Memória do IFRS. E-mail: marcelo.vianna@alvorada.ifrs.edu.br

² Graduando Sistemas de Informação – UFSC. Egresso do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio - IFRS Campus Osório. E-mail: 08040503@aluno.osorio.ifrs.edu.br

³ Graduanda em Design – IFSC Campus Florianópolis. Egressa do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio - IFRS Campus Osório. E-mail: amabilethereza@gmail.com

⁴ Graduanda em Agronomia – UFRGS. Egressa do Curso Técnico em Meio Ambiente Integrado ao Ensino Médio - IFRS Campus Alvorada. E-mail: Isabelafeijo01@gmail.com

⁵ Curso Técnico em Viticultura e Enologia Integrado ao Ensino Médio - IFRS Campus Bento Gonçalves. E-mail: camillerestellidasilva@gmail.com

⁶ Curso Técnico em Produção Áudio e Vídeo Integrado ao Ensino Médio - IFRS Campus Alvorada. E-mail: danielly.passos@aluno.alvorada.ifrs.edu.br

⁷ Curso Técnico em Produção Áudio e Vídeo Integrado ao Ensino Médio - IFRS Campus Alvorada. E-mail: laura.soares@aluno.alvorada.ifrs.edu.br

⁸ Graduanda em História (UFRGS). Egressa do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio - IFRS Campus Osório. E-mail: cmalu222@gmail.com

⁹ Graduanda em História (UFRGS). Egressa do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio - IFRS Campus Osório. E-mail: amandagoldani.numem@gmail.com

documentos institucionais, explorando suas tipologias, a construção de vocabulários comuns. Para isso, vem procedendo a coleta de documentos natodigitais e a digitalização de materiais físicos, quando necessário, de modo a serem incorporados em uma base centralizada. Até o final de julho, já foram incorporados mais de 11.000 documentos (impressos, imagéticos, audiovisuais e tridimensionais), sendo pouco mais de 5.000 imagens fotográficas, acessíveis ao público a partir do repositório. Trata-se de uma pequena amostra do patrimônio material e imaterial do IFRS, o que permite refletir como sobre a instituição do repositório como um lugar de memória. O repositório do NuMem/IFRS cumpre um importante papel de divulgação da memória da EPT à sociedade, permitindo explorar temas relativos às culturas escolares existentes dos Institutos Federais e contribuir para a produção do conhecimento e da conscientização histórica.

Palavras-chave: História digital, História da EPT, História do IFRS, Memória institucional, Memória do IFRS.

Introdução¹⁰

O objetivo deste trabalho é compartilhar as atividades do Repositório Digital instituído pelo Núcleo de Memória (NuMem) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) no final do ano de 2021. Ao longo de quase três anos, o repositório teve uma expansão importante, em termos quantitativos e qualitativos, especialmente relativo às fotografias que compõem as diferentes culturas escolares do IFRS e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), estando acessíveis à comunidade do IFRS, pesquisadores e público em geral. Nossa intenção é refletir sobre sua trajetória, a partir dos procedimentos (identificação, organização) relativos aos acervos documentais disponíveis, apontando avanços e dificuldades para implementar uma base de dados unificada, acessível e coerente, que forma a contribuir para preservação da memória e para construção de novos conhecimentos históricos sobre o IFRS e a EPT.

¹⁰ Versões deste texto foram encaminhadas à 28.^a e 29.^a Encontros da Associação Sul-rio-grandense de pesquisadores em História da Educação (ASPHE, 2023 e 2024) e V Seminário da Rede Gaúcha de Estudos e Pesquisas sobre EPT (2024). Um artigo encontra-se em produção.

Implementação

Não há dúvidas que repositórios digitais se tornaram imprescindíveis para pesquisas históricas, marcando uma maior interlocução do campo das Humanidades com os meios digitais (NOIRET, 2005; GIL, 2015; VIDAL, 2022), sendo coleções digitais de documentos de interesse para memória de uma instituição (PINHEIRO; FERREZ, 2014). Para área da História da Educação, são exemplos recentes o Repositório Digital Tatu (Unipampa) e o Repositório de Conteúdo Digital (RCD) (GHEMAT Brasil/UFSC), que contribuem não apenas para disponibilizar acervos documentais antes dispersos e de difícil acesso, mas permitem preservá-los em sua integridade física (BICA et al, 2019). Esses repositórios permitem atender uma série de trabalhos e pesquisas acadêmicas, tornando-se potenciais meios de referência para pesquisas no campo da Educação e da História da Educação.

No caso do Repositório Digital do NuMem, sua construção originou-se a partir da organização do NuMem como programa permanente de Extensão do IFRS (2018). Com a aprovação de seu regulamento (2021), consolidou-se sua responsabilidade por articular diferentes ações relativas à preservação e disseminação da memória institucional, do patrimônio material e imaterial da instituição de forma sistemática e permanente. Para isso, levou-se em conta a estrutura organizacional do IFRS, a partir de seus 17 campi e a Reitoria, instituindo NuMem locais responsáveis para lidar com identificação de acervos documentais existentes. Por sua vez, o próprio NuMem assumiu a tarefa de identificar e catalogar os acervos documentais, especialmente digitais, dispersos entre sites institucionais, redes sociais e espaços em nuvens (drives), estes nem sempre compartilhados publicamente. Da forma que os documentos físicos, os digitais experimentam – nesse caso – uma dispersão, criando dificuldades tanto para uma memória institucional do IFRS quanto a produção historiográfica sobre diferentes dimensões das culturas escolares existentes na instituição.

Nesse sentido, o NuMem criou seu Repositório Digital a partir do Tainacan, um software livre para criação de repositórios digitais na plataforma WordPress.¹¹ Sua implementação se deu no segundo semestre de 2021, sendo lançado no 6.º Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS em dezembro do mesmo ano. Inicialmente com 200 itens, alcançou o número de 4.521 em 2022. Já no ano de 2023, o acervo chegou a 10.023 itens. Atualmente, o acervo conta com 11.604 itens divididos em quatro coleções (acervo fotográfico, documental, audiovisual, tridimensional) e duas coleções especiais (Enoteca Virtual e História da Escolarização em Alvorada). Delas, se destacam as coleções de fotografias, documentos e audiovisuais, que respondem por quase 90% do acervo disponível no repositório. Em termos de funcionalidade, a plataforma notabiliza-se por sua facilidade de acesso, sendo possível um usuário valer-se de filtros – a partir dos campos definidos, como data, fundo, tema, palavras-chave – para validar uma consulta, permitindo selecionar aqueles documentos que irão compor suas fontes da pesquisa.

É inegável um avanço no esforço de preservação e disseminação do acervo digital do IFRS a partir do uso do Repositório Digital. Cada coleção possui fundos que respondem a uma unidade do IFRS (campi) ou Reitoria, possibilitando reunir documentos dos campi mais antigos do IFRS (Porto Alegre, Bento Gonçalves, Sertão e Rio Grande) até os mais recentes (como Alvorada e Veranópolis). Isso permite que os pesquisadores possam (re)conhecer e construir interpretações sobre os documentos disponíveis, especialmente o fotográfico (OLIVEIRA, VIANNA, 2020), a partir de uma perspectiva comparada entre diferentes culturas escolares (JULIA, 2019) que formam uma instituição, representadas em feiras científicas, ações extensionistas, solenidades, festividades, atividades letivas, entre outras. Não se trata apenas de coletas em sites institucionais ou redes sociais

¹¹ O Repositório Digital encontra-se disponível em <memoria.ifrs.edu.br/colecoes> Acesso em 01.09.2024.

oficiais do IFRS, mas sensibilização da comunidade escolar, por meio de procedimentos para preservar documentos digitais, compartilhando-os com o NuMem. Da mesma forma, atividades de digitalização de acervos, como o realizado pelo NuMem Bento Gonçalves e por colegas de setores estratégicos (Comunicação), possibilitam acessar documentos até então restritos ao arquivo físico de um campus, nem sempre organizado em sua origem (muitas vezes intitulados como “arquivos-morto”).



Imagem 1 – Jornal “O CVE”, da antiga Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves (1982) (atual IFRS Campus Bento Gonçalves). Digitalizado pelo NuMem Bento Gonçalves, disponível no Repositório Digital do NuMem/IFRS.

Desafios e considerações parciais

No entanto, há muitos desafios impostos. Em termos de identificação e coleta para o Repositório Digital, uma das principais questões envolve o reconhecimento que existe uma massa documental natodigital expressiva e valiosa para uma História da EPT, mas perigosamente dispersa, na qual nem

sempre é possível recuperar. Mudanças em sites institucionais e em redes sociais (como Facebook), criam obstáculos na identificação e catalogação, concorrendo para tornar documentos inacessíveis (e muitas vezes, irre recuperáveis). Da mesma forma, a existência de blogs e informativos de projetos e núcleos, abrigados por vezes em plataformas gratuitas, nem sempre são localizados a tempo pela equipe do NuMem. A cultura do “drive institucional”, a partir da ferramenta do Google Drive, trouxe comodidades para o trabalho cotidiano nas unidades do IFRS, mas não há uma preocupação na sua preservação no longo prazo. Aquilo que é gerado pelos diferentes agentes sociais do universo escolar (setores, direções, docentes, técnicos, estudantes, comunidade...), facilitado pelos meios tecnológicos (especialmente os celulares, como meios para registro de imagens), acabam isolados, restritos a pequenos grupos, impossibilitando o acesso de todos. Este fato representa um desafio a própria memória institucional e sua aspiração integradora de uma pluralidade representada pelos registros digitais das culturas escolares existentes.

Do ponto de vista do material catalogado e disponível no Repositório Digital, é perceptível que o acervo fotográfico traz muitos registros significativos envolvendo a comunidade do IFRS, sendo fontes de pesquisa para uma História da EPT (CIAVATTA, 2012). Sobre ele, pairam autorias distintas, imagens produzidas por setores de Comunicação ou por membros de um projeto de Pesquisa, Extensão ou Ensino, que preocupadas com a preservação da experiência vivenciada, trataram de registrá-la. Elas podem representar uma racionalidade que moldou o campo educacional (CIAVATTA, 2012) e trazem diferentes intencionalidades propostas por seus produtores, estando abertas às interpretações de quem pesquisa. No entanto, é significativo a tendência de um enfoque sobre o registro das atividades que transcendem o cotidiano escolar, como formaturas e solenidades – não que elas não sejam parte da cultura escolar, mas se vinculam a eventos com forte simbolismo para a instituição e seus

representados. No caso de formaturas, por exemplo, elas representam o final de uma trajetória para os estudantes envolvidos, consagrando seus esforços para lograr uma formação educacional, enquanto para a instituição, ter esses momentos registrados demonstram seu compromisso com o processo educacional, apresentando à sociedade o sucesso de um investimento realizado por todos.

Já as imagens que representam o ordinário, como atividades em sala de aula ou em laboratórios são minoria no universo do repositório. Ainda que elas ocupem parte significativa da vida escolar da EPT, escapam muitas vezes do registro institucional pelo seu caráter cotidiano. Não por acaso, uma alternativa está nas doações de imagens por parte de estudantes e servidores, já que podem registrar instantes ordinários a partir de celulares, como colegas em um setor de trabalho em um momento de descontração.



Imagem 2 – Volta às aulas no IFRS Campus Feliz (2011), exemplo de um registro do cotidiano escolar. Repositório Digital do NuMem/IFRS.



Imagem 3 – Formatura da primeira turma do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas do IFRS Campus Restinga (2015), exemplo de um registro de um evento com alto grau de simbolismo para instituição. Repositório Digital do NuMem/IFRS.



Imagem 4 - Formatura de estudantes do curso de Libras - Básico pelo Pronatec ofertado pelo IFRS Campus Osório (2014). Repositório Digital do NuMem/IFRS.

Como considerações parciais, levando-se em conta ser um trabalho em progresso, apontamos que a potencialidade do repositório digital do NuMem envolve um olhar crítico do pesquisador. Por ele, os acervos documentais do Repositório Digital podem permitir compreender algumas dinâmicas, como a institucionalização das atividades do IFRS em seus primeiros anos de existência (2008-2014), em um esforço de dar uma coesão às diferentes culturas das unidades escolares pré-existentes em torno dos paradigmas político-

pedagógicos dos Institutos Federais. Os informativos produzidos pelos campi e os registros das atividades do Programa Mulheres Mill e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) são exemplos desses materiais disponíveis no Repositório Digital que abrem margem a essa interpretação. Ainda que todo olhar sobre um repositório deva suscitar questões sobre aquilo que está presente (disponível) e o que não está, ele apresenta um excelente meio para produções historiográficas em Educação, aspirando do Repositório Digital do NuMem ser uma referência para o campo da História da EPT.

Referências

BICA, A. C.; RODRIGUES, T. M.; GERVASIO, S. C. M. Tatu Magazine: Os modos de ser e fazer do Repositório Digital Tatu. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v.23, 2019.

CATANEO, C.; SCHIEDECK, S.; VIANNA, M. A criação do Núcleo de Memória do IFRS: Memórias, Desafios e Potencialidades. In: VIANNA, M. et al. **Educação Profissional e Tecnológica: Experiências e lugares de Memória**. Porto Alegre: Editoria Fi, 2022.

ClAVATTA, M., O Mundo do Trabalho em Imagens: Memória, História e Fotografia, **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 12, n. 1, p. 33–46, 2012.

GIL, T. L.; BRESCIANO, J. A. (ed.). **La historiografía ante el giro digital: reflexiones teóricas y prácticas metodológicas**. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur, 2015.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 16 fev. 2012. FERREIRA, M. M.; OLIVEIRA, M. D. (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

NOIRET, S. História Pública Digital. **Liinc em Revista**. Rio de Janeiro, v.11, n.1, p. 28-51, maio 2015.

OLIVEIRA, M. A. M.; VIANNA, M. **Memórias de uma instituição em construção – A narrativa imagética do IFRS-Campus Osório (2010-2013)**. *História Revista (UFG)*, v. 25, p. 31-53, 2020.

PINHEIRO, L. V. R.; FERREZ, H. D. **Tesouro Brasileiro de Ciência da Informação**. Rio de Janeiro: IBICIT, 2014.

VIDAL, D. G. Humanidades digitais e cultura material. In: **HistELA**, Natal, v. 5, 2022.

PODCAST MEMÓRIA IFSP: DIFUSÃO DE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS INSTITUCIONAIS COLETIVAS

Fernanda Ferreira Boschini (Instituto Federal de São Paulo)¹

Fabia Dalla Nora (Instituto Federal de São Paulo)²

Resumo: O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma instituição destinada à oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e que possui importante papel na cidade de São Paulo, na medida em que forma e qualifica profissionalmente cidadãos para atuar em diversos segmentos da sociedade. Desde o início do século XX, o IFSP produziu e acumulou um rico patrimônio cultural, decorrente de suas atividades educacionais que retratam diversos contextos sociais, políticos e econômicos presentes no cenário brasileiro. Nesta perspectiva, partir dos estudos de Le Goff (1990), Nora (1993) e Ribeiro (2013), entende-se que o IFSP se constitui como um lugar de memória da cidade de São Paulo. Criado em 1909, o Campus São Paulo do IFSP está localizado no bairro do Canindé desde 1976. No entorno, há uma grande comunidade de imigrantes e demais moradores que carecem de formação profissional. Estes sujeitos necessitam apropriar-se da Instituição para a educação formal, assim como utilizá-la como fator de emancipação social. Quase cinquenta anos depois da chegada da instituição no bairro e, a partir de suas transformações institucionais e organizacionais, percebe-se a necessidade de difundir a história e a memória do IFSP, de forma a consolidar sua presença na comunidade local. A difusão de conhecimento em EPT a partir do Podcast Memória IFSP visa disseminar os principais pontos de sua trajetória por meio de narrativas de diversos sujeitos sociais que participaram da construção da história do IFSP ou foram impactados por ela. Em seus documentos, O IFSP compreende a extensão como uma relação dialógica entre a instituição e a sociedade. (IFSP,2015) A partir do projeto de extensão Podcast Memória IFSP, prospecta-se para o futuro o desenvolvimento de um sentido de apropriação da instituição pela comunidade do entorno e da cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, História da Educação Profissional, Memória Institucional, Podcast.

Introdução

¹ Doutoranda em Educação (UNIFESP). Mestra em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional (Ceeteps). Servidora Técnico Administrativa do Instituto Federal de São Paulo. fernandaboschini@ifsp.edu.br.

² Mestranda em Educação Profissional (ProfEPT). Servidora Técnico Administrativa do Instituto Federal de São Paulo.fabia.dalla@ifsp.edu.br.

Em uma sociedade global, tecnológica e capitalista, a informação tornou-se um recurso ainda mais primordial. Instituições públicas e privadas produzem e utilizam centenas de milhares de informações como embasamento para tomada de decisões, sejam elas políticas, sociais ou culturais. Diante disso, a informação, segundo Messias (2005, p. 20) vem “sofrendo um processo natural de evolução e modificação, pois ela se estabelece a partir das relações entre os sujeitos e suas práticas sociais”. A exemplo, podemos citar as inúmeras informações geradas constantemente acerca da pandemia de COVID-19, que afeta o mundo desde o ano de 2020.

Dessa forma, a cada ano, novas ferramentas tecnológicas também são incorporadas aos processos educacionais. Torna-se então um desafio sua utilização em uma perspectiva crítica e humanista. Dentre as ferramentas disponíveis na atualidade, cita-se o Podcast, com o qual é possível transmitir conteúdo de áudio por meio do rádio e da internet.

De acordo com Junior e Coutinho (2007), o Podcast como ferramenta permite a disponibilização de materiais que podem ser acessados em qualquer hora do dia e em qualquer espaço geográfico, ao possibilitar sua utilização em diversos contextos, sejam eles de caráter científicos ou não. Os autores ainda salientam que os estudos sobre a ferramenta Podcast possuem um bom potencial educativo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) é uma instituição destinada à oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e que possui importante papel na cidade de São Paulo, na medida em que forma e qualifica profissionalmente cidadãos para atuar em diversos segmentos da sociedade. A instituição, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional vigente (PDI – 2019 a 2023), tem como uma de suas premissas o

acesso, uso e integração de tecnologias e serviços online, entre elas “canais de *Youtube*, *Web TV*, *Podcasts* e rádios institucionais, visando ampliar o desenvolvimento dessas estratégias de comunicação e interação com a comunidade interna e externa” (IFSP, 2019).

Além disso, desde o início do século XX, o IFSP produziu e acumulou um rico patrimônio cultural, decorrente de suas atividades educacionais que retratam diversos contextos sociais, políticos e econômicos presentes no cenário brasileiro. Na perspectiva apresentada pelos estudos de Le Goff (1990), entende-se que o IFSP se constitui como um lugar de memória coletiva da cidade de São Paulo.

Criado em 1909, o Campus São Paulo do IFSP está localizado no bairro do Canindé, no centro expandido da capital paulista desde 1976. No entorno, há uma grande comunidade de imigrantes e demais moradores que carecem de formação profissional. Estes sujeitos necessitam também apropriar-se da Instituição para a educação formal (que oferta cursos técnicos, superiores e de pós-graduação), assim como utilizá-la como fator de emancipação social.

Quase cinquenta anos depois da chegada da instituição no bairro e, a partir de suas transformações institucionais e organizacionais, percebe-se a necessidade de difundir a história e a memória do IFSP, de forma a consolidar sua presença na comunidade local. Para Ribeiro (2013) “O tempo da memória é o presente que necessita do passado” (p.19). A difusão de conhecimento em EPT a partir do Podcast visa disseminar os principais pontos da trajetória do IFSP por meio de narrativas de diversos sujeitos sociais que participaram da construção da história do IFSP ou foram em algum momento impactados por ela.

O entorno do Campus São Paulo do IFSP: O Território Pari-Canindé

O entorno do Campus São Paulo do IFSP é conhecido como *Território Pari-Canindé* por meio da organização voluntária de membros da sociedade civil que organizaram um movimento que a alguns anos desenvolve ações comunitárias envolvendo parcerias com órgãos públicos e privados que habitam essa região como escolas, polícia, comércios, entre outros.

O bairro do Pari é conhecido na cidade de São Paulo pela alta concentração de imigrantes, principalmente advindos da Bolívia. De acordo com Fernandez (2018), estes imigrantes que estão fixados no bairro “já se identificam com a cidade e tentam estabelecer relacionamentos duradouros com a comunidade dos bairros onde residem, trabalham ou estudam”. Ainda segundo a autora, eles “Demandam serviços e expressam suas formas de viver e ver o mundo pertencem e protagonizam histórias nessas localidades”.

É importante salientar também que na região do entorno desenvolvem-se importantes questões relacionadas à vulnerabilidade, possuindo também alguns equipamentos de acolhida e auxílio ligados à Secretaria Municipal de Assistência Social. É de conhecimento geral que a população imigrante conhece o Campus São Paulo do IFSP, pois é possível identificar a utilização periódica do espaço para atividades culturais ou de educação não-formal. Porém, ainda não é possível observar esta população do entorno em quantidade significativa em relação ao acesso e permanência nos cursos pertencentes à educação básica e superior ofertados pelo IFSP e dispostos na Lei 11.892/2008, a lei de criação dos Institutos Federais.

O problema social a ser abordado é a necessidade de inserção da população do *Território Pari-Canindé* à educação formal, técnica e tecnológica, proposta pelos Institutos Federais e ofertada pelo Campus São Paulo do IFSP na região. Acredita-se que a partir do resgate do percurso histórico institucional a partir da

participação da comunidade proposto pelo Podcast Memória IFSP e sua difusão, a instituição possa ser apropriada por este território como possibilidade de emancipação social.

Neste projeto, que ocorreu no de 2022, houve o envolvimento de servidores técnico- administrativos, professores, alunos, comércio local, líderes comunitários, ex-alunos e outros personagens da comunidade externa, sempre a partir da presença das narrativas das memórias de tempos passados e presentes. Busca-se o diálogo na expectativa de uma parceria com a comunidade fundamentada na percepção de uma construção conjunta. Le Goff (1990), também citou o importante papel da memória coletiva como instrumento de poder e conseqüentemente, de libertação.

A difusão de sua trajetória histórica, a fim de que as pessoas saibam como o IFSP atuou e atua, fará com que a sociedade perceba a Instituição como uma parceira no desenvolvimento social e econômico, na formação acadêmica e como fonte de conhecimento. Segundo Nora (1993), "a memória é um fenômeno atual, um elo vivido no eterno presente" (p.9). Sendo assim, acredita-se que o IFSP faz parte da sociedade e a sociedade faz parte do IFSP.

O Podcast Memória IFSP como Projeto de Extensão

Os institutos Federais possuem, entre seus objetivos e finalidades educacionais, promover e desenvolver ações de extensão de acordo com as finalidades da EPT (BRASIL,2008). No IFSP, as ações de extensão foram regulamentadas por meio da Portaria nº 2.968, de 24 de agosto de 2015. De acordo com a Portaria, a extensão "compreende todas as ações formativas, culturais, artísticas, desportivas, científicas e tecnológicas que promovam a relação dialógica entre o IFSP e a comunidade externa" (IFSP,2015).

A Portaria nº 2.958/2015 também regulamenta as denominadas ações de extensão, que se dividem em cinco, sendo elas: I. Programas, II. Projetos, III.

Cursos de Extensão, IV. Eventos e V. Prestação de Serviços. Relacionado ao item I, foi criado o Programa de Arte, Cultura, Esporte e Lazer. De acordo com o sítio eletrônico do IFSP, este tem o objetivo de, além de institucionalizar núcleos de arte e cultura na instituição a partir do amplo diálogo, busca incorporar os aspectos educacionais, participativos e de rendimento, somados ao lazer. (IFSP,2023) Ainda segundo o sítio eletrônico do IFSP³:

Programa é o conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos e prestação de serviços), com caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio ou longo prazo, integrando ações de extensão, pesquisa e ensino. O programa deve ser elaborado e executado em articulação entre docentes, técnicos-administrativos, discentes e membros da comunidade externa (IFSP, 2023).

A partir das ações de extensão do IFSP, foi publicado o Edital nº 039, de 20 de janeiro de 2022, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PRX) e da Diretoria de Comunicação (DiComm) do IFSP com seu objetivo disposto no artigo 1.1:

Fomentar até 10 projetos de extensão do IFSP articulados com o ensino, a pesquisa e a inovação, a serem desenvolvidos em 2022, propiciando a articulação da comunidade acadêmica e da sociedade do entorno dos câmpus no desenvolvimento de projetos para a produção de mídias digitais e estratégias de divulgação que serão veiculadas na programação da Rádio, Podcast e TV IFSP com aporte de recursos institucionais. (IFSP,2022)

Específico para compor a programação da plataforma Rádio e TV IFSP⁴, o Edital nº 039/2022, permitiu o envio de propostas por docentes ou servidores técnico- administrativos diversos campus do Estado de São Paulo, e ofertou como fomento a possibilidade de seleção de alunos bolsistas para o

³ Disponível em: <https://ifsp.edu.br/component/content/article?layout=edit&id=1965>

⁴ Disponível em: <https://radio.ifsp.edu.br/>

desenvolvimento de projetos de extensão com duração de até 8 (oito) meses. O Podcast Memória IFSP do Campus São Paulo do IFSP foi um dos projetos selecionados.

A ideia de criação do projeto surgiu a partir dos trabalhos articulados pelos membros do Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (NUPHMEPT), grupo de pesquisa do Campus São Paulo do IFSP, e que tem como objetivo investigar, produzir e difundir conhecimento sobre a Educação Profissional no Brasil. Nesta perspectiva, o Podcast Memória IFSP surgiu com a proposta de, a partir das mídias digitais, difundir a história e a memória institucional por meio do seu patrimônio cultural, com vistas a possibilitar à sociedade o acesso à informação e à produção do conhecimento em EPT. Este projeto tem como ação de extensão relacionada a prestação de serviços de informação e comunicação e vincula-se com um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Agenda Universal 2030 das Nações Unidas.

A partir da aprovação do projeto e de forma coletiva, a equipe composta por servidores e bolsistas iniciou o processo de realização das atividades propostas no plano de trabalho, como por exemplo a criação da identidade visual do Podcast. (Imagem 1)



Imagem 1: Logomarca Podcast Memória IFSP. Fonte: Autoral

O Edital nº 039/2022 também delimitava a estrutura e as características dos programas (episódios) a serem produzidos pelos projetos: 4 episódios para veiculação mensal, com duração de mínima de 1 hora e máxima de 2 horas. Cada episódio deveria conter uma entrevista ou bate papo, e programação musical. Alguns dos episódios também deveriam ter esquetes previamente definidas, como “A importância do IFSP para a região” e “Coisas boas que tem no meu campus” (IFSP,2022). O desafio se constituiu na adequação das normas exigidas em Edital à temática “memória” proposta pelo objetivo geral projeto.

A metodologia utilizada priorizou técnicas de gestão participativa e o diálogo entre os membros e/ou bolsistas. Desta forma, ela se deu em etapas técnicas, dispostas em ordem cronológica e que acompanharam o início, o desenvolvimento e a finalização de cada uma das ações que compuseram a execução do projeto. Na etapa inicial, ocorreu a organização da coordenação do projeto e a seleção dos bolsistas institucionais. Além disso, foi prevista a construção do cronograma de trabalho, a distribuição de tarefas e o estabelecimento de objetivos e prazos.

A característica extensionista do Podcast memória IFSP fundamenta-se em contar a história da instituição escolar a partir das memórias da comunidade local. Para a composição dos quatro episódios, foram entrevistadas personalidades importantes da comunidade do entorno do campus. O Diretor da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Espaço de Bitita, instituição educacional localizada ao lado do Campus São Paulo, demonstrou, a partir de sua fala, de que forma o IFSP impactou e impacta no dia a dia daquela unidade escolar, a partir das parcerias realizadas em relação à projetos e estágios, além de contar histórias de alunos que percorreram trajetórias em conjunto em ambas as instituições.

Outra importante entrevista realizada ocorreu com a comerciante Flávia, que há mais de vinte anos possui um carro de alimentos que vende lanches em frente ao campus, e que contou muitas histórias sobre suas percepções da relação entre o IFSP e a comunidade. As outras entrevistas realizadas foram com o historiador Eduardo Molina, que contextualizou a cidade de São Paulo e a educação no início do século entre outros atores institucionais e comunitários.

Para a seleção musical, optou-se por realizar uma curadoria de músicas brasileiras de diversos tempos históricos e estilos. Houve uma preocupação em contar, por meio da música, um pouco mais sobre a sociedade contemporânea à história do IFSP, mas também buscou-se entreter o ouvinte a partir da inserção de músicas de autores e intérpretes conhecidos.

Em cada um dos episódios, buscou-se realizar relações entre o passado e o presente, ao proporcionar um diálogo com os diversos sujeitos sociais que fazem parte do contexto regional em que o IFSP possui atuação. Acredita-se que, desta forma, também se possa ir ao encontro de uma formação humana integral, uma das finalidades da EPT. Em novembro de 2022, os episódios foram concluídos. Sua divulgação na plataforma Rádio e TV IFSP ocorreu em 2023. (Imagens 2 a 5).



Imagens 2 a 5: Imagem de divulgação dos episódios da do Podcast Memória IFSP. Fonte: Autoral. Imagens: Acervo institucional do NUPHMEPT

Logo após a veiculação dos episódios, foi publicado pela PRX e Pela DiComm do IFSP o Edital nº 479, de 15 de agosto de 2023, com o fomento para a seleção de dois alunos bolsistas e a compra de materiais permanentes e de consumo. O projeto de noventa dias que previu a entrega de dois programas de mídias digitais com a mesmas características dos anteriores e duração aproximada de 20 minutos cada, e que também deveria incluir programação musical. O Podcast memória IFSP foi novamente selecionado como projeto de extensão neste Edital.

No Podcast Memória-IFSP - 2ª temporada, buscou-se ampliar ainda mais este público, ao realizar entrevistas com um ex-professor da Instituição e uma servidora que se relacionam com o território Pari Canindé, assim como buscam impactá-lo de alguma forma. Foram produzidos e entregues dois episódios: Episódio 01: O Campus São Paulo ontem e hoje: Eu já estive por aqui? e Episódio 02: Tema: O Campus São Paulo hoje e amanhã: Você pode estar por aqui! Como oportunidade de melhorias relacionadas ao projeto anterior identificamos a necessidade de melhora da qualidade de som em relação aos episódios anteriores e a inserção de uma divulgação em massa pelas redes sociais e pelos equipamentos educacionais e culturais inseridos na comunidade. Até a finalização deste texto, os dois episódios ainda não tinham sido divulgados.

A perspectiva a divulgação e impacto do Podcast Memória IFSP-2ª temporada é similar a que ocorreu em 2022, a partir da disseminação dos episódios nas páginas e oficiais do IFSP nas plataformas de distribuição, assim como estão disponíveis os episódios da 1ª temporada. Ambas as plataformas permitem o acesso gratuito à comunidade e possuem impacto local, nacional e até internacional. Acredita-se que a continuidade de divulgação nos canais institucionais oficiais é importante para que se possa atingir os objetivos do projeto. Se possível e de acordo com as diretrizes da Política de Comunicação do IFSP, intenta-se criar estratégias de divulgação do material produzido. O público que este projeto deseja atingir é a população do entorno do Campus São Paulo que se caracterizam como potenciais candidatos aos cursos oferecidos pela instituição: adolescentes, jovens adultos, mulheres e imigrantes, entre outros.

Considerações finais

Considerando o trabalho do NUPHMEPT no resgate da singular história do IFSP e as possibilidades de disseminação desta história em diferentes canais de comunicação a partir da perspectiva proposta pelo Podcast Memória IFSP – 2ª temporada, busca-se, portanto, ofertar ao *Território Pari- Canindé* e à Cidade de São Paulo uma maior divulgação institucional relacionada à difusão das possibilidades de formação e qualificação profissional ofertadas pelo Campus São Paulo.

Para Leonardi (2014) A história só terá sentido para o indivíduo se ele tiver uma representação dessa duração histórica. Deve-se ajudar o indivíduo a construir tal representação. Desta forma, cabe à história, a sociedade e a educação fornecerem os elementos para esta construção. Uma das principais premissas deste projeto de extensão é resgatar a memória em um movimento reverso, de fora para dentro, ao buscar contar a história do IFSP sob o olhar dos atores que ali vivem ou já viveram a partir das narrativas destes sujeitos.

Por meio do Podcast Memória IFSP -2ª temporada, prospecta-se a construção do futuro, a partir do acesso à informação sobre a história e a memória daqueles que construíram e constroem a sua identidade, além de, a longo prazo, o desenvolvimento de um sentido de apropriação da instituição pela comunidade do entorno e da cidade de São Paulo, contribuindo assim para um maior acesso e permanência desta população na educação formal.

Para auxiliar na difusão do conhecimento em EPT espera-se que os episódios Podcast Memória IFSP possam ser divulgados nos centros comunitários, nos equipamentos de assistência social, nas escolas do entorno, nas organizações não governamentais e nos demais veículos que podem ser potencializadores desta ação extensionista.

Referências

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

FERNANDEZ, CAMILA COLLPY GONZALES. **Trabalhadores bolivianos em São Paulo: reconstrução de identidades e territórios.** Congresso História e Democracia. Universidade Federal de São Paulo, 3 a 6 de dezembro de 2018, Guarulhos, São Paulo. Disponível em: https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1529348391_ARQUIVO_Anpuh-2018.pdf. Acesso em: 28.ago.2023.

JUNIOR, JOÃO BATISTA B; COUTINHO, CLARA. **Podcast em Educação:** Um contributo para o estado da arte. "Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía: libro de actas". A Coruña: Universidade, 2007. p. 837-846.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Edital nº 039, de 20 de janeiro de 2022.** Programa Institucional de Arte, Cultura, Esporte e Lazer do IFSP. Seleção de Projetos de Extensão: Projetos de Produção de Mídias Digitais – Rádio e TV IFSP. Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/prx/editais/Edital_039_2022_-_Projetos_ACEL_-_Radio_TV_IFSP.pdf. Acesso em: 28.ago.2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Edital nº 479, de 15 de agosto de 2023.** Programa institucional de arte, cultura, esporte e lazer do IFSP: seleção de projetos de extensão da área temática "cultura". Disponível em: https://www.ifsp.edu.br/images/2023/08_Agosto/Edital479-2023_PIACEL.pdf. Acesso em: 28.ago.2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023).** Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/editoria-a/menu-nivel-2/menunivel-3/85-assuntos/desenvolvimento-institucional/176-pdi#pdi-2019-2023>. Acesso em: 28.ago.2023.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Portaria nº 2968 de 24 de agosto de 2015.** Aprova o regulamento das ações de extensão do IFSP. Disponível em: https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/EXTENSAO/A%C3%87%C3%95ES_DE_EXTENS%C3%83O/A%C3%87%C3%

95ES DE EXTENSÃO/Portaria 2968 Regulamenta as ações de extensão.pdf

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO. **Relatório de atividades da Comissão de estudos para viabilizar o ingresso de refugiados e imigrantes (2018).**

Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/acoes-e-programas/70-comissoes/400-comissao-de-estudo-de-acesso-e-permanencia-de-imigrantes-e-refugiados>.

Acesso em: 04. Mar. 2022.

LE GOFF, JACQUES. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1990.

LEONARDI, Carlos César. **Educação e cultura: revisando conceitos**. Disponível em:

https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO/Formação de Professores - Anfase Ensino Superior/Produtos/2014/CARLOS_CÉSAR_LEONARDI.pdf . Acesso em:

04. Mar. 2022.

MESSIAS, Lucilene Cordeiro da Silva. **Informação: um estudo exploratório do seu conceito em periódicos científicos brasileiros da área da Ciência da Informação**. Marília, 2005. Disponível em:

[https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias_lcs_me_mar.pdf)

[Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias_lcs_me_mar.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/messias_lcs_me_mar.pdf). Acesso em: 28.fev.2022.

NORA, P.; AUN KHOURY, T. Y. ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA: A PROBLEMÁTICA DOS LUGARES. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 10, 2012. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 19 fev. 2024

RIBEIRO. Suzana Lopes Salgado. **Memória Institucional: o trabalho como elo de identidade e pertencimento**. RETC- Revista Eletrônica de Tecnologia e Cultura. Faculdade de Tecnologia de Jundiaí. 13 ed.out.2013. p.16-23. Disponível em: <https://retc.fatecjd.edu.br/edicoesretc/13ed.pdf> Acesso em: 19 fev. 2024.

RESGATE DA TRADIÇÃO TEATRAL NO IFPE: QUASE 100 ANOS DE HISTÓRIA

Mário Luiz do Nascimento Júnior (Universidade Federal de Pernambuco)¹
Danilo Anderson Santos Gonçalves (Universidade Federal de Pernambuco)²
Gisela Cristina da Silva Santos (Universidade Federal de Pernambuco)³
Júlio César Pessoa de Barros (Universidade Federal de Pernambuco)⁴

Resumo: A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do PIBID/IFPE – Campus Recife, por meio da análise das edições da revista escolar “O Artífice”, disponíveis no acervo do CHMD – Centro de História, Memória e Documentação – do próprio instituto. O estudo concentra-se na investigação das notícias que abordam a tradição teatral do IFPE. Além da revista, foi realizada uma entrevista com um grupo focal e artigos foram utilizados para embasar a pesquisa. Os objetivos deste trabalho abarcam o resgate da memória do teatro no instituto, que enfrentou um considerável processo de apagamento a ponto de a própria comunidade interna desconhecer que a tradição teatral perdura por quase 100 anos e, também, analisar o papel patriótico desempenhado pelo teatro nas primeiras décadas da existência do instituto, notadamente a participação dos alunos na produção de peças para datas comemorativas na escola, e, por fim, traçar um paralelo com o contexto histórico da Era Vargas. A partir da pesquisa, foi possível resgatar a história teatral do instituto, especialmente entre os anos de 1935 a 1944, período que compreende desde a primeira menção ao teatro até a última citação que foi possível encontrar nas revistas disponíveis no acervo, e com destaque para as apresentações que ocorriam em datas comemorativas e encerramentos de anos letivos. Desse modo, enfatizamos a importância de estudar o teatro no ambiente escolar para entendermos seus diversos arranjos, neste caso, um arranjo de caráter utilitarista dado pela própria instituição. A pesquisa não apenas recuperou os eventos teatrais, mas também destacou suas aplicações no contexto educacional. Ao recuperar a cultura escolar, a pesquisa evidenciou o uso das peças teatrais como instrumento pedagógico e sua relevância como ferramenta reveladora do contexto político e social que promovia a formação de uma identidade nacional.

¹ Graduando em Licenciatura em História (Universidade Federal de Pernambuco). E-mail do autor: mario.luizj@ufpe.br

² Graduando em Licenciatura em História (Universidade Federal de Pernambuco). E-mail do autor: danilo.santosgoncalves@ufpe.br

³ Graduando em Licenciatura em História (Universidade Federal de Pernambuco). E-mail do autor: gisela.santos@ufpe.br

⁴ Licenciado em História (Universidade Federal de Pernambuco), Mestre em História (Universidade Federal de Pernambuco)/ Professor do IFPE. E-mail do autor: juliobarros@recife.ifpe.edu.br

Palavras-chave: Escola de Aprendizes Artífices; IFPE; Teatro Escolar; Artífice.

Introdução

No ano de 2023, foi iniciada uma parceria entre o Instituto Federal de Pernambuco (campus Recife) e a Universidade Federal de Pernambuco, também do campus da capital pernambucana, na modalidade de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Sendo assim, os alunos graduandos em Licenciatura em História aprovados no edital começaram a fazer parte do dia a dia do IFPE, somando-se a alguns dos professores de história da instituição.

Iniciada as atividades, foi apresentado aos “pibids” o Centro de História, Memória e Documentação do IFPE (CHMD), um espaço voltado para a preservação e difusão da “memória cultural e histórica da Educação Federal, Profissional e Tecnológica de Pernambuco”, além disso, também é voltado para o desenvolvimento de “pesquisas acadêmicas a partir do acervo histórico do campus composto por diferentes tipologias (documental, audiovisual, arquitetônico e iconográfico)” (Portal IFPE, 2023). Dentro desse espaço, nos debruçamos sobre os documentos presentes em seu acervo em busca de informações para compor o projeto principal da parceria, a elaboração de um roteiro pedagógico sobre as antigas sedes do IFPE⁵, e, entre esses documentos, havia algumas edições da revista “O Artífice”, que foi produzida pelos alunos e circulou no ambiente escolar entre os anos de 1928 e 1955.

Nas edições analisadas, foi notada certa recorrência de notícias sobre apresentações teatrais na instituição a partir da edição de dezembro de 1935, gerando curiosidade em conhecer sobre a tradição teatral do IFPE. Este

⁵ Ao longo da sua história, o Instituto Federal de Pernambuco já teve várias denominações, mas, neste artigo, utilizaremos a denominação utilizada no recorte temporal pesquisa, Escola de Aprendizes Artífices, e também a sigla atual IFPE para falar do momento presente.

interesse nos levou a realizar um levantamento sobre o histórico do teatro na instituição, utilizando principalmente “O Artífice” em um primeiro momento, juntamente com referências sobre o histórico do teatro escolar no Brasil e o contexto político da época, e, em um segundo momento, uma entrevista focal com alguns integrantes do atual grupo do teatro do instituto.

Ao realizarmos a entrevista focal, nosso objetivo foi compreender o conhecimento dos integrantes do grupo sobre essa tradição quase centenária no instituto, entrevistando o atual professor-estagiário do grupo de teatro do IFPE⁶, Lucas Carvalho (Luz), e dois integrantes. Luz começou a atuar no instituto no ano de 2023, os integrantes que participaram da entrevista, no entanto, já estavam no grupo desde 2021, e contribuíram bastante com o nosso objetivo.

Os dois integrantes explicaram que o estagiário anterior a Luz, junto com todo o grupo teatral, realizou um levantamento do histórico tanto de apresentações quanto da existência do próprio grupo, chamado atualmente de Arte em Movimento. O histórico por eles levantado chegou até o ano de 2000, quando o grupo Arte em Movimento foi fundado pelo professor Black Escobar, e o histórico das peças foi conseguido por meio de publicações, cartazes e prêmios encontrados, remontando aos anos de 2011 até o presente.

Esse histórico, entretanto, está longe de estar completo, visto que se estende por apenas 24 anos. Há uma lacuna na história do instituto, um apagamento sobre o histórico da tradição teatral, os próprios integrantes do teatro desconhecem que a tradição é quase centenária, isso sequer foi encontrado por eles em seus levantamentos.

Portanto, somando-se essa lacuna do histórico teatral à curiosidade supracitada dos “pibids” quanto a tradição teatral do instituto, há o nosso

⁶ O IFPE não possui atualmente cargo de professor de teatro, já que não é uma disciplina obrigatória e sim uma atividade extracurricular vinculada ao Núcleo de Arte e Cultura do instituto. A função de professor é preenchida por um estagiário de Licenciatura em Teatro pelo vínculo IFPE-UFPE.

interesse em analisar tanto quanto possível a história do teatro no IFPE por intermédio das notícias referentes a esse assunto presentes nas edições disponíveis da revista "O artífice".

Os objetivos desta pesquisa, como já mencionado, abarcam: o resgate da memória do teatro no instituto em contrapartida ao seu processo de apagamento; a análise do papel desempenhado pelo teatro nas primeiras décadas da sua existência no instituto, com foco na participação dos alunos e professores na produção de peças tanto em datas cívicas como também em outras categorias de eventos; e a contextualização em uma escala macro com o cenário político do período.

Histórico do Teatro Escolar no Brasil

Antes de iniciarmos a análise das notícias veiculadas pela revista escolar "O Artífice" sobre o grupo teatral do IFPE, é importante lançar luz sobre a evolução do teatro escolar no Brasil, onde os alunos não apenas assistem, mas desempenham papéis fundamentais em seu próprio desenvolvimento, conscientização social e formação educacional.

O palco da escola torna-se um terreno fértil onde a educação se entrelaça com expressão artística e crescimento individual. O teatro escolar, como o próprio termo sugere, é uma forma de arte dramática que ocorre no ambiente escolar, conforme apontam os estudos de Sidmar Silveira Gomes e Julio Groppa Aquino, em seu artigo "Uma Breve Genealogia do Teatro e Educação no Brasil: o teatro para crianças" (2019).

Segundo os autores, as primeiras manifestações teatrais ligadas à ideia de educação da criança surgiram na transição do século XIX para o século XX. Essas eram peças curtas tendo os alunos como operador-prático, sendo concebidas por e para crianças, realizadas em escolas durante comemorações de datas cívicas, geralmente em datas natalícias ou com ligação à religiosidade.

Os autores dessas dramaturgias atribuíam-lhes um caráter didático-pedagógico, classificando-as como teatro escolar, visando trabalhar em suma competências em torno da oratória, escrita e trabalho em equipe dos estudantes envolvidos.

No entanto, a natureza e o propósito do teatro escolar mudaram significativamente ao longo do tempo, revelando-se como muito mais que um espaço pedagógico. A exemplo do Brasil, as raízes do teatro escolar podem ser rastreadas até o final do século XIX e início do século XX, marcando um período de transição crucial na concepção da educação infantil, acompanhando o movimento do escolanovismo e toda a construção social de um espírito nacional brasileiro em torno da cultura e arte, principalmente no começo do século XX.

E essas primeiras manifestações teatrais vinculadas à educabilidade ganharam, nas palavras de Sandroni (1995), espaço durante as comemorações cívicas e as festividades durante o ano, tanto nas escolas quanto em outros ambientes, como em excursões, visitas a outras escolas, etc. Essas peças curtas, representadas por e para crianças, foram impulsionadas por uma intenção didático-pedagógica, sendo categorizadas como teatro escolar. Essa definição estabeleceu as bases para uma abordagem única, onde o teatro não era apenas uma forma de entretenimento, mas uma ferramenta educacional.

Prática que também é pontuada por Arão Paranaguá em seu artigo "Trajetória, Avanços e Desafios do Teatro-Educação no Brasil" (2002), como, inicialmente, o teatro na escola era usado principalmente para comemorar datas cívicas ou animar solenidades. No entanto, a partir dos anos 1940, com a difusão do movimento escolanovista, a arte ganhou um novo status, passando a ser vista como uma experiência que leva ao aprendizado e ao desenvolvimento expressivo, ganhando ao longo da primeira metade do século XX um caráter de instrumento educacional, ideia destacada por Lúcia Benedetti argumentando que "nenhuma escola deveria negligenciar essa maneira estupenda de educar"

(1969, p. 22). O teatro, segundo a autora, não apenas promovia o convívio em grupo, mas também aprimorava habilidades como a boa fala, autocrítica, e a compreensão de questões materiais por meio da criação de cenários e figurinos.

A separação entre teatro infantil e escolar, como observado a partir de 1948, introduziu uma nova dinâmica. Neste período, espetáculos realizados por artistas profissionais adultos para uma plateia de crianças marcaram uma transição significativa. Essa mudança, conforme destacado por Benedetti, delineou duas facetas aparentemente interligadas - o teatro infantil não escolar e o teatro escolar infantil, ambas contribuindo para um mesmo fenômeno. A tese de que o teatro poderia ser uma ferramenta de ajuste psicológico para as crianças encontra eco nas palavras de Carmen Pereira Alonso (1947). Em seu artigo, ela defende a dramatização como um valioso instrumento educativo, capaz de auxiliar na resolução de problemas comportamentais das crianças, oferecendo uma abordagem única de ajustamento.

A utilização cada vez mais frequente do teatro como ferramenta educacional é evidente até mesmo no nível de estadistas nacionais, como Getúlio Vargas e a fundação do Serviço Nacional de Teatro (SNT). Após os movimentos políticos de 1930, no início de seu mandato, diversos grupos artísticos, representantes da Casa dos Artistas, uma organização assistencial estabelecida em 1918, apresentaram a ele um memorial com propostas destinadas a superar alguns desafios enfrentados pelo setor teatral naquele momento. Essa ação de busca por espaço no campo político, atribuída ao projeto político de Vargas, contribuiu para a criação de dois órgãos voltados para o avanço do teatro brasileiro, a Comissão de Teatro Nacional e o Serviço Nacional de Teatro.

A Comissão de Teatro Nacional e o SNT foram estabelecidos dentro de um processo crescente de intervenção do Estado em várias áreas de atividades, iniciado após os eventos conhecidos como Revolução de 1930 (CAMARGO

2022). E o teatro escolar não ficou ausente desse projeto político. Como mencionado anteriormente, essa ideia tem sido profundamente enraizada nos círculos intelectuais e teatrais do Brasil desde pelo menos meados do século XIX. Na década de 1930, essa noção foi vinculada a um amplo projeto educacional que incluiu a formação de um Ministério, a instituição de vários órgãos e a formulação de políticas públicas, como é explicitado no 3º artigo do decreto-lei n. 92, de 21 de dezembro de 1937 que atribui as competências do SNT de: “incentivar o teatro para crianças e adolescentes, nas escolas e fora delas”.

Portanto, pode-se argumentar que o decreto do SNT durante a Era Vargas incluiu o teatro e o próprio teatro escolar no seu projeto de nacionalismo. Ao promover o teatro como uma forma de educação e expressão cultural, o governo de Vargas utilizou o teatro escolar como um meio de inculcar os ideais do Estado Novo e promover a identidade nacional.

O teatro na Era Vargas

Antes de aprofundar nossa pesquisa sobre a tradição teatral do IFPE, é crucial destacar o contexto macro das decisões políticas, especialmente durante o governo de Vargas, um período em que a revista "O Artífice" apresenta a maior quantidade de dados sobre o teatro. A Era Vargas (1930-1945) foi uma época de transformações intensas no Brasil, onde o teatro desempenhou um papel fundamental na expressão da identidade cultural brasileira, notadamente através da criação do Serviço Nacional de Teatro (SNT). O decreto-lei 97/1937 enfatiza que o teatro é considerado uma expressão da cultura nacional, buscando essencialmente elevar e edificar espiritualmente o povo. Contudo, é válido questionar: quais seriam os interesses políticos acerca do teatro e como isso está interligado com a formação do povo brasileiro?

Vargas incorporou seu projeto cultural em diversas iniciativas, desde grupos até apoio a projetos individuais, notadamente os de Portinari e Villa-Lobos, figuras significativas do modernismo brasileiro (CURY, 2002). Este projeto visava construir um "brasilianismo", um espírito nacional moldado por um projeto político estatista, evidente desde a Semana de Arte Moderna de 1922. Essa busca pela brasilidade, como destaca CAMARGO (2017), influenciou a construção de uma identidade nacional durante os anos de Governo do período constitucional (1934 - 1937). Dessa forma, a intenção de recuperar uma representação "autêntica" do Brasil torna-se evidente. Isso ocorre enquanto se busca ajustar a estrutura social e política do país a um mundo moderno em constante mudança. Vargas, que em mensagem apresentada ao Congresso Nacional no ano de 1952, na abertura da sessão legislativa, destacou o aspecto revolucionário tanto do movimento modernista nas letras e nas artes quanto da Revolução de 1930, sublinhando a complementaridade desses eventos, em seu discurso no parlamento sobre a educação:

Uns e outros fatores que congregaram para forjar o movimento, que aos poucos se dilatou, criou raízes e, finalmente, amadureceu, determinando, de um lado, a renovação dos valores literários e artísticos, de outro lado, a renovação dos valores políticos e das próprias instituições. Na verdade, o movimento modernista, nas letras e nas artes brasileiras, foi um impulso revolucionário que cresceu e extravasou, como foi o movimento político causador da Revolução de 1930. BRASIL. Presidente (1951-1954: **Getúlio Vargas**). Mensagem apresentada ao Congresso Nacional. Brasília, 1952.

Os princípios modernistas, almejando uma nova identidade brasileira, foram incorporados pelo governo pós-Revolução de 1930. Esse esforço estava conectado ao desejo de construir uma identidade nacional unificada capaz de agrupar os interesses da população, especialmente da elite mandatária local, em torno de um projeto comum para o progresso do país. Acerca da inserção do

teatro na esfera estatal, o Serviço Nacional de Teatro (SNT) foi criado em 21 de dezembro de 1937 por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde de Vargas, substituindo a Comissão de Teatro Nacional. O SNT tinha o objetivo de "animar" o desenvolvimento teatral no país, baseando-se em uma função pedagógica da arte teatral, embora sua principal atividade tenha sido a subvenção de espetáculos (CAMARGO, 2022).

É importante ressaltar que o caminho do desenvolvimento nacional, guiado por premissas de mudança no país, estava vinculado às propostas de "industrialização" e "modernização" do modelo econômico vigente. Essas discussões contribuíram para o debate político, econômico e cultural da época (CURY, 2002). O movimento de 1930, em defesa desses princípios, ocorreu sob a liderança de Vargas, visto como capaz de guiar o Brasil na direção da modernidade. Essa direção foi construída em torno da idealização de um espírito, uma identidade nacional compartilhada por todos os brasileiros. Essa idealização é evidente no artigo "Quo Vadis? Para onde vais?" da revista "O Artífice", que destaca a necessidade de fortalecer o espírito, educando-o para a ascensão gloriosa da vitória, através das virtudes de Civismo, Instrução e Trabalho:

[...] Patria, tendo, no coração a idéia plena da família, da sociedade e, no cérebro, a plenitude do trabalho honesto e construtor, enfrentar, tudo empreender, no sentido, de tornar maior e mais unida, a colmeia humana de trabalhadores concientes Colegas meus diletos; tudo, na marcha do universo. tem o seu curso normal: nasce, vive, emurchece e morre. Somente o espírito sobrevive a estas vicissitudes. Precisamos, pois, fortalecer o *espírito*, educando-o para ascensão gloriosa da vitória; e isto se consegue com o elixir miraculoso das *virtudes: Civismo, Instrução e Trabalho*. (O Artífice, 1935, p.2)

Dessa idealização presente em diversos âmbitos da sociedade, percebe-se que o desenvolvimento dessa identidade nacional passava pela dualidade de

buscar uma industrialização por meio do trabalho e, simultaneamente, buscar a inserção de uma "modernidade" através da cultura. O teatro desempenhou um papel de destaque durante a Era Vargas, tanto como forma de expressão cultural quanto como um objeto de estudo para compreender suas funções e implicações políticas no século XX.

O Artífice

No ano de 1928, foi iniciada a produção e circulação da revista escolar "O Artífice" (Imagem 1), um material produzido pelos alunos da antiga Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco (atual Instituto Federal de Pernambuco). Sua produção alcançou, até onde foi possível investigar de acordo com o material trabalhado, 29 edições, sendo a última publicada em 1955 em uma tentativa de voltar a circular a revista, já que estava há alguns anos adormecida por "motivos superiores" (O Artífice, 1955, p. 1).

Dessas 29 edições, 24 exemplares se encontram no acervo do Centro de História, Memória e Documentação (CHMD) do IFPE.



Imagem 1: Capa da 1ª edição da revista "O Artífice". Fonte: Revista O Artífice, nº 1, 1928 – Acervo CHMD/IFPE

A edição nº 1 (Imagem 1) da revista era composta por 8 páginas que continham pequenos artigos dos mais diversos assuntos escritos pelos alunos, anúncios de boletins e eventos e homenagens ao corpo docente e até imagens, porém sua circulação não vingou. A edição seguinte foi publicada apenas em 1932, carregando o mesmo número da antecessora (nº1) e informando que “Tendo surgido em 1928, encerrando o pensamento de todos quantos almejavam a sua criação o ‘ARTÍFICE’ morreu no nascedouro” (O Artífice, 1932, p. 1), sendo assim, houve um renascimento da revista logo após a publicação da primeira edição.

O número de páginas continuaria o mesmo, 8 páginas, a autoria dos artigos se expandiu e passou a abarcar também os docentes e demais funcionários da escola, os relatos do dia a dia e as descrições dos eventos, passeios e da rotina escolar também ganhou mais espaço, não apenas com um tópico próprio, dependendo da natureza do que era noticiado, mas também com a inclusão do tópico “Noticiário”⁷, que resumia uma série de eventos ocorridos. O uso de imagens também cresceu, sendo então publicado na revista fotografias dos ambientes da escola, dos alunos e funcionários, dos eventos e dos passeios escolares.

Alguns desses elementos continuaram nas outras edições disponíveis no CHMD e os elementos que mudaram foram: o número de páginas, que variavam de 7 a 45; a autoria de alguns artigos, que agora se expandiu para textos famosos ou de autores de fora da escola; a inclusão de artigos sobre assuntos da grade curricular, como gramática; e a produção, que a partir da

⁷ As edições de números 2 e 3 não se encontram no acervo do CHMD, portanto não foi possível afirmar a partir de qual edição houve a criação do tópico “Noticiário” nas revistas, entretanto ele já aparece na edição nº4, de 1933

edição nº7 de maio de 1935, passou a contar com o diretor na redação e organização de alguns textos.

Essa mudança na produção coincide com a inauguração da nova sede da Escola de Aprendizes Artífices e nessa mesma edição ocorre um fenômeno que só se repetiria muitas edições depois: o número de páginas ultrapassou o habitual número 8 ou 10 e chegou a 35 com uma considerável parte dessas páginas reservada a fotografias dos ambientes da nova sede. As futuras edições que repetiriam o mesmo fenômeno só voltaram a serem publicadas a partir da edição nº23 de agosto de 1943, que chegou a 45 páginas, as edições seguintes variavam entre 20 a 48 páginas.

Outro fenômeno que também apareceu na revista em 1935 foi a presença de notícias sobre apresentações teatrais na escola, com a primeira sendo publicada na edição nº8 de dezembro daquele ano. Uma vez que o Corpo Cênico da escola foi criado nesse mesmo ano (Vasconcelos, 1991, p.33), a notícia da edição aparenta ser da primeira peça apresenta na escola: "O nosso Teatro, se bem que, mostrasse deficiência para a realização de tais festividades, demonstrou, claramente, as possibilidades que oferece para encenação de peças de 'grande folego' em nosso ambiente" (O Artífice, 1935, p.3).

A partir de então, notícias sobre as apresentações teatrais se tornaram frequentes na revista O Artífice.

O Corpo Cênico noticiado pelo Artífice

Das 24 edições da revista presentes no acervo do CHMD, foram encontrados notícias e artigos sobre o Corpo Cênico da escola em 9 edições. A primeira edição a apresentar o Corpo Cênico, como anteriormente apontado, foi a nº8, de dezembro de 1935 (Imagem 2).

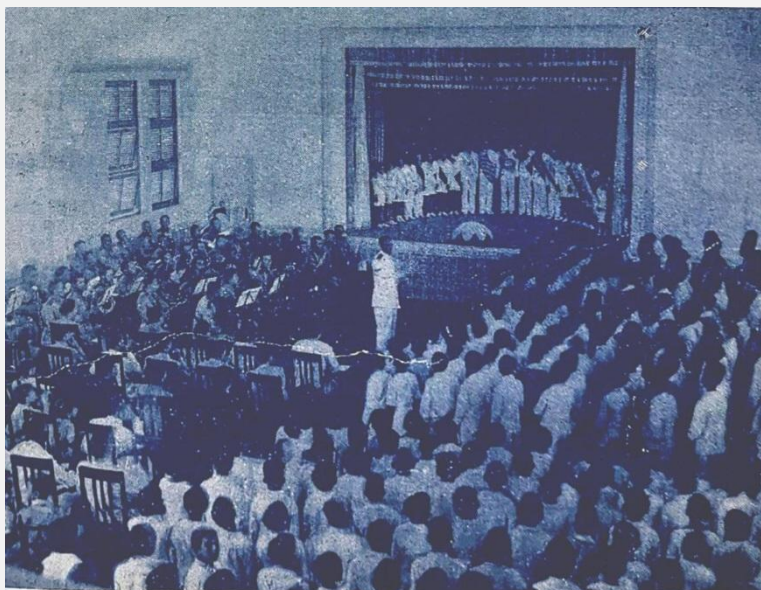


Imagem 2: 1ª apresentação teatral na Escola de Aprendizes Artífices de Pernambuco, ocasião em comemoração ao dia das Américas em 1935. Fonte: Revista O Artífice, nº 8, dez/1935 – Acervo CHMD/IFPE

Os orientadores dessa primeira experiência teatral de caráter sistemático na história da escola foram os professores Abílio de Castro e Aristides Brasil Travassos (Vasconcelos, 1991, p.33), que, apesar do pouco tempo e de outras dificuldades não detalhadas conseguiram juntamente com o alunado de diversos anos escolares construir apresentações para duas datas de caráter patriótico: 3 de agosto, dia que comemoravam o descobrimento da América, e 7 de setembro, o Dia da Pátria.

O Artífice noticia muito bem na seção “Solenidades escolares” que as apresentações demonstraram o grande potencial que o grupo artístico possuía para grandes peças; os cenários foram elogiados pela sua harmonia e o Corpo Cênico foi chamado de “esperança risonha das nossas possibilidades futuras, no caminho da bela arte interpretativa” (O Artífice, 1935, p.3). No dia 3 de agosto, uma peça foi apresentada sobre a união das Américas; no Dia da Pátria, três foi o número de apresentações, todas do gênero cômico e adaptadas pelos mestres e professores. Nessa mesma edição, há uma fotografia da primeira apresentação teatral da escola, a do dia das Américas.

A próxima notícia sobre o Corpo Cênico veio na edição seguinte da revista, a nº9, de agosto de 1936, na seção "Alunos que concluíram o curso em 1935". O grupo artístico, embora estivesse com os alunos no período de férias, apresentou algumas peças rápidas em decorrência da cerimônia da entrega de diplomas, sendo noticiado o nome de 3 peças: "A Festa no Céu", um monólogo; "Aposta", um diálogo; e "O Gazeteiro", apresentado por 4 alunos.

Já a revista nº 11, de dezembro de 1936, noticiou na seção "A semana da Pátria" a programação das comemorações dos dias 1 a 7 de setembro, como ocorreu no ano anterior, o Corpo Cênico também se apresentou. "Viva o Brasil" foi apresentada pelo grupo, "Sou Brasileiro" apresentada pelo aluno Bartolomeu de Castro, o mesmo que havia apresentado "Aposta" e "O Gazeteiro", "7 de Setembro" apresentada pelos alunos Clovis de Barros e Francelino S. Gomes, e "É proibido pescar", apresentada pelos alunos Liberalino M. Lima, que havia também apresentado "O Gazeteiro", e novamente Bartolomeu de Castro.

Um ano depois, saiu a edição nº 13, em dezembro de 1937, e muitas foram as apresentações noticiadas nessa edição. No tópico "Semana da Criança", presente na seção "Noticiário", há o programa cumprido no dia 16 de outubro, último dia da semana da criança, e nele há duas comédias apresentadas: "Folia de piratas", em 2 partes; e "Gordo e o Magro", também em 2 partes. Já no tópico "Semana da Pátria", também presente na seção do noticiário, o Corpo Cênico, sob a direção do inspetor de alunos José Militão, participou da parte recreativa da celebração. Por fim, no tópico "Encerramento do Ano Letivo", diversos números foram apresentados pelo grupo teatral na cerimônia de entrega de boletins e exposição de trabalhos finais. Em todas as 3 ocasiões noticiadas nessa edição do Artífice, elogios ao trabalho artístico também estavam presentes.

Na edição nº14, de julho de 1938, as apresentações teatrais fogem da rotineira Semana da Pátria e encerramento de ano letivo e focam na

comemoração ao cinquentenário da Lei Áurea, apresentando assim “A Abolição”. Essa notícia está registrada no tópico “13 de Maio”, na seção noticiário, ao que tudo indica, comemorações e suas programações passaram a fazer parte dessa seção a partir das edições da revista de 1937.

Em agosto de 1939, sai a edição nº16 da revista, a qual cita brevemente, no tópico “Jubileu das Noelistas”, representações teatrais na celebração do 25º aniversário da Fundação do Noel em Pernambuco. Na edição seguinte, a de nº17 publicada em novembro do mesmo ano, o 50º aniversário da Proclamação da República, presente na seção do noticiário, também presenciou apresentações teatrais, com a exibição de: “Diálogo sobre a República”; “Anhanguera”, em 2 atos; “Meu Brasil”, em versos; “O professorzinho”; e “Os Quatro Vadios”, uma comédia.

A edição nº19, publicada em dezembro de 1940, comunica brevemente na seção do noticiário que houve uma parte teatral na cerimônia de encerramento do ano letivo. Já a edição nº23, de dezembro de 1943, comunica, também na seção noticiário, a programação das “práticas educativas de setembro”, que foram do dia 1 ao dia 7 de setembro.

Nessa programação, muitas foram as apresentações teatrais exibidas, sendo: “Independência do Brasil” e “Quadro Vivo” no dia 1; as comédias em 1 ato “Doutor... dos pés à cabeça” e “O mentiroso e o preguiçoso” no dia 2; e, no dia 6, o drama em 3 atos e 4 quadros “Tarcísio – o filho do estancieiro”, “O Tríduo da Morte” e “O Desertor” e, para encerrar, as comédias “Uma volta pelo mundo” e “No consultório Médico.

Por fim, a última edição presente no acervo do CHMD que noticia o Corpo Cênico é a nº 24, de dezembro de 1944, na ocasião, a escola recebia uma comitiva vinda da Escola Industrial de Aracajú, sua escola-irmã do estado de

Sergipe. No último dia da visita, 23 de agosto, uma sessão teatral foi preparada em homenagem à comitiva, com o professor Angelo Lumatti na organização.

Análise das notícias: o caráter utilitarista dado ao Corpo Cênico

Desde o seu nascimento até a última notícia vinculada pelo Artífice, o Corpo Cênico da Escola de Aprendizizes Artífices parece ter sido concebido para atender duas demandas principais: servir de recreação em eventos de encerramento de ano letivo e em datas comemorativas, principalmente as de caráter patriótico, e exercitar o patriotismo dos alunos, até então algo comum para o teatro escolar da época. Duas exceções parecem ter fugidos dessa rotina: a primeira é o atendimento a ocasiões extraordinárias, como a visita da comissão da Escola Industrial de Aracaju (EIA); a segunda são as apresentações em comemorações de aniversários simbólicos de algumas instituições, como por exemplo o aniversário de 50 anos da Lei Áurea ou o aniversário de 25 anos da Fundação Noel em Pernambuco, entretanto, o que era para ser uma exceção, acaba por se tornar outra regra, e até mesmo o teor patriota continua nessas representações, principalmente no caso do aniversário de 50 anos da Proclamação da República.

O exercício do patriotismo, por sua vez, é bastante evidente, principalmente pelas escolhas das peças apresentadas, como exemplo "Viva ao Brasil", "Sou Brasileiro" e "Independência do Brasil". Algo curioso de se notar é que o espaço no qual foi publicado a imagem da primeira apresentação teatral na escola, justamente uma homenagem ao dia das Américas, está posicionada abaixo do artigo "Quo vadis? Para onde vais?" que é, como já visto anteriormente, baseado nos ideais de patriotismo e civismo.

Outro elemento também curioso é certa variação nos gêneros apresentados, mesmo que sejam apresentados em datas patrióticas, como por exemplo as 3 comédias apresentadas na Semana da Pátria, de 1935, em

contraste com o drama “Tarcísio – o filho do estancieiro” apresentado na Semana de Práticas Educativas de Setembro em 1943, o formato também varia, indo desde monólogos, passando por diálogos e apresentações em grupo.

Já a organização das peças aparenta ter ficado a cargo dos professores ou funcionários, a exemplo do inspetor de alunos, a variação ocorria à medida que os anos iam passando ou de acordo com a natureza do evento que o grupo teatral iria se apresentar. Alguns nomes dos alunos participantes do grupo eventualmente eram publicados, como é o caso dos alunos Bartolomeu de Castro e Liberalino M. Lima, que apareceram mais de uma vez nas notícias. Em algumas peças também eram noticiadas não somente o nome dos integrantes, mas também os personagens que interpretavam, como nas exibições da Semana das Práticas Educativas de Setembro de 1943.

Por fim, é possível chegar à análise de que o Corpo Cênico, que outrora foi chamado de “esperança risonha das nossas possibilidades futuras, no caminho da bela arte interpretativa”, acabou se tornando um instrumento escolar; foi-lhe atribuído um caráter utilitarista, e caso não tenha sido criado com esse intuito, foi sendo alimentado por ele, mesmo que variasse os gêneros que apresentava. A primeira apresentação em um encerramento de ano letivo noticiada, por exemplo, foi exibida com os alunos estando de férias; um dos entretenimentos para a comitiva que veio da EIA foi justamente uma sessão teatral. Não parece haver apresentações por si só, trabalhadas sem precisarem serem vinculadas a alguma data comemorativa ou alguma ocasião especial, eram sempre usadas para atender determinada situação, e de 1935 a 1944, quase 10 anos de existência, esse caráter parece não ter sido muito alterado.

Considerações finais

Este trabalho não se propõe a resolver todas as questões existentes sobre o assunto, mas sim abrir espaços para futuras discussões tanto sobre o teatro escolar no Brasil e seus usos quanto resgatar o máximo que foi possível sobre os primórdios dessa atividade no IFPE através de uma fonte histórica da instituição, preservada pelo Centro de História, Memória e Documentação, com o objetivo de abrir trabalhos subsequentes e trazer à tona, não só para os pares, mas também para os alunos que participam dessa cultura escolar e o corpo discente em sua totalidade.

É importante também destacar que há um limite na principal fonte utilizada, a revista "O Artífice", visto que além do acervo do CHMD não possui todas as edições produzidas, algumas presentes possuem páginas apartadas do corpo geral das revistas e outras não se encontram em bom estado de preservação. Posto isso, foi possível identificar certa constância no arranjo do teatro escolar do IFPE durante sua primeira década de existência, arranjo esse marcado por um caráter utilitarista e patriótico condizente com o modelo varguista do período contrastando, em parte, com a configuração atual. Por meio da entrevista que realizamos, foi possível compreender que esse modelo atual caminha com certa autonomia para decidir se vai ou não aceitar realizar apresentações a pedido do instituto ou de algum docente pois, mesmo ainda havendo essa insistência na permanência do modelo utilitarista, eles seguem seu próprio cronograma de atividades e montagens teatrais. Também foi possível observar que há uma plena liberdade na escolha das temáticas que irá apresentar e na metodologia que irá seguir.

Segundo Luz, na entrevista realizada, o processo escolhido para o ciclo 2023-2024 foi a partir de uma metodologia teórico-prática, com uma investigação histórica da presença teatral na sociedade humana para responder questões como: "Por que o teatro existe?", "Qual a importância?", "Será que é necessário?"; assim, o foco do grupo não recaiu sobre uma encenação, mas no

entendimento da presença do teatro e da sua importância social. A montagem para esse ciclo, por sua vez, parte dos jogos cômicos e caminha para a bufonaria.

Embora a configuração tenha mudado ao longo dos quase 100 anos de existência do teatro no IFPE, a tradição permaneceu, e é possível traçar seu histórico até sua criação e lutar para que sua história não seja esquecida.

Referências

ALONSO, C. P. A dramatização como processo psicológico de ajustamento da criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 10, n. 27, p. 293-295, mar./abr. 1947.

BRASIL. Decreto-Lei n. 92, de 21 de dezembro de 1937. Cria o Serviço Nacional de Teatro. Lex-Coletânea de Legislação e Jurisprudência: legislação federal e marginália, São Paulo, v. 1, p. 364, 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-97-23-dezembro-1937-350852-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 dez. 2023

BENEDETTI, L. **Aspectos do Teatro Infantil**. Rio de Janeiro: SNT, 1969.

CAMARGO, A. R. **Quer Republicar É Essa**. O Teatro no Governo Vargas. Disponível em: <http://querepublicaeessa.an.gov.br/temas/357-o-teatro-no-governo-vargas.html>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GOMES, S. S.; AQUINO (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP, SÃO PAULO/SP, BRASIL), J. G. Uma breve Genealogia do teatro e educação no Brasil: O teatro para crianças. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 1–26, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/82416>. Acesso em: 14 out. 2023.

Portal IFPE. **Centro de História, Memória e Documentação**. Disponível em: <https://portal.ifpe.edu.br/recife/pesquisa/chmd/centro-de-historia-memoria-e-documentacao/>. Acesso em 03 de fev. de 2024.

SANDRONI, D. **Maturando**: aspectos do desenvolvimento do teatro infantil no Brasil. Rio de Janeiro: J. Di Giorgio, 1995.

SANTANA, A. P. de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da ECA/USP**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 49-66, 2014. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/download/57098/60086>. Acesso em: 15 out. 2023.

VASCONCELOS, I. de A. **Do Artífice ao Técnico**. Ed. 1. Recife: ETFPE, 1991.

VARGAS, Getúlio Dornelles. Mensagem do Presidente apresentada ao Congresso Nacional em 1952. Da República, Getúlio Dornelles Vargas, na abertura da sessão legislativa. In: MEC/INEP. **A Educação nas mensagens presidenciais**. Brasília: Inep, 1987. P. 205. Disponível <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002962.pdf>. Acesso: 18/01/2024.

Fontes primárias

- O Artífice**, Recife, ano 1, nº 1, 1928.
- O Artífice**, Recife, ano 2, nº1, 1932.
- O Artífice**, Recife, ano 4, nº4, 1933.
- O Artífice**, Recife, ano 4, nº5, nov. 1933.
- O Artífice**, Recife, ano 5, nº6, jun. 1934.
- O Artífice**, Recife, ano 6, nº7, mai. 1935.
- O Artífice**, Recife, ano 6, nº8, dez. 1935.
- O Artífice**, Recife, ano 6, nº9, ago. 1936.
- O Artífice**, Recife, ano 7, nº10, out. 1936.
- O Artífice**, Recife, ano 7, nº11, dez. 1936.
- O Artífice**, Recife, ano 8, nº12, ago. 1937.
- O Artífice**, Recife, ano 8, nº13, dez. 1937.
- O Artífice**, Recife, ano 9, nº14, jul. 1938.
- O Artífice**, Recife, ano 9, nº15, dez. 1938.
- O Artífice**, Recife, ano 10, nº16, ago. 1939.
- O Artífice**, Recife, ano 10, nº17, nov. 1939.
- O Artífice**, Recife, ano 11, nº18, set. 1940.
- O Artífice**, Recife, ano 11, nº19, dez. 1940.
- O Artífice**, Recife, ano 12, nº20, mai. 1941.
- O Artífice**, Recife, ano 12, nº21, nov. 1941.
- O Artífice**, Recife, ano 15, nº23, ago. 1943.
- O Artífice**, Recife, ano 16, nº24, dez. 1944.

O Artífice, Recife, ano 18, nº26, dez. 1948.

O Artífice, Recife, ano 20, nº28, dez. 1955.

UMA HISTÓRIA DE DEMOCRACIA, LUTA E RESISTÊNCIA: OS 10 ANOS DO IFRS – CAMPUS ALVORADA

Guilherme Brandt de Oliveira (IFRS – *Campus Alvorada*)¹

Adriana Silva Martins (IFRS – *Campus Alvorada*)²

Fábio Azambuja Marçal (IFRS – *Campus Alvorada*)³

Resumo: Partindo de reflexão sobre história e memória do tempo presente e uso da fotografia no fazer historiográfico, objetiva-se resgate e reflexão sobre os dez anos do IFRS – *Campus Alvorada*. Partindo do ano de 2023, quando, sediando sua plenária do Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028, com esperança de novos tempos, quase 300 pessoas decidiram democraticamente o futuro do *campus*. Este evento é parte de uma caminhada que incluiu audiências públicas, antes da implantação em 2013, e continuou com o tempo. Neste período, entretanto, a democracia foi golpeada no plano nacional, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff; a assunção ao poder de Michel Temer, com a implementação de um programa político e econômico não legitimado pelas urnas; a eleição de Jair Bolsonaro, com uma perspectiva anticência e de ataque à educação pública. Isto demandou uma postura firme e permanente pela defesa da educação enquanto direito para todas e todos. O *campus* iniciou suas atividades ofertando o programa Mulheres Mil, com o qual fincou o pé junto aos segmentos populares. Teve como primeira oferta regular o curso técnico subsequente de Tradução e Interpretação de Libras, que trouxe a marca perene da inclusão, observada no fato de que todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, inclusive na modalidade EJA, contam até hoje com o ensino de Libras. Partindo de ações realizadas em parceria com a comunidade externa, as pautas da educação para as relações étnico-raciais, feminismo, gênero e sexualidade ocuparam importante espaço, assim como a Cultura, um dos eixos tecnológicos do *campus*. Todas essas características tiveram o valor de unir a comunidade ao redor do mesmo projeto, fortalecendo a democracia interna para as necessárias resistência e luta. No fazer-se do IFRS – *Campus Alvorada*, nos fizemos enquanto sujeitos históricos, mais aptos aos desafios vindouros nos novos cenários que se apresentam.

¹ Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: guilherme.brandt@alvorada.ifrs.edu.br.

² Licenciada em Biologia pela Universidade Cruzeiro do Sul. Especialista em Gestão de Projetos Sociais pela Faculdade Metropolitana. Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) no IFRS Campus Porto Alegre em andamento. E-mail: adriana.martins@alvorada.ifrs.edu.br

³ Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: fabio.marcal@alvorada.ifrs.edu.br.

Palavras-chave: História e memória institucional; IFRS – *Campus* Alvorada; Educação Profissional e Tecnológica; Escola e democracia.

Introdução⁴



Imagem 1: Estandarte customizado do IFRS – *Campus* Alvorada no desfile do Carnaval das Minas, ocorrido no ano de 2020. Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus* Alvorada, foto de autoria de Joana Helena Paloschi.

No ano de 2023, completou-se o décimo aniversário do *Campus* Alvorada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS). Assim, aproveitando o I Encontro do Núcleo de Memória do IFRS, ocorrido no mesmo ano, decidimos rememorar a trajetória do *campus*, partindo do tempo presente, remontando às audiências públicas que antecederam sua fundação e refazendo os passos dados nesse período. Também, realizamos uma reflexão de como o fazer-se do *campus* se deu em relação com o contexto histórico local e nacional.

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Destaca-se, de início, que a autora e os autores são agentes diretos da construção do IFRS – *Campus Alvorada*, sendo todos servidores efetivos nele lotados e tendo ocupado ou estarem ocupando atualmente posições de gestão no mesmo ao longo deste período. Afirmar isto, além de ser uma posição de transparência com os leitores, é um posicionamento de que, imbuídos do necessário rigor científico, é possível aos sujeitos da classe trabalhadora (na qual nos reconhecemos) contarem sua própria história, em um movimento de reflexão constante e na expectativa de servir como subsídio para a construção do futuro próximo. Iniciaremos, a seguir, com uma reflexão sobre o tema.

Algumas considerações iniciais sobre o referencial teórico-metodológico

No já clássico livro “*Novos Domínios da História*”, é levantada uma importante reflexão sobre a história e memória do tempo presente: “em que tempo histórico é possível afirmar que se está refletindo sobre o tempo presente? Onde ele começa? A resposta não é fácil de ser obtida, uma vez que, por razões óbvias, o presente de hoje é o passado do amanhã” (MOTTA, 2012, p. 33). A mesma autora afirma:

De todo modo, não há como negar que a história do tempo presente é portadora de um desafio: como se manter distante das posições do senso comum, das opiniões políticas muitas vezes confundidas com interesses menos nobres? Que tipo de engajamento é possível em uma história que está imersa no cotidiano do próprio historiador que a constrói? (MOTTA, 2012, p. 34).

Para este fazer, ela vai afirmar ser necessário um distanciamento que não é dado pelo tempo, mas, principalmente, pela ética (MOTTA, 2012, p. 35), sendo necessário aos que se propõem a esta tarefa “o domínio da história e da historiografia que se produziu e se produz sobre o tema de pesquisa” (MOTTA, 2012, p. 34-35). Humildemente, neste texto nos arriscamos a enfrentar este desafio.

Por diversas vezes, nos valeremos do recurso da fotografia para ajudar no trabalho ao qual estamos propondo. Entendemos o registro fotográfico como portador de um olhar muito particular para o fazer historiográfico, uma vez que:

Apesar das ficções constituintes de sua existência, a fotografia é o elo afetivo que nos relembra, emociona e aproxima do passado. Ela importa para a identidade do indivíduo, da família, da comunidade, ela importa enquanto fonte histórica e como instrumento da memória, e esse é um fator comum nas diferentes abordagens da história. Ela é memória pelo que mantém perenemente gravado: o fragmento visual dos cenários e personagens imobilizados no gesto, presentes na representação, porém ausentes da vida. São as suas duas realidades que se superpõem sempre, conceito que abre caminho para a compreensão de sua essência (KOSSOY, 2023, p. 17).

Escorados nestes referenciais, objetivaremos resgatar a memória do IFRS – *Campus Alvorada* e sua relação com os marcos históricos nos quais ele esteve inserido ao longo destes breves, porém intensos dez anos.

A trajetória de luta de um *campus* da comunidade de Alvorada

No dia 26 de agosto de 2023, o IFRS – *Campus Alvorada* sediou a assembleia de votação dos cursos para o seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028, etapa culminante de um processo que se iniciou ainda em 2022⁵. Com esperança de novos tempos, quase 300 pessoas, entre servidores docentes e técnico-administrativos, discentes e comunidade externa, pensaram de forma coletiva e decidiram democraticamente o futuro do *campus*. Dentre as deliberações, destacamos a criação de mais um curso técnico integrado ao ensino médio; a mudança da formação técnica do curso de

⁵ As informações completas sobre o processo de construção do PDI 2024-2028 do IFRS – *Campus Alvorada* podem ser encontradas em: <<https://ifrs.edu.br/alvorada/di/planejamento-estrategico/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi/pdi-2024-2028/>>.

Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT); a criação de novos cursos superiores de tecnologia (CSTs) e novas especializações *lato sensu*; e a criação do mestrado profissional em Educação e Território, a primeira pós-graduação *stricto sensu* pública ofertada na cidade de Alvorada.



Imagem 2: Abertura da assembleia de votação de cursos para o PDI 2024-2028. Fonte: Álbum de Registros Fotográficos do IFRS – *Campus* Alvorada, disponível em: <<https://photos.app.goo.gl/jEoWajTzkMKBLokv5>>. Acesso em 20 dez. 2023.



Imagem 3: Momento de deliberação da assembleia de votação de cursos para o PDI 2024-2028. Fonte: Álbum de Registros Fotográficos do IFRS – *Campus* Alvorada, disponível em: <<https://photos.app.goo.gl/jEoWajTzkMKBLokv5>>. Acesso em 20 dez. 2023.

Este momento foi parte de uma longa caminhada iniciada em 2012, antes mesmo da implantação do *campus*, com a realização de quatro audiências públicas para a definição de quais eixos tecnológicos⁶ seriam oferecidos e uma reunião final para apresentação da definição após a escuta da comunidade da cidade de Alvorada.



Imagem 4: Audiência pública para a definição dos eixos tecnológicos do IFRS – *Campus* Alvorada realizada em 22 de março de 2012. Fonte: Acervo de Guilherme Brandt de Oliveira, foto de autoria do mesmo.



Imagem 5: Reunião final para a apresentação dos eixos tecnológicos definidos para o IFRS – *Campus* Alvorada, realizada em 02 de abril de 2012. Fonte: Acervo de Guilherme Brandt de Oliveira, foto de autoria do mesmo.

⁶ Cada um dos 13 eixos tecnológicos atualmente existentes pode ser compreendido, de acordo com sítio eletrônico do Ministério da Educação, como “estrutura de organização da educação profissional e tecnológica, que agrupa vários cursos e que tem como finalidade orientar o projeto pedagógico do curso, apresentando os conhecimentos, as habilidades, as atitudes e os valores que devem orientar a organização curricular”. Disponível em: <<http://cnct.mec.gov.br/lista-de-termos>>. Acesso em 20 dez. 2023.

Em junho de 2013, o IFRS – *Campus Alvorada* inaugurou o seu escritório de implantação, localizado em uma sala no então Centro Municipal de Educação Profissional Florestan Fernandes. Ao mesmo tempo em que se ofertavam cursos do Programa Nacional Mulheres Mil e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), de lá também era coordenada a construção do prédio definitivo. O grupo de implantação do *campus*, que inicialmente contava com apenas três servidores, pouco a pouco ia crescendo, seja incorporando servidores de outros *campi* do IFRS, seja abrindo novas vagas via concurso público. Havia grandes expectativas de crescimento, frente à política de investimento público na educação profissional.

Não muito após este período, entretanto, a democracia foi golpeada no plano nacional, com o processo que culminou no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016. A comunidade do IFRS – *Campus Alvorada* realizou, então, a primeira atividade naquele que viria a ser seu prédio definitivo, ainda em obras: uma Aula Pública em Defesa da Democracia e do Estado de Direito, com a exibição do curta-metragem “O Dia em que Dorival Encarou a Guarda”, seguida de palestra proferida pelo professor Luiz Dario Teixeira Ribeiro, da Universidade Federal do Rio Grande Sul.



Imagem 6: Aula Pública em Defesa da Democracia e do Estado de Direito, realizada em 2016. Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus Alvorada*, foto de autoria de Alessandra Nevado.

Consumado o processo de impeachment, o qual considera-se aqui sem embasamento legal, sendo, desta maneira, um golpe de Estado, ocorreu a assunção ao poder do vice-presidente Michel Temer. Ele implementou um programa político e econômico não legitimado pelas urnas: após assumir a presidência, enviou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55, a qual foi posteriormente promulgada como Emenda Constitucional 95, que instituiu o Novo Regime Fiscal, constitucionalizou um limite aos gastos públicos da União durante o período de vinte anos e, na prática, impediu a possibilidade de aumento de investimentos, principalmente na área social, onde estes se fariam mais necessários.



Imagem 7: Servidores do IFRS – *Campus Alvorada* participando de ato em defesa da Educação Pública e contra a PEC 55, realizado em 2016. Fonte: Acervo de Adriana Silva Martins, foto de autoria de Luis Alexandre Ionda.

Foi neste contexto que ocorreu, no mês de julho de 2016, a mudança para a sede definitiva. O desinvestimento na educação pública fez com que o orçamento anual do *campus* fosse insuficiente mesmo para o custeio dos serviços mais básicos, como água e energia elétrica, limpeza, manutenção e

segurança. Muitos equipamentos e bens permanentes foram recebidos via processo de desfazimento de outros órgãos públicos. O pouco crescimento de estrutura se deu exclusivamente através das chamadas emendas parlamentares. Isto, no entanto, não impediu que fossem iniciadas ofertas de vagas para turmas de cursos técnicos integrados ao ensino médio: inicialmente para o público da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade que lhe é específica – a EJA – e, logo em seguida, para os adolescentes⁷.

Concomitantemente à luta política que desenvolvia, o IFRS – *Campus* Alvorada buscava consolidar sua existência junto à comunidade, de forma a ampliar seus laços simbólicos e concretos. Nessa perspectiva, foram realizadas ações como a realização de mutirão para o plantio de árvores no terreno baldio em frente ao *campus* (o qual era constantemente usado como área para despejo clandestino de entulho); e a festa de Natal voltada a crianças das comunidades do entorno, a qual apresentou o *campus* a muitas pessoas que até então não o conheciam.



Imagem 8: Mutirão para plantio de árvores no terreno em frente ao *campus*, ocorrido no ano de 2017. Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus* Alvorada.

⁷ Destaca-se, aqui, que os alunos da Educação de Jovens e Adultos estão acessando um direito que lhes foi negado quando eram crianças e adolescentes, mas que este, no entanto, não se esgota ao fim da idade legal obrigatória. Desta maneira, marcamos aqui nossa posição de não utilizar o termo “modalidade regular”, por entendermos que a EJA não é irregular.



Imagem 9: Festa de Natal para crianças da comunidade, ocorrida no ano de 2017.
Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus Alvorada*.

Em 2018, ocorreu a eleição à presidência de Jair Bolsonaro, a qual trouxe um governo com uma perspectiva anticiência e de duros ataques à educação pública. Esta conjuntura demandou uma postura firme e permanente pela defesa da educação enquanto direito para todas e todos.



Imagem 10: Abraço ao *campus* contra os cortes no orçamento da educação pública, ocorrido no ano de 2019. Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus Alvorada*, foto de autoria de Joana Helena Paloschi.



Imagem 11: Abraço ao *campus* contra os cortes no orçamento da educação pública, ocorrido no ano de 2019. Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus* Alvorada, foto de autoria de Joana Helena Paloschi.

A caminhada do IFRS – *Campus* Alvorada e sua relação com os segmentos populares

O IFRS – *Campus* Alvorada iniciou suas atividades ofertando o programa Mulheres Mil, que tinha por objetivo a “formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social” (BRASIL, 2011). Com o curso de Cuidados de Idosos, ofertado em parceria com a Escola do Grupo Hospitalar Conceição (GHC); e o de Maquiagem, ofertado junto a mulheres privadas de liberdade na Penitenciária Feminina Madre Pelletier, em parceria com a com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Superintendência dos Serviços Penitenciários do governo do estado do Rio Grande do Sul (Susepe), o *campus* fincou o pé junto aos segmentos populares.



Imagem 12: Formatura do curso de Cuidados de Idosos do programa Mulheres Mil.
Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus Alvorada*, foto de autoria de Alessandra Nevado.

Como primeira oferta regular, o *campus* teve o curso técnico subsequente de Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (Libras), o qual trouxe a marca perene da inclusão: com efeito, todos os cursos técnicos integrados ao ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), contam até hoje com o ensino de Libras.



Imagem 13: Formatura da primeira turma do curso técnico de Tradução e Interpretação de Libras, ocorrida no ano de 2016. Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus Alvorada*.

Em seguida, o campus iniciou, em parceria com a Escola do GHC, a oferta do técnico em Agente Comunitário de Saúde (ACS). Em uma rica colaboração, que trouxe aprendizagens para todos os envolvidos, foi desenvolvido um curso voltado para aqueles que já atuavam como ACSs no município de Alvorada, no entanto sem formação específica. Neste currículo, as e os estudantes teriam parte do tempo em sala de aula e parte desenvolvida em sua própria experiência de trabalho.

Partindo de ações realizadas em parceria com a comunidade externa, como a ONG Onedes e o projeto Figueira Negra; iniciativas internas, como o Coletivo Marielle Franco; e as ações em parceria com a Escola do Grupo Hospitalar Conceição, as pautas da educação para as relações étnico-raciais, feminismo, gênero e sexualidade, ocuparam importante espaço, assim como a Cultura, um dos eixos tecnológicos do *campus*.



Imagem 14: Atividade do projeto Figueira Negra, ocorrida no ano de 2018. Fonte: Acervo de Adriana Silva Martins, foto de autoria da mesma.



Imagem 15: Sarau do Sol e da Lua com participação do Coletivo Marielle Franco, ocorrido no ano de 2019. Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus Alvorada*.

Neste momento, queremos resgatar o mesmo estandarte presente na imagem de abertura deste capítulo. Confeccionado em 2019 para ser utilizado em uma festa junina do *campus*, ele surge agora em uma atividade intitulada Carnaval das Minas, nas mãos de uma estudante. É com este simbolismo que afirmamos que o IFRS – *Campus Alvorada* bota seu bloco na rua e pede passagem para deixar sua contribuição a uma mudança concreta da realidade social.



Imagem 16: Desfile do Carnaval das Minas, ocorrido no ano de 2020. Fonte: Página do Facebook do IFRS – *Campus Alvorada*, foto de autoria de Joana Helena Paloschi.

Considerações finais

Ao longo deste breve texto, objetivamos fazer um levantamento da memória e de alguns marcos históricos do IFRS – *Campus* Alvorada. Em nossa análise, pudemos ver como, a todo momento, deu-se uma construção baseada nos marcos da democracia interna; do diálogo permanente; da inclusão; da promoção da cultura; da afirmação do compromisso com a classe trabalhadora, das mulheres, da população negra e da LGBTQIA+; da defesa do direito à educação para todas e todos, enfim. A reunião dessas características teve o valor de unir a comunidade ao redor do mesmo projeto, fortalecendo a democracia interna para as necessárias resistência e luta.

Como reflexão final, trazemos a importância do IFRS – *Campus* Alvorada em nosso fazer-se, tanto individual quanto coletivo. Assim como aponta E.P. Thompson (1987, p. 9, grifo no original): “Fazer-se, porque é um estudo sobre um processo ativo, que se deve tanto à ação humana como aos condicionamentos. A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se”. Da mesma forma, nós fomos nos constituindo enquanto, junto a tantos outras e outros, constituíamos o IFRS – *Campus* Alvorada, deixando, para cada um, aprendizados os quais nos acompanharão em desafios vindouros nos novos cenários que se apresentam, seja na construção do *Campus* Alvorada, seja do IFRS, seja da educação profissional e tecnológica como um todo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011**. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8589-portaria1015-220711-pmm-pdf&category_slug=agosto-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 dez. 2023.

MOTTA, M. M. M. História, memória e tempo presente. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012, p.21-36.

KOSSOY, B. Prefácio. In: CIAVATTA, M. *et al.* **A fotografia como fonte de pesquisa**: Da História da Educação à História de Trabalho-Educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2023, p. 15-17. Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/livro-fotografia>>. Acesso em 20 dez. 2023.

THOMPSON, E.P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**, v.1. A árvore da liberdade. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

RECORDANDO MÉMORIAS DA MORADIA ESTUDANTIL DO IFFAR – *CAMPUS* SÃO VICENTE DO SUL

Margarete Dorneles Saucedo (IFFar - *Campus* São Vicente do Sul)¹
Maria Rosângela Silveira Ramos (IFFar - *Campus* São Vicente do Sul)²
Catiane Mazocco Paniz (IFFar - *Campus* São Vicente do Sul)³
Denise Belchor de Santis (IFFar - *Campus* São Borja)⁴

Resumo: O presente trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) intitulada “MORADIA ESTUDANTIL IFFar - *CAMPUS* SVS: MEMÓRIAS E CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES”. A referida pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da Moradia Estudantil (ME) do IFFar – São Vicente do Sul (SVS) para a formação integral dos estudantes. No procedimento metodológico foram utilizadas a revisão bibliográfica e documental com a finalidade de ampliar os conhecimentos e discussões sobre a temática em estudo. No Brasil são poucas as pesquisas voltadas para este tema, sendo necessário um olhar dos pesquisadores para esse espaço de formação humana e integral. As Moradias Estudantis são ambientes educacionais acolhedores e essenciais para os estudantes, pois se não fosse estes locais, muitos não conseguiriam permanecer e concluir seus estudos. No entanto, percebemos que a partir das relações e convivências com os outros estudantes, o indivíduo pode refletir sobre as suas práticas, se auto(trans)formando nos diferentes contextos. Identificamos que a ME do IFFar - SVS não é apenas um espaço para residir. A ME é um lugar de vivências, de aprendizagens e de transformações, que possibilita aos estudantes vivenciarem seu processo formativo, mas também compartilhar experiências, conhecer realidades distintas, compreender e aceitar as diferenças, além de desenvolver a autonomia, respeito e o senso de responsabilidade, colaborando para sua formação humana, sendo assim o grande diferencial dos estudantes da ME para com os demais. A finalidade deste trabalho foi resgatar as memórias da Moradia Estudantil do referido *Campus* e identificar as contribuições para a formação integral dos estudantes. Deste modo, conseguimos demonstrar um pouco da história e dar mais ênfase a esse

¹ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - *Campus* Jaguari RS). E-mail: margarete.saucedo@iffarroupilha.edu.br

² Doutora em Educação (Universidade Federal de Santa Maria). E-mail: maria.ramos@iffarroupilha.edu.br

³ Doutora em Educação em Ciências (Universidade Federal de Santa Maria). E-mail: catiane.paniz@iffarroupilha.edu.br

⁴ Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - *Campus* Jaguari RS). E-mail: denise.santis@iffarroupilha.edu.br

ambiente educacional de tamanha importância para a formação humana e integral dos estudantes do IFFar - SVS.

Palavras-chave: Moradia Estudantil; Formação Humana e Integral; Educação Profissional e Tecnológica; ProfEPT.

Introdução

Este artigo apresenta alguns resultados da pesquisa realizada para a dissertação "MORADIA ESTUDANTIL IFFar - CAMPUS SVS: MEMÓRIAS E CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES", apresentada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *Campus Jaguari*.

No Brasil, um país ainda marcado pelas desigualdades sociais e culturais, muitos estudantes abandonam a escola cedo, tendo como principais motivos para esta conduta a necessidade de ajudar a família no sustento ou a dificuldade financeira para se manter nas instituições de ensino.

Diante disso, as moradias estudantis oportunizam um local para que os estudantes consigam dar continuidade nos seus estudos e obter êxito. A convivência com outros moradores proporciona uma formação humana e integral, que possibilita às pessoas se inserirem no mundo do trabalho.

Como recorte para este texto, optou-se por apresentar também um breve resgate histórico do surgimento dos Institutos Federais, os quais ofertam moradias estudantis.

A Rede Federal de Educação surge perante as Escolas de Aprendizizes Artífices que foram instituídas nas capitais do nosso país em 1909. Posteriormente, houve a criação das Escolas Técnicas Federais. Em 2008, houve a reorganização da Rede Federal de Educação, com a nova Lei nº 11.892/08, artigo 2º, por meio da qual são criados os Institutos Federais, definidos como

“[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2008). Nesse sentido, os Institutos Federais (IF) representam uma “revolução” na Educação, passando a existir um projeto político-pedagógico inovador, formando cidadãos plenos, críticos e criativos.

No decorrer do trabalho, destacamos a importância da Moradia Estudantil como espaço de aprendizagens e de transformações, que possibilita aos estudantes vivenciarem seu processo formativo, mas também desenvolverem habilidades como responsabilidade, autonomia, respeito e amizades, de maneira que a convivência nesse ambiente escolar colabora para sua formação humana e integral.

O Instituto Federal Farroupilha e o *Campus* São Vicente do Sul

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) faz parte da constituição histórica da educação no Brasil e constitui um marco na ampliação, interiorização e diversificação da educação profissional e tecnológica no país. Com a revolução da Rede Federal de Educação, foram criados os Institutos Federais e eles surgem como uma nova possibilidade na busca de ampliação de oferta de ensino diferente do já conhecido no Brasil. O ensino apresenta proposta diferenciada de educação profissional e tecnológica, na qual os educandos terão a capacidade de interpretar e interagir com o mundo.

Os IFs tem o intuito de atender as demandas locais e regionais da sociedade, assim como desenvolver a ciência e tecnologia por meio do ensino, pesquisa e extensão. O Instituto Federal Farroupilha (IFFar) foi criado por meio da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica

Federal de Alegrete, e ainda da Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) de Santo Augusto que pertencia ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (BRASIL, 2008).

O IFFar está composto pela Reitoria, sediada em Santa Maria, e pelos campi: Alegrete, Jaguari, Júlio de Castilhos, Frederico Westphalen, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul, Campus de Uruguaiana, Polos de Educação a Distância e Centros de Referência.

O principal documento norteador dessa instituição de ensino, atualmente, é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2019 - 2026), no qual consta o planejamento para o período mencionado. Segundo o IFFar (2021), o PDI foi construído com a participação de toda a comunidade acadêmica e apresenta a filosofia de trabalho, a missão, as diretrizes pedagógicas que orientam as suas ações, a sua estrutura organizacional e as atividades acadêmicas que apresentam e/ou que pretendem desenvolver. A elaboração do PDI é fundamental para o planejamento, crescimento e consolidação da instituição.

A origem do *Campus* São Vicente do Sul principia com a Escola de Iniciação Agrícola, criada em 17 de novembro de 1954, com sua formação educacional tradicionalmente agrícola. Segundo Feitoza (2014, p. 11), “o *Campus* São Vicente do Sul possui uma longa e exitosa história na execução de ações de educação profissional e tecnológica no estado do Rio Grande do Sul”. Diante desta história, podemos visualizar a expansão na fotografia a seguir, que mostra a visão aérea do IFFar - SVS.



Fotografia 1 - Sede do IFFar - SVS visão aérea. Fonte: Autoria do servidor Denis Pohlmann Gonçalves.

Com a criação do IFFar - SVS, expandiu-se cada vez mais a oferta de Educação Profissional e Tecnológica pública, gratuita e de qualidade, oferecendo oportunidades a muitos estudantes da região, com cursos e vagas próximos aos locais onde estes residem. Com o passar dos anos, esta instituição vem demonstrando um crescimento significativo quanto à oferta de cursos, pois iniciou somente com o curso Técnico em Agropecuária, o que resultou em aumento do número de discentes e consequentemente do número de servidores para atender às demandas.

Atualmente, o IFFar - SVS possui 120 docentes, 99 técnicos administrativos em educação, 23 professores substitutos na forma de contrato, 04 servidores de outro órgão com exercício neste Campus e 1.642 estudantes, conforme dados disponibilizados pela Coordenação de Gestão de Pessoas e Setor de Registros Acadêmico do IFFar - SVS.

Os Institutos Federais possuem características diferenciadas das demais instituições de ensino no que tange à oferta de cursos em diferentes níveis e modalidades. No entanto, com esta abrangência de possibilidades, tem-se o compromisso com a formação do estudante ingresso e com os arranjos produtivos locais.

Apresentamos na sequência o resgate do termo “Moradia Estudantil” numa abordagem geral, prosseguindo para a Moradia do *Campus SVS*.

Historicidade da Moradia Estudantil

O aprendizado dos estudantes envolve um conjunto de experiências durante os anos de formação em ambiente institucional, tanto nos aspectos pedagógicos formais como nos informais, entre eles, destacamos a convivência na Moradia Estudantil⁵. No entanto, a ME não é o termo inicial destinado ao ambiente no qual os estudantes pudessem residir e estudar durante a sua permanência nas instituições de ensino.

No Brasil, a primeira casa que surgiu para estudantes foi entre 1850 e 1860, na cidade de Ouro Preto/Minas Gerais. Machado (2007) comenta que essa casa era formada por estudantes e professores que se estabeleciam na cidade devido à Escola de Minas e Farmácia. Já em 1919, surge a República Castelo dos Nobres, também em Ouro Preto, portanto torna-se a república estudantil mais antiga do Brasil. Somente no governo de Getúlio Vargas (1930-1945), as moradias estudantis começam a se tornar pauta dos movimentos estudantis, principalmente devido ao surgimento de novas universidades, como as Universidades Federais de Minas Gerais, Pernambuco e da Bahia.

No estado do Rio Grande do Sul, segundo Hinterholz (2017), o primeiro registro oficial de moradia estudantil foi na capital Porto Alegre, a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida, fundada em 1934, possuindo dois pavimentos e uma capacidade para abrigar 40 estudantes. Não sendo diferente das demais universidades, a CEUACA surgiu devido à grande demanda de jovens estudantes vindos de várias regiões do interior do estado e de outros países, assim se formam as primeiras organizações coletivas de habitação estudantil no estado.

⁵ Moradia Estudantil: esse termo é usado no IFFar.

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) foi a primeira universidade criada no interior do estado. A referida instituição iniciou suas atividades em 1960 e representou um importante marco para o processo de interiorização do ensino superior público, pois tornou o Rio Grande do Sul o primeiro estado do Brasil a possuir duas universidades federais (UFSM, 2021).

Tendo em vista a sua importância e referência educacional, a UFSM também recebe um grande número de estudantes de diferentes localidades. Em virtude disso, oferece residências universitárias gratuitas, beneficiando mais de 2000 estudantes e destina-se aos universitários graduandos e aos estudantes do Colégio Politécnico e Colégio Técnico Industrial não residentes em Santa Maria. A UFSM conta com a Casa do Estudante Universitário CEU I, localizada no centro da cidade, e a CEU II, no *Campus*, em Camobi. A CEU II é a maior casa de estudantes do Brasil, possuindo cinco prédios com apartamentos mobiliados que variam de duas até oito pessoas (UFSM, 2021).

O IFFar - SVS possui, na sua estrutura, a Moradia Estudantil disponível para estudantes, principalmente devido aos cursos que se realizam em turno integral e também para atender aos estudantes de outras regiões/estados que necessitam deste suporte.

A ME é composta pelos dormitórios, suas áreas adjacentes, pela lavanderia e portaria com funcionamento 24 horas por dia. Todos os servidores envolvidos com a Moradia Estudantil devem prezar pela qualidade nos serviços prestados; igualdade no tratamento e nas condições aos estudantes residentes; e pelo respeito às necessidades coletivas dos residentes.

Destacamos que as Moradias Estudantis do IFFar possuem um regulamento específico, conforme Resolução do Conselho Superior (CONSUP) nº 050/2019. Na Resolução, consta conceito referente à moradia, princípios e objetivos, critérios para acesso, seu funcionamento e uso, bem como direitos e

deveres para os estudantes residentes. Além do Regulamento da Moradia Estudantil, temos, segundo a Resolução do CONSUP nº 066/2018, o Regulamento de Convivência Discente, o qual institui os direitos e deveres dos estudantes, bem como as medidas e faltas disciplinares, que são aplicadas, quando necessário, aos estudantes residentes. Salientamos que, na aplicação de falta disciplinar grave ao estudante, será aberto um processo disciplinar que passará a ser conduzido pela Comissão Disciplinar Discente do *Campus*.

Com o intuito de amenizar os índices de retenção e evasão escolar, a Moradia Estudantil destina-se prioritariamente aos estudantes regularmente matriculados e que estejam em condições de vulnerabilidade socioeconômica; menores de 18 anos de idade e que residam em municípios diferentes ou em locais de difícil acesso ao *Campus*. A inscrição para o estudante concorrer à vaga na Moradia Estudantil é realizada por meio de edital de responsabilidade da CAE. A permanência dos estudantes residentes na Moradia é acompanhada e avaliada pela equipe profissional que compõe a Moradia Estudantil, conforme o Regulamento de Moradia e Regulamento de Convivência Discente do IFFar.

Em todos os anos, a Moradia inicia suas atividades com um número determinado de residentes, de modo que, no segundo semestre do ano, há uma queda nesse número. Cabe salientar que a diminuição do número de estudantes da ME está relacionada a diferentes fatores. Entre eles, destacam-se: conclusão, desistência, evasão do curso ou mudança para outro tipo de residência.

Porém, resgatando as memórias e documentos da ME, encontramos períodos nos quais ocorreu o fechamento de alguns apartamentos para manutenção e reformas. Dentre as principais ações de melhorias na ME, destacamos pinturas dos apartamentos, manutenção dos banheiros, armários e instalações elétricas.

As melhorias realizadas na ME têm como prioridade a qualidade de vida dos estudantes que ali residem. Desde o surgimento da ME, sempre se buscou melhorar o ambiente, aumentar o número de vagas e as condições mínimas para viver! Assim, na sequência será apresentado o resgate documental da história e organização da ME do IFFar - SVS. As memórias da ME foram resgatadas dos documentos institucionais, mais especificamente dos relatórios de gestão desta Instituição, desde o ano de 1983 até 2022.

Memórias da Moradia Estudantil do IFFar - Campus São Vicente do Sul

As memórias da ME do IFFar - *Campus SVS* possuem poucos registros históricos desse ambiente⁶. Na busca documental, encontramos relatórios anuais, atas de reuniões, regulamentos e fotografias⁷ como registros de alguns momentos da ME. Nesse sentido, Ciavatta (2010) corrobora quando diz que memórias de trabalho e educação são assuntos pouco estudados. Ainda, ressalta que, nas escolas, são muito poucos os registros históricos, com exceção dos documentos referentes à matrícula, frequência, rendimentos escolares e conclusão de cursos. Esta falta de dedicação para arquivamentos, muitas vezes, é pela carência de tempo, espaços, recursos financeiros e humanos específicos para este tipo de trabalho, e até mesmo pela tradição das gerações.

A história da Instituição, atualmente denominada IFFar - *Campus SVS*, iniciou em 1954, perante um "acordo firmado entre a União e o município de General Vargas". A escola recebeu a denominação de "Escola de Iniciação Agrícola", alteração publicada no Diário Oficial de 30/11/1954, de acordo com o Decreto Federal nº 22.470, de 20 de janeiro de 1947, que inseriu o Ensino Agrícola no Brasil. Com o Decreto nº 62.178 de 1968, a Escola Agrícola foi

⁶ As memórias sobre a ME do IFFar - SVS apresentadas nesse tópico serão no formato descritivo/relato, devido ao material encontrado para a pesquisa.

⁷ As fotografias foram encontradas em alguns documentos e com servidores do IFFar - SVS, que disponibilizaram para a presente pesquisa.

transferida para a Universidade Federal de Santa Maria, passando a ser denominado "Colégio Agrícola General Vargas". No ano seguinte, o Decreto nº 64.827, de 16 de julho de 1969, sendo uma reformulação do Decreto nº 62.178, determinou que a orientação didático-pedagógica seria totalmente exercida pela UFSM.

Proseguimos resgatando memórias da ME e passamos para o ano de 1983. Nesse período, a instituição era denominada de Colégio Agrícola General Vargas e tinha como Diretor Geral o senhor Severino Antunes Acosta. Contava com somente 3 turmas, sendo 1º, 2º e 3º Ano, com um total de 104 alunos⁸. Como o Colégio tinha uma característica agrícola, recebia estudantes de diversos municípios, com costumes diferentes, sendo que a convivência provocava perturbações, ocasionando problemas disciplinares (Relatório Anual, 1983, s. p.).

No relatório anual de 1984 do Colégio Agrícola General Vargas, não existe registro de quem era o Coordenador do alojamento. Nestes anos, a direção da escola⁹ solicitou a confecção de vários beliches pela serralharia da UFSM, com intuito de melhorar o dormitório dos estudantes. Nesse ano, a escola encerrou suas atividades com um total de 89 estudantes matriculados.

Proseguindo os relatos narrativos da memória da ME, com o Decreto nº 91.005 de fevereiro de 1985, a instituição passou a fazer parte da Coordenação de Ensino Agrícola (COAGRI), com a denominação de Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. No entanto, pesquisando informações no relatório institucional do referido ano, especificamente nos meses de janeiro e fevereiro, não encontramos registros referentes a recursos financeiros para investir na escola, nem da parte da UFSM e nem da COAGRI. Portanto, foi muito

⁸ No resgate institucional, a denominação para os discentes era "aluno".

⁹ No texto consta a palavra "escola", porque, na época, usava-se muito essa denominação pelos estudantes.

difícil a manutenção dos setores, mas, em 28 de fevereiro de 1985, foi assinado o decreto de transferência da escola para a rede da COAGRI, assim, essa Coordenação fez o possível com seus recursos para custear a EAF-SVS. Em abril, o diretor da época, Severino Antunes Acosta, entregou o seu cargo à COAGRI, logo, foi realizada uma eleição para indicação da direção da escola e passou a ser o diretor o Professor Ariovaldo Flores, empossado em maio. Nesse período, os recursos financeiros estavam escassos para manter a escola, bem como os recursos humanos (servidores).

Mesmo com os recursos escassos, algumas melhorias na infraestrutura foram realizadas, destacamos a reforma de um prédio que abrigava os três (03) alojamentos da escola. Nessa época, o local que alojava os alunos foi denominado: "Internato¹⁰" e pertencia à Seção de Acompanhamento Pedagógico. No relatório desse ano (1985), constava um total de 101 discentes matriculados (1º, 2º e 3º ano). Ainda, apresentava-se como Coordenador de Internato, o professor Nelci José Donadel, o qual "sempre que necessário, realizou-se contatos individuais com os alunos, chamando-lhes a atenção, orientando-os ou conscientizando-os no sentido de melhorar seus comportamentos" (EAF-SVS, 1985. p. 50). Além do contato direto com os estudantes, o referido professor reunia-se com os pais ou responsáveis pelos internos para solucionar problemas e trocar informações. No documento analisado, consta que o coordenador também realizava reunião com os estudantes para passar o regimento interno. Diante desses registros encontrados, percebeu-se que eram socializadas as informações com as famílias dos estudantes, bem como com os jovens residentes.

Nos registros institucionais, nota-se que, além do cuidado com o "internato", também existiam ações que promoviam atividades de lazer e esportes. Assim, encontramos registros que, nos finais de semana, os estudantes

¹⁰ No ano de 1985, o local onde os estudantes se alojavam passou a ser denominado "Internato".

eram acompanhados pelo coordenador em atividades esportivas no ginásio de esportes da cidade. Portanto, a coordenação tinha a intenção de estimular no educando o senso de responsabilidade, vivência em grupo e integração com estudantes, professores e comunidade.

No Plano Global da EAF-SVS (1987), constava a necessidade de ampliação do local de residência dos estudantes, mencionando que este era deficiente e não disponibilizava vagas suficientes para atender ao número de alunos internos, desse modo, alguns alunos foram acomodados diretamente no chão do próprio internato. A justificativa para ampliação deste local foi a insistência dos pais, pois houve uma procura elevada referente à oferta de vagas. Ainda, esse documento apresenta como total de matrículas 145 alunos. Tinha como diretora da Seção de Acompanhamento ao Educando senhora Jane Elisabete Marques de Almeida Caon e Coordenador do Internato, o senhor Nelci José Donadel.

Em 1988, para suprir as necessidades do internato, foram adquiridos beliches em aço e também foi dada continuidade na construção de um prédio para abrigar um número maior de alunos, com capacidade para mais 40 vagas. Neste referido momento, a direção da Seção de Acompanhamento ao Educando já tinha uma preocupação com o bem-estar dos alunos. O Relatório Anual (1988) relata que os trabalhos em conjunto dos servidores colaboraram para que os alunos tivessem uma educação integral e também foi possível superar as dificuldades e ocorrências do referido período.

Além dos registros documentais, encontramos algumas fotografias e/ou imagens que "retratam" os momentos e acontecimentos da ME. Segundo Ciavatta (2015), a fotografia traz informações muito importantes para a compreensão de uma realidade social, pois representa uma percepção de conhecimento de informações e de alienações. A fotografia é uma

representação visual que retrata um fato ou acontecimento histórico que, muitas vezes, não se encontra em documentos institucionais.

No ano de 1989, foram concluídas as obras do internato com mais 40 vagas e também foi quando iniciou a construção da via asfáltica em frente à instituição, com uma extensão de 3000 metros, facilitando o acesso da Comunidade Vicentense à escola e vice-versa. Neste período, fazia parte da Divisão de Acompanhamento ao Educando, a Seção de Acompanhamento ao Educando, que tinha como chefe o professor Nelci José Donadel. A Instituição encerrou este ano com 237 alunos matriculados.

Em 1990, houve nova reorganização dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios, quando se criou a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, sendo que todas as Escolas Agrotécnicas Federais ficaram a ela subordinadas. A Divisão de Atendimento ao Educando tinha como diretora a senhora Alda Fiorin Martin. Esta Divisão era composta pela Seção de Acompanhamento ao Educando, Seção de Integração Escola-Comunidade, Seção de Alimentação e Nutrição e Assessorias. Segundo o Relatório (1990, p. 420), procurou-se “organizar um trabalho de atendimento que ajudasse no desenvolvimento global do educando, tornando-o um ser capaz de criar, transformar e modificar para melhor o mundo em que vive”. Nesta época, o Internato tinha 24 apartamentos, uma sala de estudos, dormitórios e banheiro, com capacidade para 240 pessoas. Conforme o Relatório Anual (1990), a Seção de Atendimento ao Educando solicitava aos alunos a organização de uma escala e este eram supervisionados diariamente para verificar a arrumação e limpeza do apartamento. Ainda, eram realizadas reuniões para orientá-los sobre a organização, conservação, uso adequado do mobiliário, conscientização da manutenção e higiene, tornando o ambiente mais agradável e saudável. Havia também uma ficha de acompanhamento do aluno, em que eram registradas as ocorrências, punições ou atos de louvor ocorridos durante o ano.

É notável a evolução da EAF-SVS, pois o relatório anual de 1991 apresenta quatro turmas de 1º e de 2º Anos, mais duas de 3º Ano, com um total de 292 estudantes, ainda se percebe que era somente um curso. Neste ano (1991), foi entregue um Manual do Aluno¹¹, em que se apresentavam as normas disciplinares da referida Instituição. É importante destacar, conforme Relatório (1991), que essa Divisão (Diretoria) fazia um trabalho junto ao aluno que auxiliava no seu desenvolvimento global, preocupando-se com o presente e orientando para a construção de seu próprio caminho. No início do ano letivo, eram realizadas reuniões, semanalmente, com os alunos dos apartamentos para dialogar sobre relacionamentos, adaptação e demais assuntos, portanto, minimizando as dificuldades com o afastamento do convívio familiar. A Divisão (Diretoria) observou que, através das reuniões realizadas com os alunos internos, diminuíram os problemas disciplinares e, ainda, melhorou a aproximação com os moradores. Também eram realizadas reuniões com os líderes dos apartamentos, para apresentar os problemas referentes como limpeza, organização, relacionamentos interpessoais e demais assuntos da Instituição. Eram enviadas correspondências aos pais comunicando-os de problemas disciplinares de seus filhos e, quando necessário, era solicitada a presença na escola.

Em 1992, a Instituição, pensando em aprimorar o atendimento aos alunos, comprou máquinas de lavar roupas, centrífuga, secadora industrial e dois (2) ferros de passar, que foram colocados na lavanderia. No Relatório Anual (1992), ainda consta o mesmo número de turmas que em 1991, encerrando-se o ano com 294 discentes. Neste ano (1992), surgem as isenções de taxas de cobrança do Internato, quando foram contemplados 60 alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Com o auxílio dos servidores do

¹¹ Manual do Aluno: no qual constava esclarecimentos, estrutura organizacional, também os dispositivos que regem e regulamentam a vida acadêmica e os serviços oferecidos pela Instituição (Escola).

Departamento, baseado nas normas disciplinares discentes, iniciaram-se os registros disciplinares de casos ocorridos com alunos, tendo como objetivo desenvolver um acompanhamento mais frequente dos acontecimentos mais graves. No mesmo período, foi implementada uma comissão para rever o Regulamento Disciplinar (1992) e, mesmo com o aprimoramento deste, manteve-se o Manual do Aluno.

Entre as informações referentes ao Internato, destaca-se a viagem para a Feira Nacional do Vinho (FENAVINHO) na cidade de Bento Gonçalves, proporcionada aos estudantes que melhor mantiveram a conservação dos seus apartamentos, observando-se também o rendimento escolar. Essa viagem teve o objetivo de motivar os moradores para manterem o seu alojamento organizado e limpo, pois, como são várias pessoas no mesmo ambiente e cada um com seus hábitos e costumes, torna-se difícil esse controle pelo Departamento. Ainda, referindo-se às atividades do ano de 1992 desta Coordenação, foi realizada uma eleição para a escolha de líderes dos alojamentos, sendo solicitada a eles uma escala de limpeza e organização. A escolha de um líder ou representante facilitava a comunicação ao repassar informações para o grupo. Atualmente, há uma empresa terceirizada responsável pelo serviço de limpeza, sendo que os banheiros são limpos/higienizados diariamente e o dormitório uma vez na semana. Como são 12 pessoas no apartamento transitando e produzindo lixo, também é solicitado aos estudantes que mantenham a organização e limpeza do ambiente.

Somente a partir de novembro de 1993, as Escolas Agrotécnicas Federais foram transformadas em Autarquias Federais, conforme Lei 8.731, passando a ter autonomia administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar. Nesse ano, na EAF-SVS, continuava como diretora do Departamento de Atendimento ao Educando a senhora Jane Elisabete Marques de Almeida Caon e o senhor Francisco Silva Minetti como Coordenador da Assistência ao Educando.

Conforme Relatório Anual (1993), foi sugerido pela EAF de Sertão e adotado na EAF-SVS, o Termo de Responsabilidade com a assinatura dos pais no momento em que o aluno ingressava no Internato, com um maior comprometimento na manutenção e conservação destes locais. A Instituição encerrou aquele ano com 492 alunos matriculados.

No início de 1994, foram concluídas as reformas e adaptações da área dos alojamentos, deixando de ser Internato e tornando-se um Condomínio fechado. Assim, passou a ser administrado por pais e alunos com base no regulamento próprio. Houve nessa época um avanço no total de alunos matriculados, chegando ao término do ano letivo com 582 discentes. Ainda continuava a mesma diretora do Departamento de Atendimento ao Educando, porém na Coordenação de Assistência ao Internato, assumira a senhora Maria de Fátima Burger Bordin. Percebe-se, com os documentos da época, que o local onde se alojavam os alunos tinha a denominação de "Condomínio dos Alunos Internos da EAF-SVS¹²". Neste ano, foi constituída uma Associação e o Conselho de Administração composto por pais, alunos e servidores. Os internos pagavam uma taxa para manter-se no Condomínio, porém existia a isenção da taxa de manutenção, que era concedida aos alunos comprovadamente carentes, mas, em contrapartida, estes prestavam serviços no refeitório, jardinagem do Condomínio e Ginásio de Esportes.

Aqui, percebem-se aspectos de um sistema escravocrata, em que o estudante "pobre" precisava empregar a mão de obra para manter-se no Condomínio e automaticamente continuar os estudos. O valor arrecadado mensalmente permitiu a contratação de cinco pessoas para auxiliar na limpeza e vigilância, prestando serviço neste local. Parte desta arrecadação era destinada à reposição de materiais e manutenção do Condomínio.

¹² Foi no ano de 1994, que o local onde os estudantes residiam passou a ser Condomínio.

No ano de 1996, ainda EAF de São Vicente do Sul, surge a Coordenadoria Geral de Atendimento ao Educando, tendo como diretora a senhora Maria de Fátima Bordin e a Coordenadoria de Atendimento ao Educando, a senhora Maria Cristina Moro. Este departamento contava com a colaboração dos Assistentes de Alunos. Também era cobrada uma taxa mensal aos alunos internos, sendo que os valores recolhidos se destinavam ao pagamento de serviços prestados (funcionários para limpeza, vigilante e recepcionista) e reposição de materiais danificados no Condomínio. Na isenção da taxa de alimentação e condomínio, foram beneficiados 60 alunos, porém, em contrapartida, estes prestavam serviços aos setores da escola. É notável que a educação profissional era voltada para atender a elite, percebe-se que os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica tinham que atender demandas de mão de obra nos setores para dar continuidade aos seus estudos e alcançar seus objetivos pessoais.

No ano de 1998, a instituição encerrou o referido período com mais de 500 alunos matriculados e, destes, 240 eram do Condomínio, vindo de várias regiões do estado, cada um com diferentes modos de vida e composição familiar diversa. Segundo o relatório (1998), nesse período, houve a expansão do condomínio com a construção de uma área de 30,38m² entre os blocos A e F. Ainda nesta época, permanecia a taxa de condomínio “paga mensalmente” pelos alunos internos, sendo o valor arrecadado aplicado na remuneração dos 4 funcionários contratados (para a limpeza e recepção), na compra de material para consertos mais urgentes e também na aquisição de materiais de limpeza. Também continuava a isenção da taxa de alimentação e condomínio¹³, mas estes alunos isentos deveriam prestar serviços nos setores.

¹³ Não encontramos, nos documentos institucionais, informações de até quando foi o Condomínio, segundo relato de servidor, permaneceu até o ano de 1998, depois desta denominação passou novamente a ser Internato.

No entanto, foi aprovada a Resolução nº 001/98, com novos valores de alimentação e moradia para o ano letivo de 1999¹⁴. A prioridade do Internato era atender os alunos da melhor maneira e sempre que possível, acolher as reivindicações dos discentes. Também se iniciou, neste ano, um trabalho de capacitação, oferecendo aos servidores a oportunidade de melhorar suas atividades, dentro da proposta de qualidade total.

Em 2000, houve um crescimento bem considerável em relação ao total de alunos matriculados, referente ao ano anterior, passando de 520 para 905. A implantação da Reforma do Ensino Profissional exigiu vários estudos e adaptações, tanto no currículo como na forma de abordar o ensino profissionalizante. Com o aumento no número de matriculados, fez-se necessário ampliar o quantitativo de “beliches” nos apartamentos do Internato, bem como a necessidade de contratação de funcionários para limpeza, vigilância e eletricista. Algumas benfeitorias, neste ambiente escolar, foram realizadas como a instalação de telas nas janelas e antenas externas com ligação para todos os apartamentos, oportunizando a cada dormitório ter uma televisão. Devido à falta de informações documentais referente ao período do CEFET-SVS de 2001 a 2004, passaremos a apresentar os dados a partir do ano de 2005.

Em 2005, o CEFET - SVS contava com um total de 1776 alunos matriculados. Neste ano, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional, um documento importante para nortear as atividades da referida instituição. A isenção foi concedida a 72 discentes oriundos de famílias de baixa renda. Referindo-se às benfeitorias efetuadas na Assistência ao Educando, foram realizadas pinturas de alvenaria e reformas no telhado da área de lazer do Internato.

¹⁴ Não encontramos relatório anual referente ao ano de 1999.

No ano de 2006, foram proporcionadas 137 isenções para estudantes de famílias de baixa renda, contribuindo para a sua permanência no ambiente escolar. Inclusive, quando necessário, os isentos auxiliavam em atividades nos setores e em eventos realizados pela Instituição. Também foram beneficiados 280 discentes com internato, sendo que a ocupação das vagas foi distribuída conforme a comprovação da renda familiar. Neste ano, houve a construção de um espaço para a lavanderia no Internato, a qual se mantém no mesmo lugar até os dias atuais. Dentro das metas do CEFET - SVS, os estudantes foram atendidos com a concessão de bolsas, isenções, internato, alimentação e outros benefícios. Já no ano de 2007, as isenções beneficiaram 148 estudantes, mas o Internato continuava com a mesma capacidade de lotação.

Em 2008, o IFFar - SVS¹⁵ planejava a abertura da moradia feminina¹⁶ através da política de Assistência Estudantil com ações que visam à igualdade de condições para a permanência na Instituição, que, até então, era inexistente no *Campus*. O IFFar - SVS destinou, além das isenções existentes, um percentual de no mínimo 5% dos seus recursos (matriz orçamentária), para os programas de assistência estudantil. Esses valores são incluídos no valor da matriz orçamentária que é destinada a esse setor. Com esses recursos, o setor conseguiu desenvolver programas para atender os discentes em situações de vulnerabilidade socioeconômica com repasse de recursos financeiros, assegurar a qualidade nos serviços de moradia estudantil, alimentação, entre outros.

Conforme Relatório de Gestão (2008), o perfil socioeconômico dos estudantes matriculados era de 88,88% provenientes de renda familiar mensal de até 1,5 Salário Mínimo Nacional. Percebe-se que neste período a maioria dos alunos era oriundo de famílias de baixa renda. Nota-se que, a partir deste percentual, inicia-se a criação das políticas dos Institutos Federais de Educação,

¹⁵ Foi no ano de 2008, que a referida Instituição passou a ser denominada de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul.

¹⁶ Iniciou em abril de 2009.

Ciência e Tecnologia com o intuito de atender alunos em situação de vulnerabilidade.

Em 2009, a denominação do ambiente no qual os estudantes residiam no *Campus SVS* passou a ser Moradia Estudantil. A figura abaixo apresenta a trajetória nominal deste ambiente educativo até os dias atuais.

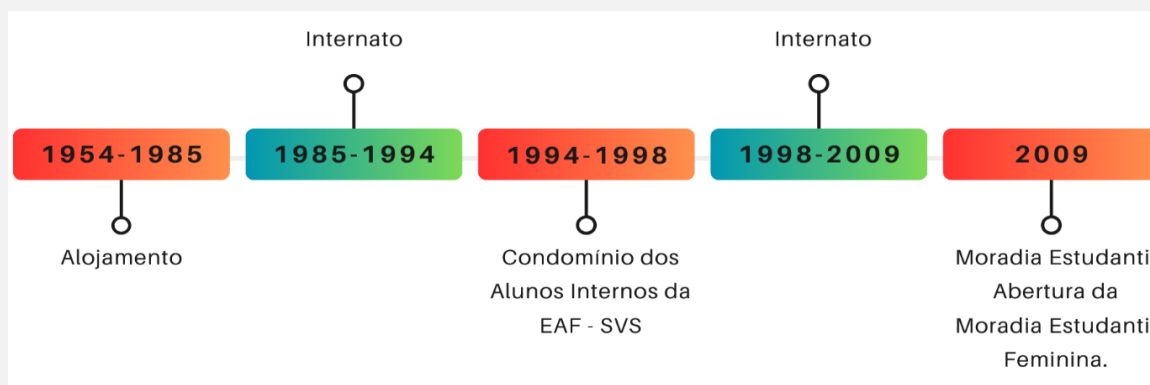


Figura 2: Diferentes denominações da Moradia Estudantil do IFFar – SVS. Fonte: A Autora

Nesse ano de 2009, a Pró-Reitoria de Ensino do IFFar, juntamente aos *campi*, começou um trabalho pela isenção da cobrança de preço público para os estudantes com dificuldades financeiras que precisavam utilizar os serviços da moradia e refeitório. Dentro da Política de Assistência Estudantil, tanto o refeitório como a Moradia Estudantil são essenciais para o acesso e permanência dos discentes no IFFar. Esse tema foi amplamente discutido entre os servidores e obteve aprovação ao término deste ano. Ainda, foi aprovado o Regulamento de Moradia Estudantil, que determina as diretrizes do funcionamento das casas estudantis do IFFar e as condições mínimas para o seu funcionamento; bem como o Regulamento Disciplinar Discente, que norteia a conduta dos discentes do IFFar em seus *campi* ou fora, quando estes estão representando a Instituição.

Em 2011, o IFFar - SVS encerrou as atividades letivas com 268 estudantes na Moradia Estudantil (masculina e feminina), residindo gratuitamente, com um

atendimento de qualidade. As Moradias Estudantis devem oferecer um ambiente agradável aos estudantes com dificuldades socioeconômicas, proporcionando um espaço de convivência, discussão e reflexão. Pensando nisso, a Gestão de 2016/2020 e a atual vêm investindo bastante em melhorias e conforto para os estudantes residentes. Cabe destacar algumas benfeitorias, como: reforma elétrica dos prédios; substituição dos boxes de acrílico por divisões em granitos com portas de alumínio; bancadas das pias em granito; misturador de temperatura na água dos chuveiros; passarela entre os blocos femininos; pinturas nas paredes e pinturas gerais; e aquisição de beliches e armários.

Conforme o Regulamento de Moradia Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha:

Moradia Estudantil: o núcleo de setores e serviços responsáveis pela residência dos estudantes do *Campus*, em regime de internato, com o fim de promover o bem-estar e a igualdade social entre os residentes; e defini estudante residente, aqueles estudantes regularmente matriculados no *Campus* do IFFar que esteja usufruindo do benefício de utilização da Moradia Estudantil, residindo na área interna da Instituição em um dos quartos dos dormitórios (IFFar, 2021).

Referente à definição de ME, o *Campus SVS* possui uma estrutura composta de 3 blocos: o bloco "A" e "B" têm 16 apartamentos, enquanto o bloco "C" possui 10. Atualmente, a ME conta com 12 apartamentos femininos e 14 apartamentos masculinos, sendo que cada dormitório possui a capacidade aproximada de 12 estudantes, totalizando 308 vagas.

Atualmente, não existe a cobrança de taxas para a ME e nem para a alimentação no refeitório, e ainda, contamos com os auxílios da Assistência Estudantil para beneficiar os estudantes em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Portanto, a Moradia Estudantil é um espaço público e gratuito que necessita da preservação deste patrimônio, pois tem muitos estudantes

menores de idade. Assim, é de suma importância que os moradores tenham uma responsabilidade por esse local, evitando a depredação e mantendo a conservação para outras gerações.

Durante o período pandêmico, a moradia permaneceu fechada, pois os estudantes retornaram para suas residências e às aulas foram ministradas de forma remota. Desse modo, foi aproveitado para dar continuidade às reformas, como as pinturas das áreas internas e externas.

Antes do início da pandemia (Covid-19), cada apartamento poderia, por conta dos residentes, ter uma geladeira e um micro-ondas, desde que esses eletrodomésticos fossem compartilhados com todos. Porém, pensando em oportunizar para que todos os moradores fossem beneficiados, estes equipamentos foram adquiridos pela gestão administrativa do IFFar - SVS, os quais foram instalados em cada apartamento da Moradia Estudantil no ano letivo de 2022. Portanto, os ambientes educativos necessitam ser um lugar atraente, aconchegante, que o estudante se sinta bem e tenha as condições básicas para se manter.

A realização de reformas e melhorias no ambiente da ME é de suma importância, pois proporciona melhor qualidade de vida aos estudantes que necessitam desse acolhimento institucional, para que possam dar prosseguimento em seus estudos.

Considerações finais

O programa moradia estudantil é de suma importância na vida acadêmica dos estudantes. É visível a necessidade de que o governo federal invista mais em recursos e ações que visem à melhoria da vida acadêmica dos residentes nas moradias estudantis. Sem este benefício, estudantes com vulnerabilidade socioeconômica não teriam condições de concluir seus cursos,

em virtude de não poderem arcar com custos de aluguel e sustentarem-se longe da família. Portanto, percebe-se que os residentes no *Campus* têm mais possibilidade de permanecerem nos seus estudos e, assim, concluí-los.

Sugerem-se pesquisas que busquem conhecer a realidade desses ambientes e as contribuições para a formação dos discentes. Tendo em vista que as moradias estudantis são também um espaço educacional de formação, acredita-se que tais estudos possam subsidiar medidas que garantam adequadas condições para convivência nesse local, melhor infraestrutura, investimento de políticas públicas e, até mesmo, um olhar diferenciado com mais valorização para este lugar de tamanha importância a muitas famílias.

Ressalta-se que o *Campus* São Vicente do Sul vem investindo no conforto da Moradia Estudantil, preocupando-se com a qualidade de vida dos estudantes. Os espaços da escola têm de ser um lugar confortável, em que o estudante se sinta bem; e não um espaço desagradável, que o afaste.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 03 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Colégio Agrícola General Vargas. **Relatório de 1984.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório de 1985.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Plano Global 1987.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório de 1988.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório de 1989.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório de 1990.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório de 1991.**

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório Anual de 1992.**

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório Anual 1993.**

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório Anual 1994.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório de 1996.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório Anual de 1998.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório Anual de 1999.**

_____. Ministério da Educação. Escola Agrotécnica Federal de São Vicente do Sul. **Relatório Anual de 2000.**

_____. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul. **Relatório de Gestão 2005.**

_____. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul. **Relatório de Gestão 2006.**

_____. Ministério da Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul. **Relatório de Gestão 2007.**

CIAVATTA, M.; REIS, R. R. (Orgs.). A pesquisa histórica em trabalho e educação. In: CIAVATTA, M. **Arquivos da memória do trabalho e da educação – centros de memória e formação integrada para não apagar o futuro.** Brasília: Liber Livro Editora, 2010, p. 15-35.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: A historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
FEITOZA, E. R. M. (org.). **60 anos do Câmpus São Vicente do Sul: Memórias da Educação Técnica e outras histórias (1954 – 1970)**. Instituto Federal Farroupilha. São Vicente do Sul, 2014.

FEITOZA, E. R. M. (org.). **60 anos do Câmpus São Vicente do Sul: Memórias da Educação Técnica e outras histórias (1954 – 1970)**. Instituto Federal Farroupilha. São Vicente do Sul, 2014.

HINTERHOLZ, M. L. **O LUGAR ONDE A CASA MORA: Memórias sobre a Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida – CEUACA (1963-1981)**. Disponível em:
<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5179375> Acesso em: 02 dez. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. **Assistência Estudantil: finalidades, diretrizes e normatizações da Assistência Estudantil do IF Farroupilha**. Disponível em:
<<https://www.iffarroupilha.edu.br/assist%C3%A2ncia-estudantil/apresentacao-ae#pol%C3%ADticas>>. Acesso em: 23 de jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Plano de Desenvolvimento Institucional de 2019-2026**. Instituto Federal Farroupilha, 2019. Disponível em:
<https://www.iffarroupilha.edu.br/sobre-o-iffar/documentosiffar>. Acesso em: 06 dez. 2021.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Regulamento da Moradia Estudantil**. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/assist%C3%A2ncia-estudantil/apresentacao-ae>. Acesso em 06 dez. 2021.

MACHADO, O. L. Casas de estudantes e educação superior no Brasil: Aspectos Sociais e Históricos. In: **Movimento Estudantil Brasileiro e a Educação Superior**. Recife: UFPE, 2007. Disponível em:
<https://www.academica.org/otavioluizmachado/13.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

UFSM – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Assistência Estudantil**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prae/ceu/assistencia-estudantil/>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

UFSM – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **História**. Disponível em:
<<https://www.ufsm.br/historia/>>. Acesso em: 03 dez. 2021.

O PREDOMÍNIO DA DUALIDADE MEMÓRIA VERSUS ESQUECIMENTO NO CONTEXTO DOS CAMPI CENTENÁRIOS DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS (IFAL)

Gerônimo Vicente dos Santos (Instituto Federal de Alagoas)¹
Nelson Vieira da Silva Meirelles (Instituto Federal de Alagoas – ProfEPT)²

Resumo: A pesquisa, que teve o objetivo geral a produção de um material educativo em formato de documentário com foco na memória dos campi centenários do Ifal, caracterizou-se como uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa ação nos espaços formativos do Instituto Federal de Alagoas, os quais foram representados pelas unidades de ensino de Maceió (114 anos) e Satuba (112 anos). As principais inquietações que resultaram na realização do trabalho científico foram: como e onde está armazenada a memória institucional dos campi Maceió e Satuba?; como os egressos se identificam com a memória institucional desses campi? e por qual razão, a política de preservação da memória institucional não está contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – versão 2019-2023? O número de participantes da pesquisa diagnóstica foi de 63 entrevistados, sendo 43 deles por meio de questionários digitais e 20 por intermédio de entrevistas orais. Como resultado, a pesquisa concluiu que a maioria dos pesquisados não observa iniciativas de preservação da memória institucional dessas unidades centenárias por parte das gestões dos campi centenários, e que, por isso, os (as) pesquisados (as) consideram importante o estímulo de projetos que resgatem o passado histórico dessas instituições.

Palavras-chave: Reminiscências; pertencimento; EPT; ensino técnico

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT/Ifal. Especialista em Comunicação Empresarial pelo Centro Universitário Cesmac. Graduado em Comunicação Social- habilitação Jornalismo pela Universidade Federal de Alagoas e servidor do Instituto Federal de Alagoas, lotado no Campus Benedito Bentes. <https://orcid.org/0000-0002-0675-9726>. E-mail: geronimo.vicente@ifal.edu.br

² Doutor e mestre em Zootecnia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL. Professor e pesquisador permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0062-8941>. E-mail: nelson.silva@ifal.edu.br

Introdução

Por intermédio do estímulo à memória afetiva, a pesquisa serviu como mecanismo direcionador da preservação e valorização do patrimônio cultural e histórico dos campi centenários de Maceió e Satuba, pertencentes ao Instituto Federal de Alagoas com a finalidade de defini-los como lugares de memórias e de identidade.

Antes da implantação da rede federal de educação, em 28 de dezembro de 2008, por meio da Lei 11.892, as unidades de ensino centenárias da EPT no Brasil eram referências da história e da memória desta modalidade de educação. A aglutinação das escolas técnicas e agrícolas em uma só configuração fez com que a lembrança de um passado distante dessas escolas centenárias se resumisse, apenas, às comemorações e lembranças do dia 23 de setembro, data em que foram criadas, em 1909, as escolas de aprendizes artífices, no caso do Campus Maceió e do 30 de agosto, dia referente às celebrações do aniversário do Campus Satuba, criado em 1911 sob a denominação de Patronato Agrícola de Alagoas. Estabeleceu-se, então, a dualidade entre memória versus esquecimento no âmbito destas instituições com mais de 100 anos de existência. É neste sentido que a referida pesquisa intencionou investigar a relação entre os campi Maceió e Satuba do Instituto Federal de Alagoas com o seu passado e a diagnosticar até que ponto suas estruturas são identificadas como ambiente de lembranças na mente da comunidade acadêmica, servidores aposentados e de seus egressos. A investigação resultou em um material educativo em formato de documentário com 35 minutos, no qual a barreira imposta pela dualidade memória versus esquecimento é vencida e vozes do passado ressurgem do silêncio e reivindicam um espaço na memória institucional dessas unidades de ensino.

O Campus Maceió teve início em 23 de setembro de 1909, com a criação de dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, através do Decreto Nº 7.566,

assinado pelo Presidente da República Nilo Peçanha. Teve oito denominações que variaram entre escola de aprendizes artífices, escola industrial, escola técnica, centro federal de educação tecnológica e, em 2008, passou a fazer parte da rede dos institutos federais. O campus localiza-se no Centro de Maceió em uma área de 65 mil metros quadrados e possui cursos técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelado e pós-graduação.

O Campus Satuba foi criado em 30 de agosto de 1911, com o nome de Patronato Agrícola de Alagoas por meio de decreto do presidente Hermes da Fonseca. A origem institucional provém da Estação Agronômica, implantada na Usina Wanderley, quando doada à Sociedade de Agricultura Alagoana, em 7 de outubro de 1905. A unidade centenária também passou por seis mudanças em sua nomenclatura como, patronato agrícola, aprendizado agrícola, colégio agrícola, escola agrotécnica e campus do Ifal. Está situada às margens da BR-316 na região metropolitana de Maceió. Atualmente, o Campus conta com cursos técnicos, tecnológicos e de educação de jovens e adultos.

Objetivo geral

Produzir, como material educativo, um documentário sobre os campi centenários do Instituto Federal de Alagoas, como lugares de memória e de identidade.

Os objetivos específicos foram: sugerir atividades de estímulo à memória e à preservação institucional que possam ser agregadas à estrutura de salvaguarda documental e material do Ifal, tais como, a instalação de centros de memórias e de documentação nos campi pesquisados; despertar em servidores, alunos (as) e nos demais públicos de interesses, lembranças e sentimento de pertencimento institucional.

Na trajetória do ensino profissional no Brasil, as variadas configurações e nomenclaturas institucionais foram vivenciadas por diferentes gerações de

estudantes e servidores. Algumas dessas instituições, componentes da atual rede federal, possuem mais de um século de existência e, no decorrer do tempo, conforme Pollak (1989), torna-se comum a prática de esquecimento dos momentos coletivos por parte de seus grupos sociais. Ciavatta (2005,p 55) aponta, em sua publicação *Memória do trabalho e da educação*, algumas hipóteses possíveis para entender a pouca exploração do tema e cita como causas da falta de atenção pelos pesquisadores: a ausência de registros históricos; a predominância, quase que absoluta, da cultura oral de seus protagonistas que, na opinião da autora, são os professores; a carência de tempo, de espaço, de recursos financeiros e humanos especializados para o trabalho de arquivo e a tradição colonizadora e autoritária da memória apagada, das gerações sem história.

No intuito de alcançar a mais distante lembrança a ser obtida a partir de entrevistas orais de testemunhas vivas, foram priorizados a coleta de dados e os depoimentos dos atores (servidores, egressos e aposentados) considerados “testemunhas da história” e que vivenciaram as décadas de 1960,1970,1980,1990, 2000, períodos esses, considerados ainda possíveis de se encontrar evidências no que tange à presença da história oral e documental por parte dos atores da pesquisa.

Material e métodos

A presente pesquisa se caracteriza em uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa ação nos espaços formais do Instituto Federal de Alagoas que são os campi centenários de Maceió e Satuba. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram por meio de observação, levantamento bibliográfico, consultas documentais, aplicação de questionários semi-abertos, entrevistas e rodas de conversas realizadas junto aos participantes da pesquisa e aos integrantes das comunidades acadêmicas, egressos e servidores aposentados dos campi Maceió

e Satuba. Esses atores sociais são e/ou foram protagonistas da história e memória dessas instituições da educação profissional e tecnológica.

A pesquisa recorreu à abordagem qualitativa para atender ao que indica Minayo (2002), o qual considera esse tipo de investigação, privilegiada para a apreensão dos sentidos e significados construídos pelos atores no processo educacional, possibilitando uma percepção do contexto histórico e social da coletividade escolar.

Sob o prisma dessas diretrizes da rede federal de educação profissional e tecnológica, a pesquisa envolve atores sociais em inquietações a respeito da história e memórias dos campi centenários do Ifal, a partir dos questionamentos a seguir: Como e onde está armazenada a memória institucional dos campi Maceió e Satuba?; Por qual razão a política de preservação da memória institucional não está contemplada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – versão 2019-2023?; Há alguma política de educação patrimonial que preserve esse memorial? E qual o setor responsável pela preservação dos lugares de memórias dos campi?;

A pesquisa diagnóstica, ao longo da investigação, pretendia incluir 130 atores sociais, sendo 20 servidores ativos, 20 ex-servidores (aposentados), 60 alunos (as) (sendo 30 do Campus Maceió e 30 do Campus Satuba), 10 dirigentes e 20 egressos (as). No entanto, devido à dificuldade de acesso a uma das categorias que foi a de aposentados (as), motivada por limitações impostas pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), a totalização de participantes ficou em 63 entrevistados, sendo 43 deles por meio de questionários digitais e 20, por intermédio de entrevistas orais, gravada por câmera fotográfica e aparelho telefônico. A comunicação com esses atores sociais ocorreu por intermédio de mensagens por e-mail, telefonemas e por redes sociais, todos emitidos de forma individualizada para evitar compartilhamento de mensagens entre os participantes. Foram realizadas, ainda, consultas aos participantes da pesquisa

que produziram investigação científica ou publicação de obras sobre a história e memória dos campi investigados.

A formulação dos questionários recebeu conteúdos variados, devido às diferentes formas de vinculação dos segmentos pesquisados com o contexto da preservação da memória institucional. Portanto, os questionamentos foram elaborados por categorização da comunidade acadêmica:

1. Técnicos administrativos - foram aplicadas 11 (onze) questões acerca do conhecimento da categoria sobre a história da instituição, ao comprometimento da gestão em salvaguardar a memória da instituição e ainda quanto à importância da implantação de um projeto de preservação do acervo histórico e patrimonial.

2. Aos egressos foram aplicadas 23 questões, a maior parte delas direcionada à passagem do (a) ex-aluno (a) pela unidade centenária de EPT, o cotidiano escolar e sobre quais os acervos que gostariam de ver preservados.

3. Docentes - a esta categoria, foram expostas questões sobre a relação interdisciplinar com a memória institucional, bem como, o conhecimento sobre a história do campus, quais as ações na unidade de ensino são identificadas como preservação memorial e se o pesquisado tem conhecimento sobre o armazenamento de documentos e acervo histórico na instituição.

4. Discentes - O questionário dispõe de 20 questões, entre fechadas e abertas, que conduziram o (a) aluno (a) a responder sobre seu conhecimento da história do campus centenário, a identificação de preservação da memória no campus e a localização setorial de documentos e acervo histórico armazenados.

5. Servidores Aposentados - O questionário foi composto por 19 questões que obtiveram, como respostas, lembranças sobre o ambiente de

trabalho, legado no cotidiano profissional, o que se mantém preservado no campus e o que gostaria que se mantivesse salvaguardado na memória institucional.

Paralelo à aplicação dos questionários, procedeu-se a coleta de campo que consistiu de entrevistas orais com participantes da pesquisa, em sua maioria, selecionados por critério de antiguidade nas duas instituições. Para chegar a esses atores da história oral, foram consultados dados no Google, a partir das frases “história da educação profissional em Alagoas, ex-aluno do Ifal, Escola Agrotécnica de Satuba e Colégio Agrícola Floriano Peixoto”. Em uma das publicações postadas no site *História de Alagoas*, identificou-se comentários de ex-alunos do Colégio Agrícola Floriano Peixoto e que incluíam endereço eletrônico e alguns telefones pessoais. Foi então que o pesquisador identificou um dos egressos que mora em Sergipe e que aceitou ser entrevistado. Este primeiro contato, resultou na indicação de novos entrevistados, inclusive fora do estado de Alagoas. Os demais participantes das entrevistas receberam convocação pessoal por e-mail e aplicativos de relacionamento social. A pesquisa descobriu grupos de redes sociais que envolvem ex-alunos e causou surpresa a descoberta de uma rede de contato de egressos do final da década de 1950 e início de 1970 e que ainda se inter-relacionam.

As entrevistas orais online e presencial constituíram a modalidade denominada de história oral, um instrumento de coleta de dados estimulado a partir de relatos da trajetória de vida pessoal e profissional das pessoas vinculadas à história dessas instituições pesquisadas, como forma de contribuir com a cultura da memória institucional.

[...] a história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização da pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar, a memória física e espacial como também descobrir e valorizar a memória do homem. (THOMPSON, 1992,17).

Já a pesquisa documental, de acordo com Gil (2002, p.45), “vale-se de materiais que não recebem ainda tratamento analítico, ou que ainda não podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Nesta etapa, ocorreram observações dos materiais resultantes da coleta de dados como, vídeos, slides fotografias, ofícios, relatórios, atas de reuniões.

No intuito de alcançar a mais distante lembrança a ser obtida a partir de entrevistas de testemunhas vivas, a pesquisa priorizou colher dados e informações a partir dos depoimentos de atores (servidores, egressos e comunidade externa) que vivenciaram as décadas de 1960,1970,1980,1990 e 2000, períodos esses, considerados possíveis de se encontrar evidências da história oral e outras reminiscências institucionais.

Durante a coleta de depoimentos orais foram utilizados como instrumentos de captação audiovisual, uma câmera fotográfica, modelo Canon, modelo EOS Rebel SL 3 com Lente EF-S 18-55mm e um smartphone, modelo Samsung 4G com a finalidade de captar as imagens dos entrevistados e dos ambientes de pesquisa nas unidades de ensino investigadas.

Das 20 entrevistas presenciais, quatro ocorreram na residência dos atores, a pedido dos próprios participantes e 16 foram pela plataforma Google Meet, portanto no modo online, utilizada por dificuldade de combinação de agenda ou devido ao entrevistado morar fora do estado de Alagoas.

O período de depoimentos orais ocorreu em momentos de flexibilização das regras sanitárias de combate à Covid-19, em 2022 e Equipamento de Proteção Individual (EPI) foi usado além de serem utilizados, nessas ocasiões, frascos contendo álcool em gel 70°. Dos 14 entrevistados (as) de modo presencial, 6 (seis) se dispuseram a usar máscara, por estar em um ambiente coletivo.

No início de cada entrevista, os participantes receberam explicações sobre a pesquisa, os objetivos e problematizações apresentadas. Simultâneo aos depoimentos orais, realizou-se a pesquisa de campo nas unidades centenárias de ensino do Ifal na busca por elementos que retratassem a memória institucional. Foram visitados as bibliotecas e os arquivos e dependências dos campi centenários e outros locais, onde houvesse resquícios de preservação patrimoniais.

A coleta de dados como, questionários, fotografias, documentos e depoimentos orais em vídeos foi arquivada em drive externo pessoal do pesquisador e serão preservados pelo período de 5 (cinco) anos, conforme determina a legislação sobre ética na pesquisa.

Quanto à pesquisa de campo no que se refere à investigação documental e acervo fotográfico, foram encontrados, sob o domínio do Departamento de Comunicação e Eventos da Reitoria, álbuns fotográficos de várias fases e denominações do Ifal - Campus Maceió, além de recortes de jornais que são instrumentos de trabalho dos comunicadores que compõem aquele setor. Todo esse material foi transferido em 2012, pelo autor do referido artigo por temer extravios de dados históricos, do Campus Maceió para a Reitoria.

Os dados coletados junto aos servidores técnicos administrativos dos campi Maceió e Satuba apontam que foram distribuídos por meio da plataforma Google Formulários, 22 questionários e mais 32 e-mails com convite para participar da pesquisa.

Na fase de diagnóstico da pesquisa foram distribuídos por meio da plataforma Google Formulários, questionários aos docentes dos campi Maceió e Satuba por e-mail enviados por este pesquisador e pelos departamentos de Pesquisa das unidades de ensino. Oito (8) docentes responderam.

Dezenove (19) questionários eletrônicos foram respondidos por ex-alunos (as) dos campi Maceió e Satuba. A média de idade dos participantes foi de 37 anos, com ênfase na participação do público com mais de 40 anos.

Resultados e discussão

Categoria servidores técnicos administrativos

Portanto, em análise sobre a emissão de opinião desta categoria, mediante o uso do questionário, a pesquisa concluiu que os (as) servidores (as) técnicos administrativos destacam a falta de valorização da gestão no tocante às atividades que eles (as) realizam. A categoria também se percebe como um “mera” integrante do quadro de pessoal e observa desorganização na preservação da memória institucional. Um total de 10 técnicos administrativos responderam ao questionário durante a fase diagnóstica. Os dados quanto ao gênero representam o percentual de 60% formado por mulheres e 40% por homens. A idade entre os pesquisados nesta categoria foi entre 32 a 65 anos. O ano em média de lotação desta categoria nos campi foi a década de 1990 e o tempo de atividade em média foi de 25 anos.

Em análise das respostas aos questionários aplicados aos servidores técnicos administrativos, constatou-se que, a maioria dos respondentes dispõem de pouco conhecimento sobre a história do campus em que é lotada. A maior parte somente é capaz de contar sobre a história da unidade de ensino, a partir da existência da Escola Técnica Federal de Alagoas – 1969-1999 - (Campus Maceió) e da Escola Agrotécnica Federal de Satuba – 1974 -2008 - (Campus Satuba). A categoria observa decadência nos registros históricos dos dois campi e enxerga como, ainda preservados, o prédio central, a capela e o casarão, no Campus Satuba e o prédio do Campus Maceió que a maioria atribui o projeto arquitetônico, ao arquiteto Oscar Niemeyer.

Quanto às ações positivas da gestão no sentido de preservar a memória institucional, os técnicos administrativos destacam: uma ou outra homenagem a servidores aposentados, o acervo fotográfico da instituição e o lançamento de livros que contam a história das unidades pioneiras do Ifal. Como pontos negativos, os entrevistados relacionam, a falta de um arquivo geral, a ausência de conservação dos prédios históricos e a falta de registros dos eventos realizados pelos campi centenários. Ao ser perguntada se sabe onde ficam armazenados os documentos históricos do campus, a maioria respondeu que não tem conhecimento e aqueles que sabem, apontaram as bibliotecas das unidades escolares.

Categoria docente

Um total de 8 (oito) professores e professoras participou da pesquisa diagnóstica impulsionada por meio de questionários online. Contudo, mais sete docentes participaram das entrevistas orais, o que somou um total de 15 docentes participantes da pesquisa. Quanto ao gênero, 57,1% dos (as) participantes foram formados por homens e 42,9% por mulheres. A maioria do Campus Maceió (85,7%) e 14,3% do Campus Satuba. A média do ano de lotação dos participantes foi 2015 e a maioria possui mestrado (71,4%) e 28,6% doutorado. A categoria docente avalia que trabalhar em uma instituição de ensino centenária, como os campi Maceió e Satuba do Ifal, significa participar da história da educação técnica com uma “mistura de orgulho e de pertencimento”. A maioria dos participantes da pesquisa enxerga nos prédios históricos, nas árvores, nos arquivos fotográficos como marcos de preservação da memória institucional. Os docentes destacam ainda que, a publicação dos livros *Nos Trilhos da Memória* que conta a história do Campus Satuba e *Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (1909/2009): Cem anos do ensino profissionalizante em Alagoas*, sobre o histórico do campus Maceió, contribuíram para que os

professores conhecessem o processo histórico das instituições. Em suas respostas ao questionário, os docentes observam, como uma das ações positivas, a iniciativa isolada e a persistência de poucos servidores, em guardar objetos históricos, mas entendem que o tipo de salvaguarda não tem impacto institucional.

Categoria Egressos (as)

Registrou-se quanto à participação dos egressos(as) na pesquisa em relação ao gênero que 64,8% dos 19 participantes foram do sexo feminino e 31,6% do sexo masculino. A idade dos pesquisados nesta categoria foi entre 25 a 68 anos. A maioria (84,2%) cursou o nível técnico, 10, 5% o médio e 5,3% a licenciatura. A maioria dos (as) egressas (as) estudou no Campus Maceió (78,9%) e 21,1% no Campus Satuba. O período em que os (as) egressos (as) estudaram variou entre 1973 a 2014. Os dados indicam que 65, 5% dos respondentes cursaram cursos técnicos da área industrial, enquanto 37,5% estudaram em cursos técnicos agrícolas e 12,5% em curso de nível superior na área de licenciatura.

O período em que os participantes estudaram nos campi centenários foram: 1 (um) na década de 1970; sete (7) na década de 1980; três (3) na década de 1990 e cinco (5) na década de 2000 e (5) cinco na década de 2010. Dois não responderam. Do produto educacional participaram três egressos que estudaram nessas instituições escolares no final da década de 1950 e das décadas 1960 e 1970.

No questionário, os egressos destacaram como lembranças dos campi onde estudaram: o alarme sonoro nos intervalos de aulas, do prédio central do Campus Satuba, da banda de fanfarras na festa de Emancipação Política do município de Satuba e até da média 7 para ser aprovado. Os respondentes, ex-alunos do Campus Satuba, contaram no questionário a forma como funcionava

a residência estudantil quanto ao disciplinamento da manutenção dos quartos e horário das refeições:

06:00h - CAFÉ DA MANHÃ: Café + um pão (feito na própria Escola) com manteiga + angu.

- 12:00H - ALMOÇO: bandeja com Feijão + Arroz + Farinha de Mandioca + Macarrão + Carne de Boi ou Galinha ou Peixe (às vezes bacalhau)

- JANTAR: Café + um pão (feito na própria Escola) com manteiga + mugunzá ou sopa. (DEPOIMENTO 1)

Cada dormitório acomodava cerca de cinquenta alunos. Havia armários, mas não em número suficiente, exigindo que os alunos tivessem seus próprios, adquiridos (ou herdados) dos que saíam. Havia camas convencionais, as chamadas "camas patentes", mas também beliches. Os colchões eram de palha. (DEPOIMENTO 2)

Sim, como interno, tínhamos um rodízio de limpeza, três por dia/durante a semana. No final de semana a limpeza era por conta dos que ficavam no quarto. A alimentação era passada pela nutricionista, nos seguintes horários: 6h às 6h34, das 12h às 13h e das 17h30 às 19h. Às vezes tinham um lanche à noite. A maior parte das proteínas era produzida na própria escola. Doce de leite e iogurte também. (DEPOIMENTO 3)

Em relação à interferência política nesses espaços formais investigados, os (as) participantes (as), em sua maioria, confirmaram a existência de influência política de variadas formas: desde a formação dos centros cívicos que eram recreativos, segundo depoentes que estudaram na década de 1970, até a transformação em grêmios estudantis com um caráter mais reivindicatório. Os egressos ouvidos não se referiram à interferência política externa, por meio do Regime Militar. Os mais antigos destacam que: "em tempos de regime autoritário, não se tinha acesso à informação. Os alunos tampouco tinham qualquer tipo de organização" (depoimento de um egresso do período 1975-1977).

Os que estudaram na época do Cefet-AL, a partir de 1999, consideram que aquele momento já era de democracia plena. Uma (a) dos (as) pesquisados (as), ex-aluno(a) do Cefet-AL fez um seguinte relato de um protesto em 2008 contra a transição da instituição para Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal):

Sim, de certa forma. Pois enquanto alunos acompanhávamos as discussões da época. Enfrentamos uma greve em 2006. Curiosamente, a maioria dos professores da área técnica (Informática) não era a favor e não participava do movimento. Lembro de um dia em que foram todos de preto, como forma de protesto. Em 2008 houve um grande burburinho sobre a transição do Cefet para o Ifal. Na época havia os grupos a favor, principalmente docentes, que teriam uma grande mudança na carreira, que ficaria mais vantajosa para eles. Os grupos contra argumentavam que, com a mudança na legislação, o Instituto Federal ficaria passível de ser privatizado no futuro, o que gerava uma grande preocupação entre os servidores (DEPOIMENTO EGRESSO (A), 2022).

Outro dado coletado junto aos egressos foi se eles tinham conhecimento sobre onde estavam armazenados materiais e documentos históricos na época como estudantes. Como resultado, 55,6% disseram que não e 44,4% que sim. A biblioteca foi o local mais apontado como espaço para salvaguarda de documentos históricos, seguida da parte administrativa da escola, do casarão em relação ao Campus Satuba e na Secretaria.

Por fim, os ex-alunos foram questionados, sobre o que gostaria que fosse mantido como lembrança de sua época no campus? Os prédios históricos, como a capela, as árvores, a edificação onde funciona o refeitório e as comemorações do Centenário da Escola em 2011 foram citados em relação ao Campus Satuba, além das publicações locais dos livros sobre a memória das unidades do Ifal. Os participantes gostariam de ver preservados, a biblioteca, o campo esportivo, as placas dos formandos e as reportagens com fotos da época.

Categoria alunos (as)

Na categoria aluno (a), a pesquisa diagnóstica obteve apenas quatro (4) respostas. Durante a investigação, houve convocação de forma presencial para os alunos(as) dos primeiros e segundos anos para participar da pesquisa, porém a maioria se recusou a contribuir por serem, naquela ocasião, recentes nos campi e desconhecerem sobre a preservação da memória. Segundo Ciavatta (2008), em artigo sobre memória escolar, “o público adolescente, ainda não tem ainda maturidade, nem formação cidadã completa, para lidar com a preservação da memória da escola”. Para a autora, a memória do trabalho e da educação é um tema pouco explorado pelos pesquisadores.

Quanto aos resultados obtidos na categoria discente, os respondentes alegaram saber que o campus, antes se chamava escola técnica, ao serem questionados sobre a história da unidade de ensino em que estuda. Os pesquisados consideram que os campus deveriam ser mais conservados quanto à preservação de sua memória. Os discentes, que responderam o questionário, não sabem onde estão armazenados os documentos históricos em seu campus, bem como, não enxergam, nas gestões dos campi centenários, movimento algum quanto à elaboração de um projeto de preservação da memória institucional. Por unanimidade, os alunos consideram importante a criação de um centro de memória no campus.

Memória sobre o olhar da gestão

De posse dos resultados da pesquisa diagnóstica realizada com os segmentos egressos, servidores técnicos, administrativos, docentes, alunos (as) e aposentados (as), as atenções do pesquisador se voltaram para as entrevistas com os dois gestores dos campi centenários Maceió e Satuba com a finalidade de apresentar-lhes os questionamentos apontados pelos entrevistados e colher informações sobre os propósitos das duas direções-gerais quanto à efetivação

da memória institucional de cada unidade de ensino com mais de 100 anos do Instituto Federal de Alagoas. O então diretor-geral do Campus Maceió, Damião Augusto dos Santos (gestão 2019-2023), ao ser entrevistado enalteceu a iniciativa da pesquisa, no entanto, admitiu que a instituição ainda não dispõe de um projeto elaborado para preservação da memória e dos registros institucionais.

A gente tem uma dificuldade muito grande de espaço físico aqui no campus. A escola está saturada, mas nós temos nas coordenações muito material [...] mas precisa de um trabalho sistemático de profissionais para configurar isso como história e memória do campus. Mas, nós não conseguimos avançar como projeto institucional do campus (DAMIÃO AUGUSTO, em depoimento para esta pesquisa, setembro 2022).

O então diretor-geral do Campus Satuba (gestão 2019-2023), Valdemir Lino, explicou que a unidade centenária do Ifal na região metropolitana de Maceió, não tem um espaço dedicado à memória, porém destacou que existem documentos que podem ser considerados históricos:

Nós não temos um espaço, unicamente, pensado, dedicado, mantido [...] estudado para esta finalidade. Pode até ter alguns elementos que fazem parte de um acervo histórico, como por exemplo, a galeria no piso térreo com fotografia de diretores.[...] isto pode ser considerado um artefato de memória, mas você não pode dizer que aquilo conta de forma fiel a nossa história (VALDEMIR LINO, em entrevista para a pesquisa, em outubro de 2022).

Nas entrevistas orais, os participantes da pesquisa lamentam o fato de esses campi centenários estarem distanciados de sua própria memória. A nutricionista Quitéria Ataíde declarou que a escola não tem memória:

Eu enquanto funcionária pública fiz minha parte. É que a escola, [...] não tem memória. Ninguém lembra do que você já fez e de teu suor. Do que você faz”,(QUITÉRIA, em depoimento dado para a pesquisa, em dezembro de 2022).

A autora do livro sobre os cem anos do Ifal, a professora aposentada Irene Bonan também questiona a descontinuidade das ações de preservação da memória do Campus Maceió. Para ela:

Seria preciso ter força de vontade. Se você não fizer isso, você não chega a canto nenhum. Vai ficar assim. Eu vou morrer e deixar uma lembrança para vocês, porque ninguém continuou (BONAN, em depoimento em maio de 2022).

Sobre a ausência de ações de preservação da memória institucional no PDI do Ifal, uma das inquietações da pesquisa, ouviu-se o depoimento do responsável pelo planejamento do Ifal, professor Altemir Secco que confirmou que o tema não é incluído no PDI por não ser uma ação estratégica. Secco sugeriu que uma proposta neste sentido fosse estimulada para ser inserida no próximo plano, que terá validade por cinco anos entre 2023-2028.

Conclusões

Os campi centenários do Ifal Maceió (114 anos) e Satuba (112anos) ao longo de mais de um século não têm se voltado para a preservação de seu passado e, a primeira impressão nítida, conforme relata a pesquisa diagnóstica, é a ausência deste tópico em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Como ficou evidenciado no trabalho científico, todas as inquietações que levaram ao desenvolvimento da investigação e que são expostas neste artigo, tiveram respostas que comprovam o ofuscamento do passado destas instituições, como por exemplo: os segmentos pesquisados desconhecem onde estão armazenados a memória institucional dos campi do Ifal Maceió e Satuba; a discussão sobre a preservação institucional é ausente do PDI porque a memória institucional, não é considerada um objetivo estratégico, como avalia a gestão; os campi não possuem uma política de educação patrimonial que preserve o seu memorial; registrou-se a ausência de um setor específico para zelar pela memória institucional; servidores e discentes desconhecem a história

dos campi em que estudam ou estão onde estão lotados e, os egressos embora se identifiquem com a memória institucional se mostram distanciados dos campi por falta de uma política de reintegração dos ex-alunos (as).

Os próprios gestores alegaram distanciamento da gestão da prática da preservação de memória por falta de espaços, de servidores capacitados, de recursos financeiros e por incapacidade de selecionar artefatos e documentos que possam ser considerados como históricos.

Apesar de as duas instituições centenárias serem, costumeiramente, pautas de publicações científicas quanto ao seu histórico, os campi Maceió e Satuba revelam-se afastados, na prática, de seus passados, fato que compromete todo um legado de memória construído nos mais de 100 anos de existência e, conseqüentemente descarta a formação de multiplicadores da salvaguarda do acervo histórico-patrimonial dessas unidades de ensino nas próximas gerações.

Referências

ALBERTI, Verena. **História Oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

BONAN, Irene. **Da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Alagoas, Ciência e Tecnologia de Alagoas (1909/2009): Cem anos de História do Ensino Profissionalizante em Alagoas**. Maceió; Edufal,. 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BROWN, Adrian. **Digital preservation guidance note 2: selecting storage media for longterm preservation**. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/2FJa4vG>
Acesso em: 3 abr. 2020.

ClAVATTA, Maria. **Arquivos da Memória do Trabalho da Educação e Formação Integrada**. Texto parte do Projeto "Memórias e temporalidades da formação do cidadão produtivo emancipado". Apoio CNPq e FAPERJ. 2015.

ClAVATTA, Maria. Formação Integrada a Escola e o Trabalho como Lugares de Memória e de Identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 6 dez. 2005.

ClAVATTA, Maria. **Memória e Projeto**: fotografia como fonte histórica. In: MAGALDI, Ana Maria et al. Educação no Brasil: história, cultura e política. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 20-19, Mai./Jun. 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOODY, Jack. **O mito, o ritual e o oral**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NEUMAN, William Lawrence. **Social research methods**: qualitative and quantitative approaches. Boston: Allyn & Bacon, 1997

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Alagoas 2019-2023. Disponível em <https://www2.ifal.edu.br/o-ifal/planejamento-institucional/arquivos-planejamento-institucional/PDI-2019-2023.pdf>. Acesso em 29.ago 2021.

RIBEIRO, Elisa. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais**. Número 4, maio de 2008. Araxá. Centro Universitário do Planalto de Araxá.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo : Cortez, Autores Associados, 1986.

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

O LICEU TRIÂNGULO MINEIRO E A ESCOLA TÉCNICA DE COMÉRCIO COMO OPORTUNIDADE DE TRABALHO

Edilene Alexandra Leal Soares (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)¹

Italo Yuri dos Santos (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)²

Resumo: Trata-se de recorte da pesquisa de mestrado em Educação – subárea da História e Historiografia, tendo como objeto o Liceu Triângulo Mineiro, fundado nos idos de 1940, pelo professor Mário de Ascensão Palmério, ou simplesmente Mário Palmério, como ficou conhecido nacionalmente, também como escritor. A instituição iniciou suas atividades oferecendo cursos de admissão, madureza, preparatório, pré-primário e primário e, em 1941, requereu verificação prévia para a oferta do 1º ciclo do ensino secundário - o curso Ginásial - e posteriormente implantou o de 2º ciclo - o Colegial. Um início de história envolvida por uma missão de atender aos menos favorecidos e que dentre as demandas educacionais ofertou o curso técnico de comércio que ocorreu em 1943, sendo, portanto, um desdobramento da proposta inicial de educação elencada pelo Liceu Triângulo Mineiro. **Objetivo Geral:** Conhecer as especificidades do curso técnico de Comércio. **Objetivos específicos:** Conhecer o processo de criação, implantação e evolução da escola; identificar algumas práticas pedagógicas da escola técnica. **Metodologia:** Foram coletadas fontes icnográficas, bem como informações de relatórios de inspeção educacional e outros documentos disponibilizados no Arquivo Público Municipal, Superintendência Regional de Ensino de Uberaba e Acervo Documental “Mario Palmério”. **Resultados obtidos:** a proposta inicial do Liceu Triângulo Mineiro de criar uma escola técnica com o curso de Comércio atendeu o emblema divulgado pela instituição que era de “atender os menos favorecidos”. A partir de legislações específicas daquela ambiência social e política alunos foram inseridos no contexto educacional através de “concessão de bolsas” e ou *Contribuições Reduzidas*”, o que proporcionou a ampliação de vagas à população vulnerável. Após, a expansão da instituição educativa - de Liceu à Colégio e, em seguida à anexação de cursos superiores a escola técnica foi extinguida.

Palavras-chave: História, Memória, Escola Técnica

Introdução

¹ Doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: edilene.soares@uftm.edu.br

² Graduando em História na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: d202310383@uftm.edu.br

Mário Palmério³ utilizou o jornal *Lavoura e Comércio* para divulgar os cursos ministrados em sua instituição no período noturno, o que seria uma maneira de oportunizar àqueles que trabalhavam durante o dia e realizar os seus estudos à noite. O anúncio do jornal *Lavoura e Comércio*, datado de 17/06/1940, mencionou o Liceu Triângulo Mineiro como um estabelecimento de ensino que ajudaria os que não teriam condições de frequentar o curso ginasial regular. Isso deixa explícito, pelo menos a princípio, o quanto esses cursos eram importantes para aqueles que não tinham recurso financeiro para custear os estudos⁴.

Segundo Fonseca (2010, p. 142), o jornal *Lavoura e Comércio* (17/6/1940, p.2) divulgou a defesa dos cursos de madureza. O que talvez estivesse implícito era a manutenção desses cursos, mesmo prestes à mudança educacional que ocorreria com a Reforma Capanema, a qual se efetivou em 1942.

Ressalta-se que no contexto em que foi criado o Liceu Triângulo Mineiro, estava vigente a Portaria nº. 470 de 30/11/1939, que dispunha sobre as exigências para inspeção preliminar para permitir o funcionamento das instituições interessadas. Nesse sentido, analisando a Guia de Pagamento nº1627, Mário Palmério realizou depósito-caução, como garantia de funcionamento do 1º ciclo do curso secundário, que ainda era designado como fundamental, uma vez que não havia ocorrida a Reforma Capanema. (CENTRO DE DOCUMENTO MÁRIO PALMÉRIO, Guia de Pagamento, 1941).

³ Para maiores informações sobre Mario Palmério sugerimos a leitura de Fonseca 2012.

⁴ Deve-se salientar que, nesse contexto da explanação de Mário Palmério, a realidade do ensino secundário era para a uma minoria, uma vez que as instituições tradicionais (Colégio Nossa Senhora das Dores e Colégio Diocesano) eram particulares e o Estado se exímia quanto à oferta desse ensino público.

O então prefeito de Uberaba⁵, Whady Nassif foi quem assinou o “Atestado de Conduta Moral” que compunha uma das documentações que deveriam ser anexadas à solicitação para funcionar o 1º ciclo do ensino secundário.

Discussão

O diretor de uma instituição educativa tinha que possuir conduta respeitosa, a qual preservaria os valores elencados no Estado Novo (1937-1945). Hilsdorf (2007, p. 99) explica que, nesse contexto, o Estado orientaria a sociedade para que ela fosse uma “moderna nação brasileira”, imbuída de “culto à pátria, dos princípios da família tradicional, do papel da mulher-mãe, do trabalhador-herói e da nação eugênica”. Nessa perspectiva, o Liceu Triângulo Mineiro seria configurado como uma instituição dotada daqueles valores disseminados pelo Estado Novo, em que a escola desempenharia uma função importante. As imagens 1 e 2 evidenciadas abaixo reportam as atividades educacionais implantadas na instituição do Professor Mario Palmério.



Imagem 1: Anúncio do Curso de Madureza – 15/02/1940. Fonte: Lavoura e Comércio (1940, p.4

⁵ Uberaba é um município brasileiro no interior do estado de Minas Gerais, Região Sudeste do país. Localizado no Triângulo Mineiro, a 481 km a oeste da capital estadual – Belo Horizonte (IBGE, 2022).



Imagem 2: Divulgação cursos Liceu Triângulo Mineiro. Fonte: Fonseca (2010, p.115)

De liceu a colégio: novas denominações

O proprietário buscava ampliar o espaço para desenvolver suas atividades educacionais e para isso deixou o antigo endereço, onde funcionava o Liceu Triângulo Mineiro, e ocupou o prédio que era do Ginásio Brasil⁶. Evidentemente, isso não ocorreu apenas para não deixar os alunos daquele ginásio fora dos bancos escolares, mas sim porque Mário Palmério pretendia implantar o 1º ciclo fundamental e para que isso se efetivasse era essencial que a instituição atendesse às exigências da legislação educacional que predominava naquele período.

⁶ O Ginásio Brasil, fundado em 1938, oferecia o 1º ciclo fundamental do ensino secundário e funcionava na Rua Manoel Borges, nº 56. Devido a problemas financeiros e redução quanto ao número de matrículas, foi fechado em 1941 e, para que os alunos que ali estudavam não ficassem desprovidos de escola, eles foram transferidos para a instituição de Mário Palmério.



Imagem 3: Edifício do Liceu Triângulo Mineiro (1941), situado na rua Cel. Manoel Borges, 56. Fonte: Acervo Mário Palmério

Em janeiro de 1942, o jornal *Lavoura e Comércio* enfatizava a ação de Mário Palmério e isto, pode ser evidenciado no transcrito abaixo em que o meio de comunicação destacava a iniciativa educacional.

Poucas iniciativas uberabenses se têm coroado de êxito tão completo como a da criação do curso ginásial do Liceu Triângulo Mineiro. Mal a cidade foi sabedora do empreendimento levado a efeito pelo Sr. Prof. Mário Palmério, inúmeras têm sido as provas de solidariedade e de encorajamento que vem recebendo o ilustre educador (*LAVOURA E COMÉRCIO*, 1942, p. 4).

O Liceu Triângulo Mineiro passaria por inspeção federal e, somente após essa avaliação, seria concedido ou não o funcionamento do 1º ciclo do ensino secundário⁷. Nesse período, a legislação permitia que as instituições de ensino funcionassem com regime de internato, externato ou misto. Nessa perspectiva, para que existisse turma mista era essencial autorização da Divisão de Ensino Secundário. Era vigente nessa época que homens e mulheres ficassem

⁷ De acordo com o Relatório de Inspeção de 9 de junho de 1942, a instituição educativa de Mário Palmério foi assim descrita: Fundado em março de 1941 pelo seu atual proprietário MÁRIO DE ASCENÇÃO PALMÉRIO, funciona em prédio situado à rua Manoel Borges, nº 56, em dois turnos: o da manhã e o da noite. O dito estabelecimento vinha mantendo os cursos: pré-primário, primário e admissão, iniciando somente em ano (1942) o seu curso secundário fundamental. Regime: externo-mixto (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO, Inspeção Preliminar, 1942).

separados, em espaços diferentes. A separação dos corpos permitia que os valores atribuídos a cada um estivessem condizentes com o que era considerado ideal para o contexto.

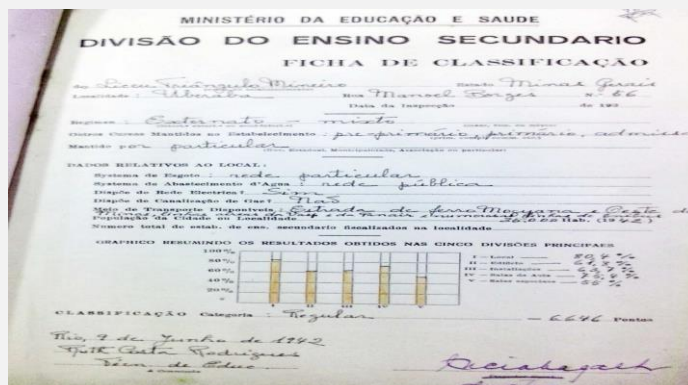


Imagem 4: Ficha de Classificação do Liceu Triângulo Mineiro – junho/1942. Fonte: Superintendência Regional de Ensino de Uberaba

Contrapondo o relatório de inspeção preliminar e a Ficha de Classificação, as informações apresentadas evidenciam que a instituição de Mário Palmério, mesmo não contemplando todos os critérios na avaliação e obtendo conceito *regular*, conseguiu liberação para oferecer o 1º ciclo do ensino secundário⁸. Em 1943, Mário Palmério ofertaria o curso básico de comércio e outros correlacionados.



⁸ Conforme descrito no relatório de inspeção preliminar, o então Liceu Triângulo Mineiro foi avaliado em 9 de junho de 1942 e, portanto, as Leis Orgânicas do ensino secundário estavam vigentes. Estas ocorreram em 9/4/1942, promulgadas pelo Decreto nº. 4.244/42. O ensino secundário foi dividido em 1º ciclo ginásial (4 anos) e 2º ciclo colegial (3 anos), bifurcado em clássico e científico. Os demais ramos do ensino secundário de caráter técnico/profissionalizante direcionavam àqueles que não iriam cursar o ensino superior.

Imagem 5: Anúncio Escola de Comércio. Fonte: Fonseca (2010, p.145)

Em suma, a instituição de Mário Palmério conseguiu, em pouco tempo, a autorização para funcionar, sob regime preliminar, como ginásio, ofertando o 1º ciclo ginásial do ensino secundário e isso se efetivou em 9 de abril de 1943, ou seja, dez meses após a avaliação do edifício em que a instituição obteve conceito regular, não satisfazendo todas as exigências. Contudo, observa-se que a instituição obteve inspeção permanente somente em 7 de outubro de 1946. Após praticamente seis anos, a instituição teria nova vitória para rever as condições do estabelecimento⁹.

O Ginásio Triângulo Mineiro obteve inspeção permanente somente em 1946. Sendo assim, permaneceu durante praticamente três anos sob inspeção preliminar¹⁰. Diante do exposto até o momento, verifica-se que o então *Liceu Triângulo Mineiro* permaneceu oficialmente com essa denominação até 1942, ano em que requereu inspeção prévia e, posteriormente, em abril de 1943, obteve inspeção preliminar para funcionar como *Ginásio*. Com a publicação do Decreto nº. 21.901, de 7 de outubro de 1946, teve a inspeção permanente para o 1º ciclo do ensino secundário – o *Ginasial*.

De Liceu à oferta de ensino técnico: Escola de Comércio e suas finalidades

Em 1947, Eurico Gaspar Dutra era o presidente do Brasil, momento em que houve uma democratização, após o fim do autoritarismo disseminado pelo Estado Novo. Foi nesse contexto que houve a autorização para a instituição de Mário Palmério funcionar enquanto *Colégio*. Conforme documento consultado na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, datado de 27 de janeiro

⁹ Para maiores informações sugerimos a leitura de Soares (2015).

¹⁰ Verificou-se essa informação pelo Decreto nº 21901 de 7/10/1946 – Reconhecimento curso Ginásial do Ginásio Triângulo Mineiro localizado na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

de 1947, o Ginásio Triângulo Mineiro consegue autorização para funcionar como colégio¹¹.



Imagem 6: Anúncio da nova sede do Colégio Triângulo Mineiro.

Fonte: Fonseca (2010, p. 165).

A Imagem 6 mostra que o Colégio Triângulo Mineiro obteve vistoria para reconhecimento somente em 1952. A exigência imposta ao ensino secundário durante todo esse período, bem como aos cursos de caráter profissionalizante, fica evidente quando se reporta à documentação do Ministério da Educação, encaminhada "aos diretores de estabelecimentos de ensino comercial equiparados ou reconhecidos", em que expressa a seguinte recomendação (transcrita literalmente):

¹¹ DIVISÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO. Rio de Janeiro, D.F. Decreto nº 22 523 de 27 de janeiro de 1947. Autoriza o Ginásio do Triângulo Mineiro, com sede em Uberaba, no Estado de Minas Gerais, a funcionar como Colégio. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o artigo 87, item I, da Constituição, e nos termos da Lei Orgânica do Ensino Secundário e do decreto-lei nº 4.245, de 9 de abril de 1942, DECRETA: Art. 1º - O Ginásio do Triângulo Mineiro, com sede em Uberaba, no Estado de Minas Gerais, fica autorizado a funcionar como colégio. Art. 2º - A denominação do estabelecimento de ensino secundário de que trata o artigo anterior passa a ser Colégio do Triângulo Mineiro. Art. 3º O reconhecimento, que pelo presente decreto é concedido ao Colégio do Triângulo Mineiro, considerar-se-á, quanto aos seus cursos clássico e científico, sob regime de inspeção preliminar. Art. 4º - Revogam-se as disposições em contrário. Rio de Janeiro, 27 de janeiro de 1947, 126º da Independência e 59º da República. (ass.) Eurico G. Dutra, Clemente Mariani Bittencourt". (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA, Decreto nº 22 523 de 27/1/1947).

[...] a) máxima cautela na execução da obra educativa confiada ao ensino básico, em seu aspecto pré-profissional, de sorte a se conferir a seus estudantes oportunidades para uma formação sistemática visando às mais simples ou correntes ocupações encontradas no comércio, aos atos mercantis da compra e venda de mercadorias e às atividades econômicas em geral; b) atenção constante no acompanhamento do processo escolar, de modo a se aproveitarem – nos exercícios, lições e leituras das aulas de Português, Francês e Inglês – trechos selecionados e assuntos que versem sobre as atividades econômicas em geral e o comércio em particular; c) -interêsse no sentido de que nas aulas de Geografia Geral e do Brasil, de História Geral e do Brasil, de Matemática e de Ciências Naturais, a par dos conhecimentos fundamentais dos cursos de grau médio, se ministrem aos educandos conhecimentos referentes à vida prática, à vida em sociedade e à atividade econômica, de sorte a se possibilitar ao educando a formação de uma mentalidade ajustada às atividades profissionais do comércio; d) desenvolvimento ainda maior dos exercícios de redação e de composição oral e de conversação, de modo a se melhorar o ensino da correspondência e a se adestrar o educando para as funções de escritório e de contacto com o público; e) carinho e zelo no acompanhamento dos programas das disciplinas técnicas (desenho, Caligrafia, Dactilografia, Estenografia, Prática de Escritório e Escrituração Mercantil), que constituem elementos decisivo na formação de auxiliares aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e nos serviços de escritório, observando-se uma aprendizagem metódica e eficiente em favor do ensino prático f) o funcionamento do Escritório-Modêlo, no qual, através do sistema das emprêsas e transações fictícias, se procurará fornecer aos alunos os conhecimentos e a técnica referentes às atividades mercantis e aos serviços de escritório; g) o desenvolvimento dos trabalhos complementares (art.34 do Decreto-lei nº 6.141, de 28-XII-1943) em que se situem excursões de alunos, conduzidos por autoridades docentes, a organizações de serviço público e particular, a fábricas e a emprêsas comerciais. 2. Recomendovos, outrossim, que se tenha cuidado especial e constante com a educação moral e cívica, procurando-se orientar tôdas as atividades da escola visando à formação do homem e do cidadão. Essa educação, nos têmos da lei, não será dada em tempo limitado, com a execução de um programa específico, mas resultará do aproveitamento de todos os programas que dêem ensejo a êsse objetivo, e, de um modo geral, do próprio processo da vida escolar, que, em tôdas as atividades e

circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico. 3. Recomendo-vos, finalmente, dentro do que dispõe a legislação em vigor, o incremento das atividades de orientação profissional, o “Plano Básico de Orientação e Seleção Profissional” do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, que se propõe cooperar com esta Diretoria, na medida de suas possibilidades, prestando aos estabelecimentos de ensino comercial assistência técnica no encaminhamento vocacional de seus alunos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, Circular n. 4, 1952, p.1).

Esse documento evidencia quanto tempo a Reforma Capanema se estendeu na educação brasileira, pois se refere aos anos de 1950. O teor dele mostra a preocupação em vincular o conteúdo das disciplinas em ações práticas para a sociedade, que necessitava de pessoas aptas para exercer atividades essenciais da economia do País¹². De acordo com Capanema, somente os aptos e capacitados para conduzir os rumos da nação prosseguiriam para o ensino superior e seriam as “individualidades condutoras”. Capanema entendia que o ensino secundário tinha a finalidade de conduzir apenas aqueles que contribuiriam para os caminhos da nação e, principalmente, nem todos seriam “convocados” para isso, somente, os mais capacitados.

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo (BRASIL, 1952, p. 23).

Com a Reforma Capanema, os cursos profissionalizantes foram disponibilizados à população que não seguiria os estudos para o ensino

¹² Sob esse aspecto, fica explícito que os programas e a “aprendizagem metódica” contribuiriam para a “eficiência em favor do ensino prático”. Além disso, percebe-se a importância dada aos valores pátrios, que seriam fornecidos pelo currículo. Nesse sentido, reportando-se às palavras de Zotti (2004, p.113), ter-se-ia uma “visão de transversalidade” em que não só uma disciplina desenvolveria aqueles ideais, mas sim “todos os componentes curriculares”.

superior e, portanto, ela seria direcionada para o mercado de trabalho¹³. Era essencial aprimorar os conteúdos tecnológicos e modernos para a realidade brasileira e, sendo assim, a educação teria um papel fundamental para disseminar novos conhecimentos e hábitos na população¹⁴. Na concepção de Capanema, “as individualidades condutoras” seriam os dirigentes do povo. Desta maneira a Reforma Capanema colaborava para que o ensino fosse focado na atividade do aluno, ou seja, que o professor daria a orientação na condução do trabalho apenas no sentido de cooperação, facultando ao aluno a possibilidade de “reconstrução da experiência” (ZOTTI, 2004, p. 110).

As contribuições reduzidas

É importante destacar que, a partir de 1945, ocorreu uma “aceleração do modelo econômico de substituição de importações, com base em um Estado populista-desenvolvimentista” (ZOTTI, 2004, p. 94). De acordo com a autora, com a promulgação da Constituição de 1946, a educação passa a ser um “direito de todos”.

Nessa perspectiva, o Brasil retoma a redemocratização, com Dutra sendo eleito pelo voto popular. A inserção da população na vida política requereria eleitores alfabetizados e, portanto, o acesso ao voto retratou o papel que a educação desempenhou nesse aspecto, bem como de preparar o povo para o desenvolvimento do Brasil (SOARES, 2015). Nesse sentido, quando se analisa o Decreto-Lei nº 7.637, de 12 de junho de 1945, que trata sobre a não cobrança de taxas aos estabelecimentos de ensino privado, verifica-se que no Artigo 1º isso aconteceria nos seguintes níveis de ensino: “Ficam extintas as taxas de

¹³ Recomendamos a leitura de Silva (1969, p. 339).

¹⁴ A divisão do ensino secundário em clássico e científico apresentaria conteúdos semelhantes, não havendo, portanto, diferenças discrepantes entre esses. De caráter propedêutico, ambos conduziram ao ensino superior. Dessa forma, os demais ramos do ensino secundário seriam para aqueles que não iriam para o terceiro grau. A reforma Capanema reforçaria a dualidade do ensino secundário.

inspeção que recaem sobre [sic] os estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário e comercial". Por conseguinte, os estabelecimentos ofereceriam matrículas gratuitas em internato, semi-internato ou externato¹⁵. Assim, no Artigo 2º desse decreto fica claro o que as instituições deveriam ofertar.

Os estabelecimentos beneficiados pelo disposto no artigo anterior porão à disposição do Govêrno-Federal, de acordo com as instruções que vierem a ser baixadas pelo Ministro da Educação e Saúde, matrículas gratuitas em internato, semi-internato ou externato, em número correspondente a cinco por cento da capacidade total de cada um (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA, Decreto-Lei nº 7 637 de 12 de junho de 1945).

Em 30 de julho de 1945, o Artigo 2º seria modificado pelo Decreto-Lei nº 7.795 trazendo o seguinte teor: "Os estabelecimentos beneficiados reservarão anualmente lugares gratuitos e de *contribuição reduzida*, perfazendo valor correspondente a cinco por cento do montante de sua arrecadação a título de ensino" (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA, 30/07/1945).

Percebe-se que a alteração no artigo correspondeu não só a uma reserva de "lugares gratuitos", mas também à *contribuição reduzida*, o que possibilitou a ampliação do atendimento a mais alunos. Como forma de organizar o disposto no Decreto-Lei nº 7.795, foi publicada a Portaria nº 559, de 16 de novembro de 1945, garantindo a execução do processo de liberação de vagas gratuitas ou contribuição reduzida. Os pedidos de gratuidade ou *contribuição reduzida*

¹⁵ Cabe ressaltar que o número de matrícula, destinado para esse fim, corresponderia a cinco por cento da capacidade total de cada regime que o estabelecimento oferecesse. Desta maneira, percebe-se que já havia a preocupação de expandir a escolarização da população, pois ela atenderia às novas demandas sociais e econômicas do País. O referido decreto foi assinado por Getúlio Vargas e Gustavo Capanema assinaram. Dessa forma, as instituições particulares ficariam isentas da taxa de inspeção, porém receberiam aqueles que não poderiam pagar os estudos (SOARES, 2015)

seriam encaminhados ao diretor da instituição educativa e posteriormente a uma comissão que avaliaria as solicitações. As avaliações realizadas por essa comissão eram encaminhadas ao Departamento Nacional de Educação. Reportando aos artigos que expressam essas formalidades temos a seguinte explicação.

Art. 1º - Os candidatos a lugares gratuitos [sic] ou de contribuição reduzidas nos estabelecimentos particulares de ensino superior, secundário e comercial, deverão requerer o favor, anualmente, ao diretor do estabelecimento em que pretendam matrícula, apresentando os motivos que justifiquem a concessão; § 1º - Os pedidos feitos ao diretor geral do D.N.E, serão encaminhados ao estabelecimento de ensino da própria localidade ou da mais próxima daquela em que residirem os candidatos. § 2º - Em relação a localidade em que haja mais de um estabelecimento de ensino, guardará o diretor geral do D.N.E, na distribuição dos pedidos, justa proporção entre os estabelecimentos (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA, Portaria nº 559 de 16/11/1945).

O referido documento ainda dispunha como a Comissão de Avaliação procederia para os critérios de avaliação.

Art. 3º - Poderá a Comissão exigir dos candidatos a apresentação dos documentos que julgar necessários para a comprovação dos motivos por eles alegados e, bem assim, proceder a diligências complementares ao seu perfeito juízo sôbre as condições morais e econômicas de cada candidato, e de sua adaptação ao regulamento do estabelecimento em que deva ser matriculado (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA, Portaria nº 559 de 16/11/1945).

Nota-se que o candidato não seria avaliado apenas quanto à situação econômica, mas também pelas questões morais, as quais poderiam ser aceitas e ou refutadas pela instituição. Ainda em relação a esse documento o Art. 6º expressa a informação que transcrevemos abaixo.

Quando, por qualquer motivo, o montante de favores distribuídos fôr inferior a 5% da arrecadação feita, pelo estabelecimento, a título de ensino no ano anterior, recolherá o estabelecimento em causa até o dia 30 de abril, à Tesouraria do Ministério da Educação e Saúde, importância correspondente aos favores não distribuídos (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA, Portaria nº 559 de 16/11/1945).

Dessa forma, os estabelecimentos de ensino repassariam ao Ministério da Educação e Saúde valor que não foi computado aos 5% da arrecadação, ou seja, não era viável para a instituição não atender ao percentual de favores predeterminados na Portaria nº 559 de 16 de novembro de 1945. Nota-se que a extinção de taxas de inspeção que as instituições particulares de ensino secundário pagavam, tornaram-se subsídios, ou seja, aqueles estabelecimentos concederiam bolsas aos alunos sem recursos para custear os estudos.

O Estado não assumiu a escola pública, em especial de ensino secundário, mas precisava escolarizar a população. Isso coadunava com o processo de “democratização do ensino”, que estava correlacionado com as novas demandas sociais, políticas e econômicas do Brasil. Era fundamental escolarizar a população para aí sim proporcionar o desenvolvimento do País.

Cabe ressaltar que em 27 de outubro de 1948, quando Getúlio Vargas não estava no poder, foi publicada a Portaria nº 583 que expediu novas instruções para a concessão de bolsas e ou contribuição reduzida. Nesse momento, Eurico Gaspar Dutra era o presidente do Brasil e o Ministro da Educação era Clemente Mariani. Dessa forma, no que refere à composição da Comissão de Avaliação, ela seria integrada pelo diretor do estabelecimento de ensino, por um representante da inspetoria federal e por um “decano do corpo docente”.

Em relação aos critérios para concessão de matrículas gratuitas ou contribuição reduzida, verifica-se que outros itens seriam considerados no

processo de avaliação: “a) aproveitamento escolar; b) necessidade de auxílio material; c) bom comportamento escolar” (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA, Portaria nº 583 de 27/10/1948).

A legislação também faz referência quando o estabelecimento não pudesse atender ao número de candidatos que procurassem pelo benefício: Art. 7º “encaminhamento dos candidatos não atendidos a outros estabelecimentos locais, que se acharem em condições de beneficiá-los” (SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE UBERABA, Portaria nº 583 de 27/10/1948). Nesse sentido, permanecia a “redemocratização do ensino”, cabendo à instituição avaliadora se encarregar, quando não possível atender à solicitação, encaminhar o solicitante a outros “estabelecimentos locais” que iriam suprir a demanda.

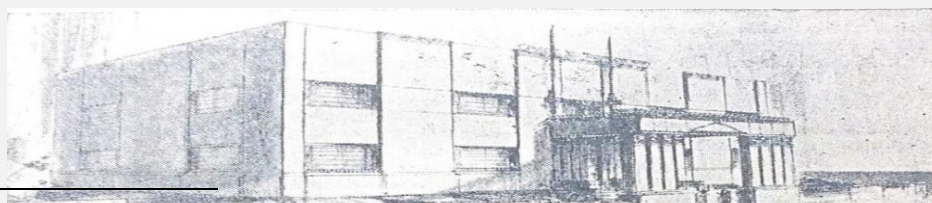
Com relação ao número de favores concedidos, verifica-se que considerando o percentual de 5% da arrecadação obtida pela instituição no ano de 1946, ela destinou 7,9%, algo que aparentemente pode parecer um número pequeno, principalmente quando se pensa em “equilíbrio econômico”. E isso se torna importante quando se analisa a explanação que Mário Palmério fez em 08/01/1942 no jornal *Lavoura e Comércio*: “Preciso de alunos e mais alunos para manter o equilíbrio econômico”. Dessa maneira, depreende-se que aquele percentual de favores destinados em 1946 causaria um significativo impacto financeiro.

Em 1947, o número de favores também ultrapassaria os 5% determinados pela legislação vigente. Dos Cr\$ 13.650,00 (treze mil, seiscentos e cinquenta cruzeiros) que a instituição deveria distribuir em favores, eles chegaram a Cr\$ 14.420,00 (quatorze mil, quatrocentos e vinte cruzeiros), um percentual de 5,3% a mais do disponível para aquele ano em exercício. Do total arrecado pela instituição, (Cr\$ 280.000,00) duzentos e oitenta mil cruzeiros, foram disponibilizados mais de 5% para os favores ou contribuição reduzida,

correspondendo a Cr\$ 22.850,00 (vinte e dois mil, oitocentos e cinquenta cruzeiros). Verifica-se que o Colégio Triângulo Mineiro disponibilizava significativo valor para atender aos favores e ou contribuição reduzida. Percebe-se, em documentos consultados na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, que entre os anos de 1951 a 1957, os valores de favores e ou contribuição reduzidas foram aumentando gradativamente (SOARES, 2015).

Contudo, ressalta-se que no ano de 1959 houve uma redução quanto ao valor de favores. Isso fica evidente, quando se compara com os anos anteriores. Não foi possível encontrar documentos que evidenciassem os possíveis motivos para esse acontecimento. Dessa forma, a gênese do Colégio Triângulo Mineiro apresenta o quanto a instituição foi ampliando a oferta de cursos e, em função dessa demanda em 1945, inaugurou-se a nova sede situada em área central de Uberaba, na Av. Guilherme Ferreira¹⁶.

Em 1945, o Jornal *O Triângulo* veiculava uma imagem do Colégio Triângulo Mineiro e destacava “o majestoso [sic] edifício principal do Liceu Triângulo Mineiro” (*O TRIÂNGULO*, nº 1763, 20/2/1945, p. 4). A Imagem 7 mostra uma edificação que remete às ideias de modernidade e progresso, pois haveria, pelo menos a princípio, a ruptura com o passado e surgiria o moderno, havendo, portanto, a expectativa de progresso na cidade de Uberaba.



¹⁶ Nesse sentido, a gênese do Colégio Triângulo Mineiro originou-se no período do Estado Novo, quando Getúlio Vargas governava o Brasil e tinha como ministro da Educação, Gustavo Capanema, ano que promulgou as Leis Orgânicas do Ensino Secundário. Quando ocorreu a queda de Vargas (1945), Eurico Gaspar Dutra torna-se o presidente do Brasil. Contudo, as leis que regulamentavam a educação brasileira, em especial o ensino secundário, permaneceram sob a égide da Reforma Capanema. Nesse sentido, o Colégio Triângulo Mineiro manteve-se em funcionamento durante o governo de Juscelino Kubitschek, mas sob a égide da Reforma Capanema.

Imagem: 7 – A nova sede do Colégio Triângulo Mineiro. Fonte: O TRIÂNGULO (1945, p.4)

Percebe-se que a construção do Colégio Triângulo Mineiro expressava requintes de uma arquitetura imponente, com amplas janelas e escadarias, sendo considerada uma obra monumental. Além disso, denota um aspecto de modernidade que expressava o desenvolvimento e progresso não só da cidade de Uberaba, mas também da instituição que possuía um espaço detentor saberes, valores e condutas considerados ideais para o período em apreço.



Imagem: 8 – Local destinado à Biblioteca e outro ao Salão Nobre, entre os anos de 1945 a 1946. Fonte: Centro de Documentação Mário Palmério.

Os ambientes da Biblioteca e Salão Nobre traduzem os locais destinados aos saberes e disseminação de valores e ideias que permearam aquele contexto. Local destinado a uma cultura geral, acesso a que poucos teriam contato. No espaço destinado ao Salão Nobre percebe-se que os móveis representavam a modernidade do período, com disposição em fileiras, sala ampla, bem iluminada e arejada permitindo um ambiente salubre.



Imagem: 9 – Ambiente de uma sala de aula do Colégio Triângulo Mineiro, entre os anos de 1945 a 1946. Fonte: Centro de Documentação Mário Palmério.

A Imagem 9 mostra uma imagem muito emblemática e fornece oportunidade para diversas observações, pois reportando a Viñao Frago e Escolano (2001, p. 47):

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular.

Nessa perspectiva, além da imagem possuir o quadro negro como recurso para ministrar os conteúdos escolares, a organização da sala de aula tem como intuito proporcionar melhor aprendizagem. A numeração poderia ser inferida como forma de identificar o aluno que ali estivesse sentado, facilitando o controle e a disciplina. As janelas amplas denotam ao ideário higienista, permitindo salubridade do local. A mesa do professor permitia a observação dos alunos e apesar de não ser possível afirmar, ao lado da janela havia um material que, a princípio, lembrou uma bandeira que “aguardava o momento para ser hasteada em aula”. As carteiras afastadas e intercaladas com números pares e ímpares podem evidenciar uma estratégia para evitar “colas”,

diferenciando para cada grupo de alunos determinado conteúdo que seria exigido nas atividades escolares (SOUZA, 2008, p. 196).

Considerações finais

Mário de Ascensão Palmério proferia um discurso de que a sua instituição educativa atenderia “aos menos favorecidos”. A legislação educacional vigente, principalmente os Decretos-Lei nº 7.637, de 12 de junho de 1945, e o de nº 7.795, de 30 de julho do mesmo ano, assim como a Portaria nº 583, de 27 de outubro de 1948, colaboraram para a inserção das camadas populares na escola e mercado de trabalho. A oportunidade de estudar acontecia por meio de concessão de *favores*, *contribuição reduzida* ou *matrículas gratuitas* (Decreto-Lei n. 7.795/1945). Ressalta-se que essas ações eram propícias para as circunstâncias sociais, pois o País precisava escolarizar e preparar os cidadãos para as novas demandas brasileiras.

No Liceu Triângulo Mineiro, os *favores* e ou *contribuição reduzida* destinada à instituição permitiu a inserção de muitos alunos que realizaram seus estudos e, posteriormente, inserção no mundo do trabalho. Nas fontes consultadas, observou-se que, a partir de 1947, a instituição de Mário Palmério registrava o número de *favores* ou *contribuição reduzida*, o que evidencia uma forma de controle sobre o número de alunos beneficiados com essas ações. Nos anos de 1980, houve o fechamento da escola que oferecia cursos técnicos e os de Ginasial e Colegial, ocorrendo efetivamente o encerramento das atividades do então Colégio Triangulo Mineiro (antigo Liceu Triângulo Mineiro) no ano de 1987.

Cabe lembrar que, concomitantemente ao ensino secundário, Mário Palmério possuía um curso de odontologia (1947) em nível superior e, em 1951, foi instalado o de Direito e, posteriormente, em 1956, a Escola de Engenharia. Salienta-se que, nesse período, esses cursos superiores estavam centrados no

mesmo endereço do Colégio Triângulo Mineiro. Em 1972, o espaço destinado aos cursos superiores foi denominado Faculdades Integradas de Uberaba e, devido à expansão desse nível de ensino, a estrutura física da instituição de Mário Palmério foi alterada e passou a ocupar um campus diferente daquele compartilhado com o ensino secundário. Em 1973, criaram-se outros cursos superiores como Educação Física, Psicologia, Pedagogia, Estudos Sociais e Comunicação Social.

Em 1981 ocorreu a fusão das Faculdades Integradas de Uberaba com a Faculdade Integrada Santo Tomás de Aquino e isso permitiu a oferta de cursos como Letras, Filosofia, História, Geografia, Ciências (Química, Matemática e Biologia). No ano de 1988, as Faculdades Integradas de Uberaba receberam o reconhecimento de Universidade, tornando-se assim a Universidade de Uberaba. Depreende-se que Mário Palmério ampliou os cursos superiores e que isso colaborou para o encerramento das atividades de cursos que não eram de nível superior.

Referências

BRASIL. Decreto n. 20.158 de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Senado Federal, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicados.action?id=37550>>. Acesso em: 10 de jan.2014.

_____.Decreto n.21.241 de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Senado Federal. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicados.action?id=32229>>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro,1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

_____. Constituição (1937). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03constituicao/constituicao%C3A7ao37.htm. Acesso em: 10 de jan. 2014.

_____. Decreto-lei n.4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Senado Federal. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7118>>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

_____. Decreto-lei n.4245 de 9 de abril de 1942. Disposições transitórias para a execução da lei orgânica do ensino secundário. Senado Federal, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=7113>>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

_____. Decreto n. 21.901 de 7 de outubro de 1946. Senado Federal, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=154660>>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

_____. Decreto n.22.523 de 27 de janeiro de 1947. Senado Federal, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=155108>>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

_____. Decreto n. 24.132 de 27 de novembro de 1947 – Autoriza o funcionamento da Faculdade de Odontologia do Triângulo. Senado Federal, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=160565>>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recenseamento Geral do Brasil (1º de setembro de 1940). **Série regional**. Parte XIII – Minas Gerais. Tomo 2. Rio de Janeiro, 1950.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico do Estado de Minas Gerais**. Série regional. Volume XXI. Tomo. Rio de Janeiro, 1954.

CAPANEMA, Gustavo. Exposição de Motivos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. **Organização do Ensino Secundário**. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1952, p.22-28.

FONSECA, André Azevedo da. Imagem e representação social do professor Mário Palmério na imprensa mineira dos anos 1940. In: **XIII Congresso da Comunicação na Região Sul**, 2012, Chapecó. SC. p.1-17.

_____. **A construção do mito Mário Palmério**: um estudo sobre ascensão social e política do autor de Vila dos Confins. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

_____. A consagração do mito Mário Palmério no cenário político do Triângulo Mineiro (1940-1950). **Tese** (Doutorado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2010

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Cengage Learning, 2003. **HISTÓRIA e imagens da Companhia Mogiana de Estradas de Ferro**. Histórico da construção: Companhia Mogiana de Estradas de Ferro. Disponível em: <http://www.cmef.com.br/PP_construc.htm>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Consultado em 3 de julho de 2022.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares**: porque e como pesquisar. Campinas: Alínea, 2009.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Historiografia da educação e fontes**. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). Pesquisa em história da educação no Brasil. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

_____. O “velho e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14. Maio/jun/jul/ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/revista/edigital/RBDE14/RBDE14_05_CLARIVE_NUNES.pdf>. Acesso em: jan. 2014.

SILVA, Geraldo Bastos. **A Educação Secundária: perspectiva histórica e teoria**. São Paulo, Editora Nacional, 1969.

SOARES, Edilene Alexandra Leal. O Colégio Triângulo Mineiro e o ensino secundário em Uberaba (MG) entre 1940 e 1960. 2015. 213 f. **Dissertação**

(Mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.394>.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (ensino primário e secundário). São Paulo: Cortez, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, Editora Plano, 2004.

Materiais históricos

Acervo do Arquivo Público de Uberaba

UBERABA. Relatório da Prefeitura Municipal, 2º semestre de 1931 e 1º semestre de 1932, p.5.

_____. Revista em comemoração ao 7 de setembro: 1951.

Jornais – Arquivo Público de Uberaba

LAVOURA E COMÉRCIO. Edição do ano de 1940, n.8.393 de 15/2 e 20/02/1940

_____. Edição do ano de 1940, sem n. de 17/06/1940.

_____. Edição do ano de 1941, sem n. de 06/1941.

_____. Edição do ano de 1941, n. 08680 (10/01); n. 8.889 de 08/09).

_____. Edição do ano de 1942, n. 10.000 de 7/09/1942.

_____. Edição do ano de 1943, n. 10.265 de 19/07/1943.

O TRIÂNGULO. Edições do ano de 1945, nº 1763 de 20/02/1945.

Acervo do Centro de Documentação Mário Palmério

COLÉGIO TRIÂNGULO MINEIRO. Acervo Fotográfico. Uberaba, de 1941 a 1959. Centro de Documentação Mário Palmério.

Escritura Pública de 23/10/1943, Livro 34, Fl. 144. Centro de Documentação Mário Palmério.

_____. Guia de Pagamento, 1941. Centro de Documentação Mário Palmério.

LICEU TRIÂNGULO MINEIRO. Atestado de Conduta. Uberaba, 1941. Centro de Documentação Mário Palmério.

Arquivos da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba

As anuidades cobradas pelo Colégio do Triângulo Mineiro, nos anos de 1957 a 1961. Uberaba. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

COLÉGIO TRIÂNGULO MINEIRO. Acervo Fotográfico. Uberaba, entre os anos de 1943 a 1956. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

Constituição da Comissão de favores. Uberaba, s/data. Distribuição de favores.

Uberaba, entre 1948 a 1959. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

_____. Relatório de Vistoria e Inspeção Preliminar. Proc.61.165/41 e 10/06/1942 a 1946, Uberaba, Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

_____. Relatório do Período de novembro de 1954 a 31 de outubro de 1955, das atividades escolares no Colégio do Triângulo Mineiro. Uberaba.

Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

DIVISÃO DE ENSINO SECUNDÁRIO. Decreto n. 21.901 de 7/10/1946, concede reconhecimento do Curso Ginásial - Ginásio do Triângulo Mineiro. Uberaba.

Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

Extinção das taxas de Inspeção – matrícula gratuita. Decreto-lei n. 7.637.

Uberaba, 12/06/1945. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

GABINETE DO MINISTRO. Portaria n. 559 de 16/11/1945. Expede instruções para execução do que dispões o Decreto-lei n. 7.637, de 12/06/1945, com nova redação que lhe deu o Decreto-lei n. 7.795. Rio de Janeiro, 30/07/1945.

Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

LICEU TRIÂNGULO MINEIRO DE UBERABA. Ficha de Classificação. Uberaba, 09/06/1942. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

Modifica a redação do art. 2º do Decreto-lei n. 7.637. Decreto-lei n. 7.795.

Uberaba, 30/07/1945. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

_____. Portaria n. 583 de 27/10/1948. Rio de Janeiro. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. SANTOS, Cristiano Barsante. [carta]. Uberaba, 28/12/1958. Carta ao Inspetor Seccional relatando a distribuição de favores, nos anos de 1955 a 1957. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba

Relatório de Vistoria, 1943, fl. 176, anexo 8. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. [Circular n. 4]. Em 09/12/1952. Circular aos Diretores de estabelecimentos de ensino comercial equiparados ou reconhecidos. Superintendência Regional de Ensino de Uberaba.

PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA POR MEIO DO FUNDO PEDRO BRAZ, UM PERSONAGEM MARCANTE NA HISTÓRIA DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE

Gabrielle do Nascimento Matos (Memorial do Instituto Federal de Sergipe)¹

Manuela do Nascimento Silva (Memorial do Instituto Federal de Sergipe)²

Resumo: O Memorial do Instituto Federal de Sergipe (MIFS) foi instituído em 2018, busca coletar e preservar da memória e dar acesso à informação que estavam alocados nos fundos institucionais. O MIFS abriga acervos que contam a história à educação em Sergipe, a partir do século XX, composto pelos fundos da Escola de Artífices e do Patronato São Maurício, da Escola Agrotécnica Federal de São Cristóvão ou Centro de Centro Federal de Educação Tecnológica Sergipe (CEFET-SE), além do Fundo Pedro Braz. O Fundo Pedro Braz é um dos acervos documentais e fotográficos que conta a história do Instituto Federal de Sergipe (IFS). O fundo foi criado em 2022, em homenagem ao professor Pedro Braz, antigo diretor da Escola Industrial de Sergipe (EISE). O acervo é composto por documentos administrativos, como decretos, portarias e atas de reuniões da época. Assim como, fotografias de eventos e atividades da EISE e materiais de divulgação de eventos: como folhetos, cartazes e revistas, além de objeto fotografias, recortes de jornais que contam a história do IFS a partir atuação do professor na Escola, além de documentos pessoais como: fotografias de cunho pessoal e uma gravata. O traçado metodológico da pesquisa será a partir dos documentos, fotografias e objetos do fundo, com a pesquisa qualitativa, sobretudo a documental e bibliográfica. A pesquisa tem cunho exploratório, descritivo, quando se propõe a falar as características desse acervo e pesquisa-ação, ao considerar que os produtos dessa pesquisa estarão sendo disponibilizados no *hotsite* do Memorial. O acervo é uma importante fonte de informação para pesquisadores, estudantes e interessados da sociedade, pois discorre sobre a evolução na história da educação profissional e tecnológica do Estado de Sergipe. O objetivo da manutenção do fundo é a preservação

¹ Possui graduação em História e Museologia pela Universidade Federal de Sergipe, tem experiência na área de Museologia, com ênfase nos seguintes temas: museu, folclore, laranjeiras, escravidão e resistência e história da educação. E-mail: gabrielle.matos@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5742-8604>.

² Graduada em arquivologia pela Universidade Federal da Bahia (2014) e graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Federal da Bahia (2007). Mestre de Gestão da Informação e do Conhecimento pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente é arquivista do Instituto Federal de Sergipe. Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Organização de Arquivos. E-mail: manueladocx@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2464-3142>.

da memória da instituição e de seus alunos, e de contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a educação.

Palavras-chave: História, memória, educação profissional.

Introdução

Pedro de Alcântara Braz foi uma figura significativa em Sergipe, contribuindo para o desenvolvimento do ensino profissionalizante na região. Nascido em 19 de outubro de 1919, em Aracaju, ele formou-se em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da Bahia em 1943.

Braz obteve diversas conquistas significativas durante sua carreira. Ele foi Diretor de Obras de Água e Esgoto do estado, demonstrando seu envolvimento e competência na área de infraestrutura e saneamento. Na Gazeta de Sergipe publicado no dia 12 de outubro de 1972, foi noticiado que, assumiu o cargo de Presidente do Escotismo Sergipano, o que ajudou a crescer o movimento escoteiro na região.

Uma parte importante de sua vida foram os 19 anos passados em seu tempo como Diretor da Escola Técnica Federal de Sergipe. Durante esta época, entre 1946 e 1965, ele desempenhou um papel fundamental na transformação da instituição, que era até menos conhecida como Escola Industrial. Assim, Braz foi um dos principais propulsores do aprimoramento do ensino profissionalizante no Estado de Sergipe, pois adaptou a educação profissional às necessidades e demandas da época.

Pedro de Alcântara Braz também teve uma vida familiar ativa, sendo casado com Josefina Cardoso Braz e pai de cinco filhas. Ele faleceu em 12 de outubro de 1972, deixando um legado significativo no campo da educação profissional em Sergipe. Sua contribuição como líder educacional e sua dedicação às instituições que liderou deixaram uma marca duradoura na história da região.

O Memorial do IFS (MIFS), iniciado em 2016, desempenha um papel crucial na preservação e documentação da história do ensino profissionalizante em Sergipe. Sua missão de construir uma memória institucional visa não apenas preservar o passado, mas também se tornar uma valiosa fonte de pesquisa para futuras gerações interessadas na trajetória da instituição.

No entanto, como mencionado, a tarefa não tem sido isenta de desafios. A lacuna na história do Instituto Federal de Sergipe (IFS) apresentou obstáculos significativos, especialmente devido à falta de material disponível para pesquisa. O descarte indevido ao longo da história da instituição seja de documentos arquivísticos ou peças de mobiliário, representou uma perda de informações valiosas e dificultou a reconstrução completa da história.

A chegada de um acervo inédito representa uma oportunidade única para superar essas limitações. Esse material inexplorado não apenas enriquece o acervo do Memorial, mas também oferece a possibilidade de descobrir fatos novos e preencher lacunas na narrativa histórica do IFS. A capacidade de explorar e analisar esse novo acervo pode revelar informações importantes, lançar luz sobre eventos passados e contribuir para uma compreensão mais abrangente da evolução do ensino profissionalizante na região.

Com o compromisso contínuo do Memorial do IFS em pesquisa, documentação e preservação, a instituição está desempenhando um papel vital na promoção da história educacional em Sergipe e na garantia de que as gerações futuras tenham acesso a uma rica fonte de informações sobre o desenvolvimento do ensino profissionalizante na região.

A gestão de Pedro Brás na Escola Industrial

A gestão de Pedro Braz na Escola Industrial foi marcada por uma série de transformações significativas, especialmente após um período conturbado com

denúncias de corrupção que resultaram na retirada do diretor Clodoaldo Vieira Passos. Segundo Amâncio (2008), a atuação de Braz foi fundamental para a recuperação da instituição e teve um papel crucial na definição do seu tamanho e impacto ao longo de sua história.

Um dos pontos notáveis dessa gestão foi o fim do apelido peculiar "FEROZ" para a merenda escolar, que simbolizou uma mudança substancial na qualidade da alimentação dos estudantes. Sob a liderança de Pedro Braz, a escola passou de oferecer uma refeição simples de arroz e feijão para um cardápio mais diversificado, refletindo o compromisso com a melhoria das condições de vida dos alunos.

Além disso, um aspecto simbólico significativo foi o ingresso das galas para os estudantes. A prática específica desenvolveu um sentimento de identidade e orgulho entre os alunos, além de contribuir para a construção de uma atmosfera mais unificada e respeitosa dentro da instituição.

Na sociedade sergipana, a Escola Industrial sob a gestão de Pedro Braz tornou-se uma instituição de destaque. Conforme mencionado por Graça (2002), o prestígio da Escola Industrial e do Atheneu Sergipense era notável, e estudar nestas instituições era um objetivo almejado por muitos alunos. Esse reconhecimento social, reforçou a importância da educação proporcionada pela Escola Industrial, já que ofereceu a uma parcela da população o acesso a um futuro fundamentado na educação e abrindo oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional.

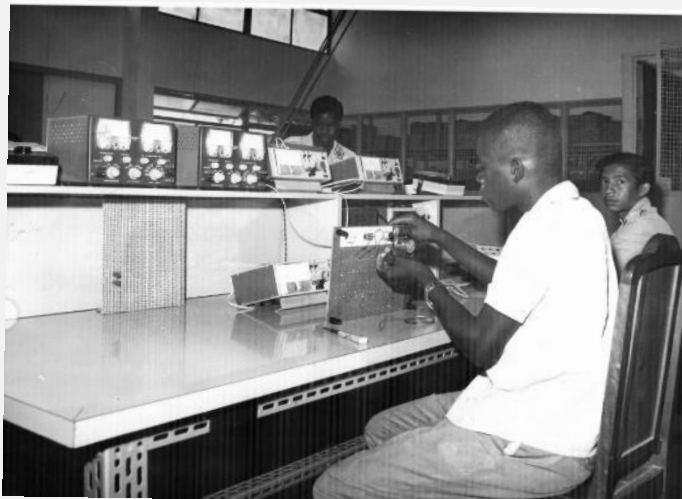


Imagem 1: Aluno trabalhando em laboratório. Fonte: Acervo Memorial do IFS—Acervo Físico do Memorial/IFS

A gestão de Pedro Braz na Escola Industrial foi marcada por uma série de eventos significativos, e um dos mais notáveis foi o início das atividades da Rádio Escola Industrial. Essa iniciativa, criada pelo ex-aluno e professor Aldamanuncio Rodrigues dos Santos, representou uma importante contribuição para a instituição ao fornecer uma plataforma de comunicação e educação.

Outra conquista significativa durante a gestão de Pedro Braz foi a mudança para o prédio localizado na Avenida Gentil Tavares, na região então conhecida como Baixa Fria. Essa mudança apenas não ofereceu espaços mais amplos e confortáveis para os alunos, mas também proporcionou uma oportunidade real de transformações na estrutura pedagógica da escola. Essa mudança física foi crucial para a evolução da instituição.

A transformação dessas transformações ocorreu em 1965, quando a escola passou a se chamar Escola Técnica Federal de Sergipe. Mesmo após o afastamento de Pedro Braz do cargo de diretor, sua visão e planejamento estratégico ajudaram a impactar a instituição. A mudança de nome foi mais do que apenas uma formalidade; representou a concretização de todas as alterações feitas por Pedro Braz, demonstrando o impacto duradouro de sua gestão na instituição.

Notavelmente, após sua morte em 1972, a Escola Técnica Federal de Sergipe manteve suas ameaças e evolução, valorizando as transformações revolucionárias durante o governo de Pedro Braz.



Imagem 2: Prédio da Rua de Lagarto. Fonte: Acervo Memorial do IFS—Acervo Físico do Memorial/IFS

A história da Escola Industrial passada por sua gestão é descrita por vários eventos notáveis e contribuições importantes, tais como a criação do hino da instituição. Com letra de Pires Wynne e música do compositor paulista Benedito Contador, o hino tornou-se uma expressão simbólica da identidade da escola.

A iniciativa de Pedro Braz em melhorar a qualidade da merenda transmitida aos estudantes, que anteriormente era apelidada de "FEROZ" (mistura de arroz e feijão), demonstra seu comprometimento em fornecer condições mais adequadas para o bem-estar dos alunos. Estabelecido por estudantes em 1948, o Grêmio Francisco Travassos é um exemplo significativo de organização dentro da escola e participação estudantil, ajudando no progresso da vida acadêmica e social dos estudantes.

A inauguração do Auditório Pedro Braz em 1971 é outro marco significativo na história da instituição. Esse espaço se tornou palco de eventos

memoráveis, como o I Encontro de Corais em 1974. Parte da história da vida da escola, incluindo experiências, histórias e memórias construídas a partir de 1971, foi perdida quando o auditório foi demolido para dar lugar às novas salas de aula e biblioteca.



Imagem 3: Auditório Pedro Braz. Fonte: Acervo Memorial do IFS—Acervo Físico do Memorial/IFS

Esses acontecimentos ilustram a riqueza da história da Escola Industrial, assim como Pedro Braz destacando não apenas os aspectos acadêmicos, mas também os elementos culturais e sociais que desenvolveram para a formação da identidade da instituição ao longo dos anos. Mesmo após transformações físicas e estruturais, a memória desses benefícios e iniciativas continua a ser integrada ao legado da escola e da comunidade educacional em Sergipe.

Metodologia

O conceito de criar um sistema metodológico a partir da pesquisa sobre o acervo de Pedro Braz é extremamente relevante e traz perspectivas positivas. Esse sistema é uma ferramenta de gestão da informação porque oferece uma maneira eficiente e organizada de catalogar, organizar e acessar os componentes do acervo. O uso desse tipo de ferramenta pode ajudar na

preservação digital, tornando o acervo acessível para pesquisadores, educadores e o público em geral.

A pesquisa que se propõe a analisar o acervo Fundo Pedro Brás do MIFS e disponibilizá-lo no hot site. O estudo se configura como um inovador que combina as características da pesquisa exploratória-descritiva com a pesquisa-ação. Essa abordagem híbrida oferece uma visão abrangente e dinâmica do acervo, permitindo não apenas sua descrição detalhada, mas também a transformação da forma como ele é acessado e utilizado pelo público. Esta abordagem inovadora não se limita apenas a uma descrição detalhada da coleção, mas transforma também a forma como esta é acessada e utilizada pelo público.

A investigação qualitativa vai além dos números e das estatísticas para explorar os significados e contextos mais profundos dos elementos que estão a ser estudados. Essa abordagem é essencial para as narrativas históricas e pessoais, pois discorre sobre a experiência e experimentações individuais do indivíduo, tornando-se assim, altamente valorizada nas pesquisas relacionadas a acervos documentais ou museais.

Ao final da pesquisa, espera-se que o sistema metodológico desenvolvido seja uma ferramenta útil, eficiente e adaptável para manter a preservação do acervo de Pedro Braz. A aplicação da classificação, metadados e técnicas de preservação digital nos documentos permitem-se a utilização e conhecimento de forma ampla desse patrimônio educacional e histórico.

Duarte (2007) enfatiza que o tratamento de informações arquivísticas envolve uma variedade de etapas, enfatizando que essas etapas abrangem bases técnicas, metodológicas, deontológicas e políticas, e não se limitam aos tipos de arquivos ou seus conteúdos. Após a análise, observa-se que os elementos possuem as seguintes características:

1. Bases Técnicas: Conjunto de fundamentos técnicos são essenciais para a organização, classificação e manutenção dos documentos.
2. Metodológicas: As bases metodológicas são essenciais para o desenvolvimento de processos de tratamento de dados arquivísticos organizados e eficientes.
3. Bases Deontológicas: As bases deontológicas são cruciais para assegurar que o tratamento dos documentos ocorra de maneira ética e responsável.
4. Bases Políticas: As políticas de base afetam as decisões sobre preservação, acesso público e financiamento de instituições arquivísticas.

Duarte (2007) destaca ainda, a complexidade e a diversidade do tratamento e da informação arquivística ao considerar essas diferentes bases. Além de se concentrar apenas em questões técnicas, a arquivística também está envolvida numa variedade de considerações políticas, metodológicas e éticas que influenciam a prática profissional e a preservação do patrimônio documental.

A doação do acervo do Fundo Pedro Brás

Os arquivos pessoais e de família representam fontes de pesquisa únicas que oferecem uma perspectiva íntima e pessoal das experiências individuais e suas relações com o mundo. Os avanços nos estudos técnicos e metodológicos da Arquivologia têm transformado esses conjuntos em repositórios informacionais preciosos para pesquisadores, especialmente aqueles interessados nos documentos de personalidades do mundo da cultura, filosofia ou das artes.

A definição de arquivo pessoal muitas vezes se confunde com a ideia de arquivos privados. A diferenciação é estabelecida pela Lei 8.159 de 1991, que dedica um capítulo aos arquivos privados, e pelo Decreto 2942 de 1999, que regulamenta a declaração desses arquivos como materiais de interesse público.

Essa categorização transforma os arquivos privados em acervos passíveis de serem incorporados tanto por instituições museais quanto por instituições arquivísticas. A Resolução nº 12 do Conselho Nacional de Arquivos reafirma os procedimentos e o caráter interdisciplinar dos estudos baseados na Arquivologia aplicados aos arquivos pessoais e de família, uma vez que esses estudos estão conectados a diversas áreas, incluindo museologia, biblioteconomia, letras, informática, comunicação, psicologia, história, entre outras disciplinas afins.



Imagem 4: Trabalhos de Alfaiataria Pedro Braz ao lado. Fonte Memorial do IFS—
Acervo Físico do Memorial/IFS

A riqueza desses arquivos reside na capacidade de oferecer uma visão mais completa e humana dos indivíduos e das dinâmicas familiares ao longo do tempo. A preservação e o estudo desses documentos melhoraram nossa compreensão da história de pessoas e famílias. Além disso, enriquecimento a abrangência das sociedades e culturas desses indivíduos ao longo do tempo.

Assim, os arquivos pessoais e familiares são essenciais preservar e compreender a herança cultural e histórica de uma comunidade. Pois, por eles os pesquisadores aprendem sobre a vida cotidiana, relações sociais, valores

culturais e como eles podem evoluir o conhecimento para campos como cultura, filosofia e artes ao estudar esses trabalhos.

Com relação ao fundo Pedro Brás, têm justificativas para essa doação:

1. Preservação da História da Educação: Os documentos que compõem o fundo de Pedro Braz comprovam a sua coragem e visão de futuro na Escola Industrial e, mais tarde, na Escola Técnica Federal. Preservar esse acervo é essencial para entender as mudanças no ensino técnico e profissionalizante na área.
2. Reconhecimento da Contribuição de Braz: Pedro Braz teve grande empenho para aperfeiçoar e organizar a educação profissional na instituição. A doação do acervo pela família é uma forma de lembrar e manter sua participação como um agente transformador da educação em Sergipe.
3. Difusão do Conhecimento: Com a inserção do acervo do MIFS, os documentos e objetos museais de Pedro Braz atualmente estão acessíveis a estudantes, pesquisadores e a comunidade em geral.
4. Legado: A incorporação do acervo possibilitou que o IFS honra-se um dos seus personagens históricos mais ilustres, ressaltado sua importante contribuição para a história da educação técnica e profissional em Sergipe.



Imagem 5: Família Braz no dia da doação. Fonte: Acervo MIFS–Acervo Físico MIFS/IFS

A família ao doar o acervo de Pedro Braz ao Memorial do IFS fez uma iniciativa louvável que pode contribuir significativamente para preservar a memória e a história da instituição. A ação da família em seguir o exemplo de Alice da Porciúncula Calmon du Pin e Almeida, que doou a coleção "Miguel Calmon" ao Museu Histórico Nacional, é uma forma de reconhecer a importância do seu legado e garantir que suas contribuições sejam preservadas para as gerações futuras.

A doação do acervo de Pedro Braz pode contribuir para consolidar sua posição como uma figura formadora da educação sergipana, tornando-o uma referência na história do IFS e na educação técnica da região.

A Composição do acervo

O pensamento sobre o processo de arquivar ou musealizar acervos ressalta a importância de compartilhar o conhecimento contido nesses documentos e objetos, seja pelo próprio titular que os conserva ou por terceiros que cuidam do acervo. Essa socialização é fundamental para o avanço das ciências, como Arquivologia e Museologia, contribuindo para o desenvolvimento dessas áreas e abrindo novas possibilidades sem desconsiderar seus princípios fundamentais.

Examinar um acervo de várias perspectivas melhora sua compreensão. A importância da variedade dessas perspectivas reside em sua importância para a compreensão dos documentos e objetos que se encontram atualmente à disposição.

Ao estudar acervo documental essencial a realização em duas etapas: o levantamento do acervo e o contexto histórico em que a documentação foi produzida. Este método facilita uma compreensão abrangente ao conectar as

afirmações do texto ao contexto histórico, tradições culturais e mudanças sociais. Isso leva a um entendimento mais completo e preciso.

Portanto, a decisão é tomada com base em um entendimento profundo do documento. Além disso, é relevante considerar o acervo como uma herança cultural, seja na forma de arquivo ou museu, ligado a estruturas familiares ou jurídicas.

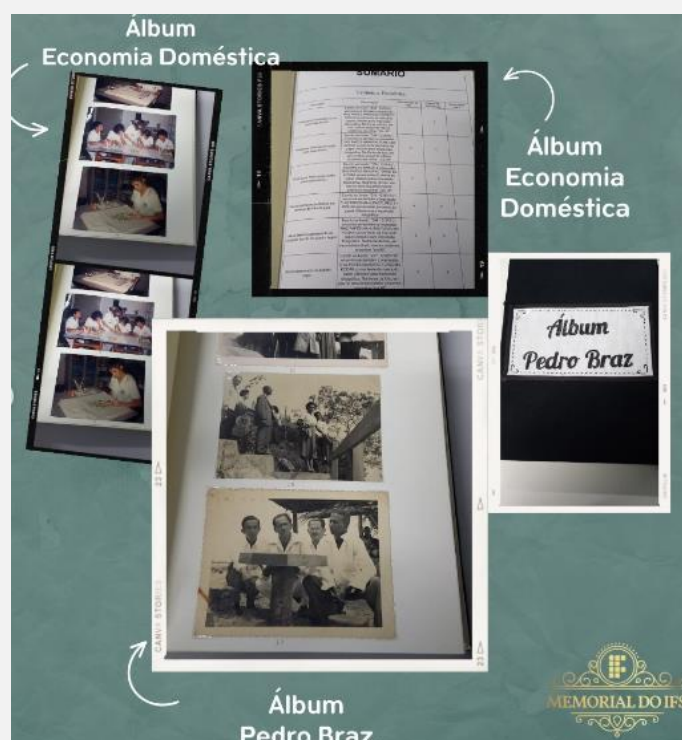


Imagem 6: Fotos tratadas do Acervo. Fonte: Acervo MIFS– Acervo Físico-MIFS

O Acervo Pedro Braz é uma rica coleção que abrange diversos aspectos da vida pessoal e profissional de Pedro Braz, oferecendo insights valiosos sobre sua carreira na Escola Industrial de Aracaju e outros aspectos de sua vida. Alguns dos itens notáveis incluídos no acervo são:

1. Fotografias Pessoais e Profissionais: As fotografias tanto pessoais quanto relacionadas à carreira de Pedro Braz na Escola Industrial oferecem uma visão abrangente de sua vida e contribuições para a instituição. As fotos da viagem dos alunos de Paulo Afonso para conhecer a Usina Hidroelétrica durante a construção da primeira turbina são uma descoberta valiosa que

preenche lacunas na história da instituição, fornecendo detalhes sobre experiências educacionais e práticas.

2. Acervos em Tecido: No acervo há uma fita verde e amarela e uma gravata no que se apresentam como elemento simbólico ou representativo dos eventos diversos eventos que Brás participou ao longo da trajetória, seja em eventos específicos da instituição ou pessoais, assim, acrescentando uma dimensão única ao acervo.

3. Diversos documentos e Jornais: Os diversos documentos que compõem o acervo possibilitam aos pesquisadores discorrerem sobre a vida pessoal e profissional de Pedro, por meio de uma visão mais detalhada. Os jornais fornecem informações e contexto históricos relevantes da vida cotidiana da Escola Industrial e Técnica, além dos eventos relevantes da época. Eventos Específicos como o "Dia da Conciliação": A menção ao "Dia da Conciliação" revela eventos que envolveram tanto a Escola Industrial quanto a Escola Estadual de Sergipe (Atheneu Sergipense), destacando a colaboração e a importância deste para a instituição na educação local.

4. Livros de Engenharia em Espanhol e Enciclopédia Barsa em Inglês: os livros de engenharia, em espanhol, e Enciclopédia Barsa, em inglês, demonstram o quanto Brás era dedicada à sua área de atuação, abrangendo também conhecimento internacional à dimensão educação e cultural à instituição.



Imagem 7: Rádio da Escola Industrial. Fonte: Acervo Memorial IFS – Acervo Físico MIFS

A diversidade e singularidade desses elementos no acervo não apenas enriquecem a compreensão da vida de Pedro Braz, mas também oferecem uma perspectiva mais ampla sobre a história da Escola Industrial de Aracaju e seu impacto na comunidade educacional. Esses materiais podem se tornar recursos

preciosos para pesquisadores, historiadores e educadores interessados na evolução da educação técnica e profissional em Sergipe.

Considerações Finais

O Memorial do IFS pode receber a doação do acervo de Pedro Braz para que estudantes, pesquisadores e membros da comunidade conheçam a evolução da instituição e os resultados da gestão de Braz. O Memorial pode ser fortalecido como guardião da história do IFS com essa iniciativa, aumentando suas coleções e apoiando uma educação e pesquisa histórica na região.

O ato de doar acervos pessoais ou relacionados a figuras proeminentes para instituições como o MIFS é uma maneira eficaz de garantir que documentos, objetos e registros históricos sejam devidamente preservados e disponibilizados para pesquisa e educação. A exemplo da coleção Calmon, o fundo Pedro Brás, tem como objeto é preservar e expor artefatos do passado e honrar a memória desse personagem essencial para a instituição que realizou grandes feitos durante sua trajetória profissional. Isso fornece uma explicação do significado da existência desse acervo e de sua importância para preservar a história e a identidade de uma instituição ou comunidade sergipana.

A doação desse acervo ao Memorial do IFS contribuirá significativamente para a preservação e disseminação desse patrimônio histórico. Após o recebimento do Acervo Pedro Braz é necessário pensar num método de trabalho e conseqüentemente num método de pesquisa para que o trabalho possa se desenvolver de forma coesa e clara. , o que significa elucidar a capacidade de selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação ocorra da melhor forma para a solução dos trabalhos.

Referências

ABREU, Regina. A Fabricação do Imortal. 1 ed, Rocco/Funarte. 409p Rio de Janeiro, 1998 Disponível em:

https://www.reginaabreu.com/site/images/attachments/livros/02-a-fabricacao-do-imortal_memoria-historia-e-estrategias-de-consagracao-no-brasil.pdf
Acesso em 30 de janeiro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm.
Acesso em: 20 janeiro 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991.** Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8159.htm. Acesso em: 20 janeiro 2024.

CARDOSO, Amancio dos Santos Neto. Da Escola de Aprendizes ao Instituto Federal de Sergipe, 1909-2009. Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica.v2, n2, Brasília, 2009. Disponível em:
<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6624.pdf> Acesso em 30 de jan de 2023.

DUARTE, Zeny, Arquivo e Arquivista: Conceituação e Perfil Profissional. Revista da Faculdade de Letras, Ciências e Técnicas do Patrimônio V.6 série 1 p 141-151, USP, São Paulo.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE. **Memorial do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia De Sergipe**, 2024. Disponível em: <http://www.ifs.edu.br/reitoria/memorial.html>. Acesso em: 23 janeiro 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SERGIPE. **Portaria nº 1.685, de 15 de junho de 2018.** Cria o Memorial do Instituto Federal de Sergipe na Reitoria, subordinado à Coordenadoria Geral de Protocolo e Arquivo, vinculado à Coordenadoria dos Arquivos Histórico e Memorial, CHISM. Aracaju, SE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe, 2018. Disponível em:
http://www.ifs.edu.br/images/2Memorial/Cria%C3%A7%C3%A3o_do_Memorial_do_IFS.pdf. Acesso em: 12 janeiro 2024.

O ENSINO INDUSTRIAL NOS DISCURSOS DOS INTELECTUAIS DO IDORT, NO CONTEXTO DA REINSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO INDUSTRIAL NO BRASIL (1935 – 1942)

Gabriela Botelho Braga (Cefet/MG)¹

Irlen Antônio Gonçalves (Cefet/MG)²

Resumo: Este artigo pretende compreender as concepções de ensino industrial presentes nos discursos dos industriais do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort), no contexto de reformulação das políticas públicas de educação e dos debates que antecederam a reforma do ensino conhecida como reforma Capanema, especialmente no que se refere ao ensino industrial. A chamada revolução de 1930 alterou as diretrizes econômicas e houve um direcionamento no sentido da industrialização e modernização do país. Nesse contexto, a educação profissional tornou-se prioridade do Estado e passou a ser amplamente discutida por alguns setores da sociedade. A burguesia industrial, especialmente de São Paulo, se articulou e passou a exercer um papel de destaque no debate que marcou a elaboração das reformas educacionais, principalmente àquelas que diziam respeito ao ensino industrial. Com base no referencial teórico da análise do discurso de linha francesa, realizamos uma avaliação dos discursos destes industriais, onde percebemos a defesa do racionalismo, a presença do discurso médico eugenista e a proposta de formar trabalhadores conforme a organização racional do trabalho, visando ampliar a produtividade e os lucros, o que eles acreditavam ser essencial para a modernização e o engrandecimento do país.

Palavras-chave: Ensino industrial; Organização racional do trabalho; Idort.

Introdução

A primeira iniciativa do Estado republicano brasileiro para ordenar e administrar o ensino dos ofícios se deu em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), cujo objetivo era o de formar operários e contramestres para atender as especialidades no local onde seriam criadas

¹ Graduada e licenciada em História (Puc Minas), Mestranda em Educação Tecnológica (Cefet/MG). E-mail: gabibbraga@gmail.com

² Licenciado em Pedagogia (UFMG), Mestre em Tecnologia (CEFET-MG) e Doutor em Educação (UFMG). E-mail: irlen@terra.com.br

(Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909). Na exposição de motivos do decreto que criou estas escolas, o então presidente Nilo Peçanha fez referência à necessidade de assistir aos desafortunados e “fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo” (SOARES, 1982, p.59). Ou seja, essas escolas destinavam-se às camadas populares e tinham como finalidade principal a constituição moral e o controle das classes proletárias. Os grupos dominantes associaram a pobreza não somente à carência de recursos, mas também a uma maior permeabilidade ao desregramento moral e à criminalidade (QUELUZ, 2000, p.29). Ainda que as Escolas de Aprendizes Artífices tenham sido criadas num contexto de valorização do trabalho produtivo e da necessidade de instituir um mercado de mão de obra livre, seu caráter era principalmente social e assistencialista.

Como iniciativa para avaliar e propor soluções para as Escolas de Aprendizes Artífices, foi criado em 1920, o Serviço de Remodelação do Ensino Industrial, sob a direção de João Luderitz, engenheiro vinculado ao Instituto Parobé da Escola de Engenharia de Porto Alegre, para imprimir nas EAAs um ensino com viés mais industrial. Seu objetivo principal era “examinar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, tornando-o mais eficiente” (SOARES, 1982, p.65). Essa medida sugere que havia certa insatisfação com os rumos das Escolas de Aprendizes Artífices e uma necessidade de alterar o modelo de gestão do Estado sobre a formação da classe trabalhadora.

As mudanças políticas e econômicas que se desenrolaram na década de 1920 também contribuíram para as transformações na gestão pública da educação. A hegemonia das oligarquias cafeeiras de São Paulo e Minas Gerais foi questionada por outras lideranças regionais, em meio às crescentes dificuldades de manutenção da política de valorização do café, decorrentes da queda do preço do produto no mercado internacional. As classes médias urbanas se sentiam marginalizadas da vida política pela fraude eleitoral e viam

suas aspirações coincidirem com o programa de jovens militares, no movimento tenentista, apesar destes promoverem ações radicais (FAUSTO, 1983, p. 241). A burguesia industrial ainda incipiente, nutria divergências com a elite agrária, enquanto o movimento operário tornava-se mais organizado. Essas circunstâncias vão favorecer uma mobilização contra o poder constituído, especialmente de São Paulo, abrindo caminho para o fortalecimento de uma candidatura de oposição, como a de Getúlio Vargas. O tradicional jogo político estava abalado.

Quando em 1929 a crise econômica mundial refletiu no Brasil, mostrando a fragilidade das políticas econômicas, os grupos aliados do poder, especialmente a burguesia industrial em ascensão, os tenentes e as classes médias urbanas, se mobilizaram a partir da Aliança Liberal para a derrubada do governo do presidente Washington Luís, que já não se sustentava com as bases oligárquicas tradicionais. A candidatura derrotada de Getúlio Vargas não era essencialmente revolucionária, já que se configurou com uma aliança entre as oligarquias que controlavam o poder regional, porém aglutinou as insatisfações desses grupos heterogêneos o que acabou possibilitando a via revolucionária para a tomada do poder.

Com a ascensão de Getúlio Vargas à presidência, em 1930, teve início um movimento de transformação das estruturas socioeconômicas do país. A crise tornou necessária a diversificação da economia e o governo adotou uma política de incentivo à industrialização. À medida que ia concentrando poderes, o governo também desenvolveu um discurso político nacionalista e modernizador, onde a educação tinha um papel a desempenhar. Assistimos à criação do Ministério da Educação, à proposição de um Plano Nacional de Educação que previa a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, além de reformas educacionais. Como bem colocou Otaíza Romanelli:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. (ROMANELLI, 1999, p.59).

Essas novas exigências educacionais eram atreladas ao projeto político e ideológico do governo Vargas e repercutiam as mudanças econômicas. Havia um esforço para produzir um ideal de nação, um modelo para a modernização que colaborasse com o desenvolvimento do país, aos moldes do capitalismo industrial, e com a legitimação de um novo ideário político e econômico. Segundo Ângela de Castro Gomes (1999), a partir de 1930 tornou-se necessário transformar o brasileiro em cidadão trabalhador, responsável por sua riqueza individual e pela da nação. Essa transformação, no entanto, só poderia ser intermediada pelo Estado que, dentre outras políticas, deveria preocupar-se com a educação. Para a historiadora, "Só pelo ensino se poderia construir um povo integral, adaptado à realidade social de seu país e preparado para servi-lo" (GOMES, 1999, p.63).

Nesse contexto, o ensino profissional passou a ser percebido de outra maneira, já que não deveria mais servir apenas para moldar os desafortunados. Era preciso formar mão de obra apta a lidar com as novas demandas derivadas da criação das indústrias de base. O aumento do controle do poder central sobre o ensino representou também uma mudança na política para a educação profissional, o que ficou evidenciado, entre outros aspectos, na reformulação do Ministério da Educação, em 1937, com a substituição da Superintendência do Ensino Profissional pela Divisão do Ensino Industrial.

Todas essas transformações vão refletir nas condutas do governo em relação à educação. E vão, além disso, evidenciar a atuação de um grupo, parte da elite econômica do país, diretamente interessado no desenvolvimento da indústria e na formação de mão de obra qualificada. O que caracteriza esses industriais a que chamamos de intelectuais industrialistas é a defesa do ideal de modernização do país por meio da intensificação da industrialização, o que incluía a conformação de um modelo de sociedade também industrial. Definimos como intelectual, tomando como base o trabalho de Edward Said (2005), um indivíduo que possui um papel público na sociedade, sendo central a importância da sua ação como figura representativa: cabe a esse sujeito “dar corpo e articular uma mensagem, um ponto de vista, uma atitude, filosofia ou opinião para (e também por) um público” (SAID, 2005, p. 25).

A perspectiva política e social desses intelectuais industrialistas, que tinham no Idort um importante centro irradiador de suas ideias, permeou toda a discussão sobre a criação da lei orgânica do ensino industrial – conhecida, juntamente às leis orgânicas do ensino secundário e comercial, como reforma Capanema - e do Senai, que por seu alcance e novidade, entendemos como uma reinstitucionalização do ensino profissional no país, especialmente no que se refere ao ensino industrial.

O Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort)

O redirecionamento da ordem política e econômica do governo recém-empossado de Getúlio Vargas abriu possibilidades que levaram os industriais a se unir. A maioria destes intelectuais acreditava que o projeto de racionalização - proveniente do taylorismo e do fordismo e bastante festejado em outros países já desenvolvidos – era necessário para a implementação da indústria moderna brasileira. Acreditavam também que essa modernização passava pela constituição de um novo trabalhador e somente a racionalização seria capaz de

fazê-lo. Este foi o contexto da criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (Idort).

Racionalização, nesse contexto, era um conceito diretamente relacionado ao uso da administração científica e à organização racional do trabalho, conforme exposto por Weinstein:

O termo racionalização deve ser entendido como abrangendo uma grande variedade de estratégias para a reorganização do trabalho, e mesmo da vida cotidiana, de acordo com princípios que seus defensores consideram "científicos". O que havia de comum a todas essas estratégias era a recusa a métodos empíricos baseados na prática e na tradição, em favor de métodos desenvolvidos por especialistas a partir de "princípios científicos". Aplicados na fábrica, seja à administração, ao transporte ou ao planejamento urbano, esses métodos deveriam resultar, segundo se esperava, numa maior eficiência e produtividade, que redundariam em benefícios para patrões, empregados e consumidores. (Weinstein. 2000, p.23)

Aliada ao ideal da racionalização, outra teoria que embasou os discursos dos intelectuais defensores da industrialização foi a psicologia industrial ou aplicada, chamada por esse grupo de psicotécnica. De acordo com Weinstein, os defensores da psicotécnica argumentavam que ela oferecia instrumentos racionais e científicos ímpares para determinar as qualificações e aptidões dos candidatos a emprego e isso iria reduzir a ocorrência de desajustamentos no trabalho e aumentar a produtividade e a satisfação dos trabalhadores. (WEINSTEIN, 2000, p.23). Além disso, ainda havia o fordismo, que além das inovações técnicas preconizavam um controle da vida social que ia além do processo de produção, defendendo a atenção aos valores que deveriam ser internalizados para a disciplinarização dos trabalhadores.

Essas ideias sustentavam a defesa da organização racional do trabalho que influenciou fortemente o discurso de engenheiros, industriais, médicos e educadores que atuaram nos debates sobre as novas propostas para o ensino

industrial. Esses intelectuais participaram da elaboração das políticas públicas para a educação profissional, seja de dentro do governo, principalmente a partir do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, seja através de sua influência política em associações de classe como o Idort.

O Idort surgiu a partir da iniciativa de dois empresários paulistas no final de 1930: Aldo Mario de Azevedo, administrador e proprietário de uma fábrica de tecidos e o então presidente da sociedade anônima *O Estado de São Paulo*, o engenheiro Armando de Salles Oliveira. Havia na Associação Comercial de São Paulo alguns estudiosos da organização racional e Azevedo formou um grupo para discutir os negócios do trabalho e propostas para desenvolver os métodos de racionalização, incluindo a formação do Instituto Paulista de Eficiência (CONCEIÇÃO, 2005, p. 3 e 4).

Este grupo teve a adesão e apoio de figuras relevantes na defesa do ensino industrial, baseado nas concepções racionais, como Roberto Mange e Lourenço Filho. Roberto Simonsen, outro engenheiro entusiasta da racionalização, já utilizava os métodos e técnicas tayloristas em suas empresas e também contribuiu para a organização dos industriais e defesa do modelo industrialista. Dessa união, surgiu o Instituto de Organização Racional do Trabalho, o IDORT. (BATISTA, 2015, p. 80).

Aldo Mário de Azevedo, segundo Batista (2015, p.84), o principal articulador e líder do movimento industrialista e primeiro secretário na primeira diretoria do instituto, destacou os objetivos e finalidades do Idort, que considerava fundamental:

1º - o intercâmbio de ideias, experiências e pesquisas entre os estudiosos e interessados dos problemas do trabalho; 2º - a aplicação dos métodos científicos e sistemas de trabalho que, por uma organização administrativa adequada e por uma orientação racional do trabalhador, resultem melhora da qualidade do produto , baixo preço de custo e melhor

remuneração do operário, a par de maior conforto e melhores condições higiênicas do trabalho; 3º - a transformação pela cooperação íntima das classes e camadas sociais, dos adversários irreduzíveis que hoje se digladiam, em colaboradores de um mesmo ideal: o bem comum (Azevedo, 1932^a, p. 37 apud Batista, 2015, p.85).

A estrutura e funcionamento do Idort eram baseados na administração científica e suas ações eram distribuídas em duas divisões: a 1ª divisão cuidava das questões referentes à concepção do processo de trabalho e administração científica e a 2ª divisão cuidava do que eles denominavam *fator humano*, por isso era responsável pelos assuntos relacionados à tecnopscologia do trabalho, de orientação, seleção e formação profissional, além de higiene do trabalho. (CONCEIÇÃO, 2005).

Ao longo dos anos, o instituto foi adaptando e reestruturando suas formas de ação e, a partir de meados da década de 1930, adotaram uma postura mais voltada para a propaganda de seus ideais, como necessidade de difundir os seus ensinamentos e, a partir dessa perspectiva, passaram a investir em atividades de estudo e ações de divulgação dos princípios e métodos racionais. (CONCEIÇÃO, 2005).

Apesar de afirmarem a defesa do “bem comum”, entendemos, assim como Batista, que o ideal dos industriais idortianos era tanto a necessidade de qualificar o trabalhador para as novas tecnologias, de modo a aumentar a produtividade e os lucros, quanto conter os movimentos operários. Esses intelectuais defendiam que a industrialização e a organização racional do trabalho deveriam ser um projeto de país, pois acreditavam que só assim se atingiria o progresso. Batista também considera que a atuação do Estado no sentido de coibir a classe operária, que estava organizada e reivindicava melhores condições de trabalho, ia de encontro aos interesses burgueses e à

perspectiva de ambos de que era necessário formar um novo tipo de trabalhador para a modernização do Brasil.

A crise econômica internacional tornou o momento oportuno para os grupos vinculados à indústria, especialmente de São Paulo, se unirem e manifestarem seus interesses publicamente. Nos anos finais da década de 1930, houve uma grande aproximação entre governo e industriais e o projeto destes de implementar a racionalização acabou agregando à perspectiva política e ideológica do presidente, incluindo os planos para a educação. Em 1938 foi criada uma comissão interministerial para discutir as reformas previstas para a educação profissional. Analisamos as Revistas do Idort, produzidas pelo instituto, a partir desta data quando houve uma intensificação do debate em torno da temática da educação profissional, com a participação dos intelectuais industrialistas junto ao governo federal.

O que dizem esses intelectuais na Revista do Idort

Os artigos publicados na revista do Idort são de diversas naturezas; há traduções de revistas internacionais, reprodução de conferências e palestras, relatórios de reuniões e cada um deles foi escrito por um ou mais autores diferentes. Contudo, podemos perceber uma unidade na defesa da racionalização, em todas as esferas da produção, do trabalho e da vida cotidiana, como se este método fosse o único caminho para o desenvolvimento econômico e para promover uma reconfiguração da sociedade brasileira. A educação do trabalhador nesse sentido, seria o meio de moldar esse operário, cidadão, no formato necessário para a realização eficaz deste projeto.

No período em análise, percebemos a forte presença do discurso médico-científico que pensa o corpo humano em relação aos problemas sociais. Também percebemos a influência da eugenia, "saudada como a "nova ciência" capaz de levar a uma "nova ordem social" por meio do aprimoramento médico

da raça humana” (STEPAN, 2004, p.341). Havia um entusiasmo pela ciência vinculado ao ideal buscado de modernidade. Em 1938, foi feita pelo Idort uma campanha pela prevenção de acidentes no trabalho. Os textos revelam como as condições físicas foram consideradas determinantes para a ocorrência destes acidentes. “Todos conhecem pessoas que não sabem lidar com as próprias mãos, quebrando quase todas as coisas em que tocam: em outras palavras têm propensão para os acidentes.” (Idort, 1938, p. 37 e 38). Além disso, acreditava-se que essa propensão para acidentes se conservaria ao longo da trajetória daquele indivíduo, o que poderia ser comprovado pela comparação entre os números dos acidentes de trabalho nos primeiros anos de trabalho e nos anos seguintes. Aqueles que logo nos primeiros anos já sofriam acidentes, mantinham a tendência. Em função disso, defendiam que a seleção dos indivíduos para o trabalho deveria ser precedida de um exame médico para excluir aqueles que sofrem de defeitos físicos ou têm características consideradas inadequadas para o trabalho.

Em outro artigo, para enfatizar o fato de ser o homem e não a máquina o causador de acidentes na indústria, encontramos classificações divulgadas pelo Departamento das Fábricas da Grã-Bretanha, que apontam que apenas um quinto dos acidentes ocorridos é devido ao maquinário movido por forças mecânicas. Portanto, sugere:

É nosso dever instruir o trabalhador por tal forma que ele aprenda a evitar acidentes, não somente pelo emprego da própria inteligência, mas também adquirindo hábitos semiautomáticos para tal fim. As instruções só podem ser inteiramente eficazes se o trabalhador for persistente e as observar durante a vida toda (Idort nº 74, p. 38)

Segundo o artigo, as crianças também deveriam ser instruídas nessa perspectiva de adestramento, desde a escola até o seu primeiro ano na indústria. Nesse sentido podemos dizer que já estava posta a necessidade de

treinamento para a força de trabalho e que o ideal era que esse treinamento fosse feito desde a infância de forma sistemática e de modo a tornar movimentos determinados e específicos, portanto criação de hábitos. A análise demonstra, por fim, que quando o hábito mental da segurança é imposto aos trabalhadores, a frequência dos acidentes fica substancialmente reduzida.

Em abril de 1938, a revista publicou um artigo escrito por Lourenço Filho e Murilo Braga sobre a função do datilógrafo. Os autores indicam a necessidade de selecionar para a função pessoas que tivessem determinadas características físicas como a leveza e a flexibilidade dos dedos e a conformação da mão. "A profissão demanda qualidades físicas, psicofisiológicas e propriamente mentais as quais são evidenciadas mesmo no prazo da aprendizagem". Ou seja, para exercer a função de datilógrafo - mas entendemos que essa lógica perpassa toda a visão industrialista sobre o ensino profissional - são exigidas determinadas habilidades que a pessoa já possui ao nascer, mas que precisam ser aprimoradas por meio da aprendizagem.

Em dezembro de 1939, o Idort promoveu uma série de conferências, em São Paulo, denominada *Jornada contra o desperdício nos transportes*. Em artigo produzido pela Segunda Divisão do Idort, responsável pelo "fator humano", a esse respeito, encontramos a defesa da necessidade de adaptar o homem ao trabalho, bem como ajustar os elementos do trabalho à estrutura física e psíquica do trabalhador. Essa adaptação contribuiria para reduzir o desperdício inclusive de energia humana, conforme constatamos: "O desperdício foi atribuído em grande parte à ineficiência do homem que trabalha, porque esse homem não possui as qualidades e aptidões requeridas pelo serviço" (Idort nº 85, p.10). Eles acreditavam que a psicotécnica era capaz de desvendar as condições da adaptabilidade dos homens, do ponto de vista físico e intelectual.

O aspecto psicológico do trabalhador é abordado nesse sentido. O texto reproduzido da revista italiana *Organizzazione Scientifica del Lavoro*, de junho

de 1937, intitulado “Os fatores subjetivos na produção e a chamada ‘alegria de trabalhar’”, descreve a atitude subjetiva do trabalhador como fator importante no seu rendimento e na construção de um bom ambiente no trabalho. Os problemas psicotécnicos, portanto, teriam relação direta ou indireta com o aspecto subjetivo do operário. O trecho em destaque não encerra conclusões a esse respeito, mas apresenta uma pesquisa realizada com funcionários de diferentes empresas onde se pergunta sobre a alegria de trabalhar, se o trabalho é interessante ou se não proporciona nenhum prazer, e em que pensam durante o trabalho. Demonstra, portanto, que a perspectiva da racionalidade no trabalho também se preocupava com uma certa conformação ideológica do trabalhador (Idort, nº 74, p.36 e 37).

Em texto escrito para a classe médica, em 1940, Roberto Mange defendeu que a orientação e a seleção profissional, realizados com o suporte da psicotécnica, são necessárias para que o trabalhador possa ter as habilidades psicofísicas necessárias àquela profissão e evite a ocorrência de acidentes, que são estatisticamente maiores quando não há essa escolha prévia do trabalhador. No entanto, o valor desta orientação e seleção é “extraordinariamente realçado pelo subsequente adestramento sistemático às manipulações exigidas pelo trabalho” (Idort, nº108. p. 268). E segue alertando que, por melhores que sejam as aptidões do trabalhador, é necessário guiá-lo metodicamente na aquisição das mínimas parcelas do trabalho. Essa formação profissional vem tirar proveito das qualidades do trabalhador e “levando-as com o mínimo gasto energético, à produção econômica”.

Ou seja, podemos dizer que em relação à formação profissional, os industriais do Idort consideravam que ela é a maior garantia de eficiência do fator humano. Eles denunciavam o problema da mão de obra sem qualificação nas indústrias brasileiras, considerado pelo instituto um problema de desperdício e colocavam como indispensável iniciar uma campanha em prol do

ensino profissional. Este ensino deveria necessariamente ser pautado pela metodologia da organização racional. O exemplo das Estradas de Ferro de São Paulo é citado como prova da economia de energia humana. Essa economia, por sua vez, poderia levar a uma redução da mão de obra: “substituir pela qualidade o excesso de quantidade”, o que corrobora a tese de que a conformação do fator humano deve se dar em prol da lucratividade.

Outro elemento presente nos discursos desses intelectuais industriais é a ideia de que a educação, fundada na lógica da organização racional, serviria para moldar o novo trabalhador, cidadão brasileiro. O industrialismo estaria presente na disciplinarização dos corpos dos trabalhadores, na constituição de sua moral e mentalidade e na promoção do desenvolvimento do povo brasileiro e da nação modernizada.

O engenheiro, industrial e associado ao Idort, Francisco de Salles Oliveira escreveu um livro de título “Educação e Organização Científica do Trabalho”, que recebeu várias menções na revista, publicadas entre junho de 1938 e agosto de 1939. O engenheiro Paulo de Assis Ribeiro prefaciando este livro registrou que a educação e organização científica são um “conjugado mais harmonioso” e necessário para a “formação de uma nova mentalidade no nosso meio cultural e técnico” e que pode contribuir para o progresso da nacionalidade.

Neste prefácio e na referência à obra, percebemos a ênfase na interdependência entre educação em organização científica. Segundo Paulo Ribeiro, a falta de organização é o maior entrave ao progresso da educação no Brasil, sendo apontada como causa do fracasso das reformas do ensino. Ele defende a formação regular de organizadores e administradores para promover boas políticas de educação e um ensino destinado a “formar a mentalidade de novas gerações com um caráter ordeiro e produtivo, a par dos conhecimentos culturais e técnicos que devem ministrar”. (idort nº 80, p. 170) Entendemos que

o autor enfatiza o papel da educação como formadora do cidadão ideal, como mostra nesse trecho:

Pela educação, no seu aspecto não menos importante, de aperfeiçoamento e formação de hábitos saudáveis e higiênicos, de cuidado com o corpo e aquisição do adestramento físico indispensável à harmonia completa da personalidade conseguiremos o desenvolvimento e a orientação de certas qualidades espontâneas de observação, de coragem, de vivacidade e sangue frio, de pertinência e adaptação que, às vezes aparentemente contraditórias deverão vir a caracterizar num justo equilíbrio, "raça" brasileira ainda em esboço e promessa. (Idort, nº 80, p. 171)

Encontramos na síntese do capítulo deste livro referente à educação, reproduzido na revista, todas as perspectivas racionalistas aqui levantadas, da importância da educação na construção de um projeto maior para o país e da necessidade de adaptar os indivíduos nos seus aspectos físicos, morais e sociais, por meio do método científico, principalmente. Mas entendemos que este autor escreve para enaltecer a função do engenheiro nesse papel, e daí situa a escola de engenharia num lugar privilegiado. Ele também se preocupa em deixar clara a diferença entre o técnico e o engenheiro ao dizer que os institutos técnicos devem se destinar à prática das profissões qualificadas, sem caráter científico e sem dar muito valor ao conhecimento teórico, enquanto a escola de engenharia forma o espírito de exatidão, incute bons sentimentos e a mentalidade da persistência na fé e no esforço próprio.

Consideramos que o Idort defendia em sua revista a criação de instituições de aprendizagem industrial com a adoção da metodologia racional e científica, o que diverge deste trecho recortado pelo instituto dos escritos do engenheiro Francisco de Salles Oliveira, onde ele diz que a racionalização é dispensável nas escolas de ensino técnico. No entanto, o autor registra expressamente que o ensino deve ser guiado pelas necessidades da indústria e

esta é, no nosso entendimento, a mensagem principal que embasa as preocupações dos industrialistas com a questão da orientação, seleção e principalmente formação da classe operária.

Ao escrever sobre a necessidade de formar técnicos, o engenheiro também demonstrava acordo com o projeto racionalista de ensino industrial. A formação de trabalhadores intermediários, chefes de equipe, ou “dirigentes subalternos”, nos dizeres de Roberto Mange, era vista como necessária para implementar o modelo de produção pretendido por esses industriais.

Em 1941, a revista reproduziu partes da fala do secretário de Educação e Saúde Pública de São Paulo, Mário Lins, a respeito de um projeto para a criação de uma escola técnica com o objetivo de “formação de um corpo de artífices especializados, auxiliares imediatos dos engenheiros, servindo como elementos de ligação entre estes e os trabalhadores manuais das indústrias”. Podemos afirmar a partir do exposto que o técnico teria uma função intermediária entre o engenheiro e o trabalhador braçal e que esse tipo de trabalhador estava em falta nas indústrias. Sobre isso, vale ressaltar o excerto:

Atenderemos, assim, ao apelo das indústrias que reclamam cada vez maior número de operadores manuais dotados de suficiente cultura intelectual e de acentuada habilidade profissional, capazes de fazer e de ensinar, aptos para produzir e orientar a produção. Serão esses os encargos dos condutores de trabalho diplomados pela nova escola. (Revista do Idort nº 111, 112, p. 76)

O secretário elogiou o projeto, dizendo que apareceu em hora oportuna devido às determinações do decreto-lei 1238/1939. Propuseram uma série de requisitos para o ingresso na escola, incluindo seleção biológica e psicotécnica, o que mereceu elogios do secretário. Mário Lins concluiu sua explanação ressaltando que a formação de técnicos interessava também ao estado e ao país.

Em fevereiro de 1942, a revista publicou um estudo realizado por Roberto Mange, a pedido do próprio Idort e das associações representativas do comércio e da indústria de São Paulo, em que ele defende a criação de um serviço central de seleção profissional apto a atender todas as empresas do setor. Com uma argumentação mais pragmática, o industrialista considera que o capital humano incorporado à atividade produtora é alto nas empresas e que é necessária uma perfeita utilização qualitativa do elemento humano, especialmente devido ao contexto de mão de obra escassa. A escolha racional do trabalhador levaria a uma maior eficiência com a redução quantitativa do capital humano aliado a maior estabilização do trabalhador. A seleção racional assumiria, assim, importância econômica. Esse órgão central seria responsável por organizar, dirigir e controlar os cursos de aperfeiçoamento profissional propostos pelo decreto-lei 1238 e só assim “poderão as indústrias de maior vulto satisfazer às exigências do referido decreto” (Idort, nº122, p.4).

Roberto Mange produziu um outro estudo para ser apresentado na Conferência Nacional de Economia e Administração, em 1940 (e publicado em outubro de 1942) onde sintetiza suas opiniões acerca da formação profissional, também em referência ao decreto-lei de 1238/1939. Segundo ele, 80 % dos operários na indústria são apenas manipuladores ou trabalhadores braçais e não necessitam de uma formação profissional completa, já que seu adiestramento se consegue em dias ou semanas. O que deveria servir de argumento para se instituir a formação profissional, junto à indústria é a qualidade da indústria e o tipo de seu operariado, e não sua quantidade. Mange considera também que os trabalhadores manipuladores e braçais ou aqueles semiqualeificados precisariam apenas de aperfeiçoamento da instrução geral básica e noções rudimentares de tecnologia, de acordo com as necessidades da indústria. Assim ele justifica que:

não se pode, evidentemente, cogitar de difundir o ensino profissional de tal forma a torná-lo obrigatório para todos os jovens de 14 a 16 anos, tal como estipulam recentes decretos na Alemanha e na França, pois essa medida seria utópica no Brasil, onde, infelizmente, ainda existe elevado índice de analfabetos (Idort, nº30, 1942, p.07)

No entanto, defende que é de elevada relevância o problema da formação técnica desses trabalhadores intermediários, a que o industrialista denomina de dirigente subalterno: encarregados, mestres e técnicos industriais. Essas observações foram feitas levando em consideração sua experiência no ensino profissional ferroviário, considerado uma experiência bem-sucedida.

Considerações finais

O que dá o tom aos artigos da revista é o racionalismo. Os artigos transmitem a ideia de que a razão e ciência podem esclarecer todos os aspectos da vida humana e seus autores produzem avaliações sobre questões relacionadas ao trabalho, como se as soluções possíveis estivessem ao alcance, aguardando apenas a aplicação do método de organização racional para satisfazer a todos. Em sua lógica, se as máquinas estão em pleno funcionamento, os possíveis problemas com a produção estão no que eles denominam "fator humano", ou seja, no operador. Apesar dos industriais sustentarem um discurso de defesa do bem-estar dos trabalhadores, o tratamento dado ao fator humano demonstra a visão destes como peças para gerarem maiores rendimentos na indústria.

Aliado ao discurso da ciência e do racionalismo, percebemos uma perspectiva organicista onde o Idort representa a cabeça saudável e a sociedade, o corpo, que só será saudável a partir da introdução dos métodos de racionalização; este é o remédio. Com base nessa ideia, é possível visualizar ao longo dos artigos publicados, uma forte defesa da orientação, seleção e

formação profissional. O trabalhador que apresentar melhores condições e aptidões para o trabalho (paradigma da fisiologia do corpo mais adequado) responderá melhor ao “tratamento” (aprendizagem com base no sistema racional) e terá uma vida mais saudável (produtividade e lucratividade).

Esses textos nos permitem perceber algumas das diretrizes dos industriais do Idort em relação ao papel da organização racional para a educação. A educação dos trabalhadores deveria servir para melhorar o fator humano em todos os aspectos; a educação racionalizada seria capaz de moldar esses trabalhadores para torná-los o mais eficientes possível, o que, no discurso desses industriais, contribuiria não somente para a sua maior produtividade, mas para torná-lo útil no engrandecimento do país e para a sua própria satisfação e felicidade.

Seguindo este entendimento, consideramos que a questão da seleção e qualificação de profissionais para trabalhar na indústria é fundamental no período destacado, pois acreditavam que o uso da racionalidade para selecionar os mais aptos ao trabalho representaria uma redução do prejuízo e aumento da produtividade. Nesse sentido acreditavam também que essa aptidão envolvia aspectos físicos e “qualidade de inteligência e cultura” dos trabalhadores. Por isso a aprendizagem industrial poderia ser bem planejada e organizadas de acordo com a organização científica e produziria, dessa forma melhores resultados.

A partir da década de 1940, é possível perceber como a influência da perspectiva da psicotécnica estava mais amadurecida e mais presente, em exemplos de criação de testes de seleção ou cursos de orientação. Percebemos, inclusive, um diálogo com a área médica quando escreviam a partir de uma visão do trabalhador como alguém biologicamente adequado para a função. Também podemos perceber os impactos da publicação do decreto-lei nº 1238, em maio de 1939, que dispunha sobre a instalação de refeitórios e a criação de

curso de aperfeiçoamento profissional para trabalhadores e levou a um intenso debate sobre as responsabilidades e financiamento do ensino industrial.

Em grande medida, o foco de atuação da segunda divisão do Idort, responsável pelo fator humano, era a constituição de um trabalhador que julgavam mais adequado ao seu projeto maior de industrialização e modernização. Na perspectiva do Idort, o fator humano precisava ser trabalhado (adestrado) para que objetivos maiores, não somente deles próprios, mas de todo o país, fossem alcançados. Para formatar esse fator humano, era necessário investimento na seleção, orientação e, acima de tudo, na formação profissional, aos moldes do modelo de organização racional do trabalho.

Referências

BATISTA, Eraldo. **Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil**: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do Idort. Campinas: SP: Autores Associados, 2015.

CONCEIÇÃO, Marcelo Rodrigues. **A educação nas ações e proposições do Instituto de Organização Racional do Trabalho (1932–1946)**. São Paulo: PUC/SP, 2005. (Dissertação de mestrado).

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930**: historiografia e história. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GOMES, Â. de C. Ideologia e trabalho no Estado Novo. In: PANDOLFI, Dulce (org). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999, pp.53-72.

QUELUZ, Gilson L. O contexto de surgimento das escolas de aprendizes artífices. In: QUELUZ, Gilson, L. **Concepções de ensino técnico na República Velha 1909-1930**. Curitiba: CEFET-Pr, 2000, pp. 17-32.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 23. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 1999.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: as conferências Reith de 1993. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOARES, Manoel de Jesus. **As escolas de aprendizes artífices: estrutura e evolução**. In: Fórum Educacional, RJ, FGV, 6(3), jul/set 1982, pp. 58-92.

STEPAN, N. L. Eugenia no Brasil, 1917–1940. In: HOCHMAN, G., and ARMUS, D. (Orgs) **Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe** [online]. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2004. História e Saúde Collection, p. 330–391.

WEINSTEIN, Bárbara. **(Re)Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920–1964)**. Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Cortez, 2000.

MEMÓRIAS E DOCÊNCIA: VIVÊNCIA E EXPERIÊNCIA DOS EX-PROFESSORES DO CEFORES

Edilene Alexandra Leal Soares (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)¹

Italo Yuri dos Santos (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)²

Marcia Laina da Luz Silveira (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)³

Marilsa Aparecida Alberto (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)⁴

Nubia Nogueira de Freitas Vogado (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)⁵

Resumo: Trata-se de um projeto de Extensão registrado na Universidade Federal do Triângulo -Mineiro - UFTM, cuja finalidade é relatar as vivências e experiências de ex-docentes que atuaram no Centro de Educação Profissional - CEFORES, escola técnica vinculada à estrutura organizacional da referida universidade. A periodização compreenderá a atuação de ex-docentes que ministraram aulas entre 1995 a 2022.

Objetivo Geral: Registrar a memória, a vivência e as experiências de ex-professores do CEFORES. **Objetivos Específicos:** Apresentar, por meio de um jornal *on-line*, as memórias, vivências e experiências de ex-professores; valorizar a atuação de ex-professores que participaram do corpo docente; apresentar a relevância histórica para o entendimento dos aspectos culturais e sociais do momento em que se apresentam na sociedade. **Metodologia:** Será a partir de entrevistas semiestruturadas e análise de materiais guardados em arquivos pessoais, dentre os quais cartas, cadernos, planos de ensino, materiais icnográficos, provas, exercícios produzidos e realizados em sala de aula, dentre outras fontes históricas que debruçaremos nosso interesse, pois entendemos que esse contato por meio do diálogo com os ex-docentes é uma forma de registro histórico que permite conhecer como era a prática pedagógica, a relação com os alunos, o cotidiano na escola, bem como os documentos produzidos pelos professores e alunos. **Resultados Esperados:** será produzido um jornal, em formato *on-line*, que será oportuno para conhecermos o ontem e refletirmos sobre o momento presente da educação. Será promovido o primeiro encontro com os ex-docentes do CEFORES possibilitando um evento de compartilhamento de vivências, experiências e memórias importantes não só para a relação humana, mas também para o processo de ensino/aprendizagem da história da educação profissional.

¹ Doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnico Administrativo em Educação. E-mail: edilene.soares@uftm.edu.br.

² Discente do Curso de História da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. E-mail: d202310383@uftm.edu.br

³ Doutoranda em História da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Cefores. E-mail: marcia.silveira@uftm.edu.br

⁴ Doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Técnico em Assuntos Educacionais. E-mail: marilsa.alberto@uftm.edu.br

⁵ Mestre em Educação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Técnico Administrativo em Educação. E-mail: nubia.vogado@uftm.edu.br

Palavras-chave: Memórias; Vivência; Experiência; Ex-Professores

Introdução

Trata-se de um projeto de Extensão registrado na Universidade Federal do Triângulo que tem a finalidade de registrar vivência e experiência de ex-docentes do CEFORES que atuaram no Centro de Educação Profissional - CEFORES, escola técnica vinculada à estrutura organizacional da referida universidade. A periodização compreenderá a atuação de ex-docentes que ministraram aulas entre 1995 a 2022. Com este propósito pretende-se registrar a memória, a vivência e as experiências de ex-professores do CEFORES.

Para além disto, o intuito também é apresentar, por meio de um jornal *on-line*, as memórias, vivências e experiências de ex-professores, assim como valorizar a atuação de ex-professores que participaram do corpo docente. Salienta-se que pretende apresentar a relevância histórica para o entendimento dos aspectos culturais e sociais do momento em que se apresentam na sociedade.

Desta forma, as técnicas de metodologia que serão utilizadas para o desenvolvimento do projeto de extensão compõem-se de entrevistas semiestruturadas e análise de materiais guardados em arquivos pessoais dos ex-docentes do Cefores. Dentre os documentos citamos as cartas, cadernos, planos de ensino, materiais icnográficos, provas, exercícios produzidos e realizados em sala de aula, assim como outras fontes históricas que debruçaremos nosso interesse. Ademais, juntamente com essas fontes realizaremos diálogo com os ex-professores, pois entendemos que esse contato é uma forma de registro histórico que permite conhecer como era a prática pedagógica, a relação com os alunos, o cotidiano na escola, bem como os documentos produzidos pelos professores e alunos.

Com o contato com os ex-professores e suas fontes históricas produziremos um jornal, em formato *on-line*, que será oportuno para conhecermos o ontem e refletirmos sobre o momento presente da educação. Uma outra realização que pretendemos concluir será o primeiro encontro com os ex-docentes do CEFORES possibilitando um evento de compartilhamento de vivências, experiências e memórias importantes não só para a relação humana, mas também para o processo de ensino/aprendizagem da história da educação profissional.

Em relação ao jornal em formato *on-line* é relevante para conhecermos o ontem e refletir sobre o momento presente da educação, com vista também à valorização daqueles que dedicaram à educação e, muitas vezes, são esquecidos por não estarem mais atuando como docentes. Estes profissionais da educação nunca deixam de ser educadores, pois em suas memórias permanece o propósito da educação obter o status de primazia para a formação de profissionais que atuarão em uma sociedade mais justa e equânime.

Discussão

Atualmente, vivemos em uma sociedade em que a profissão docente não recebe o status de importância e, infelizmente, muitas pessoas não percebem que, para a formação dos demais profissionais, independente em que área do conhecimento seja, o professor é primordial e o intermediário na preparação da formação daqueles futuros cidadãos que desempenharão suas funções no âmbito social. Josso (2004, p. 423) faz apontamentos relevantes para essa valorização.

O processo de formação que caracteriza o percurso de vida de cada um permite trazer à luz, progressivamente, o ser-sujeito da formação, vê-lo tomar forma psicossomaticamente, psicologicamente, sociologicamente, economicamente, culturalmente, politicamente, espiritualmente, numa sábia e singular teia, produzindo assim um motivo único (“peça única”

nas artes visuais). A consciência de ser (ativamente ou passivamente) sujeito de sua história, através de todos os ajustes que foi preciso fazer, permite ter a medida do que está em jogo em toda a formação: a atualização do sujeito num querer e poder ser e vir-a-ser e sua objetivação nas formas socio-culturais visadas, as que já existem ou as que ele tiver que imaginar (ex.: as famílias reconstituídas).

Nos últimos anos, pensar no professor é refletir o quanto se faz necessário a valorização deste que dedica o tempo para aprimorar os conhecimentos e colaborar para a formação de outras pessoas que contribuirá para uma sociedade mais justa e equânime.

Quando reportamos aos ex-professores essa situação de desvalorização torna-se mais evidente e os educadores que dedicaram décadas na profissão docente deixa de ser "conhecido", "lembrado" e torna-se invisível à sociedade, à escola que trabalhou e, principalmente por outros que recém formados não consideram as vivências, experiências que os "antigos" educadores guardam em memórias, registros de cadernos, planos de ensino, diários, fotos com alunos e ou de trabalhos realizados ao longo de muitos anos no magistério. A vivência, o recordar faz parte da existência humana! Josso (2004) salienta que esse processo terá dois pontos fundamentais.

A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, 2004, p. 40).

Resgatar esses acontecimentos presentes na memória de ex-professores é uma maneira de colaborar para reflexão da educação do ontem e do presente. Possibilita compreender o tempo no espaço vivido, as mudanças sociais, culturais, os saberes, as práticas pedagógicas, o relacionar-se com o aluno e

escola. O construto histórico favorece um leque de possibilidades para o arcabouço educacional do passado e do presente que envolve pessoas de um significado incalculável para a educação.

A memória de acordo com Bosi (1987) ratifica a importância daqueles que fizeram parte de um determinado tempo e espaço e que, portanto, possuem muito a ser aprendido por todos. “Aquilo que se viu e se conheceu bem, aquilo que custou anos de aprendizado e que, afinal, sustentou uma existência, passa (ou deveria passar) a outra geração como um valor” (BOSI, 1987, p. 399). Além desse apontamento da autora é fundamental perceber o quanto a reflexão de si mesmo e do trabalho desenvolvido pode enriquecer o que está sendo realizado no presente e também para o futuro profissional de outras gerações. Desta forma, Josso (1987, p. 420) complementa.

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido.

Ressalta-se que, a partir das memórias dos ex-professores e os possíveis materiais guardados em seus arquivos pessoais é possível uma valorização do trabalho realizado em décadas e também uma maneira de apresentar às novas

gerações o conhecimento que lhes faltam pelo que se tornou "invisível", em decorrência da não significação dada ao passado.

Conforme ressaltam LOPES e GALVÃO (2001, p. 78) as fontes podem existir em abundância e ou em escassez, contudo cabe o papel do pesquisador em buscar essas possibilidades.

As fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas, muitas ou poucas, mas vemos, pelos trabalhos que são realizados, que existem. Mas estão também indisponíveis porque, inicialmente, é preciso que aquele que se propõe ao trabalho vá atrás delas e só faça isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema. De saída, o que determina o que serão as fontes é exatamente isso: o problema problematizado. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 78).

Desta maneira, as fontes tornam-se fundamentais para compreender um determinado tempo, vislumbrando como era aquele espaço e as ambiências social, cultural e política. Para complementar este entendimento Lopes e Galvão (p. 92, 2001) explicam o quão importante as perguntas direcionadas ao objeto de pesquisa devem ser significativas para o trabalho proposto.

[...] são as perguntas que o pesquisador tem a fazer ao material que lhe conferem sentido e, no limite, enquanto houver perguntas, o material não está suficientemente explorado. Nesse sentido é que se diz que uma fonte nunca está esgotada e que a história é sempre reescrita, na medida em que depende do problema proposto a ser enfrentado e, portanto, do tipo de pergunta que lhe é formulada. Esta, por sua vez, é sempre resultado de um olhar que, do presente, o pesquisador (a) lança ao passado (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 92).

É através de memórias, bem como documentos produzidos e deixados nos arquivos pessoais de professores que se pretende desvendar e apresentar as riquezas contidas nessas ações humanas. Para colaborar com esta premissa reportamos Fernandez (2005) que explica a relevância dos papéis elaborados

pelos professores e o quanto podem tornar-se fonte inesgotável de informações.

O papel é o suporte mais vocacionado para conservar o registro de momentos fugidios nas nossas vidas ou nas vidas dos outros aí temos dispersos pelas gavetas materiais díspares que são outras tantas histórias de vida revertidas ao contexto profissional: as velhas agendas cujos anos chegaram ao fim, nas quais foram marcados encontros, conferências a ouvir ou a proferir, projetos, concursos, moradas de novas escolas [...] mais laboriosos e mais ricos, os diários de aula, as memórias dos tempos letivos, as planificações letivas, os nossos trabalhos [...] são uma imagem baça do tumulto ou, pelo contrário, da pacatez daquilo que outrora foi vivo e atual. (FERNANDES, 2005, p. 25).

Ainda a respeito dos arquivos de ex-professores, as autoras Cunha; Mignot (2006) explicam a relevância desses documentos e evidenciam o status de importância ímpar à educação.

Os escritos que povoam as caixas de guardados de professores/as permitem compreender a importância da escrita na vida de cada um e de todos. Tais documentos registram uma particular experiência profissional: a primeira escola, a primeira turma, um aluno que aprendeu a escrever, um curso realizado, uma festa promovida, um embate para colocar em prática uma proposta, os dilemas e acertos provocados por uma nova metodologia empregada, uma mudança na legislação, uma reforma administrativa, uma formulação de planejamento e até mesmo um novo direcionamento político-pedagógico. Em alguns arquivos dos professores e professoras que atuam nas escolas, podemos encontrar para além de documentos pessoais, que todos nós acumulamos ao longo da vida e que comprovam a nossa existência, escritas ordinárias de natureza autobiográfica e profissional (CUNHA; MIGNOT, 2006, p. 20).

Desta maneira, a presente proposta pretende apresentar as vivências, as experiências, os registros guardados pelos docentes que atuaram no CEFORES, no período de 1995 a 2022. Será a partir do uso de uma ferramenta do presente

um jornal em formato on-line que registraremos o "ontem", "o passado" que muitos do momento atual, não conhecem a relevância da atuação dos professores da escola de educação profissional da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

A relação do projeto com o Ensino, Pesquisa e Extensão

A presente proposta apresenta a relação intrínseca existente entre o processo de ensino e aprendizagem de ex-professores do CEFORES que atuaram em sala de aula e também na escola construindo um arcabouço histórico em que os saberes, a produção de conhecimentos impressos e material icnográfico possibilitam um legado para futuras pesquisas no âmbito da História, História da Educação, Pedagogia e outras áreas que interessarem em ampliar a produção científica. Em concordância com Lopes e Galvão (2001, p.15), enfatizamos que a história é um campo de estudo muito propício e não se deve separar do processo ensino, pesquisa e extensão.

O estudo da história proporciona uma abertura semelhante àquela obtida nas viagens. Nos dois casos, deparamo-nos com "o outro", no tempo e no espaço. Embora esse encontro não implique, necessariamente, uma mudança no olhar do estudioso da história ou do viajante, tornando-o menos etnocêntrico, por exemplo, certamente o contato com o "diferente" pode possibilitar, por similitude e diferença, uma maior compreensão de si próprio e de sua cultura. O contato com o "outro" pode nos mostrar o quanto somos universais e, ao mesmo tempo, particulares. [...]. No encontro com personagens e paisagens que não são aquelas em que estamos imersos cotidianamente, deparamo-nos com um mundo diferente, original e, ao mesmo tempo, com o familiar, com o universal. Cabe-nos a sensibilidade, a disposição e a disponibilidade para, comparando, analisando, interpretando, descobrir os quês e os porquês de outras épocas, de outros lugares, que, a um só tempo, parecem tão próximos e tão distantes daquilo com que lidamos a cada dia (LOPES; GALVÃO,2001, p.15).

Assim entendemos que os ex-professores que, por mais que não estejam na ambiência interna do CEFORES/UFTM vivem na comunidade externa e são sujeitos que fazem parte da sociedade colaborando com a disseminação de saberes que são importantes para a educação. Ressalta-se que, a atuação de discente do curso de graduação em História permitirá e este participar do processo de ensino, pesquisa e extensão facultando a ele conhecimentos que colaborará para formação de futuro professor e ou pesquisador.

Neste sentido, possibilitar o contato de alunos da graduação - futuros docentes com ex-professores são processos valiosos que facultam vivências educacionais únicas, permitindo a produção de novos saberes, divulgação de práticas pedagógicas para a História da Educação, assim como valorização dos ex-professores que formaram tantos profissionais que atuam na sociedade.

Cabe destacar que em relação às ações de Pesquisa a partir do contato com os ex-professores, pretende-se divulgar os documentos guardados em seus arquivos pessoais (dentre os quais cartas, cadernos, planos de ensino, materiais icnográficos, provas, exercícios produzidos e realizados em sala de aula, dentre outras fontes históricas) permitindo que este arcabouço seja material inesgotável para aqueles que interessar em futuras pesquisas. Além disto, permite ao discente que participa deste projeto iniciar as primeiras etapas para futuros projetos de pesquisa, ensino e extensão.

Autoavaliação pela Equipe de Execução, avaliação pelo público atendido e resultados esperados

Após, a edição do jornal on-line com a apresentação de ex-professores do CEFORES, será entregue tanto aos ex-docentes quanto aos membros integrantes do projeto um questionário para que seja registrada a percepção quanto ao trabalho proposto, bem como o que julga necessário ser aprimorado.

Salienta-se que tanto o ex professor entrevistado, quanto a equipe de execução preencherá o referido questionário com a finalidade de melhorar o processo do trabalho proposto.

Espera-se criar um registro informativo-histórico de ex-professores do CEFORES com arquivo icnográfico de exercícios realizados em sala de aula, trabalhos diversos de alunos e professores da escola. Acreditamos que será uma forma de registrar e divulgar o trabalho valoroso desses ex-professores da escola profissional - CEFORES/UFTM.

A memória, a vivência e experiência dos ex-professores do CEFORES serão dados relevantes para a valorização da profissão docente. Informações que possibilitará a divulgação de práticas pedagógicas de um determinado tempo e espaço em que os sujeitos educacionais professores e ou aluno realizaram suas práxis "esquecidas" pelo momento presente, mas que foram importantes pois encontram-se disseminadas, uma vez que, colaboram para formação de tantos profissionais que atual na sociedade.

A relevância social desse tempo é importante para a ambiência social, educacional, cultural. Vislumbra um olhar para futuras pesquisas a respeito da proposta por ora apresentada. Depreendemos que buscar o passado é reconstruir possibilidades para se pensar a educação do presente e as possíveis transformações para o momento atual.

Em alusão a Nunes (1987, p.79), "Ao interrogar aos outros interrogo-me. Reinvento a minha prática e aprendo com meus erros. Luto contra a morte, não só ao resgatar os vestígios que outras gerações deixaram como prolongação de si mesmas, mas também ao enfrentá-la em meu próprio nome, como se quisesse vencê-la de véspera".

Considerações Finais

O projeto de extensão que apresentamos iniciou os trabalhos em 04 de agosto de 2023 e ocorreram reuniões para definição dos primeiros nomes de ex-professores que serão entrevistados. O questionário que será utilizado para nortear as entrevistas foi finalizado e aprovado pela equipe do projeto. Foram convidados neste momento ex-docentes dos cursos técnicos em Enfermagem, Farmácia e uma docente que ministrou disciplina básica em todos os cursos.

Os encontros terão suas conversas gravadas e transcritas repassando por fases de ajustes conforme decisão dos participantes, bem como revisão da língua portuguesa para posteriormente, ser viabilizada para o formato do jornal *on line*. Ademais será solicitado aos ex-docentes materiais de seus arquivos pessoais que colaboram para o desenvolvimento do projeto de extensão.

Cabe salientar que, foram coletadas fontes históricas sobre a instituição e também dos cursos técnicos que serão selecionadas para o enriquecimento das informações que irá compor o jornal *on-line* que retratará as memórias, vivências e experiências dos ex-docentes do Centro de Educação Profissional - CEFORES.

A partir do exposto, enfatizamos que este projeto está em andamento e, portanto, tem como vigência o período de um ano, encerrando-se em agosto de 2024. Acreditamos que no final do cronograma estabelecido para o desenvolvimento do projeto teremos compilado muitas informações/dados que possibilitaram novas formas de pensar e atuar no âmbito educacional.

Trazer as memórias, vivências e experiências de ex-docentes é um caminho não só de reconhecer a importância de cada indivíduo que esteve na escola e no meio social, mas acima de tudo apreender a contribuição de todos não só no ontem, mas, também para o momento presente. Propicia-se reavaliar/analisar o saber-fazer e a ressignificação do processo educacional seja

enquanto educador seja atuando efetivamente na escola ou no meio social em que ainda permanece como ser educacional. Nesta concepção será realizado um encontro que envolverá ex-docentes e será intitulado como o I Encontro de ex-professores do CEFORES.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade:** Lembrança de velhos. 2. Ed. São Paulo: T.A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

CUNHA, Maria Teresa Santos; Mignot, Ana Chrystina Venâncio. *Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as*. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006.

FERNANDES, Rogério. cultura de escola: *entre as coisas e as memórias*. **Proposições**, campinas, v. 16, n. 46, p. 19-39, jan./abr. 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História da educação. Rio de Janeiro. DP&a: 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio; Mignot, Maria Helena câmara; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Refúgios do eu:** educação, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres,2002.

NUNES, Clarice. A reconstrução da memória: um ensaio sobre as condições sociais da produção do educador. **Cad. Pesq.** São Paulo (61): 72-80, maio 1987.

AS CONCEPÇÕES SOBRE ENSINO DE DESENHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA OBRA “GEOMETRIA PRÁTICA POPULAR” DE ABÍLIO CESAR BORGES

Sheila Vanessa Afonso de Loiola (CEFET-MG)¹

Irlen Antônio Gonçalves (CEFET-MG)²

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento e tem como objetivo compreender as concepções sobre ensino de desenho e educação profissional presentes na obra "Geometria Prática Popular e Desenho Linear", publicada em 1878 pelo médico e educador Abílio César Borges. A operação metodológica será por meio da categoria de análise do discurso, e como aporte teórico utilizaremos Charaudeau (2018), Orlandi (2009) e Brandão (2004) e como *corpus* utilizaremos o prólogo do livro "Geometria prática popular e Desenho Linear" (BORGES, 1878), buscando desvelar as estratégias discursivas e o contexto sócio-histórico subjacente ao posicionamento do autor. Espera-se, com este estudo, ampliar a compreensão sobre o pensamento educacional de Abílio César Borges e seu papel nas discussões sobre educação profissional e ensino de desenho no contexto do século XIX, elucidando suas visões que marcaram época e influenciaram gerações. A análise proposta permitirá também evidenciar a estreita relação entre linguagem, discurso e contexto histórico-social.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino de Desenho; Abilio Cesar Borges; Geometria Prática Popular.

Introdução

O ensino do desenho e sua relação com a educação profissional foi um tema central nos debates educacionais brasileiros do século XIX. Nesse contexto, o médico Abílio César Borges destacou-se como um entusiasta da

¹ Mestranda em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG) na linha de pesquisa História e Historiografia da Educação Profissional. Graduada em Artes Visuais e Pedagogia com especialização em Educação à Distância. E-mail: sheila_afonso@hotmail.com

² Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), graduado em Pedagogia. E-mail irlen@terra.com.br

importância dessa disciplina tanto para a formação de mão de obra capacitada para a indústria nascente, quanto para a educação geral.

Este artigo busca analisar as concepções sobre ensino de desenho e educação profissional presentes na obra "Geometria Prática Popular e Desenho Linear", publicada por Abílio César Borges em 1878. O objetivo é compreender o pensamento do autor expresso no prólogo dessa obra, elucidando sua defesa de um ensino prático e técnico do desenho voltado ao trabalho industrial e seu papel nas discussões educacionais da época. A operação metodológica será por meio da categoria de análise do discurso, e como aporte teórico utilizaremos Charaudeau (2018), Orlandi (2009) e Brandão (2004) e como *corpus* utilizaremos o prólogo do livro "Geometria prática popular e Desenho Linear" (BORGES, 1878), buscando desvelar as estratégias discursivas e o contexto sócio-histórico subjacente ao posicionamento do autor. Serão destacadas passagens representativas do prólogo que revelam a perspectiva de Abílio César Borges acerca da relevância da geometria e do desenho na formação de artistas, operários e trabalhadores.

O estudo permitirá elucidar as ideias propagadas por esse intelectual e educador oitocentista sobre o papel da educação técnica e do desenho para o progresso industrial do Brasil. Sua defesa de um ensino profissionalizante será compreendida no contexto mais amplo dos debates educacionais da época sobre ciência, indústria e artes.

O médico Abilio Cesar Borges

Para realizarmos a análise do discurso proposto é necessária uma apresentação sucinta do médico Abílio Cesar Borges. Ele nasceu em 1824, em Rio das Contas na província da Bahia. De acordo com Valdez (2006) não tem precisão a origem da família, mas tudo indica ser de uma família detentora de

posses, pois nasce em uma região de grande importância na mineração. Ainda a autora corrobora afirmando que:

mesmo que não tenha sido confirmada a origem de Abílio na base mineradora, é notório que ele provinha de uma classe com posses, pois a família investiu em sua formação desde o ensino primário. Ele estudou as primeiras letras em um colégio católico na sua cidade natal, onde aprendeu latim (a base de palmatória), francês e filosofia com padres-mestres. Teve, assim, acesso a um ensino reservado a poucos, devendo ser sua infância distinguida por nós como mais uma exceção do que como uma regra para o período. (VALDEZ, 2006, p.27).

Em 1838, vai para Salvador realizar o ensino secundário, que era “reservado a uma minoria privilegiada, e preparava basicamente os jovens para ingressarem nos cursos superiores do Império” (VALDEZ, 2006 p. 27). Em 1840 é aprovado no curso superior de medicina da Bahia, mas se transfere para a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1846, onde conclui sua formação. Retornando a Bahia, atua na medicina em um curto espaço de tempo, entre 1847 e 1855. Em 1856, assume o cargo de Diretor Geral da instrução pública da mesma província, que marca a sua entrada de fato para o meio educacional e político, por um curto espaço de tempo, já que seria demitido no cargo em 1857. Saviani (2000) ressalta que sua exoneração foi em decorrência a um desentendimento com um professor e atribui também ao fato da “mudança do quadro político, a mesma decorreu da vitória do partido Liberal com a consequente queda do gabinete conservadora cujos políticos Abílio César Borges era ligado”. (ibidem, p.44).

Em 1858, Abílio Cesar Borges fundou o Ginásio Baiano, um colégio de iniciativa privada, para meninos oriundos de uma classe elitizada, onde conseguiu defender e aplicar suas ideias sobre a instrução. Mas, esse não foi seu único colégio, pois em 1870 se transfere para o Rio de Janeiro e funda o colégio Abílio da Corte e, anos mais tarde, em 1881, devido a uma doença muda-se

para Barbacena, na província de Minas Gerais, também funda o Colégio Abílio e, nele, atua como diretor. O colégio na corte continuou ativo e seu sócio Epifânio José dos Reis (Fundador e ex-diretor do Colégio S. Salvador de Campos) assumiu a direção. No mesmo ano de 1881 foi condecorado com o título de Barão de Macahubas pelos feitos para instrução pública e, em 1882, é nomeado como “Barão com grandeza” pela ativa participação no Congresso Pedagógico Internacional de Buenos Aires, como delegado oficial do Império brasileiro.

Foi nesse cenário da educação privada que Abílio tornou-se um homem notável na área do ensino, pois, ele utilizava da sua visibilidade para lançar métodos de ensino, aparelhos pedagógicos e compêndios escolares, além de participar de Congressos e exposições pedagógicas internacionais. Abílio Cesar Borges faleceu em 1891, vitimado de uma síncope cardíaca.

Contribuições para o Ensino do Desenho e Educação Profissional

No Brasil de meados do século XIX, a instrução e o ensino do desenho estavam intrinsecamente associados à aprendizagem de ofícios e à ideia de progresso industrial, um dos temas centrais nos debates educacionais da época. Essa perspectiva de promover o desenvolvimento do país por meio de uma educação profissionalizante e técnica, visando a preparação dos trabalhadores, era amplamente difundida e discutida entre políticos e intelectuais do período. Sobre isso, Gondra (2008) afirma que o ensino do desenho não era a única preocupação do Brasil Imperial, mas também discutida em outros países e destaca:

O desenvolvimento da indústria, da técnica, da arte e das ciências aplicadas ao progresso econômico e industrial era uma questão amplamente discutida pelos países europeus nas grandes Exposições Universais, as “vitrines do progresso”, das quais o Império do Brasil fez parte (GONDRA, 2008, p.73).

A visão de desenvolvimento nacional fundamentada na educação para o trabalho permeava as discussões entre políticos e intelectuais da época, vinculando-se a projetos mais amplos de ordenação política e econômica. As ideias educacionais do médico Abílio César Borges se alinhavam a esse ideário mais amplo das elites dominantes, que buscavam estruturar política e economicamente o Brasil. Souza (2014) corrobora:

Pensar a educação estava fortemente atrelada a uma discussão de tom político: educar o povo servia para o bem da nação, fosse para o desenvolvimento de sua civilização na primeira metade do oitocentos, fosse ainda para colocá-la no nível do progresso de fins do XIX. (SOUZA, 2014, p.9)

A discussão sobre como educar o povo era vista como uma questão de grande relevância para o bem da nação. Aliam-se a isso os debates acerca do ensino do desenho, como elemento formativo para as profissões, que vinham se tornando tema de repercussão entre periódicos, legisladores e intelectuais, o que em alguma medida representava uma dualidade entre a educação geral e a profissional. Nesse contexto, destaca-se que, na esfera da formação profissional, o desenho está mais estreitamente relacionado à geometria. Nesse sentido o ensino do desenho se tornou um dos elementos indispensáveis para a formação dos novos profissionais, conforme nos informa Silva:

O fato preponderante é que, [...], foi construída e consolidada uma representação acerca do papel do Desenho na Educação Profissional Brasileira, a saber, que o Desenho e seus saberes são imprescindíveis para a formação de mão de obra para a indústria nacional e para os ofícios, bem como que estava a mercê de um bom ensino de Desenho o desenvolvimento industrial nacional. Assim, a disciplina Desenho era basilar para a formação para o trabalho no Brasil. (SILVA, 2021, p.104).

Essa visão é corroborada por Trinchão que destaca:

O ensino do Desenho em escolas populares também serviu de instrumento de controle social, na medida em que sendo ensinado em escolas públicas proporcionaria uma espécie de concorrência com as corporações cujos espaços eram considerados como degradados. Esse processo de criação de escolas para o povo trouxe várias contradições na medida em que implementou um domínio político e econômico, mas também proporcionou certa emancipação aos trabalhadores que recebiam instrução, até então negada, e formação para sua inserção no mercado de trabalho capitalista, que se expandia e tomava proporções grandiosas. (TRINCHÃO, 2019, p.36).

Assim, reconhece-se a importância do ensino do desenho não apenas como uma habilidade técnica, mas como um componente essencial na formação profissional. Isso se manifesta na percepção de que essa disciplina exerce uma influência significativa na preparação da mão de obra para atender às demandas da indústria, enquanto também destaca as complexidades e contradições intrínsecas a essa abordagem. Essas nuances incluem a função do ensino do desenho na dinâmica de controle social e as intrincadas questões socioeconômicas da época.

O médico Abílio César Borges destacou-se como entusiasta dessas concepções, publicando em 1878 a obra "Geometria Prática Popular e Desenho Linear". Com um extenso prólogo e introdução, o livro expressava as percepções do autor sobre a importância do ensino do desenho e a geometria e sua relação à preparação para o trabalho.

Abilio Cesar Borges defendia a instrução profissional para as camadas populares, alinhando-se ao ideal de modernização por meio da instrução que permeava o debate educacional da época. Segundo Trinchão, era ele "adepto do método intuitivo e das lições de coisas, defende a proscrição dos métodos usados na época de cópia mecânica de modelos, como meio indispensável de se obter bons resultados." (TRINCHÃO, 2007 p.135). Suas ideias eram

propagadas como expoentes dessas concepções, conforme evidenciado em seus escritos.

O compendio lançado em 1878 deteve um papel fundamental na introdução do desenho como disciplina elementar nas escolas brasileiras. Por esse motivo, Abílio Cesar Borges, buscava com a "Geometria Prática Popular", disseminar o ensino do desenho geométrico para formar mão de obra capacitada para as demandas da indústria emergente no país. "O livro de Abílio teve, no mínimo, 41 edições e foi usado em escolas pelo menos até 1959. O objetivo do livro, explicitado por ele próprio, era propagar o ensino do desenho geométrico e educar a nação para o trabalho industrial." (BARBOSA, 2019, p.38). Essa trajetória de sucesso é corroborada por Trinchão, que destaca que "o livro lançado nas décadas finais do século XIX, permaneceu inalterado em sua estrutura e conteúdo até a década de quarenta do século XX, sem que uma única linha fosse modificada". (TRINCHÃO, 2007, p. 132).

Assim, a ampla disseminação do compêndio nas escolas brasileiras destaca seu pioneirismo e acerto na abordagem do desenho técnico como ferramenta para a formação de recursos humanos aptos ao trabalho industrial no período de transição do século XIX para o XX.

Análise do discurso no prólogo do compendio "Geometria prática popular e desenho linear"

Nos textos precedentes, o esforço foi o de resgatar, de forma sistemática, a memória histórica e contextual no período em que Abílio Cesar Borges desempenhou seu papel. Este exercício de reconstrução não se limitou à mera incursão em registros cronológicos; ao contrário, representou uma análise aprofundada, visando à compreensão das origens que proviam as concepções e atuações desse protagonista no cenário de sua época.

Ao desvelar as páginas do passado, deparamo-nos com as intrincadas relações sociais que delinearão as perspectivas e influenciaram o médico Abílio Cesar Borges. Este resgate não se resumiu a uma retrospectiva nostálgica, mas caracterizada e conduzida por um olhar para uma apreciação mais abrangente da formação discursiva implícita às suas contribuições, sobretudo no que concerne ao ensino do desenho e ao ensino profissional, nos deixando em posição propícia para explorar a profundidade semântica imbricada no discurso de Abílio Cesar Borges. Assim, o intento de exploração semântica não se limitará à análise meramente linguística, mas que se estenderá à compreensão da inserção dessa linguagem em um contexto social, histórico e ideológico que moldou suas convicções e direcionou suas ações. Brandão corrobora com a seguinte afirmação:

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso e interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 2004, p. 11.)

A linguagem funciona como um elemento mediador entre o homem e a história, portanto, ela nos faz refletir as suas condições de produção, ou seja, compreender o sujeito em sua historicidade. Gonçalves (2020, p.207) salienta que "a análise do texto não é como uma fonte empírica datada, mas cuja formulação dependeu de uma série de situações culturais, sociais, econômicas e históricas".

Nesse sentido, Orlandi (2015, p.89) afirma que "não há discurso, que não estejam em relação com outros, que não forme um intrincado nó de discursividade". A autora complementa que todo o discurso é atravessado por outros discursos:

Em outras palavras, os sentidos resultam das relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para fazer futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 2015, p. 36-37).

Entende-se no discurso que a língua é atravessada pelos eventos sócio-históricos, e o sujeito discursivo enuncia e é enunciado a partir do que já foi dito, e se utiliza da articulação da linguagem para interagir com seus interlocutores, e representa a sociedade em um dado momento.

A partir disso, podemos dizer que a análise do discurso é uma imbricação de um lugar social e o texto, e “para compreensão de qualquer discurso como linguagem dependerá do conhecimento dos sujeitos que os produziram, do seu tempo de produção e de suas finalidades para intervir na vida social” (GONÇALVES, 2020, p.211).

Por oportuno, acentuamos que Charaudeau (2018), aponta que “todo ato de linguagem está ligado à ação mediante as relações de força que os sujeitos mantêm entre si, relações de força que constroem simultaneamente o vínculo social” (CHARAUDEAU, 2018, p.17). Para essas relações de forças podemos entender a posição que o sujeito discursivo ocupa, seja ela econômica ou política, e quais são seus interlocutores, esses que serão persuadidos pela retórica do ator político. Nesse sentido Gonçalves (2020) entende o discurso político como uma prática de linguagem que media a relação entre sujeito e realidade, constituindo ambos historicamente e visa intervir na vida social para produzir novos comportamentos e expectativas.

Compreender as ideias sobre o ensino de desenho do médico Abílio Cesar Borges, a partir da Análise do Discurso, é necessário também se atentar ao discurso político e seus efeitos de sentido. Charaudeau (2018, p.40) defende

que existem “diferentes lugares onde se fabrica o pensamento político, que não está reservado apenas aos responsáveis pela governança nem aos solitários pensadores da coisa política”. Ainda, Charadeau (2018) considera que o poder político surge de uma delegação e de uma legitimidade concedida e atribuída. Ainda assim, ressalta-se que é necessário que o ator político convença as pessoas sobre os valores que promove, desenvolvendo simultaneamente uma identidade discursiva ambígua. Essa identidade deve integrar tanto a teoria quanto a prática, assim como o posicionamento ideológico e a estratégia de administração do poder.

No prólogo do livro, Abilio Cesar Borges expressa a origem e a evolução de sua convicção sobre a importância do ensino do desenho para o povo brasileiro. Ele afirma que o livro que está oferecendo ao povo é resultado de uma convicção que se desenvolveu ao longo de cerca de vinte e dois anos, desde que começou a estudar questões relacionadas ao ensino da cidadania. Essa convicção, segundo o autor, cresceu e fortaleceu-se cada vez mais com sua própria experiência e com o conhecimento das conquistas feitas pela ciência pedagógica em países mais avançados.

Ao se analisar o discurso de Abilio Cesar Borges, podemos perceber que ele se insere em um contexto político e educacional específico do século XIX, marcado por debates sobre a formação da cidadania, sobre o papel da educação na sociedade e sobre o desenvolvimento industrial. Suas ideias refletem uma perspectiva política que busca promover o ensino prático do desenho como meio de contribuir para o progresso do país.

Charadeau (2018) destaca que o sentido político não está apenas no conteúdo do discurso, mas nas condições de sua comunicação. Nesse sentido, as palavras de Abilio Cesar Borges ganham significado político ao considerarmos o contexto em que foram proferidas, a audiência visada e os objetivos do autor. Abilio Cesar Borges buscava persuadir as escolas, as famílias,

os artistas e operários sobre a importância do ensino do desenho, inserindo-se assim em um discurso político que visa influenciar a educação e, conseqüentemente, o desenvolvimento do país.

O livro Borges já traz no seu no título interessantes pistas acerca do repertório de ideias com as quais o autor estabeleceu diálogo e as textualizou: Desenho linear ou Geometria prática popular seguidos de algumas noções de agrimensura, estereometria e arquitetura para uso das escolas primárias e normais, dos Liceus e Colégios, dos Cursos de adultos, e em geral dos artistas e operários em qualquer ramo de indústria. Notem-se as palavras 'popular', 'escolas primárias' e 'indústria' que servem como indícios para as ideias do intelectual oitocentista acerca do papel da educação e sua relação com o desenvolvimento da então nascente indústria, que nos indicará uma conjuntura sócio-histórica que desvelam outras discursividades.

Destacamos algumas passagens importantes da obra "Geometria Prática Popular e Desenho Linear" que elucidam o pensamento de Borges sobre o ensino do desenho.

[...] e esta é a razão principal do aparecimento do presente livro, que, si, me não cegam os afetos de compilador, há – de ser manuseado com grande proveito, tanto nas escolas, como nas oficinas e nas famílias, porque nele se instruirão facilmente meninos e adultos em muitas cousas que ninguém deve hoje ignorar, sobretudo os artistas e operários em todos os gêneros de indústria. (BORGES, 1944, p. VIII.)

O autor defendia a utilidade de seu livro para instruir alunos e trabalhadores, especialmente artistas e operários, em conhecimentos úteis para a indústria. Isso revela sua concepção de um ensino prático e voltado para o trabalho industrial.

Sei que ensino do desenho linear acha-se consignado nos regulamentos da instrução pública, senão de todas, de quase todas as Províncias do Império; mas sei igualmente, e ninguém o ignora, que na generalidade das escolas tal ensino não se dá absolutamente, ou é dado sem os frutos desejados [...] porque carecem as escolas de compêndios apropriados e em profusão. (BORGES, 1944, p. VIII-IX.)

Abílio Cesar Borges criticava a discrepância entre a teoria e a prática no ensino do desenho linear, atribuindo a deficiência desse ensino à falta de bons compêndios sobre o tema. Ele claramente advoga a necessidade de material didático adequado, conforme aludiu:

Dizem que o desenho é a linguagem do engenheiro; seria dos progressos da mecânica e das artes, que teem conexão com as ciências matemáticas, o conhecimento do desenho geométrico é tão indispensável ao engenheiro e ao arquiteto como ao artista e ao operário; e é útil, pelo menos, ao homem do mundo, que não quer ser completamente estranho ao desenvolvimento industrial de seu tempo. (BORGES, 1944, p. XI.)

Nesse trecho, Borges destaca a importância do desenho, não se limitando apenas a engenheiros e arquitetos, mas estendendo sua relevância para artistas, operários e homens cultos em geral. Ele inicia enfatizando que o desenho é considerado a linguagem do engenheiro, uma habilidade fundamental para profissionais dessa área. Em seguida, amplia o escopo, sublinhando que o desenho é igualmente indispensável para diversas categorias, como artistas, operários e homens cultos em geral. Essa ampla abrangência do conhecimento em desenho é vinculada pelo autor ao progresso industrial da época, como afirmou:

“Sei que ensino do desenho linear acha-se consignado nos regulamentos da instrução pública, senão de todas, de quase todas as Províncias do Império; mas sei igualmente, e ninguém o ignora, que na generalidade das escolas tal ensino não se dá absolutamente, ou é dado sem os frutos desejados [...] porque

carecem as escolas de compêndios apropriados e em profusão.”
(BORGES, 1944, p. VIII-IX).

Fica evidente que o autor expressa a sua consciência sobre a prescrição do ensino do desenho linear nos regulamentos da instrução pública nas províncias do Império. No entanto, ele também observa que, na prática, esse ensino não estava sendo efetivamente implementado nas escolas, ou quando era os resultados desejados não estavam sendo alcançados. A explicação fornecida era a escassez de compêndios apropriados e em quantidade suficiente, indicando uma lacuna na disponibilidade de materiais educacionais necessários para o ensino eficaz do desenho linear.

É importante ressaltar que o Abilio Cesar Borges utilizava nomes de personas com reconhecimento público, assim promovendo veracidade em seus discursos, vejamos a seguir:

O desenho geométrico, segundo o distinto professor de desenho de máquinas da Escola Politécnica de Paris, M. Tronquoy, tornou-se de uma utilidade tão geral que deve fazer parte do ensino público em todos os graus. (BORGES, 1944, p. XI).

A frase destaca a opinião do professor de desenho de máquinas da Escola Politécnica de Paris, M. Tronquoy, sobre a importância e a utilidade abrangente do desenho geométrico. A expressão "distinto professor" sugere que M. Tronquoy é uma autoridade no assunto. Ele afirma que o desenho geométrico tornou-se tão utilitário e relevante que deveria ser incluído no ensino público em todos os níveis educacionais, indicando que essa habilidade é considerada fundamental e benéfica para um conjunto abrangente de estudantes em diferentes níveis de formação. A ideia central é que o conhecimento de desenho geométrico não deveria ser restrito a um grupo específico, mas sim integrado de maneira ampla no sistema educacional.

Esses trechos são evidências contundentes da defesa feita por Abilio Cesar Borges de um ensino técnico e prático do desenho, essencial para a formação de profissionais e para o avanço da indústria no século XIX.

Ao analisarmos as falas do autor no prólogo de "Geometria Prática Popular e Desenho Linear" à luz do referencial teórico de análise do discurso político, a partir das reflexões de Gonçalves (2020) e Charaudeau (2018), compreendemos que esta prática implica em uma relação intrínseca entre o contexto social e o texto produzido, destacando a importância de compreender a linguagem em seu contexto histórico, social e político para entender seus significados e efeitos na vida social. Sob diversos aspectos emergem para uma compreensão mais profunda do posicionamento do autor e das estratégias adotadas em seu discurso, pois o médico Abilio Cesar Borges se posicionava como um intelectual e educador inserido nas discussões sobre a instrução do ensino do desenho, corroborando para a formação do ensino profissional no século XIX. Sua defesa do ensino profissional revela uma postura alinhada com a ideia de progresso industrial, refletindo a importância de sua participação nas conversações acerca do desenvolvimento educacional da época, suas palavras ganham significado político ao considerarmos a urgência de sua proposta, destacando a necessidade de compêndios apropriados para o ensino do desenho nas escolas, o que reflete as carências do sistema educacional da época. No que se refere aos interlocutores visados, Abilio Cesar Borges direciona seu discurso principalmente a professores, trabalhadores e o governo, e enfatiza a importância do desenho não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma linguagem essencial para diversos campos profissionais, desde o trabalho industrial até a prática da arquitetura. Suas citações ressaltam a necessidade de integrar o ensino do desenho a todos os níveis da instrução pública, refletindo a visão de que essa habilidade era indispensável para o desenvolvimento individual e coletivo. Essa escolha estratégica evidencia a

intenção de influenciar atores-chave envolvidos na implementação e direcionamento das políticas educacionais da época, perante o exposto o autor utiliza recursos linguísticos específicos, adotando um tom pedagógico e fazendo referências à utilidade prática do ensino do desenho. Além disso, menciona os beneficiados, buscando legitimar e persuadir seu público-alvo sobre a relevância de sua proposta educacional.

O contexto sócio-histórico do século XIX é crucial para compreender a emergência desse discurso sobre ensino profissional, nele encontramos os interesses pelo desenvolvimento da indústria e a busca por avanços nas ciências, indústria e artes, que permearam as discussões da época, fornecendo o pano de fundo para as argumentações de Abilio Cesar Borges.

Ao adotar estratégias discursivas como o contraste entre teoria e prática e a referência ao progresso industrial, Abilio Cesar Borges buscava convencer a seu público sobre a importância do ensino do desenho. E seu objetivo era claro: influenciar a adoção de seu livro e do método de ensino proposto nas escolas, oficinas e indústrias.

A articulação que ele fazia com outros discursos circulantes sobre ciência, indústria e artes, na sociedade da época, denotava a relevância do seu discurso para o contexto mais amplo das transformações sociais e culturais do século XIX. Nesse sentido, o discurso político é visto como uma ferramenta de intervenção na vida social, sendo moldado por relações de poder e influenciando a construção de identidades e expectativas sociais e, com isso, fica evidente que as condições pragmáticas da comunicação são determinantes para construir o significado político do discurso. As escolhas dos interlocutores, o contexto histórico, os recursos linguísticos e as estratégias discursivas conferem ao discurso de Abilio Cesar Borges sua natureza política, indo além do conteúdo explícito, e destacam o caráter intrinsecamente político dessas condições comunicativas.

Considerações finais

O presente artigo buscou compreender as concepções sobre ensino de desenho e educação profissional presentes na obra "Geometria Prática Popular e desenho linear" de Abílio César Borges, publicada em 1878. Através da análise do discurso contido no prólogo da referida obra, foi possível desvelar o pensamento do autor sobre a relevância do ensino prático e técnico do desenho voltado à formação profissional e ao progresso industrial. Assim, ao analisar o discurso de Borges, podemos perceber como suas ideias estão imbricadas em um contexto político e educacional mais amplo, marcado por debates sobre cidadania, educação e desenvolvimento industrial. Sua proposta de promover o ensino prático do desenho reflete uma perspectiva política que busca contribuir para o progresso do país, alinhando-se às discussões sobre a formação da mão de obra e o papel da educação na sociedade.

A leitura do prólogo do livro de Abílio César Borges demonstrou como o intelectual e educador, do século XIX, contribuiu para as discussões mais amplas sobre ensino profissional e para os debates educacionais da sua época. Sua defesa da importância da geometria e do desenho como ferramentas essenciais para a educação de artistas, operários e trabalhadores em geral revelou seu alinhamento com as ideias de modernização e desenvolvimento industrial por meio da instrução técnica.

A análise do discurso à luz do referencial teórico permitiu depreender as estratégias e recursos linguísticos utilizados por Borges para persuadir seu público-alvo, bem como o contexto sócio-histórico subjacente que moldou suas concepções. Fico claro que o seu objetivo era o de influenciar a adoção de seus métodos e materiais didáticos voltados ao ensino prático e profissionalizante do desenho.

As reflexões que aqui registramos possibilitaram, portanto, uma compreensão aprofundada das visões propagadas por Abílio César Borges acerca do papel da educação técnica e do desenho para a formação de mão de obra e o progresso da indústria no Brasil do século XIX. Seu pioneirismo e acerto são atestados pelo amplo impacto e difusão de seus escritos e propostas educacionais.

Referências

- BARBOSA, A.M. **Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras.** *Revista Polyphonia*, Goiana, v. 27, n. 2, p. 19–39, 2016.
- BARBOSA, A. M. **Ensino da Arte e do Design no Brasil: unidos antes do Modernismo.** *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, p. 143–159, 2015.
- BORGES, A.C. **Desenho linear de elementos de Geometria prática popular: seguido de lições de agrimensura stereometria e architectura – Primeira Parte.** 2 ed. Bruxelas: Typografia e Lithografia E. guyot. 1882.
- BRANDÃO, H. H. L. **Introdução à análise do discurso.** 2 ed. Campinas: Editora Unicamp, 2004.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso político.** 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- GONÇALVES, I. A. **Chaves de leitura para a análise do discurso político sobre educação e educação profissional.** *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 25, n. 02, mai-ago. 2020, p. 203-223.
- GONDRA, J.G; SHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro.** São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- SILVA, J. C. da C. **Educar a mão e o olhar para o trabalho: a disciplina Desenho na Escola de Aprendiz Artífices do Rio Grande do Norte (1909 - 1937).** 2021. 366f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.
- SOUZA, C. E.D. **A educação como horizonte político no Segundo Reinado: notas sobre a trajetória e a atuação de Abílio César Borges.** *Revista Brasileira De História Da Educação*, 17(2[45]), 28 - 55.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

TRINCHÃO, G. M. C. **O conhecimento em desenho das escolas primárias imperiais brasileiras: o livro de desenho de Abílio César Borges.** História da Educação (UFPeI), v. 23, p. 125-147, 2007.

TRINCHÃO, G. M. C. **O papel social do desenho na formação do homem novo oitocentista.** EDUCAR EM REVISTA, v. 35, p. 33-48, 2019.

VALDEZ, D. **A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio César Borges: o barão de Macahubas (1856-1891).** 319f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas / São Paulo, 2006.

VITICULTURA E ENOLOGIA: UMA INCURSÃO PELA HISTÓRIA DO PRIMEIRO CURSO SUPERIOR PÚBLICO DE BENTO GONÇALVES/RS (1988-1995)

Caroline Cataneo (IFRS)¹

Resumo: Este estudo se inscreve na perspectiva da História da Educação, notadamente da História da Educação Profissional. Busca realizar uma incursão acerca do processo de implantação do primeiro curso superior público da cidade de Bento Gonçalves/RS: o Tecnólogo em Viticultura e Enologia, ofertado pela então Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek (EAFPK) no ano de 1995. A pesquisa, de cunho histórico-documental, utilizou como base os documentos disponíveis no Núcleo de Memória do IFRS Campus Bento Gonçalves, especialmente as correspondências oficiais trocadas entre a instituição e o Ministério da Educação (MEC), além de excertos de jornais na imprensa local. O período de 1988 e 1995 é marcado por diversas mudanças políticas no país, o que implicou em câmbios significativos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente pela perspectiva neoliberal que mitigou os gastos com públicos federais com educação no país. Após a análise documental, verificou-se que o pleito pelo curso iniciou muito antes de sua efetivação e se assemelha com o processo que ocorreu quando da inauguração da Escola de Viticultura e Enologia no ano de 1959. Originou-se a partir de demandas de empresas, de órgãos de classe e de egressos do Curso Técnico em Viticultura e Enologia pois, até aquele momento, não havia a formação em nível superior no país, o que implicava na “importação de enólogos”.

Palavras-chave: Viticultura e Enologia. Ensino Superior. História da Educação Profissional e Tecnológica.

Introdução

O Campus Bento Gonçalves foi criado pela Lei nº 11.892/08 como um dos *campi* formadores do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Contudo, sua história é longa e remete ao final da década de 1950 quando da implantação da Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves/RS no ano

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rio Grande do Sul (IFRS), Reitoria. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS).

de 1959. Se recuarmos ainda mais no tempo veremos que a gênese da escola remonta à Estação de Enologia de Bento Gonçalves, criada na década de 1940 por iniciativa do poder público local e de empresas locais que atuavam no ramo em consonância com a legislação agrícola da época. São elementos que compõem essa história, especialmente em relação ao Curso Superior de Viticultura e Enologia, que este texto pretende contar.

Bento Gonçalves é uma cidade da serra gaúcha, distante cerca de 120 quilômetros da capital Porto Alegre. Situada no nordeste do Rio Grande do Sul, em uma serra sinuosa, faz parte da Região de Colonização Italiana (RCI) do estado. É um dos principais produtores de uvas e vinhos do Brasil, conhecido como a “Capital Brasileira da Uva e do Vinho”. Emancipada no ano de 1890, desde o início da imigração italiana, teve como uma de suas bases econômicas a agricultura, primeiramente de subsistência e, posteriormente, com o cultivo de videiras, já que a região abrigava as condições necessárias de solo, clima e posição para esse fim. Conforme mencionam Manfroi et al (2022), a partir de 1885 já existia um processo de comercialização de produtos de uva e do vinho consolidados entre a região serrana e a capital do estado, embora ainda carecesse de profissionalização. Inicialmente esse cultivo era artesanal. Paris (1999) aponta que os primeiros vinhos eram tão ácidos e carentes de açúcar que não resistiam a viagens de alguns poucos quilômetros. Contudo, esse cenário iria mudar, especialmente pela emergência de um novo profissional, oriundo de uma nova escola da cidade: os Técnicos em Enologia.

As primeiras empresas familiares e cooperativas vinícolas da região datam do início do século XX, sendo que algumas delas existem até os dias atuais. A partir da década de 1920 ocorre a vinda de técnicos - enólogos e agrônomos - especialmente da Itália para desenvolver atividades nas vinícolas da região, já que no país não existia ainda a formação de enólogos. A partir da

década de 1930 ocorre o processo de implantação de uma Estação de Enologia na cidade, conforme aparece na imagem a seguir com o ato de criação da Estação pelo poder público municipal. A instituição iria começar a funcionar efetivamente no ano de 1942 e pode ser considerada a gênese do que, anos mais tarde, seria a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves.

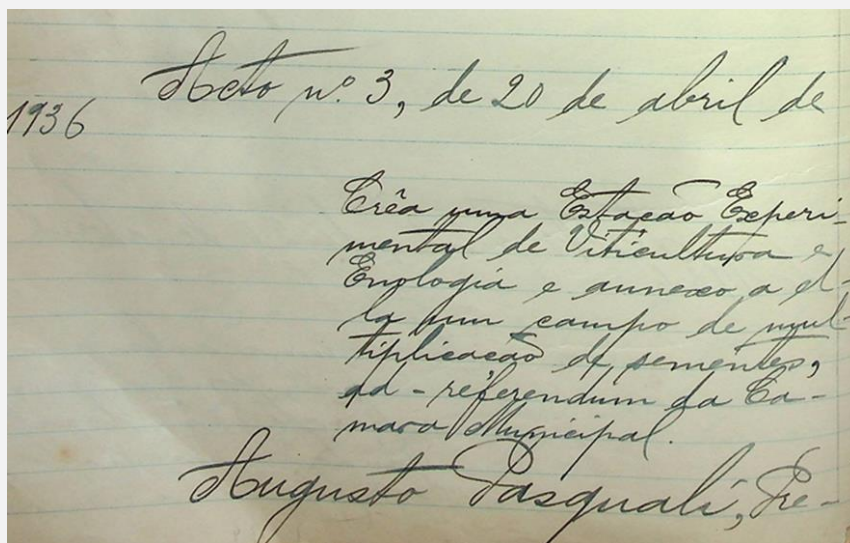


Imagem 1: Acto n° 3, de 20 de abril de 1936, Cria a Estação Experimental de Viticultura e Enologia. Fonte: Arquivo Público Municipal de Bento Gonçalves.

As estações de enologia foram criadas como resposta à Lei n° 549 de 20 de outubro de 1937 que unificava a legislação brasileira sobre vinhos e pretendia criar diversas instâncias de fiscalização, circulação e distribuição de vinhos e derivados no país, entre eles, as estações experimentais. Este mesmo dispositivo legal, em seu Artigo 21, inciso 5º, previa a criação de da cadeira de viticultura e enologia na Escola Nacional de Agronomia, para " Para maior incremento da vitivinicultura nacional". É possível inferir, portanto, que a preocupação com a qualificação dos profissionais do mundo do vinho era latente desde as décadas pretéritas à implantação da Escola.

Em relação à cidade de implantação da instituição, houveram disputas regionais em torno do município que a receberia. Excertos de jornais das

décadas de 1940 e 1950 apresentam pistas em relação a isso. Para Manfredi (2016), a emergência de novas profissões manifesta-se a partir de mudanças advindas da complexificação dos processos produtivos. Em relação ao mundo do vinho, o aumento de produção de uvas viníferas no período aumenta a necessidade de profissionalização do setor. Até o momento a formação específica em Enologia não era ofertada no país.

No jornal "A Época" de Caxias aparece diversas menções à necessidade de profissionalização do setor já na década de 1940. O ano de 1950 é especialmente importante para a vitivinicultura no estado com o V Congresso Brasileiro de Viticultura e Enologia realizado na cidade de Caxias do Sul/RS. No Jornal "O Pioneiro" é dada ampla divulgação ao evento. Na solenidade, foi lançada a pedra fundamental da "futura Escola Prática de Viticultura e Enologia" que seria construída em Caxias do Sul. Na mesma matéria, é apontada que a criação de uma escola de educação profissional agrícola com a finalidade de formar enólogos já estava sendo amplamente solicitada ao governo federal e estadual há bastante tempo. Contudo, a instituição que, inicialmente iria para Caxias do Sul, acabaria por ser instalada na cidade de Bento Gonçalves.

No "Jornal do Dia", de Porto Alegre, na edição de 1º de novembro de 1956, o Secretário de Agricultura do Estado, Orlando Carlos da Cunha, é entrevistado e apresenta o andamento do trabalho que vinha sendo realizado em prol da escola. Representantes do Serviço do Vinho do Estado foram escalados para obter informações sobre outras escolas de formação de enólogos na Itália, na Argentina e no Uruguai a fim de elaborar o projeto do curso. A matéria ainda questiona o secretário sobre o local de implantação da escola: "o estudo da região produtora recomenda a instalação da futura Escola na cidade de Bento Gonçalves, por ser o centro da mesma e porque estará situada junto à Estação Experimental de Vitivinicultura e Enologia subordinadas

ao governo federal.” Dessa forma, é possível inferir que havia disputas políticas em torno de seu local de instalação na serra gaúcha.



Imagem 2: Excerto do Jornal Do Dia, (Porto Alegre). 1º de novembro de 1956. Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

Em 1959 por meio da Lei nº 3.646, de 22 de outubro de 1959 (Brasil, 1959), vinculada ao Ministério da Agricultura e subordinada ao Instituto de Fermentação, do Serviço Nacional de Pesquisas Agrônômicas, é criada a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, primeira das diversas denominações que a instituição iria ter no decorrer de sua história. Seu funcionamento se daria no espaço territorial da Estação de Enologia de Bento Gonçalves, ofertando o curso técnico na área com duração de três 3 anos,

dentro do escopo de formação do 2º Ciclo de Ensino Agrícola, conforme previsto no Decreto-lei nº 9.613/1946 (Brasil, 1946).

Art. 1º É criada, no Ministério da Agricultura, a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves, no Estado do Rio Grande do Sul, subordinada ao Instituto de Fermentação, do Serviço Nacional de Pesquisas Agronômicas, do Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas.

Art. 2º A Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves terá sede na área territorial da Estação de Enologia de Bento Gonçalves, funcionando ambas as instituições em perfeita articulação, de forma a atender aos interesses do ensino e da pesquisa vitivinícola.

Art. 3º A Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves manterá os seguintes cursos:

- a) curso técnico de viticultura e enologia, de grau médio;**
- b) cursos de aperfeiçoamento de um ou mais assuntos de viticultura e enologia, destinados a técnicos de nível médio;
- c) cursos avulsos para viticultores e vinicultores;
- d) cursos de treinamento e estágios para trabalhadores rurais e cantineiros (BRASIL, 1959, grifo da autora).

Nos dois primeiros anos de funcionamento da escola, as aulas ocorreriam nas dependências da Estação de Enologia. Após a construção dos primeiros blocos, as aulas passam a ser ministradas no espaço onde atualmente se localiza o Campus Bento Gonçalves do IFRS. O curso ofertado era o Técnico em Viticultura e Enologia, de nível médio e, por muitos anos, foi o único curso que formava enólogos no país. Contudo, paulatinamente a região foi sentindo a necessidade de uma formação mais aprofundada e, a partir da segunda metade da década de 1980, iniciaram-se as negociações para a criação do primeiro curso superior público da cidade de Bento Gonçalves: o Tecnólogo em Viticultura e Enologia.

Durante os dezesseis primeiros anos de atuação, a escola dedicou-se somente à formação de enólogos. Mais tarde, quando já vinculada ao Ministério da Educação e à Coordenação Nacional de Ensino Agropecuário (Coagri),

formava também Técnicos em Agricultura e Agropecuária. De acordo com o Projeto de Lei nº 4307/1984, a escola era “à época de sua criação, como até hoje, a única no gênero no Brasil, e uma das únicas existentes na América do Sul.” Assim, a instituição auxiliou, por meio da cultura escolar, a formar o campo da profissão dos enólogos brasileiros.

Discussão

A Educação Profissional no Brasil revela que o estabelecimento de instituições voltadas ao ensino de profissões possuem estreitas ressonâncias entre o tipo de projeto social vigente no país - a depender do governo da ocasião - com o projeto educativo a ele vinculado. Dessa forma, no final da década de 1980 e durante toda a década de 1990, o Brasil esteve fortemente ligado a um projeto neoliberal, o que refletiu diretamente nos rumos da educação profissional do período.

De acordo com Altoé (2019), durante a década de 1980, especialmente quando da extinção da Coagri em 1986, o ensino agrícola passou a não ter qualquer atendimento específico por parte do governo federal, passando para a estrutura geral da educação profissional. As escolas agrícolas federais, portanto, passaram a ser subordinadas à SESG (Secretaria de Ensino de Segundo Grau) e, posteriormente, em 1990, à Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete). Em 1993, as escolas agrotécnicas federais passaram à condição de autarquias e puderam ter autonomia administrativa, didática e disciplinar.

Com a extinção da Coagri, as escolas agrícolas federais foram subordinadas à SESG, até 1990, quando passaram a compor o quadro da Senete. Essas mudanças, junto às mudanças econômicas do país, fizeram com que o conjunto de escolas agrícolas federais perdessem apoio e recursos

financeiros junto ao MEC. Em comunicação enviada à SESG em 23 de julho de 1987, o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, representado pelo então diretor da Escola, Ivo Luiz Cignachi, demonstra um grande descontentamento quanto ao tratamento oferecido pela secretaria às escolas agrícolas após a extinção da Coagri. Na comunicação, os diretores reclamam de demandas não atendidas, de cortes orçamentários e da necessidade de um tratamento diferenciado das escolas de ensino propedêutico. Além disso, de acordo com o documento, havia certa perseguição aos antigos servidores da Coagri que passaram a atuar junto à SESG.

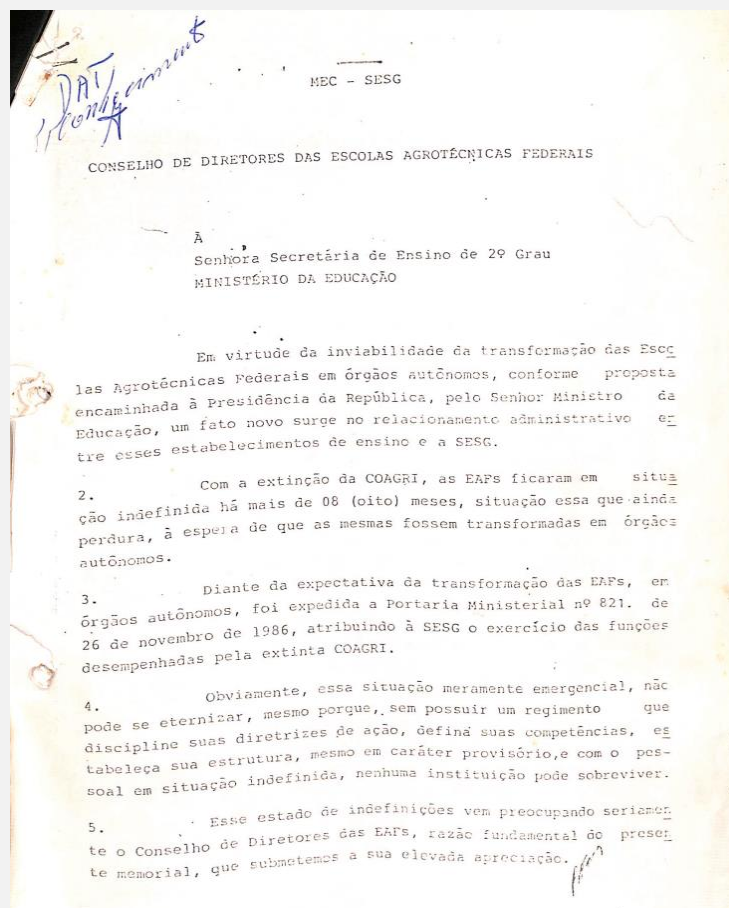


Imagem 3: Comunicação do Conselho das Escolas Agrotécnicas à SESG (1987).

Fonte: Núcleo de Memória do IFRS

Essas mudanças marcam o início da política neoliberal que influenciou fortemente a educação profissional – também as escolas agrícolas – durante a década de 1990. Para Frigotto e Ciavatta (2006) a década, para a rede de escolas

técnicas, agrotécnicas e de educação profissional federais é marcada por profunda regressão no pensamento educacional, marcada pelo pragmatismo, o economicismo e o tecnicismo. O projeto educacional governamental é aquele de ideário neoliberal, proposto por organismos internacionais como o Banco Mundial.

O decênio foi definido pelo esvaziamento do apoio estatal federal às escolas da rede, que, seguindo a lógica do Banco Mundial que atribuiu à educação brasileira características econômicas, especialmente em marcadores financeiros, considerando o custo-benefício das escolas. A redução de gastos com ensino tornou-se, então, decisiva. Em 1994, ocorreu a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais, por meio da Lei nº 8.948/1994. Foi no contexto dessas mudanças que a luta em prol do curso superior em Viticultura e Enologia passou a tomar força.

Assim como a demanda pelo curso Técnico em Enologia teve início muito antes da implantação da escola, com o curso superior não seria diferente. Embora tenha sido formalmente autorizado no ano de 1994, com a primeira turma ingressando em 1995, em incursões realizadas nos documentos da instituição e de buscas realizadas em jornais da região, foi possível observar que o esforço pela viabilização do curso já estava presente desde os últimos anos da década de 1980.

Pela educação profissional ser o *locus* mais visível da relação trabalho-educação, a necessidade da verticalização do ensino de enologia foi pleiteada não somente por alunos, mas também por empresas, entidades de classe e políticos da região. Contudo, no final da década de 1980 e durante a década de 1990, a educação profissional foi fortemente marcada pela influência neoliberal o que acarretou em diminuição da oferta de vagas em cursos técnicos e, neste caso, na demora da liberação do curso superior de Viticultura e Enologia.

Em matérias publicadas no Jornal O Pioneiro, da cidade de Caxias do Sul/RS, nos anos de 1988 e 1989 mostram que os esforços para a viabilização do curso não partiram somente da instituição, mas também de entidades de classe e de políticos locais, pois os enólogos formados em cursos superiores atuando no Brasil eram poucos e formados em países como Argentina, Itália e França com tradição no cultivo das videiras. A ideia da criação de um curso superior surgiu durante a realização do II Encontro de Ensino Técnico Federal realizado na instituição em fevereiro de 1988.

Em matéria publicada no Jornal O Pioneiro, em 18 de maio de 1988, é veiculada a ida do então diretor da instituição para Brasília, a fim de pleitear recursos para a organização do curso, além de outras demandas que a escola necessitava. Nesse período, as escolas agrotécnicas federais não mais estavam sob a alçada da Coagri, o que dificultava a liberação de recursos e a organização do ensino agrícola federal. Contudo, como é possível observar, a proposta foi bem recebida pelo Ministério da Educação, porém, o curso ainda iria demorar alguns anos para ser efetivamente aberto.



Imagem 4: Excertos do Jornal O Pioneiro (Caxias do Sul), 18 de maio de 1988. Fonte: Hemeroteca Digital da Câmara Municipal de Caxias do Sul/RS



Imagem 5: Excertos do Jornal O Pioneiro (Caxias do Sul), 05 de novembro de 1989. Fonte: Hemeroteca Digital da Câmara Municipal de Caxias do Sul/RS

No ano de 1988 foi elaborado um documento intitulado “Subsídios para a elaboração do projeto de criação do curso superior em enologia nesta instituição federal de ensino” por uma comissão de professores da EAFPJK. Essa comissão analisou o cenário da viticultura nacional e a necessidade da formação profissional em nível superior. Além disso, datadas do mesmo ano, foram localizadas diversas correspondências entre a escola e as entidades de classe do setor no sentido de buscar apoio para a implementação do curso. Neste mesmo ano foi encaminhado pela Prefeitura Municipal da cidade, um ofício ao Ministério da Educação reivindicando a presença do curso na cidade. Outros ofícios para o mesmo fim foram protocolados por deputados gaúchos.

No ano seguinte, em 1989, durante o governo do presidente José Sarney, o então Ministro da Educação, Carlos Sant’Anna, encaminha mensagem direcionada ao Presidente da República no sentido de viabilizar a oferta do curso na instituição. No referido documento, o ministro pontua que:

[...] a exemplo do que vem ocorrendo com as nossas co-irmãs da área industrial, busca aperfeiçoar no Brasil a ideia de verticalização do ensino técnico, desse tipo de ensino, em vários níveis e graus de especialização e a perfeita integração entre

eles. Além disso, esses cursos também buscarão atender a uma demanda urgente dos setores econômicos e sociais notadamente o agropecuário, e também possibilitará o pleno aproveitamento dessa mesma capacidade, sem necessidade de se efetuar despesas consideráveis e adicionais para este fim (SANT'ANNA, 1988).

No mesmo ano, o então Deputado Federal Darcy Pozza protocolou o projeto de criação da "Faculdade de Enologia" de Bento Gonçalves, por meio do Projeto de Lei nº 4077/1989. Como justificativa, o político bento-gonçalvense reiterou:

O município de Bento Gonçalves é dotado de boas escolas de ensino fundamental e médio, inclusive de uma Escola Agrotécnica Federal que oferece cursos profissionalizantes, convindo ressaltar o de Enologia, responsável pela formação de técnicos de nível médio de que o País é tão carente. Entretanto, é importante que essa especialização se faça em nível superior, a exemplo do que ocorre na vizinha Argentina, mais experiente na fabricação de vinhos e na habilitação de profissionais para o setor vinícola (Projeto de Lei nº 4.077, de 1989)

No ano de 1990, por meio do Ofício nº 20/90, a EAFPJK enviou ao Ministério da Educação requerimento solicitando a autorização para implantação e funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Viticultura e Enologia. Como justificativa, é colocado que "este curso iria trazer para a região grandes benefícios, pois, resolveria o problema de especialização e aperfeiçoamento dos técnicos e, também, importação de tecnologia estrangeira (França, Itália, Argentina e Chile)". A menção a esses países ocorre, pois, até aquele momento, só era possível cursar o nível superior na área se o estudante saísse do país, o que inviabilizou a formação de diversos técnicos formados pela instituição.

Em documento anexo, a resposta da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (Senete), concluiu, após a análise documental, que a demanda

estava em conformidade tanto com as necessidades econômicas regionais quanto com a organização didática proposta. Contudo, o documento ainda deveria ser submetido ao Conselho Federal de Educação, para laudo técnico.

Em 1992, foi organizada uma comissão de professores que seria responsável pela redação do projeto que seria submetido ao Ministério da Educação. Para isso, no ano seguinte, em 20 de março de 1993, foi assinado um acordo entre o MEC, a UFRGS e a Escola Agrotécnica Presidente Juscelino Kubitschek para viabilizar o projeto. Sérgio Folleto, um dos professores responsáveis pelo projeto na escola, conta, em depoimento concedido ao projeto IF BG Si-Vê,² em 2017, que:

Em 1993 aconteceu também a primeira Avaliação Nacional de Vinhos. E nesse evento também participaram enólogos de outros países: do Uruguai, da Argentina, do Chile e de outros países europeus. Naquele ocasião já perguntaram onde o Brasil forma seus enólogos. E nós tínhamos que dizer: os enólogos não são formados no Brasil. Só temos o curso Técnico em Viticultura e Enologia. E os alunos que querem fazer o curso superior precisam ir até Mendoza na Argentina onde existe uma faculdade enológica ou em outros países da Europa. [...] Após a Avaliação Nacional de Vinhos, três professores foram realizar um estágio de três meses na França, a fim de elaborar as primeiras etapas do curso (Folleto, 2017).

Assim, paulatinamente, o curso foi tomando forma, até que em 1994 foi autorizado o seu funcionamento, com o ingresso de alunos para a primeira turma no ano de 1995. De acordo com Cardoso (2020), nesse primeiro momento, foram disponibilizadas 50 vagas por meio de processo seletivo,

² O Projeto de Extensão IFRS-BG Si Vê atuou nos anos de 2018 a 2020 na divulgação das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão do *Campus* Bento Gonçalves do IFRS, para a comunidade interna e externa. O depoimento utilizado neste trabalho, de professor e ex-diretor Sérgio Folleto pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKZ70le2kh0&t=363s>. Acesso em: 08 de agosto de 2023.

sendo que 25 ingressaram no primeiro semestre de 1995 e a outra metade no segundo semestre.



Imagem 6: Aula inaugural do Curso Superior de Viticultura e Enologia (1995).
Fonte: Núcleo de Memória do IFRS.

A partir de dados coletados na instituição, desde o ano de 1995 a 2023 foram formados 507 profissionais Tecnólogos em Viticultura e Enologia, avançando na verticalização do ensino. Atualmente, a instituição oferta também a Especialização em Viticultura e o Mestrado Profissional em Viticultura e Enologia, atuando como uma das principais instituições de ensino e pesquisa em cursos relacionados ao mundo do vinho no Brasil.

Considerações finais

É por meio da história da Educação Profissional, entre suas rupturas e continuidades que podemos observar como essa modalidade de ensino modifica-se ao longo do tempo, especialmente para viabilizar os diferentes projetos societários governamentais em voga em um dado momento histórico.

Foi possível, por meio da análise documental visualizar que a demanda pelo curso superior, assim como foi a do Técnico na década de 1950, partiu de

diversos setores: de políticos locais, de entidades de classe, de organizações de alunos e da própria complexificação do setor que exigiu uma maior profissionalização a nível de ensino superior.

A história do primeiro curso superior público da cidade de Bento Gonçalves/RS também confunde-se com a história da profissão de enólogo, iniciada no ano de 1959, com a inauguração da Escola de Enologia e da primeira turma do Curso Técnico em Viticultura e Enologia. A luta pela localização da escola na cidade, pleiteada anos antes por diversos grupos locais, confere à profissão de enólogo uma estreita relação com a história do IFRS Campus Bento Gonçalves. E, por isso, é uma profissão até os dias atuais vinculada ao ensino público.

Referências

ALTOÉ, Dayane da Silva Santos. **A (RE) SIGNIFICAÇÃO DO ENSINO AGRÍCOLA: UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DOS INSTITUTOS IFRJ-CAMPUS PINHEIRAL E IFF- CAMPUS BOM JESUS DO ITABAPOANA**. 2019. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de Políticas Sociais, Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2021/08/Altoe_Tese_PPGPS.pdf. Acesso em: 09 ago. 2023.

BRASIL. Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2005. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei N° 3.646, de 22 de outubro de 1959. **Cria a Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves**, no Estado do Rio Grande do Sul, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 23 de outubro de 1959.

BRASIL. Lei N° 549, de 20 de Outubro de 1937. Dispõe sobre a fiscalização da produção, circulação e distribuição de vinhos e derivados e criação do respectivo serviço. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 21496, 26 out. 1937.

BRASIL. Projeto de Lei 1077/1989. Deputado Darcy Pozza (PDS/RS). Dispõe sobre a criação do Curso de Enologia em Bento Gonçalves. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1146846&filename=Dossie-PL%204077/1989. Acesso em: 13 dez. 2023.

BRASIL. Projeto de Lei 4307/1984. Deputado Paulo Mincarore (PMDB/RS). Denomina Presidente Juscelino Kubitschek a Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1163169. Acesso em: 13 dez. 2023.

CARDOSO, Áureo Vandrê. **Retrospectiva histórica do Campus Bento Gonçalves do IFRS:** desde a Escola de Viticultura e Enologia. Bento Gonçalves: Sermo, 2020. 112 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MANFROI, V. et al. A vitivinicultura na Serra Gaúcha e em Bento Gonçalves. 2022. providências. Ministério da Educação, 2002.

PARIS, Assunta de (org.). **Memórias: Bento Gonçalves.** Bento Gonçalves: Arquivo Histórico Municipal, 1999.

Fontes consultadas

A ÉPOCA. **Jornal dirigido por João Brusa Netto.** Caxias do Sul, 17 de novembro de 1940, ano III, nº 106.

A ÉPOCA. **Jornal dirigido por João Brusa Netto.** Caxias do Sul, 25 de fevereiro de 1940, ano II, nº 72.

BENTO GONÇALVES. Acto nº 3, de 20 de abril de 1936. **Cria a Estação Experimental de Viticultura e Enologia.**

BENTO GONÇALVES. Ofício nº 136/1988. **Solicitação ao MEC do Curso Superior de Viticultura e Enologia para a EAFPJK.** bento Gonçalves/RS, 02 de maio de 1988.

CONDAF. Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais. **Ofício nº 36 de 23 de julho de 1987 enviado à Secretaria de Ensino de Segundo Grau.** Ministério da Educação. Brasília/DF, 1987.

Convênio 01/1993. **Ministério da Educação e do Desporto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek celebram acordo de cooperação.** Bento Gonçalves, 21 de março de 1993.

EAFPJK. Implantação do Curso Tecnólogo em Enologia. **Ofício nº 20/1990 encaminhado à Senete/MEC.** Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek. Bento Gonçalves/RS, 1990.

EAFPJK. **Subsídios para a elaboração do projeto de criação do curso superior em enologia nesta instituição federal de ensino.** Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek. Bento Gonçalves/RS, 1988.

JORNAL DO DIA. **Jornal dirigido por Ruy Rodrigo Azambuja .** Porto Alegre, 01 de novembro de 1956, ano X, nº 2920.

O PIONEIRO. **Jornal dirigido por Isidoro Domingos Moretto.** Caxias do Sul, 05 de março de 1950, ano II, nº 27.

O PIONEIRO. **Jornal dirigido por Bernardino Conte, Régis Luiz Conte , Paulo José Caselani, Mauro de Oliveira Pezzi.** Caxias do Sul, 17 de maio de 1988, ano 40, nº 136.

O PIONEIRO. **Jornal dirigido por Bernardino Conte, Régis Luiz Conte , Paulo José Caselani, Mauro de Oliveira Pezzi.** Caxias do Sul, 17 de maio de 1988, ano 40, nº 136.

O PIONEIRO. **Jornal dirigido por Bernardino Conte, Régis Luiz Conte , Paulo José Caselani, Mauro de Oliveira Pezzi.** Caxias do Sul, 05 de novembro de 1989, ano 42, nº 4390.

SANTANNA, Carlos. Ministério da Educação. **Comunicação endereçada ao Presidente da República José Sarney.** Ministério da Educação. Brasília/DF, 1989.

SENETE. Secretaria Nacional de Educação Tecnológica. **Parecer 65/1990.** Implantação do Curso Tecnólogo em Enologia. Ministério da Educação. Brasília/DF, 1990.

PROPOSTA DE PROJETO DE CRIAÇÃO DO ESPAÇO MEMÓRIA DO IFAM CAMPUS MANAUS DISTRITO INDUSTRIAL CMDI

Sarley de Araújo Silva¹
Fernando Luiz das Neves Pereira Filho²
Késya Santos da Silva³

Resumo: O projeto resume-se a relação entre Memória e História, particularmente atentando para a interação dessa relação com as instâncias do Espaço e do Tempo. O objetivo é traçar uma visão panorâmica da história do Campus e da Instituição como um todo, refletindo sobre o conceito de Memória e Cultura, desde os primórdios da implantação do Campus. A metodologia aplicada resume-se à pesquisa documental e bibliográfica abordando: memória, fatos, registros fotográficos e documentais, lugares de memória e tempo. Conclui-se que a criação desse espaço memória contribui para divulgação e preservação da identidade institucional, possibilitando uma reflexão profunda sobre o passado por meio da sua representação no tempo presente.

Palavras-chave: História. Memória. Cultura.

Introdução

A implantação do espaço memória do Campus Manaus Distrito Industrial nasceu da necessidade de coletar dados históricos, culturais e preservar a memória da Instituição. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas apresenta a sua história em Manaus desde o início do século XX. A Escola Técnica de Manaus, estabelecida em 1909 pelo então Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha, é indubitavelmente um marco significativo na história da educação profissional no Brasil. Ao longo dos anos, essa instituição passou por diversas transformações, atravessando várias fases de transição, e

¹ Mestre, Docente de Estatística, Instituto Federal do Amazonas, Campus Distrito Industrial, IFAM/CMDI. E-mail: sarley.silva@ifam.edu.br

² Especialista em Segurança do Trabalho e Logística Empresarial, TAE, Instituto Federal do Amazonas, Campus, IFAM/CMDI. E-mail: fernandopereira@ifam.edu.br

³ Aluna do Curso Tecnólogo em Logística, Instituto Federal do Amazonas, Campus Distrito Industrial, IFAM/CMDI. E-mail: kesyasantos2311@gmail.com

desempenhou um papel essencial na capacitação de profissionais qualificados. Seu impacto se estendeu além das fronteiras locais, contribuindo de maneira significativa para o avanço industrial e tecnológico não apenas da região, mas do país como um todo.

Os seus registros, hoje arquivados em um museu localizado no interior da instituição, são de uma riqueza histórica que contribuirá para reconstruir a história da educação das classes trabalhadoras na Amazônia e no Brasil. Esses documentos representam uma riqueza informativa essencial, destacando a trajetória educacional das comunidades laboriosas, contribuindo assim para uma compreensão mais abrangente do desenvolvimento educacional na região. Segundo Bellotto (2006), a memória de uma instituição constitui um conjunto de informações e/ou documentos, orgânicos ou não, é a matéria documental em estado bruto.

Esse trabalho se justifica pela necessidade de implantar o espaço de memória no IFAM/CMDI com a importância de resgatar a memória institucional. O objetivo geral é criar o acervo Memória, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, Campus Manaus Distrito Industrial - CMDI. Através dos objetivos específicos, resgatar, catalogar, digitalizar e organizar o acervo histórico do IFAM/CMDI. Disponibilizar meios de acesso ao público para pesquisa do acervo histórico é fundamental para preservar e compartilhar a riqueza de dados históricos, culturais e patrimoniais.

O espaço memória serve como acervo e local para pesquisas, bem como é dada sua importância para visitação para comunidade acadêmica e local. À luz de seus estudos sobre memória, da Silva (2009) argumenta que 'a memória' é então o passado se encontrando no presente, e o espaço é fundamental para isto, pois as recordações serão sempre vivas ao deparar-se com ele. A memória não é um conjunto de fatos, mas um processo, cuja compreensão acontece pelo

movimento e pela ação, e “as lembranças são imóveis e tanto mais sólidas quanto mais bem especializadas” (BACHELARD, 1978, p.203).

Para Le Goff (2003), a memória possui a capacidade de armazenar determinadas informações, através de funções psíquicas, onde o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas. Além disso, a memória é inerente à existência humana, sofrendo constantes atualizações por meio de um processo dialético, de adaptações e conflitos.

As memórias permitem que resgatem as identidades existentes nas cidades, através das histórias que são trazidas pelos cidadãos. A memória está intrinsecamente ligada à experiência humana, sendo uma habilidade fundamental que emerge através das relações sociais dos indivíduos. As representações mediante os monumentos são, por exemplo, os traços deixados nas cidades para que uma história seja sempre lembrada, fazendo com que sua trajetória seja baseada na verdade e nunca em um fato não ocorrido. A temporalidade tratou de diluir as informações passadas (PESAVENTO, 2008).

A memória desempenha um papel importante na preservação do conteúdo histórico, ainda que seja seletiva, tanto em nível individual quanto coletivo. Tal ponto corrobora para que haja o entendimento de que, toda a carga histórica que é trazida com a memória influencia também na formação da identidade, que compreende a aceitabilidade através do diálogo entre os pares. (POLLAK, 1992).

A trajetória da instituição no Amazonas remonta à sua história desde o início do século XX, como veremos a seguir na linha do tempo:

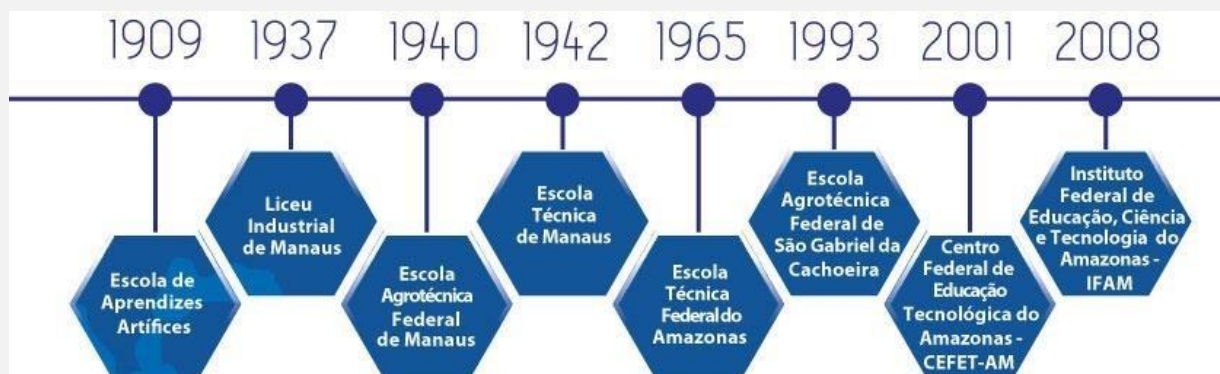


Figura 1 - Cronologia do Tempo IFAM/CMDI-AM, 1909 - 2008. Fonte: Site do IFAM: <http://www2.ifam.edu.br/instituição/historia-do-ifam>

Espaço memória

Na preservação da Memória Institucional, é necessário o trabalho de resgate, organização e disponibilização de informações e documentos. Sendo fundamental ser pensada de forma sistêmica, como um processo permanente de construção e reconstrução da organização, para permitir que o caráter histórico, probatório e patrimônio documental seja garantido às gerações futuras e se consolide como identidade institucional. A memória da instituição mostra a trajetória construída ao longo de sua existência. Ela é a referência dos valores e das experiências, buscando garantir a identidade institucional. A importância desse trabalho reside na criação do espaço memória, com o intuito de resgatar as histórias do IFAM/CMDI.

Justificativa

Ao lembrar-se da palavra “memórias” imediatamente direcionamos nossos pensamentos para a preservação de nossas lembranças e conhecimentos adquiridos ao longo de nossas vidas. A memória, fonte inesgotável de informações, é a base principal para a construção da história e o fator responsável por encontrar a eternidade dos acontecimentos. É subjetivo, funciona como um guia que revela o passado emergente de reconstruções seletivas da história e a partir dessas reconstruções é possível construir o

contexto em que vivemos. A memória pode ser classificada em categorias individuais e coletivas, chega a um ponto em que elas se entrelaçam e reconstróem o passado de uma determinada época social. Dessa forma, pode-se dizer que a memória coletiva cria um vínculo entre várias ideias que conservam uma parte do passado e permanecem vivas em grupos, garantindo o sentido de identidade dos indivíduos.

Implantar o espaço de memória é uma iniciativa importante para a instituição, pois visa adquirir, conservar, investigar, comunicar e exportar o patrimônio cultural material e imaterial do Instituto. Sendo assim, o objetivo é manter o espaço memória vivo, fazendo com que as pessoas façam parte do meio institucional. Trabalhar com a memória evita o esquecimento do tempo, necessário para salvar o passado. Segundo a Constituição Federal, no Art. 216, constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais. O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL. Brasil, 1998).

Fundamentação Teórica

Preservação da cultura: Memória Individual e Coletiva

Desde os primórdios da humanidade, o ser humano tem manifestado necessidade de registrar sua história. No passado, nossos ancestrais utilizaram as paredes das cavernas para registrar sua passagem, em determinada época e local, conservando sua memória para a posterioridade. Os seres humanos

habitam um ambiente social no qual as interações sociais conduzem para seu desenvolvimento. A geração de documentos começa desde o momento do nascimento, com o registro realizado no cartório, bem como comprovantes de consultas realizadas. Registro pessoal pode ser percebido como:

[...] um espaço habitado por seres sociais, capazes de sofrer e provocar mudanças, seres que, para terem evidências da própria existência, munem - se de certidões, carteira de identidade e fotografia [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Na fase inicial da vida, os seres humanos iniciam a criação da sua própria história por meio de documentos pessoais que os acompanham ao longo de toda a existência. Cada registro terá suas particularidades distintas, todas contribuindo para o legado documental do indivíduo.

Arquivos pessoais são coleções de documentos, registros, correspondências e outros materiais que pertencem a uma pessoa individual ou a uma família.

[...] constituídos por documentos produzidos e/ou recebidos por uma pessoa física (cidadão, profissional, membro de uma família ou elemento integrante de uma sociedade), enfim, de documentos que, preservados para além da vida dessa mesma pessoa, constituem seu testemunho, como um conjunto orgânico [...] (BELLOTTO, 2006, p. 265).

Para o autor Halbwachs (apud SCHMIDT e MAHFOUD, 1993, p. 288), "a memória é sempre construída em grupos, mas é também, sempre, um trabalho do sujeito". Dessa forma, pode-se dizer que a memória traduz o passado, trazendo, no presente, o pensamento que é de cada um e de todos, contribuindo significativamente para a história dos grupos sociais.

Certamente, você pode argumentar que a memória é o entrelaçamento de várias memórias, pois, é a partir da experiência vivida anterior é possível

transmitir para gerações futuras. O mundo sofre mudanças tecnológicas, e é em consequência dessa evolução que a cultura social tenta se manter e reorganizar a memória social, a fim de que possa ser transmitida a gerações futuras.

A memória de um país, da família, das épocas e das instituições integram o conjunto a que chamamos de memória social. Os registros, sejam quais forem, permitem o desenvolvimento da cultura, guardam nossa memória coletiva, o que incide sobre a possibilidade de alterações culturais (DEBRAY, 2000, p. 16).

As memórias pessoais e as interações que compartilhamos com o nosso círculo mais próximo moldam os nossos pensamentos, conectando-nos com o presente enquanto nos transportamos para o passado, à medida que buscamos compreender os motivos subjacentes.

É no contexto dessas relações que construímos as nossas lembranças e elas estão impregnadas das memórias dos que nos cercam, de maneira que, ainda que não estejamos em presença destes, o nosso lembrar e as maneiras como percebemos e vemos o que nos cerca se constituem a partir desse emaranhado de experiências (HALBWACHS, 2006, p. 67).

Para Diehl (2002, p 54), “pelo senso comum a memória está intimamente ligada às tradições familiares, grupos com suas idiossincrasias peculiares”. Os povos possuem seus próprios costumes, valores, os quais somente serão preservados se os indivíduos tiverem a conscientização da geração atual para projeção futura. Pois, tudo que o indivíduo produz poderá ser considerado como cultura, como memória do local em que a sua história foi constituída.

Metodologia

O estudo foi realizado por meio da pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, artigos, dissertações e pesquisa in loco na implantação do espaço memória no IFAM/CMDI.

Segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas. A pesquisa bibliográfica, considerada uma fonte de coleta de dados secundária, pode ser definida como: contribuições culturais ou científicas realizadas no passado sobre um determinado assunto, tema ou problema que possa ser estudado (LAKATOS & MARCONI, 2001; CERVO & BERVIAN, 2002). Os passos metodológicos para a execução das atividades do projeto incluem a revisão da literatura sobre o tema e a construção de informações locais.

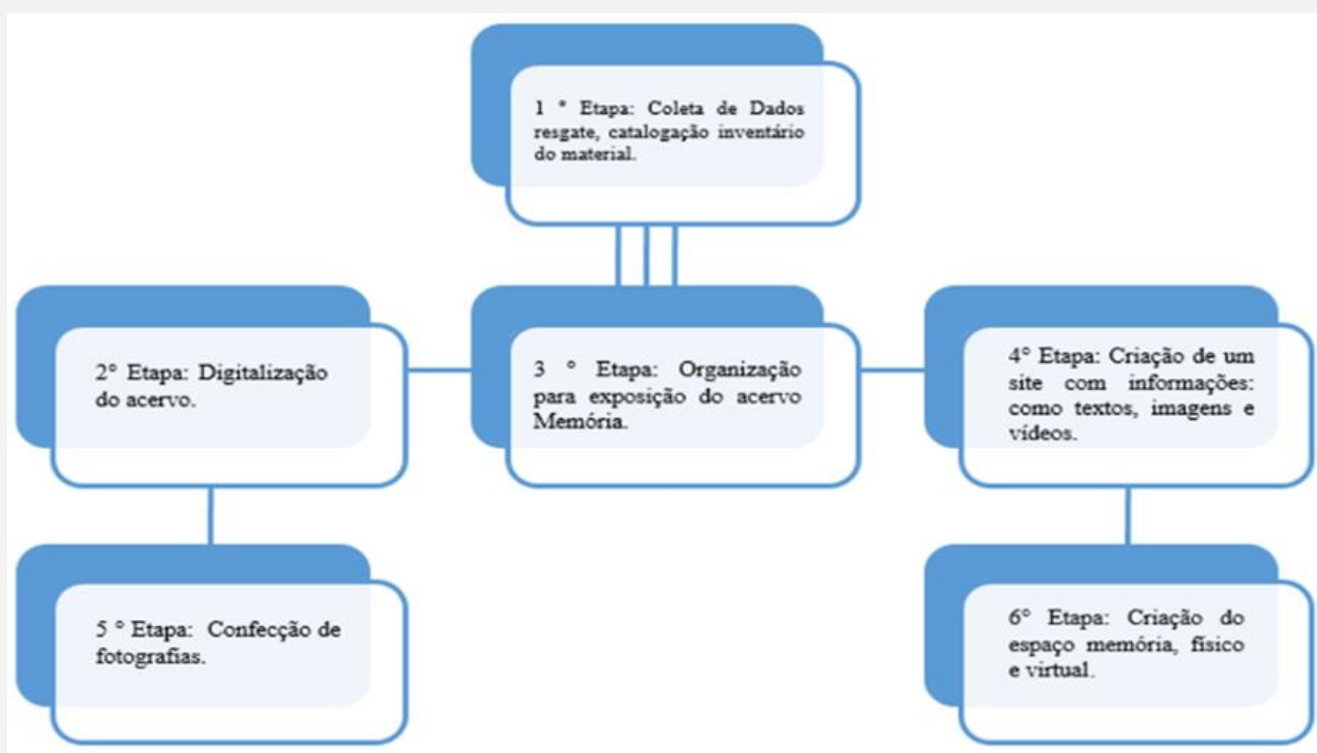


Figura 2 - Etapas e Atividades. Fonte: Próprio autor, 2023.

Resultados e Discussões

A proposta de instituir o "espaço memória" como metodologia para investigar fatos históricos e institucionais no Instituto Federal do Amazonas (IFAM), especificamente no Campus Manaus Distrito Industrial (CMDI), representa uma iniciativa ousada e importante para a valorização da trajetória

do IFAM/CMDI. A catalogação do acervo e a concepção de um espaço memória, tanto físico quanto virtual, são pilares fundamentais para este projeto.

A comunidade acadêmica do Campus IFAM – CMDI percebe-se, de maneira legítima, valorizada por meio dessa proposta inovadora. Da mesma forma, os educandos e as comunidades que testemunharam diretamente a história da instituição sentem-se envolvidos e reconhecidos. A coleta de dados, abrangendo documentos, fotos, vídeos, uniformes e equipamentos de décadas passadas utilizados na instituição, bem como os relatos de ex-alunos, professores e diretores, é uma abordagem abrangente e enriquecedora.

A comunidade local composta por antigos discentes e servidores do Instituto, puderam mergulhar na própria história, entender sobre as diferentes faces do patrimônio histórico e cultural, perceber que podemos ser uma instituição com memória, aprendendo com o passado para entender o presente e melhorando o aprendizado para o futuro, valorizando ainda mais os 31 anos de existência do Campus Manaus Distrito Industrial – IFAM - CMDI. Preservar a memória do lugar em que vivemos é manter a história de seu povo viva e uma forma de fortalecer suas bases. Para que essa memória seja preservada, é preciso conservar fotos, documentos, objetos e organizar os registros dos fatos. (SRE, 2018).

O IFAM-CMDI e sua trajetória histórica: do gênese ao presente.

Com a missão de promover uma educação de excelência através do ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, e visando à formação do cidadão crítico, autônomo, empreendedor e comprometido com o desenvolvimento social, científico e tecnológico do País, A expansão da Rede Federal de Educação foi contemplada no Plano de Desenvolvimento da Educação no governo do presidente José Sarney (1985-1990). A UNED –

Manaus foi inaugurada na década de 80, na administração do Professor Jorge Humberto Barreto por meio da Portaria Ministerial nº 067 de fevereiro de 1987, e autorizada a funcionar através da Portaria nº 1.241 de 27 de agosto de 1992, oferecendo inicialmente os cursos de Informática Industrial e Eletrônica.

É importante lembrar que no ato de criação, a ETFAM, hoje IFAM, não possuía área para a sua construção, sendo cedido um lote de terra pela Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA), sob o nº 168, no dia 18 de agosto de 1988, localizado na Avenida Governador Danilo Areosa 1672, Distrito Industrial. Durante sua construção foi realizado concurso para lotação de servidores na unidade, porém após a conclusão da obra, a ETFAM não tinha recursos financeiros para dotar a nova escola de infraestrutura adequada para seu funcionamento, gerando um convênio entre a ETFAM e FUCAPI, no qual se acordava a cessão do referido prédio para a FUCAPI a fim de instalar o Centro Amazonense de Educação Tecnológica Lindolfo Collor – CAET.

Devido à transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas (CEFET-AM) para IFAM em 2008, a UNED passou a se chamar Campus Manaus Distrito Industrial (CMDI) em 2009, conquistando finalmente sua autonomia financeira. Essa mudança proporcionou a liberdade para gerenciar seus recursos próprios, superando um grande obstáculo que frequentemente resultava no adiamento de ações devido à falta de liberação de verba. Assim, iniciou-se uma nova fase administrativa para o agora CMDI.

Na gestão do Professor Raymundo Luiz e Salles Teixeira, por meio da Portaria nº 525 – GDG/ETFAM/92, de 23 de setembro de 2002, foi estabelecido o aniversário da UNED – Manaus no dia 23 de setembro. Essa escolha visava integrar as comemorações da Semana do Ensino Tecnológico, originada com a criação das Escolas Técnicas em 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha.

Dessa forma, a instituição celebra anualmente o seu aniversário como parte integrante das atividades que homenageiam o legado do ensino tecnológico no Brasil. Essa data simbólica não apenas marca o crescimento e a evolução da UNED – Manaus, mas também ressalta a importância da educação tecnológica na formação acadêmica e profissional, contribuindo para o desenvolvimento contínuo da comunidade acadêmica e tecnológica no Amazonas.

“Toda fotografia é um certificado de presença” (BARTHES, 1984, p.129).

Considerações Finais

A memória pode ser utilizada como uma ferramenta de apoio e legitimação da história que se conta, buscando valorizar e fortalecer a imagem institucional. A instrumentalização da memória preservada através da documentação acaba se tornando em determinado momento uma prática. A fascinação pela memória tem sido uma constante ao longo do tempo. Atualmente, reconhecemos com maior clareza sua testemunha na formação de identidades, na moldagem do presente e na perspectiva em direção ao futuro. A recuperação das lembranças das instituições tem um papel significativo no aprofundamento da compreensão da história institucional em si, assim como na memória compartilhada da sociedade como todo.

Os objetivos foram alcançados com sucesso ao possibilitar criar o espaço memória preservando seu passado, sua história e cultura, e fortalecendo os seus laços de identidade. Com base nas informações simplificadas neste trabalho, uma vez que a meta estabelecida foi alcançada, torna-se evidente que as atuações em ambientes que lidam com a preservação das memórias de uma instituição merecem ser exploradas.

Em conclusão, a instituição desse espaço de memória promove efetivamente a divulgação e salvaguarda da identidade institucional. Essa iniciativa permite uma reflexão abrangente sobre o passado, materializada por sua representação no contexto atual.

Memória Institucional UNED/CEFET/IFAM-CMDI

A seguir, transcorremos um breve relato das trajetórias históricas da Instituição que estão entrelaçadas na gênese da criação da UNED/CEFET/ IFAM-CMDI.



Figura 3 - Vista da Área de Construção da UNED, 1990. Fonte: Documentário UNED, 1990.



Figura 4 - Inauguração da Unidade de Ensino Descentralizada- UNED – Manaus, 1990. Fonte: Documentário UNED, 1990.



Figura 5 - Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/AM. Fonte: CEFET/AM, 2003.



Figura 6 - Área da Frente do IFAM/CMDI. Fonte: Campus Distrito Industrial IFAM/AM, 2023.



Figura 7 - Placa da Unidade de Ensino Descentralizada de Manaus-UNED 1990. Fonte: Documentário UNED, 1990.



Figura 8 - Discurso do Deputado Ézio Ferreira na Inauguração da UNED/MANAUS. Fonte: Documentário UNED, 1990.



Figura 9 - Banda de Música da ETFAM, 1990. Fonte: Documentário UNED/MANAUS, 1990.



Figura 10 - Alunos em Comemoração ao Aniversário da UNED/MANAUS. Fonte: UNED/MANAUS, 1995.

Profissionais da Educação que, ao Longo de Suas Trajetórias de Vida, Contribuíram para o IFAM/CMDI. Memórias Póstumas.



Figura 11 - Reitor. Prof. Antônio Venâncio Castelo Branco, REITORIA/IFAM-AM, (2015 - 2021).

Fonte: REITORIA/IFAM-AM, 2021.



Figura 12 - Pedagoga Raymunda Nonata da Encarnação – IFAM/CMDI. Fonte: IFAM/AM, 2020.



Figura 13 - Professora Maria Etelvina da Silva Leão, UNED/AM. Fonte: IFAM/AM, 2020.



Figura 14 - Funcionário Público - TAE, Rivelino de Souza Lima – IFAM/CMDI. Fonte: IFAM /AM, 2021.



Figura 15 - Funcionário Público - TAE, Daniel da Silva Nogueira– IFAM/CMDI. Fonte: IFAM/AM, 2021.



Figura 16 - Prof. MSc. Marcos Costa Maciel – IFAM/CMDI. Fonte: IFAM/AM, 2021.

Equipamentos Eletrônicos, CEFET-AM



Figura 17 – Retroprojektor, Modelo: Apollo, CEFET/AM, 2003. Fonte: IFAM/AM, 2023.



Figura 18 - Vitrola Vinil, CEFET/AM, 2003. Fonte: IFAM/AM, 2023.

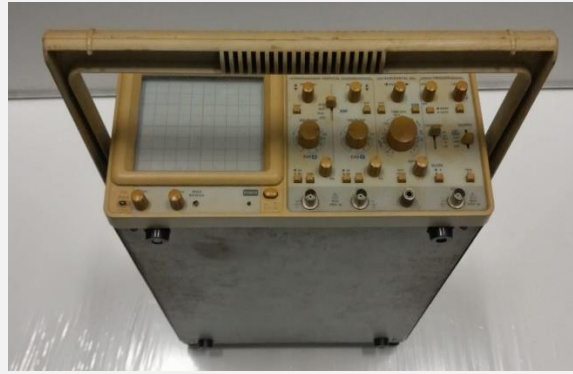


Figura 19 - Osciloscópio Analógico, Modelo: IMINIPA MO-1222. CEFET/AM, 2003.
Fonte: IFAM/AM, 2023.



Figura 20 - Câmera Digital, CEFET/AM, 2003. Fonte: IFAM/AM, 2023.



Figura 21 - Computador, CPU, Caixa de Som, Impressora HP e Teclado, CEFET/AM, 2003. Fonte: IFAM/AM, 2023.

Na 20ª Semana da Ciência e Tecnologia Nacional - SNCT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, realizou-se a Exposição "Espaço Memória" do IFAM – CMDI entre os dias 17 e 20 de outubro de 2023 no hall de entrada do Auditório Célio Alves de Almeida, exposição com o objetivo de resgatar a história e a memória dos 31 anos do Campus Manaus Distrito Industrial - CMDI, através de ativos iconográficos, equipamentos

eletrônicos, equipamentos de informática, uniformes, documentos, homenageados e memórias póstumas.

Link de acesso ao memorial: <http://mzk360.com/tour/espacomemoria>



Figura 22 - Foto do Mural Exposição do Espaço Memória IFAM/CMDI. Fonte: IFAM/AM, 2023.



Figura 23 - Homenagem do Espaço Memória ao Servidor Ativo. Fonte: IFAM/AM, 2023.



Figura 24 - Homenagens, em Vida, aos Professores Aposentados IFAM/CMDI. Fonte: IFAM/AM, 2023.



Figura 25 - Homenagem Póstumas aos Servidores Públicos Falecidos. Fonte: IFAM/AM, 2023.



Figura 26 - Uniformes UNED até IFAM/CMDI. Fonte: IFAM/AM, 2023.



Figura 27 - Equipamentos Eletrônicos da UNED e CEFET. Fonte: IFAM/AM, 2023.

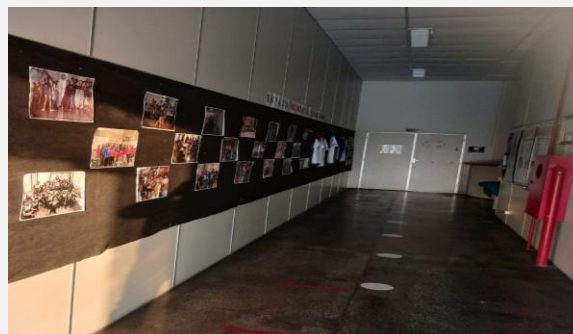


Figura 28 - Exposição de Fotos no Corredor do Auditório. Fonte: IFAM/AM, 2023.

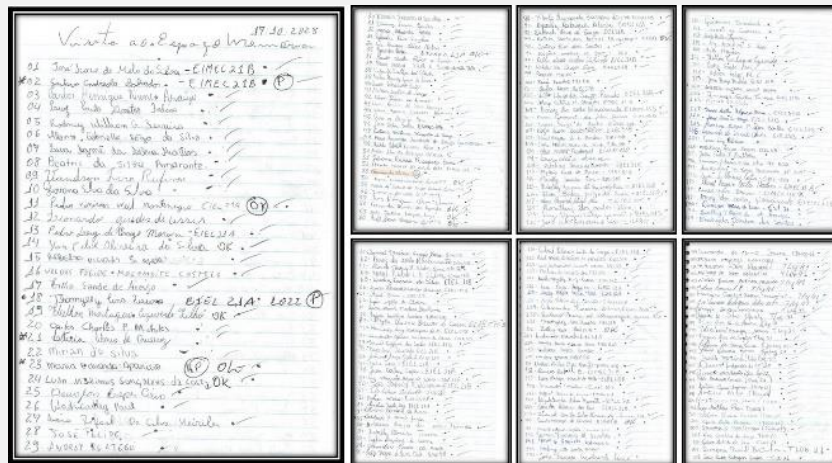


Figura 29 - Livro Registro Espaço Memória. Fonte: IFAM/AM, 2023.

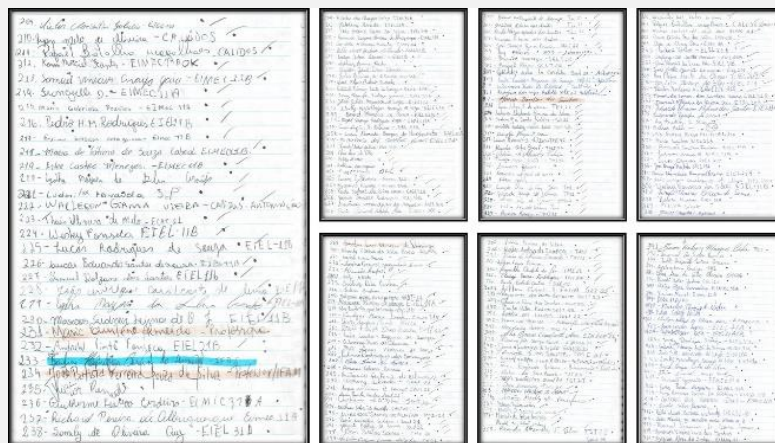


Figura 30 - Livro Registro Espaço Memória. Fonte: IFAM/AM, 2023.

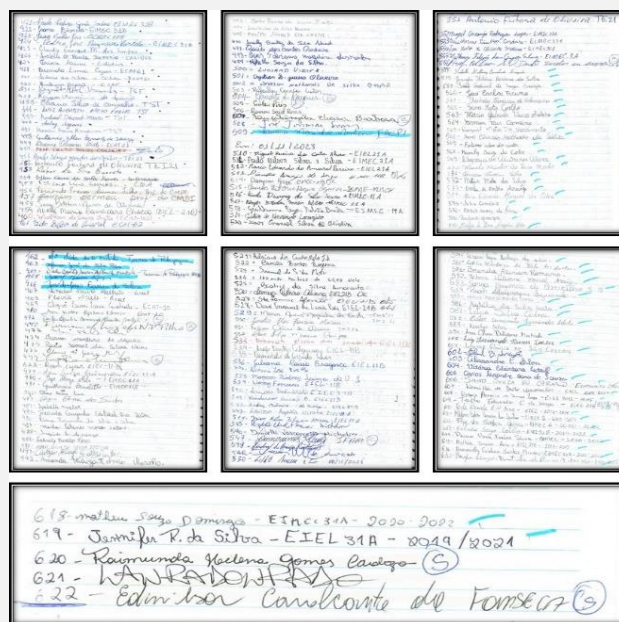


Figura 31 - Livro Registro Espaço Memória. Fonte: IFAM/AM, 2023.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. In: **BACHELARD, Gaston. A Filosofia do Não; O novo espírito científico; A poética do espaço (Série Os Pensadores)**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p.181-354.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. "**Reflexões sobre o conceito de memória no campo da documentação administrativa**." Arquivos Permanentes: tratamento documental. Rio de Janeiro: FGV (2004): 271-278.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes: tratamento documental**. FGV editora, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diário oficial da união Portaria Ministerial nº 067** de fevereiro de 1987. Brasília.DF.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diário oficial da união Portaria Ministerial nº1.241** de agosto de 1992, Brasília.DF.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diário oficial da união. Portaria Ministerial. nº168** de 18 agosto de 1988, Brasília.DF.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diário oficial da união. Portaria Ministerial. Portaria nº 525** – GDG/ETFAM/92, de 23.09.2002, Brasília.DF.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CERVO, Amado Luiz; **BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DEBRAY, Régis, and Guilherme João de Freitas Teixeira. Transmitir: **o segredo e a força das ideias**. 2000.

DIEHL, Astor Antônio. **Cultura historiográfica: memória, identidade e representação**. EDUSC, Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2002.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**, 1877-1945. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HISTÓRIA DO IFAM. Instituto Federal do Amazonas, 2018. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/instituicao/historia-do-ifam>>.

IFAM, Cmdi. Distrito Industrial. **CDI Promove Visita do Primeiro Diretor da Unidade de Ensino Descentralizada.** UNED-ETFAM, 2023. Disponível em <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmdi/noticias/cdi-promove-visita-do-primeiro-diretor-da-unidade-de-ensino-descentralizada-uned-etfam>.

LE GOFF, Jacques et al. **História e memória.** 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, **Eva Maria. Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2004.

OLIVEIRA, I. C. B. **Arquivos pessoais, arquivo de memória e o processo desindexação.** Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2009. SRE. Almenara. Superintendência Regional de Ensino de Almenara. Minas Gerais: Evento, 2018. Disponível em: <<https://srealmenara.educacao.mg.gov.br/banco-de-noticias/2-uncategorised/142-a-importancia-de-resgatarmemorias#:~:text=Preservar%20a%20mem%C3%B3ria%20do%20lugar,organizar%20os%20registros%20dos%20fatos>>.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História, memória e centralidade urbana.** Revista Mosaico-Revista de História, v. 1, n. 1, 2008.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Revista estudos históricos, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. Halbwachs: **memória coletiva e experiência.** Psicologia Usp, v. 4, n. 1-2, p. 285-298, 1993.

SILVA, Claudinei Fernandes Paulino da. **A Teoria da Memória Coletiva de Maurice Halbwachs em diálogo com Dostoievski: uma análise sociológica religiosa a partir da literatura.** Revista Theos–Revista de Reflexão Teológica da Faculdade Teológica Batista de Campinas. Campinas, v. 6, 2009.

SILVA, Karollyne. **Jubileu de pérola do Campus Manaus Distrito Industrial - CMDI completa 30 Anos.** Instituto Federal do Amazonas, 2022. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/campus/cmdi/noticias/jubileu-de-perola-do-campus-manaus-distrito-industrial-cmdi-completa-30-anos>>.

SILVA S.C.; Oliveira S.S.B. **Os caminhos tortuosos do PROEJA nos campi IFAM da Cidade de Manaus.** [S.L.]: Novas Edições Acadêmicas, 2016. 288p.

MEMÓRIAS DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRS CAMPUS ERECHIM

Giovane Rodrigues Jardim (IFRS)¹

Tainara Biavatti (IFRS)²

Camila Matiello (IFRS)³

Levi Da Rosa Gomes (IFRS)⁴

Giuli Santos Amaral (UFFS)⁵

Resumo: A memória é uma construção do tempo presente, um posicionamento. Este trabalho é elaborado a partir das memórias de cinco autores que se reúnem para construir memórias das suas experiências filosóficas no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Erechim. Essas narrativas perpassam a chegada dos docentes da área de ciências humanas, dentre outros, no ano de 2019 para a elaboração deste primeiro curso integrado, as atividades desenvolvidas nas escolas da região no projeto de divulgação, e as experiências dos discentes em atividades filosóficas de ensino, pesquisa e extensão (2020-2022). Integra também esse diálogo a experiência dos bolsistas do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no acompanhamento das disciplinas de Filosofia.

Palavras-chave: Experiência Formativa; Memória Coletiva; Ensino Médio Integrado; Institutos Federais; Educação profissional e tecnológica.

¹Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Docente de Filosofia do IFRS - *Campus* Erechim. E-mail: giovane.jardim@erechim.ifrs.edu.br

²Graduanda do Curso de Bacharelado em Engenharia de Alimentos no IFRS - *Campus* Erechim. E-mail: 4330141@aluno.erechim.ifrs.edu.br

³Egressa do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS - *Campus* Erechim. E-mail: milenamatiello3@gmail.com

⁴Egresso do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRS - *Campus* Erechim; Servidor público do Município de Erechim no cargo de Técnico de Tecnologia da Informação. E-mail: lgomes.lrg@gmail.com

⁵Graduanda do Curso de Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Erechim. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica. E-mail: giuli.santos@estudante.uffs.edu.br

Introdução⁶

A memória é uma construção do tempo presente, é um posicionamento entre as experiências vivenciadas no passado e as expectativas construídas para o futuro. Nessa perspectiva, este trabalho parte de um entendimento do presente sobre a criação e a implementação dos cursos integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Erechim (IFRS-CE⁷), tanto com o compromisso de compreender esse processo quanto de compreender-se a partir dele.

Trata-se, assim, de um exercício de memória realizado a partir do reencontro entre cinco pessoas que se propuseram, motivados pelo I Encontro do NuMem/IFRS, a narrar suas experiências filosóficas vivenciadas no período de 2019 a 2022, no IFRS-CE. O texto que segue é uma elaboração coletiva a partir desse reencontro, é um empenho que envolve a lembrança de acontecimentos, mas sobretudo, a lembrança das emoções, ou seja, do exercício em responder sobre a participação de cada um nesse processo. É uma tentativa de narrar e reviver coletivamente, não só pela racionalidade, mas também pela sensibilidade, as memórias das experiências filosóficas na preparação e no cotidiano do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio (CTIEM). É um misto que envolve a rememoração e a elaboração a partir das demandas atuais, é um exercício de memórias compartilhadas entre os autores, que por meio deste texto, agora serão partilhadas com os demais.

⁶ O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

⁷ Adotaremos as seguintes abreviações: IFRS-CE para referir-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, *Campus* Erechim; CIEMI para referir-se a Comissão de Implementação do Ensino Médio Integrado; CTIEM para referir-se ao Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. As demais abreviações, utilizadas com menor frequência, estão referenciadas no texto.

Os componentes curriculares de Filosofia no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (CTIEM), por Giovane Rodrigues Jardim⁸

No ano de 2019, com a nomeação e a remoção dos docentes de História, Biologia, Filosofia, Sociologia, Geografia e Educação Física, conjuntamente aos docentes que já atuavam no IFRS-CE, foi constituída uma nova Comissão de Implementação do Ensino Médio Integrado (CIEMI). Norteavam os trabalhos que seguiram algumas decisões institucionais, como, por exemplo, que deveriam ser cursos de três anos e que, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o primeiro curso seria na área de informática. As atividades foram intensas em discussões e pesquisas para a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), sobretudo, no que se refere a trazer novas discussões para IFRS-CE, ou seja, aquelas antigas que ainda não estavam presentes devido a não existência da modalidade de ensino, mas que já ocupavam os debates da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica há pelo menos uma década. Nesse sentido, a pergunta que se impôs aos trabalhos foi a seguinte: o que significa um curso integrado de ensino médio? Embora os termos como educação integral, educação em tempo integral, bem como ensino integrado e/ou formação integrada, ocupem a pauta de muitas discussões sobre o ensino-aprendizagem, essa questão necessitava, ainda, de elucidação no contexto de criação do CTIEM.

A inserção no debate nacional e o compromisso com o entendimento e a implementação dessa modalidade de ensino, implicou na realização de encontros, palestras e discussões não somente entre os membros do CIEMI, mas também com os diversos setores do IFRS-CE. Aos poucos, foi superada a ideia de se tratar de uma modalidade como a simples soma de conteúdo e disciplinas do ensino médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as

⁸Integrou a CIEMI e coordenou projetos de ensino, pesquisa e extensão a partir da Filosofia como experiência formativa.

do ensino técnico do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), de forma que o caráter de integração, também curricular, ganhou significativa referência na elaboração do curso.

Importante destacar, que a proposta política pedagógica do CTIEM, primeiro curso criado e implementado no IFRS-CE, enfatiza conceitos como: “educação humana integral”; “mundo do trabalho”; “respeito aos direitos humanos”; dentre outros. Essas afirmações perpassam os objetivos, o perfil do curso, o perfil do egresso, e os princípios filosóficos e pedagógicos. Assim, afirma-se que se “proporcionará ao egresso do curso a formação geral, crítica, humanística e reflexiva, na perspectiva da educação integral, estando preparado para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para prosseguir em estudos posteriores” (IFRS-CE, 2019, p.16).

Ao que se refere a organização curricular, mais especificamente a matriz curricular que segue as exigências da BNCC e do CNCT, manteve-se o modelo tradicional de separação por disciplinas. Embora tenham sido elaborados outros modelos, a partir das exigências institucionais e das orientações da Pró-reitoria de Ensino do IFRS (PROEN), o modelo aprovado mantém uma matriz curricular que evidencia a separação da carga horária entre o Núcleo de base comum e o Núcleo profissional. A questão, embora possa ser menor, corrobora para o entendimento do exercício empreendido pela CIEMI para encontrar estratégias de superação da tendência de fragmentação do conhecimento, como é expresso na separação em disciplinas e áreas e na hierarquia de umas sobre outras. Destaca-se que há modelos diversos de organização dos cursos integrados nos Institutos Federais, o que resulta também de concepções epistemológicas distintas sobre essa modalidade de ensino. Outras organizações da matriz curricular e da carga horária talvez possibilitariam a organização de um curso mais integrado nos termos de “educação humana

integral". Entretanto, não é possível afirmar que essas escolhas institucionais impossibilitem que o curso seja, em menor ou maior grau, integrado. Muito embora entendam os autores do presente trabalho, que essa organização seja uma condição que tende a engessar as possibilidades de integração e a diminuir o tempo/espaço para atividades como a pesquisa e a extensão.

Na perspectiva de uma compreensão do ensino médio integrado como formação integral, que procura superar a fragmentação dos saberes, vale salientar que por um lado o PPC do CTIEM enfrenta, relativamente, a hierarquia de algumas disciplinas sobre as outras; mas, por outro lado, reafirma a organização em componentes curriculares articulados, assim como a interdisciplinaridade como seu instrumento. Isso se exemplifica na ênfase dada a pontos integradores expressos nas ementas, e de um espaço/tempo na matriz curricular para Projetos Integrados, isto é, para uma disciplina específica e presente nos três anos de formação.

No manual dos Projetos Integrados está expresso o seguinte objetivo geral: "[...] desenvolver atividades voltadas à integração dos conhecimentos, articulando os conteúdos dos componentes curriculares, estabelecendo condições para a construção do conhecimento técnico e científico do profissional" (IFRS-CE, 2020, p. 2). Dessa forma, considera-se a necessidade de integração entre as diferentes disciplinas, mas se reserva um espaço na matriz curricular para que, ao menos, uma experiência de integração aconteça a cada ano de formação. Entretanto, destaca-se que os Projetos Integrados como tempo/espaço na matriz curricular, e como uma importante estratégia didático-pedagógica criada pela CIEMI, têm sido paulatinamente abandonadas pelos novos cursos integrados implementados. A exemplo de destaque, o Curso Técnico em Mecatrônica Integrado ao Ensino Médio, implementado em 2021, reduziu a dois Projetos Integrados, no segundo e no terceiro ano de formação.

Porém, o Curso Técnico em Design Gráfico Integrado ao Ensino Médio, implementado em 2022, não traz o tempo/espaço para a disciplina de Projetos Integrados em sua matriz curricular.⁹

Enfim, optamos por delinear esses elementos mais gerais da criação do primeiro curso integrado no IFRS-CE, para contextualizar a presença da Filosofia nessa relação do integrado entre a humanização e a escolarização. Em outras palavras, significa compreender que a presença da disciplina de Filosofia na matriz curricular, embora evidencie uma possível não coerência entre o que é expresso a partir de conceitos e a efetiva distribuição da carga horária entre os diferentes componentes curriculares, não significa necessariamente que o currículo seja o único espaço possível para experiências filosóficas. Por outro lado, a integração e a interdisciplinaridade exigem tempo/espaço mais equitativos entre os componentes curriculares quando o curso é organizado de forma tradicional, também entre as áreas de conhecimento. Entretanto, isso ainda é um desafio.

A matriz curricular do CTIEM possui uma carga horária total de 3277 hora/relógio, divididas entre o Núcleo comum (com 2019 hora/relógio) e o Núcleo profissional (com 1258 hora/relógio). O componente curricular de Filosofia está presente nos três anos de formação, com uma hora aula semanal, o que significa uma carga horária correspondente a 3,02% (com 99 hora/relógio) do total do curso. A fim de situar melhor a questão, as Ciências Humanas, na forma dos componentes curriculares de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, correspondem a 17,11% (com 561 hora/relógio) do total do curso. A partir disso é importante ter presente que educação integral e formativa não se restringem ao currículo, mesmo que ele seja pensado em

⁹Está em elaboração o Curso Técnico de Química Integrado ao Ensino Médio, e por sua vez, no projeto ainda em construção em outubro de 2023 constava a manutenção do Projeto Integrado nos três anos de formação, a exemplo do primeiro curso implementado, no IFRS-CE.

“perspectiva ampliada” e que “contempla as diversas experiências de aprendizagem, os esforços pedagógicos e as intenções educativas” (IFRS, 2018, p. 135), mas que incluem os projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. Nesse ponto, se insere um dos maiores desafios da implementação dessa modalidade de ensino, sobretudo de sua execução em três anos, pois é uma carga horária mínima bastante expressiva.

Em outras palavras, mesmo que todas as condições materiais para a permanência e o êxito dos estudantes fossem solucionadas, a distribuição de cerca de 17 componentes curriculares anuais, além das eventuais progressões e dos atendimentos individualizados, torna escasso o tempo/espço para a participação dos discentes em atividades não curriculares, o que, entretanto, não tem se demonstrado um impedimento. E é nesse contexto de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, que a área de ciências humanas tem ampliado sua presença e garantido a oferta de experiências formativas, de interação entre os discentes de diferentes etapas de formação e de diferentes cursos.

As estratégias da Filosofia não seriam apenas no tempo/espço extracurricular, mas também no próprio currículo, por mais diminuta que sua presença pudesse ser. Nesse sentido, além dos pontos integradores e dos Projetos Integrados, as ementas dos componentes curriculares de Filosofia I, II e III foram pensados em uma perspectiva não unidimensional. Assim, são definidos os seus objetivos com a perspectiva de introduzir, aprofundar e ampliar o estudo da Filosofia no contexto do questionamento sobre o ser, o saber e o poder, para a propiciar a investigação filosófica enquanto experiência formativa do ser humano. Considerando a condição humana de pluralidade como referência para o pensar e o agir, como perspectiva para o respeito aos

direitos humanos e para reflexão sobre a ética e a estética enquanto exercício de liberdade na vida política.

Metodologicamente, os três componentes curriculares de Filosofia foram organizados para dialogar de forma interdisciplinar com as demais disciplinas do curso, como está expresso, por exemplo, no item Pontos Integradores de suas ementas. Na ementa das demais disciplinas, também está presente a interdisciplinaridade, como, por exemplo, a Filosofia está como um dos Pontos Integradores nas seguintes disciplinas: Educação Física I: “Filosofia: A questão do belo, a dicotomia corpo e alma/mente, esporte” (p. 31); Matemática I: “o desenvolvimento da lógica” (p. 32); Algoritmos e Lógica de Programação: “Filosofia: lógica e raciocínio abstrato” (p. 39). Os exemplos mencionados, procuram demonstrar o diálogo para a integração e a superação da fragmentação. É apenas nesse contexto, que o objetivo específico do componente curricular de Filosofia pode ser pensado, ou seja, em um contexto amplo ao qual se propõe o currículo a uma formação de sujeitos reflexivos e de cidadãos comprometidos com o mundo comum.

Esse movimento implica em refletir sobre os conteúdos propostos para o componente curricular de Filosofia, ou seja, trazer também para o currículo uma perspectiva mais ampliada sobre as filosofias possíveis, incluindo assim uma reflexão mais geral no âmbito das Ciências Humanas. Pensando em suas metodologias e fontes, introduzindo temáticas e problemas, bem como que contextualizando a contribuição de pensadores das mais diversas tradições. Isso envolve não apenas o pensamento filosófico ocidental, mas também a filosofia asiática, africana, ameríndia, entre outras.

Ainda, há uma proposta pedagógica centrada na experiência filosófica, em uma sala de aula invertida e com a utilização das mais diversas metodologias de pesquisa e de projetos, nos quais os discentes sejam,

individual e coletivamente, os protagonistas na construção de um conhecimento que requer possibilidades. No âmbito das Ciências Humanas, por sua vez, concomitante ao trabalho de elaboração do PPC, foram desenvolvidos, em 2019, projetos de extensão com as escolas municipais e estaduais da região. Outras áreas do conhecimento também o fizeram, como, por exemplo, a área profissional que atuou junto aos arranjos produtivos locais para o delineamento de uma proposta de curso, da informática com ênfase no desenvolvimento, como discutido e demandado pelos diversos setores onde os egressos poderão atuar. Assim, a proposta político-pedagógica, como até então foi descrita, é uma esperança e uma promessa, não uma garantia de que os objetivos esperados serão alcançados. Entretanto, já é um resultado do trabalho coletivo e das discussões, das divergências e dos consensos possíveis, e que, entre acertos e equívocos, possibilitou implementar o ensino integrado que, no ano de 2023, já têm três cursos e 167 discentes matriculados.

Construção e Divulgação das Ciências Humanas como Área do Conhecimento no Campus Erechim em vista da Implementação do Ensino Médio Integrado, por Tainara Biavatti¹⁰

No ano de 2019, foi desenvolvido o projeto de extensão “Construção e Divulgação das Ciências Humanas como Área do Conhecimento no Campus Erechim em vista da Implementação do Ensino Médio Integrado”. Nos anos seguintes, o projeto passou a ser intitulado “Pluralidade, Mundo e Política: O Campo das Ciências Humanas na Região do Alto Uruguai” (2020-2021). Nesse projeto atuaram discentes de diferentes cursos como bolsistas e/ou voluntários, o que oportunizou o diálogo interno e externo a partir das ciências humanas, de forma que a proposta de ementa dos componentes curriculares de Filosofia também foi objeto de estudo e de debate com discentes a partir de leituras e

¹⁰Acadêmica do Curso Superior em Engenharia de Alimentos, foi bolsista e voluntária de extensão.

de experiências compartilhadas. A memória do projeto possibilita compreender a importância que a extensão teve para as discussões e para a elaboração de componentes curriculares de Filosofia como tempo/espço para experiências formativas.



Figura 1 e 2: I Ciclo de Estudos Pluralidade, Mundo e Política; Projeto de Pesquisa Campo Pequeno, Grandes Memórias. Fonte: Acervo dos autores.

As imagens anteriores são registros de atividades desenvolvidas pelo projeto, sendo que a Figura 1 é de um encontro de discussão dos bolsistas do projeto com os docentes de Filosofia, História e Educação Física. A Figura 2 é o registro de uma atividade com os estudantes do Colégio Estadual Professor Mantovani, da cidade de Erechim, em um trabalho de pesquisa desenvolvido por eles.

O projeto de extensão integrou as atividades realizadas em escolas da região no IFRS-CE. Essas tarefas envolveram a colaboração de diferentes docentes do IFRS-CE que integravam a CIEM. Em palestras e oficinas que oportunizaram o debate no campo das ciências humanas a partir de questões solicitadas pelas próprias instituições visitadas, sendo elas: direitos humanos, cultura indígena e sustentabilidade. As Figuras 3 e 4 são registros de duas atividades realizadas, sendo a da esquerda no Instituto Estadual de Educação Marcelino Ramos, no município de Marcelino Ramos, coordenada por Denise

Olkoski (docente de Biologia), e a da direita de uma visita à Escola Estadual Presidente Costa e Silva, no município de Áurea, junto ao projeto “Divulgando o Campus Erechim” coordenado por Eduardo Sarturi (docente de Sociologia).



Figuras 3 e 4: Atividade desenvolvida em Marcelino Ramos; Divulgação do ensino médio integrado em Áurea. Fonte: Acervo dos autores.

Muitos estudantes do oitavo e do nono ano do ensino fundamental das escolas municipais e estaduais tiveram seu primeiro contato com o IFRS-CE, com a proposta de ensino médio integrado, a partir da Filosofia e do seu diálogo com outras disciplinas.



Figuras 5 e 6: Palestra ministrada por Eduardo Sarturi (docente de Sociologia) em Paulo Bento; Palestra ministrada por Miguel Ângelo Corteze (docente de História) em Faxinalzinho. Fonte: Acervo dos autores.

As imagens anteriores são também registros destas atividades. A Figura 5 é do encontro na Escola Estadual de Ensino Médio Cel. Raul Barbosa, em Paulo Bento, e a Figura 6 na Escola Estadual Faxinalzinho, em Faxinalzinho.

O projeto também oportunizou a vinda de estudantes ao IFRS-CE, como, por exemplo, para a Mesa-Redonda do “Branqueamento ao Reconhecimento”. Nesta atividade participaram discentes do IFRS-CE e estudantes do Colégio Estadual Professor Mantovani e da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Caruso, ambos de Erechim. A Figura 7 registra o encontro com a explanação da professora Carina Dartora Zonin (docente de Letras) e a Figura 8 registra a participação de André Fabrício Ribeiro (*Movimento Étnico-Cultural dos Negros de Erechim - MENE*).



Figuras 7 e 8: Mesa-Redonda do “Branqueamento ao Reconhecimento”: em comemoração aos 180 anos de nascimento do escritor Machado de Assis Mesa-Redonda. Fonte: Acervo dos autores.

No ano de 2019, também foi realizado o I Workshop de Ações Afirmativas, Inclusivas e da Diversidade, em que participaram da organização os bolsistas e voluntários do projeto, a Coordenação de Extensão e os núcleos do campus: NAPNE, NEABI e NEPGS. A Figura 9 registra a atividade realizada no I Workshop, com a participação da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bandeirantes, do município de Sertão, e a Figura 10 registra a apresentação de capoeira juvenil do grupo de Entre Rios do Sul e Cruzaltense.



Figuras 9 e 10: I Workshop de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade. Fonte: Acervo dos autores.

Ao retomar as anotações registradas, a memória da participação desse projeto que atuei como bolsista, fui tomada de nostalgia, sobretudo em pensar na importância que essas vivências significaram para a minha formação acadêmica e pessoal. O projeto foi a minha primeira experiência como bolsista, e através das ações desempenhadas que posso afirmar que houve muita troca de aprendizagem entre as pessoas de dentro e de fora das paredes do IFRS-CE. Todas as atividades também eram oportunidades para apresentar as potencialidades e para a divulgação dos cursos integrados. A Figura 11 registra a minha primeira apresentação de trabalho em eventos de iniciação científica, realizada na 8ª Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPEX), e a Figura 12 é o registro da apresentação no IX Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE-UFFS).



Figuras 11 e 12: Apresentação por Tainara Biavatti na 8ª JEPEX; Apresentação em banner por Carlos Alan de Souza e a Gleci Iria Budrys Lerin no IX SEPE. Fonte: Acervo dos autores.

Como futura engenheira de alimentos, mas já atuante no setor da indústria, as construções dessas memórias com os demais autores, trouxeram a oportunidade de avaliar o quanto colaborei com as temáticas que impactaram não só nos estudantes das escolas, mas também em mim, e nos demais integrantes do projeto, enquanto compromisso humano e profissional. As temáticas como ética, estética, religiosidade, leitura e análise de questões políticas foram abordadas de forma extensiva, auxiliando na divulgação dos cursos integrados, mas também impactaram na reflexão interna dos discentes do IFRS-CE. Para exemplificar, também foram bolsistas do projeto dois discentes do Curso de Tecnologia em Design de Moda, o Carlos Alan de Souza e a Gleci Iria Budrys Lerin. Nos anos seguintes, participaram como bolsistas discentes dos cursos superiores em Tecnologia em Marketing e de Engenharia Mecânica, bem como passaram a participar como bolsistas e voluntários os discentes ingressantes do CTIEM.

Encontramos nas atividades do projeto de extensão oportunidades de diálogo entre discentes de diferentes cursos, interagindo a partir das experiências filosóficas no compartilhamento de saberes e competências, ampliando o nosso horizonte também de atuação profissional, mas sobretudo, da convivência entre diferentes. Retomando lembranças para este texto, percebi que nem sempre as atividades que organizávamos era a finalidade em si mesma, pois aprendíamos muito na preparação, nos momentos em que nossa equipe se reunia para planejar as ações. Aprendi que as pessoas sempre têm muito a compartilhar independente da área de conhecimento que atuem profissionalmente, como a inclusão e a diversidade são cruciais para o nosso desenvolvimento social, e quando esses temas são pautados possuem potencial de reunir pessoas.

A filosofia no contexto do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio (CTIEM), por Levi Da Rosa Gomes¹¹ e Camila Matiello¹²

No segundo semestre de 2019, o IFRS-CE lançou o primeiro processo seletivo para o CTIEM, que atraiu centenas de estudantes. Embora tenham ingressado nesse processo seletivo somente 32 discentes, não foram poucos os desafios que a instituição enfrentou quanto à sua infraestrutura, como, por exemplo, a não oferta de almoço e a não existência de um refeitório e/ou restaurante universitário, a carência de uma quadra poliesportiva, dentre outras. Porém se essas questões preocupavam os discentes e seus familiares, também estava presente o que se tratava do início de uma nova modalidade de ensino na instituição, bem como, de que seria a partir dessa implementação que as demais questões poderiam ser solucionadas.

As imagens que seguem são registros importantes para essas memórias. A Figura 13 é de uma das salas do exame de seleção, destacando que o candidato na segunda fileira, vestindo uma camiseta preta, é um dos autores do presente trabalho, e a Figura 14 é da aula inaugural do CTIEM ministrada pelo reitor do IFRS, Júlio Xandro Heck.

¹¹Ingressou na primeira turma do CTIEM, foi Monitor de Filosofia pelo Projeto Institucional de Bolsas de Ensino (PIBEN).

¹²Ingressou na primeira turma do CTIEM, foi bolsista do projeto de ensino "Leituras e estudos Orientados em Ciências Humanas" e do projeto de pesquisa "Educação e Sociedade: Pluralidade, Mundo e Política".

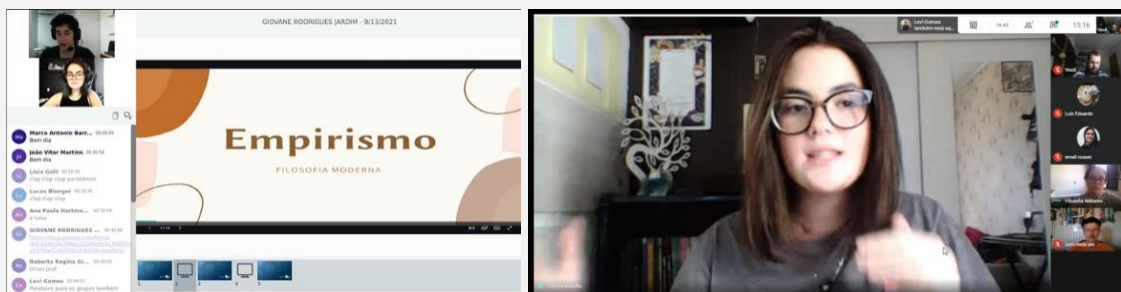


Figuras 13 e 14: Exame de seleção do processo seletivo, em 08 de dezembro de 2019; Aula inaugural do CTIEM, em 13 de fevereiro de 2020. Fonte: Acervo da Comunicação IFRS-CE.

Em um contexto nacional de precarização das instituições públicas de ensino e de movimentos estudantis de resistência como o “Tira a mão do meu IF: contra os cortes e a precarização na educação”, a implementação da nova modalidade de ensino no IFRS-CE não só foi um desafio para os servidores da instituição, mas também uma decisão que envolveu os discentes ingressantes e seus familiares. Apesar das dificuldades apontadas, os docentes estavam entusiasmados e dedicados para proporcionar uma experiência educacional única aos ingressantes, assim como os servidores técnicos e os profissionais terceirizados. Um mundo novo se apresentou a todos nós!

Esse mundo novo precisou ser mudado completamente com a chegada da pandemia de covid-19, que nos obrigou ao distanciamento social. Assim, como discentes precisamos dar continuidade aos estudos a partir de nossas casas, sem acesso às salas de aula, laboratórios e outros espaços que tínhamos recentemente conhecido. Apesar disso, todos os docentes fizeram um excepcional trabalho em atividades pedagógicas não presenciais, de modo a minimizar as lacunas no processo de ensino-aprendizagem. Foram, então, quase dois anos sem acesso presencial ao IFRS-CE, tempo longo de estudos por plataformas de *web* conferência e de atividades no *Moodle*, mas também um período de iniciação à pesquisa e a extensão sem o convívio presencial. As imagens que seguem são registros de uma aula de Filosofia em que dois autores deste trabalho estavam apresentando um trabalho avaliativo (Figura 15)

e de uma atividade do projeto de ensino “Estudos Orientados em Ciências Humanas” (Figura 16).



Figuras 15 e 16: Registro de uma aula no ConferênciaWeb – RNP em 13/08/2021; Registro de um encontro do projeto de ensino no Google Meet em 23/11/2020. Fonte: Acervo dos autores.

Afastados das atividades presenciais desde março de 2020, após pouco mais de um mês do início de aulas presenciais, como discentes da primeira turma CTIEM, só retornamos às atividades presenciais em novembro de 2021. As disciplinas de Filosofia, História, Biologia e Educação Física, conjuntamente, apresentaram uma proposta de atividades integradas presenciais, e que aprovadas pela Comissão Local para prevenção, monitoramento e controle da covid-19, foram autorizadas pelo Conselho de Campus. Esse retorno também marcou a oportunidade de aproximação com os bolsistas do PIBID da UFFS, uma vez que até então todas as interações tinham acontecido em encontros virtuais síncronos. As Figuras 17 e 18 são registros da nossa recepção no pátio de entrada da instituição e da atividade desenvolvida na disciplina de Filosofia pelo PIBID.



Figuras 17 e 18: Retorno dos discentes do CTIEM ao *campus*, em 26/11/2022; Atividade da disciplina de Filosofia desenvolvida pelo PIBID. Fonte: Acervo dos autores.

Ao ingressar no ensino médio integrado, tivemos diversas oportunidades que nos desenvolveram tanto academicamente quanto socialmente. Devemos muito disso aos projetos que tivemos a oportunidade de atuar. Tínhamos uma grande expectativa com tudo o que nos foi apresentado ao chegar ao IFRS-CE e tão logo demos início ao convívio, as amizades e as atividades de ensino, tivemos que nos afastar. No primeiro momento, alguns docentes do curso mantiveram atividades semanais de diálogo, de interação, de palestras e debates virtuais com os discentes, pois tínhamos a expectativa de que a qualquer momento estaríamos todos juntos. Mas não foi assim! Na sequência, a instituição implantou as atividades pedagógicas não presenciais, e todos juntos fomos nos adaptando à nova realidade. Lembrando que mesmo quando a vacinação não era algo irreal no país, como menores de idade, demorou para que estivéssemos imunizados. Porém, o remoto foi uma decepção no início, pois queríamos o presencial, tornou-se também um desafio ainda mais gratificante de o fazer, lembrando que o curso é de informática.

Além disso, o IFRS-CE possibilitou aos estudantes um desenvolvimento de pensamento crítico por meio de seus mais diversos componentes curriculares, dentre eles, destacamos aqui a disciplina de Filosofia. O conteúdo foi organizado de forma dinâmica, possibilitando diversos trabalhos, palestras e discussões sobre os mais variados assuntos que são importantes para a nossa

formação. Ainda, auxiliou no entendimento de outras matérias, pois foi trabalhada com ênfase na interdisciplinaridade. Dentre a grade curricular do curso, a Filosofia possui destaque na experiência filosófica, uma vez que, para além dos conteúdos apresentados, enfatiza-se o exercício de pensamento crítico, de debates, exposições de ideias etc.

A teoria e a prática indissociáveis foram importantes para nossa formação acadêmica, o que também aconteceu por meio das propostas extracurriculares que fomentaram a nossa iniciação científica. Essa experiência com a Filosofia foi oportunizada por meio de leituras, conversas, palestras, eventos e mostras científicas, que estimularam o nosso interesse pelo conteúdo proposto pela ementa, mas sobretudo, pelos problemas e questionamentos que atualmente demandam e argumentam com a Filosofia, como, por exemplo, a questão das mulheres na História da Filosofia, a questão da colonialidade do ser, do saber e do poder, dentre outras.

Na visão subjetiva dos autores deste trabalho, o maior impulso para o entendimento e crescimento acadêmico e pessoal surgiu da participação em projetos como os propostos pela Filosofia, dentre eles, os projetos de ensino (Projeto de Ensino de Leituras e Estudos Orientados em Ciências Humanas; Monitorias Acadêmicas em Filosofia), de extensão (Projeto Pluralidade, Mundo e Política: O Campo das Ciências Humanas na Região do Alto Uruguai; Grupo de Estudos em Ética e Filosofia Política; Apoio aos povos indígenas da região do Alto Uruguai no enfrentamento a covid-19; Pluralidade, Mundo e Política: a educação como experiência formativa do humano), e de pesquisa (Educação e Sociedade: Pluralidade, Mundo e Política).

Essas iniciativas, não apenas proporcionaram aprendizado na elaboração de pesquisas, resumos e apresentações, mas também nos introduziram ao estudo do nosso contexto social e político. Por exemplo, em plena pandemia

podemos dialogar e contribuir com os povos originários da região do Alto Uruguai gaúcho a partir de um projeto de apoio que envolveu tanto a distribuição de alimentos, álcool e máscara, como a realização virtual do I Ciclo de Estudos Narrativas do Bem Viver.

Tivemos, ainda, a oportunidade de nos engajar em debates filosóficos com bolsistas e voluntários, colegas e docentes do IFRS-CE e de outras instituições a partir de seminários, congressos, *workshops*, semanas acadêmicas, dentre outros eventos. Como, por exemplo, apresentamos trabalhos na Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão (JEPEX), no Salão de Pesquisa, Extensão e Ensino do IFRS em Bento Gonçalves, na Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão (SIIPE) da UFPel, no Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE) da UNIPAMPA, no Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE) da UFFS, dentre outros.

Através dessas experiências, foi possível aprofundar nossa compreensão não apenas das disciplinas, mas também das complexidades do mundo ao nosso redor. A interação colaborativa e a troca de ideias com diferentes perspectivas enriqueceram nossa jornada educacional e ampliaram nossos horizontes. Como participantes ativos desses projetos, cultivamos habilidades intelectuais e interpessoais que refletiram em nossos caminhos acadêmicos, solidificando a nossa convicção de que a Filosofia é um instrumento valioso para o crescimento integral. As atividades de Filosofia nos oportunizaram conviver tanto com discentes de diferentes cursos do IFRS-CE como também com discentes de outras instituições, como, por exemplo, com os discentes de Filosofia da UFFS, com os integrantes do Grupo de Estudos Hannah Arendt (GEHAR) da UFPEL, dentre outros.

Desde o ingresso na instituição até a conclusão do curso, a proposta interdisciplinar de ensino foi fortemente promovida pelos docentes e

coordenadores. Indo além do conteúdo da sala de aula, a Filosofia no contexto do Ensino Médio Integrado se manifestou como uma experiência envolvente e transformadora. A integração com as demais disciplinas permitiu a conexão de conceitos de diferentes áreas, proporcionando uma compreensão mais profunda e holística do conhecimento. Assim, através de projetos interdisciplinares, fomos incentivados a explorar as intersecções entre a filosofia e outras disciplinas e áreas do conhecimento. Essa abordagem ampliou nossas perspectivas, mostrando como as ideias filosóficas permeiam todos os aspectos do aprendizado. Além disso, as atividades diversas, como seminários e debates filosóficos, nos desafiaram a articular e defender outros pontos de vista, e não apenas os tradicionais, fortalecendo o senso de respeito e entendimento para com outras linhas de pensamento.

Neste momento, como alunos egressos cursando direito, psicologia, e áreas humanas afins, com diversos outros cursos como Ciência da Computação, todos percebemos a importância da experiência filosófica oportunizada no IFRS-CE, visto a ampla base de conhecimento obtida durante as aulas e interações. Ao final da jornada acadêmica pela instituição, a Filosofia no contexto do ensino médio integrado não era apenas um conjunto de lições isoladas, mas também uma provocação através da qual pudemos enxergar o conhecimento de forma integrada. As conexões entre as disciplinas, as atividades colaborativas e os debates instigantes tornaram nossa experiência não apenas de escolaridade, mas também de transformação, e assim formativa do nosso ser como humanos, preparando-nos para os desafios intelectuais e éticos do mundo do trabalho não como algo dado, mas como espaço para o pensamento alargado e para nossa autonomia.

A experiência do PIBID-Filosofia no acompanhamento dos componentes curriculares de Filosofia, por Giuli Santos Amaral¹³

A decisão em se tornar e de permanecer professor vai muito além das teorias aprendidas nas aulas da licenciatura, mas compreende as vivências do cotidiano das instituições escolares. Por esse motivo, os cursos de formação de professores contam com os estágios obrigatórios e com programas que possibilitam realizar esses momentos de experiências. Ainda, a oferta de bolsas remuneradas por programas como o PIBID são um apoio necessário para que os discentes permaneçam nas universidades públicas. À vista disto, as memórias narradas neste escrito são acerca das vivências no PIBID da UFFS, no ensino médio integrado do IFRS-CE.

Narrar essas memórias é um trajeto de avaliação de nossa trajetória na graduação, desde as primeiras dificuldades e perspectivas voltadas para a profissão de ser professor, perpassando os desafios de tempos pandêmicos, até o agora em que já estamos atuando mais diretamente em sala de aula. É necessário ressaltar a importância dos encontros presenciais, pois estar *cara a cara* com as turmas as quais observamos as aulas virtuais por quase dois anos, possibilitou-nos dar aos nomes um rosto, entendê-los para além das telas virtuais.

O processo ensino-aprendizagem, sobretudo da Filosofia como experiência, precisa da proximidade entre seres humanos que são também físicos, sensibilidades e não apenas racionais. As tecnologias existem para facilitar o aprendizado, possibilitam o acesso à multiplicidade de informações e conteúdo, mas embora o distanciamento tenha sido necessário, a observação das atividades de ensino demonstrou-nos que as salas virtuais não substituem a presença e o convívio físico. É justamente a falta de sociabilidade durante a

¹³Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

pandemia que impossibilitou a realização do PIBID em todas as suas possibilidades, assim como traz a ênfase da necessidade de algo que é básico para a experiência entre docentes e discentes. Essa questão foi muito ressaltada na avaliação das atividades do PIBID-Filosofia no encontro que realizamos presencialmente no retorno do calendário acadêmico presencial no IFRS. As Figuras 19 e 20 que seguem são registros do encontro presencial com os discentes do CTIEM, em março de 2022. Foi um momento coletivo de avaliação das atividades desenvolvidas, bem como uma oportunidade de ouvir dos discentes suas percepções sobre a formação de docentes em Filosofia e sobre o PIBID-Filosofia.



Figuras 19 e 20: Atividade de avaliação e encerramento do PIBID-Filosofia em março de 2022. Fonte: Acervo da Comunicação IFRS-CE.

Em boa parte dos acompanhamentos do PIBID-Filosofia no período, as salas de aulas foram substituídas pelos quartos, salas, ou cozinhas, com outros afazeres, diálogos, distrações etc. Esse foi o contexto das observações às quais, como discentes do PIBID, realizamos nossas atividades. Fomos observadores de aulas virtuais de Filosofia, de atividades síncronas e assíncronas no IFRS-CE; porém, também éramos discentes em aulas virtuais na UFFS, e assim, é impossível as nossas angústias não se mesclarem com as nossas demandas como graduandos em uma licenciatura.

Por esse motivo, aqueles que experimentaram as salas virtuais, inicialmente improvisadas, seja os docentes ou os discentes dos programas de

práticas pedagógicas, enfrentamos as dificuldades da implementação não prevista de atividades pedagógicas não presenciais. Mesmo que existam metodologias de educação a distância e que muitos já tenhamos essas experiências, foi um momento que exigiu a transposição de uma série de práticas e da modificação de metodologias e objetivos de aprendizagem, para um modelo provisório. No ensino médio integrado, os discentes são jovens, e ainda não estavam preparados para um modelo que exigia muita autonomia e participação, como é o ensino não presencial. Assim, além de enfrentarmos o silêncio que não é apenas na sala virtual, mas também se faz presente no ambiente físico onde o docente se encontra, uma sensação diferente de solidão emergiu quando nos deparamos com as telas escuras e os microfones desativados. Primeiramente, insistíamos para que todos aparecessem, em um segundo momento, fomos questionando se a questão era vergonha, timidez, ou indiferença, ou se era por dificuldades técnicas como, por exemplo, não possuírem dispositivos.

Posteriormente, no misto com esses questionamentos, fomos percebendo que nem sempre o ambiente onde se encontravam era o mais propício para a concentração e a atenção necessária para o ensino-aprendizagem, bem como que não eram poucos os discentes que não queriam expor ambientes de suas residências aos seus colegas e professores. Foram muitas as questões envolvidas! Aprendemos muito também! Ficamos com a impressão de que no ambiente escolar, ao menos a partir das atividades presenciais realizadas, que o distanciamento pode ser amenizado, sobretudo porque é possível compreender-se melhor. Essas dificuldades que *existiram* e *existem*, devem ser utilizadas para refletir sobre o processo formativo, e isso deve estar presente também para os docentes que atuam na formação de futuros professores.

Desse modo, também tivemos a oportunidade de diálogos com professores das redes municipais e estadual, nos encontramos semanalmente com a coordenação do PIBID-Filosofia e com o supervisor no IFRS-CE, enfim vivenciamos momentos de fala e de escuta sobre a dimensão humana e profissional da nossa prática docente. As Figuras 21 e 22 são registros de um encontro dos bolsistas e voluntários do PIBID-Filosofia com professores de Filosofia da região, realizado em fevereiro de 2022, com a participação de docentes e da coordenação do Curso de Licenciatura em Filosofia da UFFS.



Figuras 21 e 22: Encontro com professores de Filosofia da região para tratar da prática docente. Fonte: Acervo dos autores.

Além dos desafios mencionados anteriormente, também enfrentamos obstáculos ao tentar desenvolver um ensino mais qualitativo. Desde os primeiros semestres da licenciatura, surgiu a questão de como despertar o interesse dos discentes para que queiram adquirir as habilidades necessárias para compreender a Filosofia, seus conceitos, temas e afins. A Filosofia, quando apresentada sem o apoio adequado, não se revela por si só, por vezes interpõe obstáculos e distanciamentos com as demais disciplinas e com os interesses dos discentes. Depende, assim, de um processo dialógico. Diante dessas percepções, reflexões e experiências, entendemos que a decisão de *ser* e, principalmente, *permanecer* na profissão docente torna-se um debate diário para aqueles que estão na realização das práticas docentes nas salas de aula. Pensando dessa forma, é perceptível que IFRS-CE mostrou-se sempre aberto a apoiar os

discentes do PIBID-Filosofia, principalmente, por meio do nosso supervisor. Esse acolhimento e apoio foram indispensáveis para que em meio ao caos, à crise pessoal e coletiva que a pandemia significou, nosso compromisso, enquanto discente e enquanto integrantes do PIBID, fosse realizado dentro do que era possível.

As memórias do que foi vivenciado no IFRS-CE se elaboram agora a partir da continuidade de nossa formação, de forma que é possível afirmar que o CTIEM contribuiu muito no processo formativo do PIBID-Filosofia, assim como acreditamos que a presença dos bolsistas da UFFS foi importante no contexto de formação integral ampliando o tempo/espaço de presença da Filosofia não só nas atividades curriculares, mas também nas atividades extracurriculares em que atuamos junto aos discentes nos projetos de ensino, de pesquisa e de extensão.

Considerações Finais

As narrativas dessas memórias perpassam os preparativos para a implementação do CTIEM, as experiências dos discentes em atividades filosóficas de ensino, pesquisa e extensão, e a atuação do PIBID-Filosofia. Entre experiências e expectativas, pretendemos partilhar vivências a partir do contexto de distanciamento, no qual os autores não são, no tempo presente, apenas os agentes e/ou expectadores dessa trajetória, mas também juízes.

Foi nessa perspectiva que o delineamento das atividades desenvolvidas oportuniza inserir essas memórias da experiência filosófica no horizonte de sua defesa na/para a educação profissional e tecnológica. Dessa forma, a sua importância para uma educação que se apresenta como integral e formativa. Em outras palavras: que a importância da Filosofia em atividades extracurriculares, não resulte em justificativa para a sua minimização na grade curricular, como atualmente tem ocorrido na educação brasileira.

A Filosofia foi, assim, a experiência provocadora para essa elaboração conjunta, de forma que sua centralidade neste trabalho, não é outra coisa senão proposital, e assim, propositiva de questões, questionadora também de si própria. Ainda, buscou-se compreender as condições de possibilidades da Filosofia no contexto do ensino integrado como prioridade dos Institutos Federais, em uma análise que partiu do contexto da educação profissional e tecnológica na implementação da modalidade no IFRS-CE.

Não nos detivemos ao período de 10 anos desde o início das atividades acadêmicas do IFRS-CE e implementação do seu primeiro curso integrado. Embora não seja nosso objeto e não tenhamos vivenciado esse período, é importante destacar que as discussões institucionais, os posicionamentos de diferentes setores, constituem uma fonte de grande importância para futuras pesquisas, para melhor compreender as condições e as escolhas que tardaram a efetivação da modalidade de ensino, mesmo sendo ela prioritária aos Institutos Federais. Como uma tarefa futura, importará pensar nas memórias construídas sobre esse período, desde os cursos integrados nos debates e nas audiências públicas, perpassando a sua postergação, até a implementação dessa modalidade de ensino que, no fim de 2023, representa mais que 25% do total de discentes matriculados no IFRS-CE.

Referências

IFRS-CE. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática – Integrado ao Ensino Médio – Campus Erechim**. Erechim, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/cursos/tecnicos-integrados-ao-ensino-medio/tecnico-em-informatica/>. Acesso em: 27 out. 2023.

IFRS-CE. **Manual de procedimentos para os Projetos Integradores do Curso Técnico em Informática do IFRS campus Erechim**. Erechim, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/cursos/tecnicos-integrados-ao-ensino-medio/tecnico-em-informatica/>. Acesso em: 27 out. 2023.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal do RS 2019-2023**. Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolucao_084_18_Aprova_PDI_2019_2023_Completa.pdf. Acesso em 27 out. 2023.

A EXPERIÊNCIA DO TROTE

Leila de Almeida Castillo (IFRS Campus Canoas)¹

Resumo: O trote é um elemento presente nas instituições de ensino, mas não é tratado de forma pedagógica e institucional. É uma atividade do universo estudantil, principalmente para marcar a passagem do/a estudante de uma etapa da educação para outra. No IFRS campus Sertão acontece, quando no ingresso do/a estudante na instituição, por meio de uma atividade planejada pelos/as “veteranos/as”. O artigo visa apresentar a experiência do trote como capacidade formadora, sendo discutida e reconhecida de forma coletiva e corresponsável na instituição de ensino, podendo se apresentar como um importante meio de promoção da inserção de estudantes recém-chegados/as para essa nova etapa estudantil. Para compreender a experiência do trote como processo formador, foi estudado o conceito de experiência. Como base empírica para elaboração do artigo, foi desenvolvida uma pesquisa, com a finalidade de analisar se na experiência do trote existem as condições que possibilitam o desenvolvimento formativo de estudantes ingressantes no Ensino Médio no Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFRS Campus Sertão. Foi possível verificar as manifestações da ritualização e, a partir da experiência do trote apontar elementos de um processo formador para novas aprendizagens, além de dirimir o potencial excludente para a inserção na escola. A metodologia ocorreu, por meio de uma pesquisa qualitativa desenvolvendo-se, mediante minhas experiências no campus, com base nos estudos de narrativas e histórias de vida, na análise de documentos e registros que constam nos arquivos do Departamento de Assistência Estudantil, na Biblioteca e no Memorial IFRS do campus Sertão. Concluiu-se que a experiência do trote, a qual deve acontecer de forma não violenta, eliminando ao máximo o seu potencial excludente, é um elemento importante de uma fase da vida estudantil e a sua ritualização pode promover o acolhimento na instituição se trabalhado com as partes envolvidas de forma corresponsável.

Palavras-chave: Trote; inserção na escola; experiência; processo formador.

Introdução

O olhar das vivências do trote no IFRS campus Sertão

¹ Licenciada em Educação Física (UFRGS), Mestra em Educação (PUCRS), Doutora em Educação (PUCRS). E-mail: leila.castillo@canoas.ifrs.edu.br

Desde o ingresso no *campus*, o trote é um dos primeiros eventos a que estão sujeitos/as, e que é preparado pelos/as estudantes “veteranos/as” (estudantes do terceiro ano) na recepção aos/às novos/as estudantes, ora conhecidos/as por “calouros/as”. E assim sucessivamente, quando esses/as calouros e calouras estiverem na condição de veteranos/as, serão autoridades no referido evento. É então sobre a experiência do trote que esse artigo versa, identificando-a e trazendo à discussão algumas das faces desse evento, sendo um recorte da minha tese de doutorado. Contextualizá-lo, na Educação, faz-se necessário, pois a mesma ocorre concomitante a um momento de celebração, e se trata da celebração de uma conquista, o ingresso no ensino médio. Uma atividade que ocorre com – ou sem – a autorização institucional, o que leva a questionar se, ao ser legitimado pela instituição, o trote poderia provocar percursos integrativos, o que indicaria a experiência do trote como um processo formador e, inclusive, positivo para o acolhimento e inserção dos/as estudantes ingressantes.

A escolha desse tema foi decorrente do próprio trabalho no IFRS *campus* Sertão. Assisti aos trotes realizados nas turmas, de 2012 a 2015, sem muito envolvimento. Apenas como moradora² do *campus*, e nas minhas atribuições laborais não apresentavam, de forma explícita, fazer quaisquer intervenções na Residência Estudantil³ fora do horário escolar. Porém, no dia seguinte ao trote,

² O *campus* Sertão possui em seu território, cerca de 20 casas funcionais, que os/as servidores/as se candidatam a utilizar como moradia. Existem critérios para essa escolha, normatizados por um documento próprio. Por ser oriunda de Porto Alegre, candidatei-me a uma residência e fui contemplada. Usufruí desse benefício de maio de 2012 a fevereiro de 2019. A minha casa era próxima dos alojamentos, facilitando meu contato com os/as estudantes residentes.

³ Para definir o local onde os estudantes residem, opto por utilizar o termo “Residência Estudantil”, mas é preciso apontar que instituições de diferentes modalidades de ensino, como as militares, religiosas, universitárias, privadas ou públicas, utilizam diversos nomes para o mesmo significado, quais sejam: “casa do estudante”, “república de estudantes”, “alojamentos”, “moradia estudantil”, “dormitório” e “internato”. Essas residências também diferem no tipo de oferta de vagas, que pode ser masculina, feminina e mista; funcionam ininterruptamente, somente no período letivo, ou ainda somente durante a semana, como no caso em estudo.

que era sempre de surpresa para os/as novatos/as⁴, os relatos em aula eram bastante preocupantes. Eu atendia as aulas de educação física nas quatro turmas existentes de primeiras séries do ensino médio, e as descrições e narrativas do evento noturno chamavam minha atenção pela forma como aconteciam. Os/as veteranos/as forçavam todos/as a participarem - havia um acordo de que meninos passavam o trote em meninos e meninas em meninas. Tudo era acordado entre eles/as como regra.

No período de 2012 a 2014, por ocasião de minha dissertação no Curso de Mestrado⁵, pude discorrer sobre o cuidado afetuoso, sobre as relações entre estudantes e servidores/as e de como essas relações se tornam mais fortes fora do contexto da sala de aula e que, na realidade de um *campus* como Sertão, com a especificidade da Residência Estudantil, mais ainda se solidificam. Em 2016, o grupo político do qual eu fazia parte venceu as eleições para direção do *Campus* e passamos a refletir sobre diversos fluxos, costumes que há anos se perpetuavam. Um que muito me incomodava, pela forma como acontecia, era o trote. Propus à equipe discutir sobre como fazer algum tipo de mudança.

No trote de 2016, houve um fato emblemático em que um estudante indígena desistiu da escola no dia seguinte ao trote. Mas antes de relatar a situação, é preciso apresentar o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas, o NEABI, que é o instrumento institucional que dá voz e vez às populações afrobrasileiras e indígenas que acessam o *campus*, principalmente através do sistema de cotas e que entre as diversas atribuições, tem a função de cuidar, acolher e acompanhar os/as estudantes dos dois grupos durante sua permanência acadêmica, perseguindo conjuntamente o êxito. Por se tratar de

⁴ Novatos/as, calouros/as, recém-chegados/as, se referem aos/às estudantes novos/as, os/as ingressantes na instituição.

⁵ Ensino médio técnico integrado no IFRS – *Campus* Sertão: o cuidado afetuoso nas relações do ensinar, disponível em: <<http://primopmtna01.hosted.exlibrisgroup.com/PUC01:PUC01:puc01000454719>> Acesso em: 11 nov. 2019.

um indígena, o NEABI interveio e foi até a sua aldeia para obter mais informações sobre o ocorrido. Eu participei dessa diligência. O testemunho do rapaz foi elucidativo para compreender como a pressão psicológica de obrigar alguém a fazer algo que não queira pode culminar na desistência de um sonho individual e de uma esperança para a família. Ouvi do pai do jovem que ele havia confiado na escola por ser uma escola tradicional que traria conhecimento para o filho e, por consequência, para a aldeia. Houve uma insistência de toda a equipe do *campus* em tentar convencê-los de que desistir só fortaleceriam a violência e o comportamento inaceitável dos/as estudantes. Mas não logramos êxito para que declinassem da ideia. O pai disse perdoar, porque fomos até lá e ele percebeu nossa preocupação, mas não recomendaria mais a ninguém da aldeia estudar em Sertão. E que deveríamos eliminar esse tipo de comportamento. Foi bastante significativo ouvir a família e enxergar o trote sob o ponto de vista de outra cultura, pois até aquele momento, entre os/as não indígenas ali presentes, junto à família, o trote não era algo questionado.

Esse fato foi um “divisor de águas”⁶ em relação ao trote, sendo necessário intervir na sua forma de acontecer. Durante o ano de 2016, trabalhamos na elaboração de uma proposta, pois não seria possível simplesmente eliminar o evento trote, como sugeriu o pai do estudante desistente, sem sobre ele refletir, discutir e diagnosticar seus efeitos sobre as pessoas que dele participavam e suas consequências também para a instituição. Como transformar um potencial excludente em um processo formador?

Um ano antes, em 2015 eu havia ingressado no programa de Doutorado e o trote já estava presente nas minhas inquietações, tornando-se uma das questões a serem desenvolvidas como projeto investigativo. Ouvi estudantes que, mesmo já estando no ensino superior, ainda permaneciam no *campus*

⁶ Utilizo a expressão popular “divisor de águas” para demarcar tempos diferentes: antes do fato ocorrido e depois do acontecido.

Sertão por conta da verticalização⁷ do ensino e passaram pela experiência do trote como calouros/as e como veteranos/as. Eram momentos de recordações para eles/as, de contarem suas “bravatas”, e que para mim passaram a ser uma forma de entender suas percepções frente ao evento. Em momentos de descontração entre servidores/as que haviam estudado no *campus* Sertão também, por vezes, ocorriam esses breves relatos sobre suas lembranças do trote. Essas escutas feitas informalmente passaram a fazer parte do meu repertório e do meu memorial acerca do tema.

Também é preciso referenciar que no caso das escolas agrotécnicas, este espaço foi, durante muito tempo, de maioria absoluta masculina e, assim como nas forças armadas, o trote consistia em colocar os calouros em situações de constrangimento, humilhação e desafio constante em que a resistência ao sofrimento e a obediência frente aos mais velhos pudessem ser as características de fortaleza, virilidade e, finalmente, de aval para o ingresso na escola. No que se refere à representação social do trote, neste contexto este hábito poderia assumir uma função negativa, por vezes perversa, para muitos/as estudantes e suas famílias, enquanto que, para os/as “veteranos/as”, a cada nova turma ingressante, o ritual concorreria para adquirir características de autoafirmação e pertencimento.

Ainda que se perceba que a dinâmica dessa escola, assim como de todas as outras escolas agrícolas no país, é semelhante ao sistema de hierarquia militar, em que os/as mais novos/as são subservientes aos/às mais velhos/as, por vezes, entende-se que a questão das relações entre veteranos/as e calouros/as ultrapassa o ímpeto da brincadeira e que, em muitos momentos,

⁷ Expressão utilizada para conferir que a instituição de ensino proporciona continuidade de formação para os cursos oferecidos. Exemplo: O/a estudante que conclui o curso Técnico em agropecuária em nível médio pode pleitear no ensino superior, através da seleção, os cursos de Zootecnia, Agronomia, Agronegócio, Gestão Ambiental e podem acessar ainda, no *campus* Sertão, um curso de Formação Pedagógica para quem desejar seguir a carreira do Magistério, mas também acessar os cursos de Especialização.

pode acabar por apresentar indícios de violência entre estudantes, um possível potencial excludente, deixando perceptível a presença de uma lógica de opressões, das quais explico: A opressão entre estudantes, que acontece quando o terceiro ano entende ter mais direitos que o segundo que, por sua vez, entende ter mais direitos que o primeiro; a opressão entre servidores/as e estudantes, quando servidores/as mais antigos/as reforçam através da prática e do discurso à continuidade desta "tradição", com certa "naturalidade"⁸ e ainda há a opressão dos espaços, que é reforçada pela estrutura física e arquitetônica de alojamentos com um grande número de estudantes - com pouca ou nenhuma privacidade e precárias condições de higiene, iluminação, ventilação e aquecimento - favorecendo aos/às que conhecem o espaço há mais tempo, além de servidores/as e quando ginásio e refeitório são reivindicados e utilizados primeiro pelos/as veteranos/as, para que depois possa ser ocupado pelos/as mais novos/as na Instituição.

A antiga EAFS (Escola Agrotécnica Federal de Sertão), como até hoje é chamada pela comunidade local, segue a tradição do trote no acolhimento de calouros/as. Essa característica é forte na EAFS e não sucumbiu com a criação do Instituto Federal, mas transformou-se ao longo dos tempos.

O que se observa é que aos poucos essa tradição de trotes marcados por "chacotas" vem sendo quebrada e aqui destaco a ação dos NEABIs, que se estruturaram no *Campus* Sertão desde 2011, e é um dos elementos que desacomoda a estrutura já estabelecida, obrigando a escola a escutar as situações de violência.

Outro olhar - a residência estudantil

⁸ A naturalidade a que refiro no texto diz respeito a forma como os relatos sobre o trote ocorrem, sobre como se realiza o trote, dando a entender que só é "agricolino"/a quem passa pelo trote. A naturalidade tem a ver com o espírito de sobrevivência na instituição. Todos/as têm que passar por isso, é a tradição.

Quando coordenei o DAE - Departamento de Assistência Estudantil⁹ (de fevereiro de 2017 a fevereiro de 2019), em que tive ainda como atribuição do cargo, zelar e assistir a todos/as os/as estudantes residentes ou não. Essas experiências tornaram visíveis situações cotidianas que acometem os/as estudantes do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, entre as quais o fato de que se tornam residentes na Instituição, convivendo com colegas de alojamento que vêm de culturas, cidades e costumes diferentes. Os/as jovens permanecem durante a semana no *campus*, separados/as do olhar, cuidado e "controle" de suas famílias e, por outro lado, sujeitos/as ao cotidiano institucional, constituído por normas e regras coletivas, com servidores e servidoras que acabaram de conhecer, e tendo que se adaptar às rotinas e tradições estabelecidas nesses mais de 60 anos de Instituição.

A criação dos Institutos Federais em 2008, fez com que quase a totalidade das Escolas Agrotécnicas Federais se transformassem em Institutos Federais através da Lei Federal 11892/2008¹⁰ e muitas de suas estruturas e regimentos vem sendo modificados. Com a expansão da rede federal de ensino técnico e tecnológico e a transformação do Ensino Técnico em Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, outros componentes curriculares se aliaram à formação integral e integrada desse/a estudante, possibilitando-lhe um maior questionamento sobre sua inserção nos espaços em que convive e em que poderá atuar como cidadão/ã e como profissional. É preciso reconhecer que houve mudanças, em especial no quesito do acesso! Entre outras, a criação dos IFs possibilitou que diferentes grupos de estudantes, não somente aqueles oriundos do interior e de pequenas famílias de agricultores/as passassem a

⁹ Assistência Estudantil será tratada aqui também como AE e Departamento de Assistência Estudantil como DAE.

¹⁰ Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/Lei%2011.892-2008?OpenDocument Acesso em: 15/03/2018 - que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

ingressar na Instituição. Esse fato também trouxe desdobramentos como conflitos de interesses e de entendimento sobre o que venha a ser um/a técnico/a em agropecuária, fazendo com que a percepção do que seja “natural” passasse a ser questionada. Assim, o que se observa é que a escola técnica vislumbra a exigência de um olhar específico sobre realidade emergente.

Para estudar no *campus* Sertão e concluir o curso pretendido os/as estudantes têm que superar questões para além daquelas relacionadas ao saber específico, dar conta, por exemplo, da falta de acesso através de maior disponibilidade de horários e linhas de ônibus. É necessário também a organização em relação à compra de mantimentos e medicamentos, pois no entorno não há farmácias e é possível contar com somente dois estabelecimentos comerciais que, por falta de concorrência, acabam impondo preços abusivos aos seus produtos. Apenas em 2018 o Restaurante Universitário passou a atender toda a comunidade acadêmica, ou seja, antes disso, estudantes que não eram do ensino médio tinham que buscar outros espaços, que também são escassos e não oferecem uma comida adequada, balanceada, e de preço acessível, fazendo com que os/as estudantes tivessem que recorrer a soluções baratas e pouco nutritivas. Os recursos da Assistência Estudantil que ficam disponíveis, ainda são insuficientes para toda a demanda, que se considera ideal, no que se refere ao vestuário, alimentação, moradia, transporte, saúde, esporte, cultura e lazer. Aliado a todos esses fatores em defasagem, uma recepção não acolhedora e um ambiente hostil podem determinar a desistência do/a estudante, acentuando o potencial excludente do trote.

Os aspectos acima elencados auxiliam na justificativa da existência e importância da Residência Estudantil como uma das condições para a garantia da permanência de estudantes, em especial no *campus* Sertão, pela dificuldade de acesso ao *campus* entre outras razões que serão apresentadas. É possível afirmar que as políticas públicas existentes, voltadas para a educação, não

atendem ainda todas as especificidades de estudantes que permanecem como residentes no *campus* de uma forma adequada e minimamente segura e confortável.

Algumas questões ainda necessitam ser resolvidas como, por exemplo, o acolhimento, as dificuldades presentes na falta de infraestrutura, o estabelecimento de novas relações e vínculos a partir de proposta de acolhimento por meio da experiência do trote como processo formador.

Neste artigo, defendo a tese que a experiência do trote tem capacidade formadora e, se for discutida e reconhecida de forma coletiva e corresponsável na instituição de ensino, pode se apresentar como um importante meio de promoção da inserção de estudantes recém-chegados/as para essa nova etapa estudantil. Proponho a identificação da experiência do trote como um processo formador cuja constância se manifesta diversamente em cada grupo social. Negar o trote ou não reconhecê-lo poderá, além de não contribuir com a inserção desses/as novos/as estudantes, dar gatilho a um potencial excludente.

Neste caminho da escrita busco conectar o aprofundamento do conceito de experiência com a minha experiência sobre o objeto de estudo, apresentando para o ambiente acadêmico a discussão sobre a experiência do trote e sua ritualização num entrelaçamento entre a teoria e a prática e, com a análise dos dados levantados na pesquisa, e a discussão entre as categorias¹¹ elencadas proponho levar o/a leitor/a compreender que o trote como experiência pode ser um importante elemento no processo formador para a inserção de novos/as estudantes.

¹¹ Entendendo que este artigo é um recorte da minha tese de doutorado, as categorias utilizadas na pesquisa, bem como a metodologia estão contidas no documento completo, que pode ser acessada em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9381/2/Tese%20Leila%20de%20Almeida%20Castillo.pdf>.

A experiência do trote como processo formador

A possibilidade do acolhimento, sentimento de pertença.

Discutir a experiência do trote na passagem de uma etapa educacional à outra na perspectiva de inserção do/a estudante em uma nova escola é um grande desafio. Foram apresentadas diversas formas de trote, como acontecia e ainda acontece esse evento, especialmente no espaço escolar do IFRS campus Sertão. Há um processo formador ao se reconhecer na experiência, a aprendizagem e possibilidade de mudança de comportamento. A partir de registros das diferentes formas de experiências do trote executadas, compreende-se como se dá o acolhimento aos/às recém-chegados/as à instituição e como dar significado para além do simples acesso nas suas diferentes formas.

A Rede Federal de ensino contempla, desde 2014, a entrada de estudantes pelo sistema de cotas, através da política de ações afirmativas¹², mas como possibilitadora do acesso, não tem se mostrado suficiente para a promoção do acolhimento e, portanto, discute-se também suas repercussões na permanência, e sucesso escolar. Primeiro porque não atende a totalidade das pessoas que buscam essa modalidade de ensino e em segundo, porque mesmo dando acesso, os/as estudantes podem desistir. Configura-se dessa forma que, no acesso, já se apresentam motivos de não permanência e, assim, pode estar diretamente ligado ao processo de acolhimento. Na proposição deste estudo, o trote é um dos elementos a serem considerados, como causa ou impedimento da evasão e um importante potencial excludente.

A experiência do trote pode trazer elementos de favorecimento ou de impedimento de inserção de estudantes na escola, conforme relatos já

¹² PAF – Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

descritos. Foi possível perceber que a permanência dos/as estudantes no *campus* está diretamente ligada à forma como acontece a experiência do trote. Quando acontecia, acabava por despertar sentimentos e sensações diversas que se não fossem trabalhadas adequadamente, levariam a um processo de despertencimento, um não compromisso e aderência à instituição. A dificuldade inicial em firmar vínculos entre colegas e entre estudantes e servidores/as, também colabora para a não efetiva inserção no *campus*.

Não se trata de impedir a realização do trote, mas transformá-lo em instrumento de acolhimento institucional, de possibilidade formadora. No decorrer da escrita aponto que o trote como ritual é um recurso para apoiar os/as estudantes novatos/as ao ingresso na escola pretendida. Ratifico a identificação da experiência do trote como uma importante possibilidade no processo de inclusão, mas sempre considerando seu aspecto afetivo com o trote acolhedor, na preocupação constante em perceber situações de desconforto, intervindo, promovendo o bem-estar através do cuidado afetuoso¹³ e combatendo situações de potencial excludente.

Ao tentar estabelecer uma ligação entre bem-estar e cuidado afetuoso é necessário trazer conexões já realizadas. Retomar a ideia de que para nos constituirmos humanos precisamos ser tratados como humanos, viver como humanos e nos relacionar com humanos. Esse é um princípio básico de nossa identidade. As situações vivenciadas que nos ensinam a cuidar da vida poderão ser de grande valia ao processo de promoção do cuidado afetuoso. O fato de estarmos bem e de podermos promover o bem à outra pessoa nos remete a uma situação de prazer, de bem-estar, bem-querer e, conseqüentemente, bem-viver. (IABEL, 2014, p. 36).

¹³(IABEL, 2014) Uma das condições para que aconteça a aprendizagem. (p. 14); recurso utilizado pela docência como elemento para o triunfo do/a estudante. (p. 31); uma forma de abordar o/a outro/a, de estabelecer novos vínculos, para um processo de novas relações e de novas aprendizagens (p. 38).

Para auxiliar na compreensão do que seja a importância do cuidado afetivo para o trote acolhedor, busquei um desenho que construí por ocasião da dissertação do mestrado e fiz uma adaptação, compondo com um novo conceito que vai além do bem-estar, que é a proposta do viver melhor através do bem-viver¹⁴. O que diferencia um quadro do outro é que no original trata-se da docência e nesta adaptação trago o enfoque pertinente aos/às estudantes.



Imagem 1 – Relações do Acolhimento para o Bem-Viver. Fonte: A autora, adaptado de label, 2014.

O ambiente escolar caracteriza-se por ser um espaço de constante ensinar e aprender, no caso em tela, estudantes veteranos/as e estudantes calouros/as, ensinantes e aprendentes (FREIRE, 1996) e (LABEL, 2011) de forma recíproca, num acontecimento diário, de convívio natural, e de processo contínuo. Dentro da residência estudantil, essa relação toma proporções de grande intensidade porque são essas pessoas que estão lá, que se reconhecem e se identificam e com elas estabelecem vínculos importantes.

¹⁴ Pressuposto teórico que surgiu em 1998 na América Latina, que se opõe ao conceito ocidental de bem-estar, busca dar conta de uma relação maior, melhor e mais equânime entre o ser humano, o ambiente, os animais, as coisas e o planeta. "O Buen Vivir, finalmente, propõe uma mudança civilizatória. É um caminho que deve ser imaginado para ser construído por cada sociedade, com fins de mudar este mundo e construir democraticamente outro que seja sustentável, justo, igualitário, livre e, seguramente, mais humano." (ACOSTA, 2012, p.214).

Refletir se a permanência ocorre efetivamente sem o sentimento de pertença à instituição, colaborando com a inserção do/a estudante requer uma compreensão sobre os motivos para estarem ali. Se esses motivos superarem as dificuldades encontradas, poderá ocorrer a permanência e um posterior êxito, porém se os motivos para estudar em Sertão não estiverem internalizados com o/a estudante, ele/a poderá passar por dificuldades na permanência que poderão também provocar dificuldades para conquista do êxito. De qualquer forma, é possível dizer que com o sentimento de pertença acontece a inserção na escola. O limite entre estar inserido/a ou não, pode passar, entre outras coisas, pelo evento/acontecimento trote e de como se deu essa experiência.

Identificando nos registros as interações sociais e as relações na escola, que surgem a partir da experiência do trote, o desafio está em reconhecer seu processo formador, além da possibilidade de apontar indícios de um potencial excludente a partir de situações relacionadas ao evento trote que impediriam o caminho para o êxito. À instituição que se considera acolhedora cabe reconhecer que o trote existe. Esse reconhecimento se faz importante para que haja a formulação de políticas voltadas para além do acolhimento, mas que valorizem o sentimento de pertencimento e cheguem ao êxito e, como consequência, à inclusão do/a novo/a estudante.

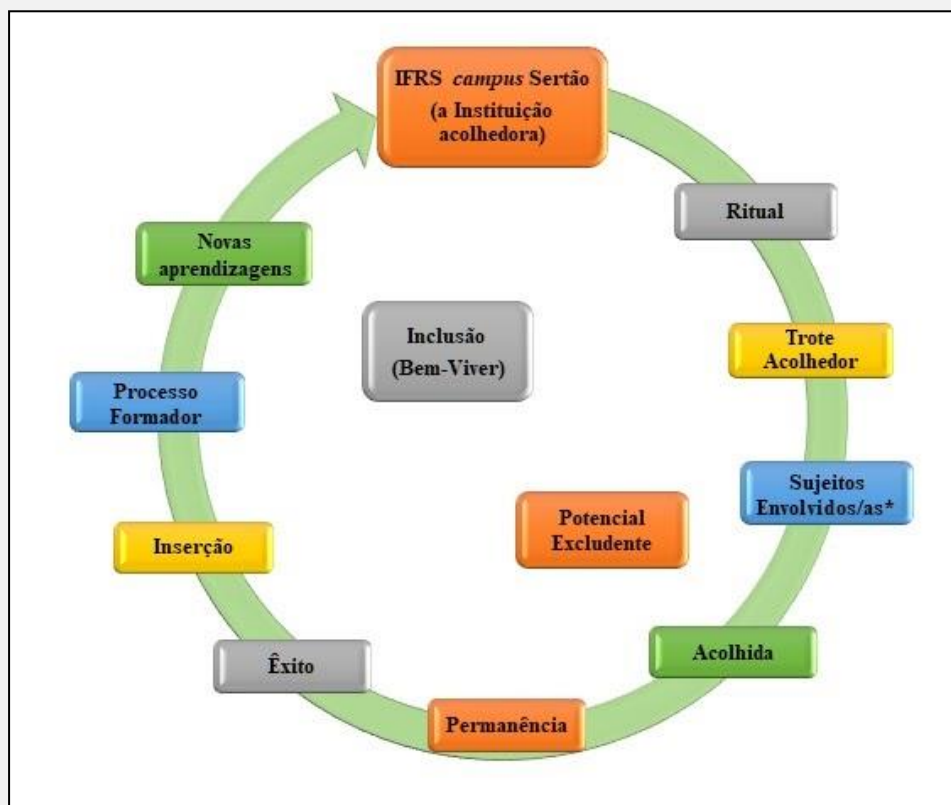


Imagem 2 – Processo formador da experiência do trote. Fonte: A autora (2019).

Proponho a compreensão do processo formador da experiência do trote, como pode ser observado na imagem 2, com base na indicação da instituição que se reconhece acolhedora e apresenta o ritual do trote acolhedor abrangendo corresponsavelmente os/as envolvidos/as no processo (servidores/as e estudantes). A partir da experiência do trote se inicia um caminho que é cíclico, ao longo do tempo do/a estudante na escola, de acolhida, permanência e êxito, buscando sempre a inserção dos/as mesmos/as, num processo formador de novas aprendizagens. Nesse caminho, poderão ocorrer algumas interferências, quando nele se identificarem aspectos negativos que dão gatilho a um potencial excludente. Não proponho negar essa possibilidade, mas, a partir da experiência do trote, reconhecê-lo e, a cada nova aprendizagem, buscar elementos para dirimi-lo e quiçá eliminá-lo. E assim, a cada novo ciclo, se espera que o/a calouro/a ao ser a sua vez de veterano/a tenha condições de fazer escolhas que levem à continuidade desse processo formador, com novas aprendizagens e novas experiências promovendo

acolhimento, permanência e êxito e por consequência o bem-estar e a inclusão universal.

Lembra Larrosa que o saber construído a partir da experiência, pode ser destituído ou reconstruído. Larrosa (2011) traz o lado humano da ciência. Estar aberto à experiência é se permitir aprender.

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (p.25)

A experiência do trote faz parte dos processos educacionais, é um importante elemento para a inserção na nova escola e uma significativa possibilidade de promover o acolhimento dos/as estudantes. Um processo formador que possibilite novas aprendizagens precisa de reflexão e mediação.

Mesmo que na experiência do trote se identifique a presença de situações de violência, essas podem se constituir, de certa forma, em interações sociais. A reflexão a partir desse processo num exercício de relatos de memória daqueles e daquelas que viveram a experiência do trote, sem a preocupação temporal, mas como valor de registro vai possibilitar a proposição de novas aprendizagens e a resignificação da experiência, propondo alteração do rito, diminuindo ou eliminando seu potencial excludente.

A natureza temporal, tridimensional da narrativa rememora o passado com olhos no presente, permitindo prospectar o futuro, razão pela qual o próprio discurso narrativo não procura, necessariamente, obedecer a uma lógica linear e sequencial. (ABRAHÃO, 2004, p.213)

Nessa tridimensionalidade proposta por Abrahão, a escrita possibilitou a reunião das informações advindas das trocas, das conversas informais, dos registros encontrados, constituindo-se no *corpus* da pesquisa. Dessa forma, no processo de categorização relacionei os elementos vividos no *campus*, experienciados por mim, por servidores/as, mas, sobretudo por estudantes. Essa mesma metodologia que me possibilitou a escrita da tese é a metodologia proposta para fazer novas aprendizagens a partir da reflexão da experiência do trote.

Redução do potencial excludente da escola e suas interrelações no acesso, permanência e êxito.

Após os inúmeros relatos de experiências do trote, vivenciadas dentro e fora do *campus* Sertão e das relações propostas entre acesso e acolhimento, permanência e sentimento de pertença e as possibilidades ou impedimentos de êxito, construí o quadro abaixo contendo elementos que podem intervir na inserção dos/as estudantes.

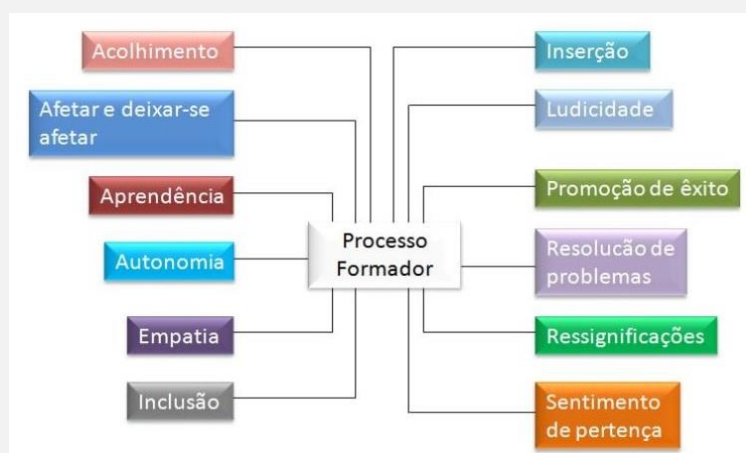


Imagem 3 – O processo formador na experiência do trote. Fonte: a autora (2020)



Imagem 4 – O potencial excludente na experiência do trote. Fonte: A autora (2020).

A compreensão do que está proposto nas imagens 3 e 4 é importante para auxiliar a instituição que pretende reconhecer a experiência do trote e nela identificar aspectos positivos que chamo no decorrer da escrita de processo formador e aspectos negativos que aponto como potencial excludente. A disposição dos elementos, nas imagens não concorrem com nenhum tipo de ordem, sequência, preferência ou importância, a não ser a ordem alfabética. Tomando o conceito de experiência que através dela se constrói conhecimento (DEWEY, 1976), se faz necessário refletir sobre a experiência do trote que foi vivenciada e questionar seus porquês. Dessa forma, é possível encaminhar estratégias para novas propostas de atividades, que o ritual aconteça e sobre ele se reflita, conforme propõe Certeau (1998), a fim de se almejar o processo formador que da experiência do trote é produto. Cabe também salientar a subjetividade aqui apresentada, pois se outra pessoa fizer a análise da experiência do trote, por certo poderá encontrar outros aspectos para destacar.

O que se inscreve, então, é a importância em reconhecer duas coisas: o caráter formador da experiência do trote e o potencial excludente que essa experiência pode promover. Fatores que podem ser limítrofes para serem

trabalhados institucionalmente a fim de que possibilitem o acolhimento, a permanência e o êxito.

Trazer a discussão da experiência do trote é reconhecer seu caráter formador e assim, poder desenvolver o argumento de possibilidade de manutenção do evento. Esse rito que pode ser reescrito, renovado, sem perder a forte característica de passagem e paixão, que através de uma intervenção institucional responsável, comprometida e colaborativa pode permitir levar os/as estudantes à reflexão sobre seus atos, sobre as experiências vividas e a tradição, sempre na tentativa de dirimir ou eliminar a presença de um possível potencial excludente.

Considerações e reflexões

A Experiência é o que me passa, assim definiu Larrosa (2011). Quero me apropriar desse conhecimento a partir da sua leitura, que “me passou”, “me atingiu”, “me marcou”, que me arrisquei ao desconhecido. Ao ignorado significado de experiência e sobre ele me permiti conhecer, me apropriar e a partir dele reconstruir novos conhecimentos, me deixei afetar e quero afetar a outros/as que possam me ler.

Escutando, lendo, conversando, convivendo, assistindo, intervindo, vivenciei o trote. Um momento único para muitos/as estudantes, dispensável para poucos/as e eu denominaria importante para a instituição. Não se pode negar essa importância, principalmente por se tratar de uma atividade que, pela repetição, reflexão e ressignificação pode se (re)constituir como um elemento significativo no processo de inserção para o acolhimento de novos/as estudantes e no sentimento de pertencimento, tendo como consequências o êxito acadêmico e a inclusão. Sua existência com certeza referenda a passagem de uma etapa da vida e suas lembranças reverberam sentimentos relatados por anos a fio, constituindo suas memórias que se repetem a cada encontro de ex-

alunos/as, reafirmando assim o conceito de experiência de Larrosa (2011) e o princípio da continuidade preconizado por Dewey (1976).

Com o crescimento do *campus* Sertão, a presença de mais estudantes do ensino superior com diferentes cursos possibilitou ao *campus* uma diversidade de pessoas, de lugares, culturas, credos, cores, etnias, gênero, e, aquela hegemonia da escola técnica, que trazia a única configuração de curso técnico em agropecuária durante 50 anos foi se dissipando.

Em quinze anos de instituto federal, houve um crescimento muito grande do *campus* como o número de estudantes, estrutura, número de servidores/as, porém a cultura existente ainda está muito arraigada. A memória afetiva, como é facilmente percebida nos depoimentos, favorece reforçar alguns comportamentos que para efeitos desse estudo elejo: o trote e os apelidos.

Em 2018 foi aprovada a Lei Ordinária 13663/2018 que tratou de alterar a LDB, acrescentando incisos enfatizando que as escolas têm a incumbência de não apenas combater todas as formas de violência no seu interior, mas também promover ativamente a cultura de paz entre seus/suas estudantes, seus/suas servidores/as, seu quadro dirigente e junto à comunidade escolar. A Lei alterada se somou à modificação também do Estatuto da Criança e do Adolescente quando passa a reconhecer o “bullying” como forma de violência, não só no ambiente escolar. Dessa forma, aliada à legislação, a educação básica de instituições públicas federais, ainda que seja no ensino técnico, não deve ficar alheia aos compromissos da educação pública em geral. Portanto, perceber situações que podem gerar violências é um pressuposto dos/as servidores/as públicos/as, muito mais que a preocupação com o cumprimento de leis, mas, sobretudo, em querer oferecer uma instituição de ensino que promova a reflexão e contribua com a mudança de comportamentos acerca desse tema.

Na realização desta tese respondi aos objetivos propostos, onde analisei na experiência do trote, as condições que possibilitam o desenvolvimento formativo de estudantes ingressantes no Ensino Médio no Curso Técnico em Agropecuária Integrado do IFRS *Campus* Sertão. Descrevi a experiência do trote na passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, apontando que essa experiência pode trazer elementos formadores ou ser um potencial excludente na inserção de estudantes, e que para ser um ou outro há que se reconhecer como uma instituição acolhedora, que construa coletivamente uma política institucional e possa, sobretudo, identificar os fatores que inviabilizam a inserção, ressignificando a experiência e transformando-a em um elemento de inclusão. Indico que o caráter inovador deste trabalho está justamente em reconhecer o trote como uma experiência capaz de produzir conhecimento e fazer ressignificações.

Nessa busca de fortalecer vínculos afetivos positivos, de aproveitar o processo formador da experiência do trote e de promover novas aprendizagens é que a instituição precisa melhor se preparar para o trote acolhedor, acompanhando os/as estudantes desde seu ingresso, possibilitando a eles/as aprender, entre outras coisas, o que seja uma relação de bem-estar, para um bem-viver. Nesse sentido, é possível afirmar que o Trote Acolhedor, de forma afetiva e cuidadosa também pode deixar marcas saudáveis. O sentimento de querer estar na escola, o sentimento tão importante para o sucesso acadêmico, que é o sentimento de pertencimento, dirimindo ao máximo o potencial excludente, proporcionando o aprendizado que, para ser marcante, não é necessário ser sofrido, também esteja presente.

Em 2008 foi apresentado à sociedade brasileira, um projeto educacional com a pretensão de promover que jovens fossem capazes de enfrentar o mercado de trabalho mais bem-preparados/as, a não se submeterem à ditadura de relações trabalhistas de opressão ou de negação de seus direitos. Jovens que

percebam que no universo do comércio, da indústria, do agronegócio, da educação e da ciência existem possibilidades de sucesso sem a necessidade de subjugar e/ou assediar seus pares. Que relações hierárquicas de trabalho existem, mas não é necessário renunciar a princípios que defendam a igualdade, a equidade, a justiça, a diversidade e a inclusão e que, sobretudo, o bem-estar e o bem comum devam prevalecer.

Nesse sentido, por ser uma proposta ainda jovem, corre riscos quando governos não comprometidos com um projeto de educação para a autonomia assumem o poder. Estamos vivendo momentos difíceis na política educacional brasileira¹⁵, com perdas de direitos trabalhistas, sucateamento da educação pública, comprometendo a qualidade da educação que vinha sendo apresentada. Alguns valores precisam ser mantidos para que não se perca a essência de sua existência: a formação de sujeitos críticos e transformadores da sociedade em que estão inseridos.

Essa proposta dos Institutos Federais que já vai para a o 15º ano de criação, vem mexendo com estruturas muito conservadoras do que seja educação, ainda mais em se tratando de Ensino Técnico, quando a reflexão sobre a ação não era importante, bastando cumprir um protocolo de procedimentos estabelecidos em um manual.

Uma das alternativas que apresento para romper com determinadas tradições conservadoras de comportamentos que mantêm relações de poder não saudáveis é o reconhecimento, a incorporação e a institucionalização da experiência do trote como um caminho para a inserção na escola com a atividade do Trote Acolhedor para que seja possível promover uma inclusão universal.

¹⁵ Governo Federal mandato de 2019 a 2022 – presidente eleito Jair Messias Bolsonaro, que completou um ano de mandato em janeiro de 2020.

Pensar na escola que acolhe, celebra e inclui é pensar a escola emancipatória apresentada em Freire (1996), aquela escola que transforma quem nela convive, que é transformada pelas constantes re(invenções) e interações sociais. A escola que, independentemente do nível de ensino que oferece - educação básica, ensino técnico ou tecnológico ou ainda superior - possa manter viva a dimensão afetiva e transformar os/as envolvidos/as em seres amorosos e cuidadosos, jamais indiferentes (LABEL, 2014). É nessa escola que poderemos ser melhores para o mundo!

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). A aventura (auto)biográfica – teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 201-22.

ACOSTA, Alberto. **O Buen Vivir: Uma oportunidade de imaginar outro mundo**. Um Campeão Visto de Perto: Uma Análise do Modelo de Desenvolvimento Brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Heinrich Böll Foundation. p. 198-216, 2012. Disponível em: <https://br.boell.org/sites/default/files/democracia_inside_a_champion_port_final.pdf>. Acesso em 03 abr 2020.

BRASIL. **Lei Ordinária 13663/2018**. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm>. Acesso em: 08 jan 2020.

CASTILLO, Leila de Almeida. **A experiência do trote: um caminho para a inserção na escola**. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2020. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9381/2/Tese%20Leila%20de%20Almeida%20Castillo.pdf>>. Acesso em 17 fev 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY John. **Experiência e educação**. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IABEL, Leila de Almeida Castillo. **Relações de ensinância e aprendizagem através do uso das TIC'S**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 16-23, out. 2011. ISSN 1983-3652. Disponível em:

<<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/108>> . Acesso em: 20 jun. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.4.1.16-23>.

_____. **Ensino médio técnico integrado no IFRS - campus Sertão: o cuidado afetivo nas relações de ensinar**. Dissertação. (Mestrado em Educação).

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5670/1/000454719-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em 11 nov 2019.

_____. **Política de assistência estudantil do IFRS**. Resolução nº 086, de 03 de dezembro de 2013.

_____. **Regulamento dos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas (NEABIs) do IFRS**. Resolução nº 021, de 25 de fevereiro de 2014.

LARROSA. **Experiência e alteridade em educação**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, n.2, p.04-27, jul./dez. 2011.

ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO DAS MULHERES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO EIXO CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS NO IFRS

Luisa Palma Menezes (Universidade Federal de Santa Maria)¹
Liliana Soares Ferreira (Universidade Federal de Santa Maria)²
Marcos José Andrighetto (Universidade Federal de Santa Maria)³
Mirian Vargas de Alvarenga (Universidade Federal de Santa Maria)⁴

Resumo: O estudo sistematiza a relação histórica entre gênero e educação, tendo por base artigos selecionados e pesquisa bibliográfica sobre o contexto das mulheres nos séculos XIX, XX e início do XXI. Objetiva-se com o estudo, compreender os sentidos acerca da atual conjuntura na inserção das mulheres no trabalho pedagógico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais precisamente nos cursos imbricados no Eixo tecnológico Controle e Processos Industriais do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS), são eles: Mecânica, Mecatrônica, Automação (Industrial) e Controle, Metalurgia, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecatrônica, Microeletrônica, Fabricação Mecânica, Refrigeração e Climatização e Soldagem. Para a produção, análise e sistematização dos dados optou-se pelo fundamento teórico - metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos e os instrumentos de pesquisa foram a análise documental e revisão de literatura. Segundo os dados, ao selecionar como campo empírico de análise o IFRS-, a quantidade de mulheres no Ensino Profissional e Tecnológico é, significativamente, menor quando comparada à quantidade de professores homens nos cursos do Eixo selecionado. Ademais, descreve-se a compreensão acerca dos imaginários sociais atribuídos às mulheres, espaços/tempos que elas não foram historicamente inseridas e que reverberam na atualidade, dificultando a sua frequência nos cursos e cargos de Controle e Processos Industriais, bem como, suas ascensões no trabalho pedagógico dos cursos neste Eixo Tecnológico.

Palavras-chave: Trabalho Pedagógico; Professoras; Eixo Controle e Processos Industriais; Educação Profissional e Tecnológica.

¹ Licenciada em Pedagogia (UFSM). Pós-Graduada em Educação (UFSM). E-mail: luisa.menezes@acad.ufsm.br.

² Licenciada em Pedagogia (Unljuí), Mestre em Educação nas Ciências (Unljuí) e Doutora em Educação (UFRGS). E-mail: anailiferreira@yahoo.com.br.

³ Licenciado em Ciências Sociais - Sociologia e Pedagogia (FAEP), Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (UFSM) e Doutorando em Educação (UFSM). E-mail: marcos.andrighetto@acad.ufsm.br.

⁴ Licenciada em Pedagogia (UFSM). Pós-Graduada em Educação (UFSM). E-mail: mirian.alvarenga@acad.ufsm.br.

Introdução

O presente estudo sistematiza a relação entre gênero e educação ao apresentar a historicidade das mulheres no cenário educacional a partir do século XIX até os dias atuais. Com o objetivo de compreender os sentidos do trabalho pedagógico das mulheres, este entendido neste artigo como o trabalho das professoras, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mais especificamente no Eixo de Controle e Processos Industriais (CPI) do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). O referido Eixo Tecnológico abrange os seguintes cursos: Mecânica, Mecatrônica, Automação (Industrial) e Controle, Metalurgia, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecatrônica, Microeletrônica, Fabricação Mecânica, Refrigeração e Climatização e Soldagem. Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se, para a produção, análise e sistematização dos dados, pelo fundamento teórico metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS).

A AMS é um fundamento teórico-metodológico desenvolvido pelo Kairós - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e objetiva, de forma dialética, compreender a totalidade do fenômeno, e por se caracterizar como um estudo da linguagem, este fenômeno é o discurso com “[...] os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, etc, ou seja, em seus movimentos” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 150). Compreende-se que, ao selecionar a AMS como fundamento teórico de uma pesquisa, faz-se fundamental apreender que os discursos estão em constante movimento, pois eles “são manifestações humanas indicando o lugar que os interlocutores se atribuem como trabalhadores e seres sociais” (FERREIRA, 2022). Dessa maneira,

Reitera-se que, na AMS, compreende-se o movimento como condição que dá origem aos sentidos, ou seja, para que se produza um sentido haverá um movimento. Como exemplo, por se tratar de uma proposta de estudo e pesquisa em Educação, analisam-se os diferentes fenômenos que fazem parte desse campo social: políticas educacionais, políticas de governo, organização dos trabalhadores em educação via sindicatos, precarização das relações de trabalho, entre outros. (BRAIDO; ANDRIGHETTO; DRESSLER; SIQUEIRA; SILVEIRA; FERREIRA, 2023, p.9).

Em suma, ao selecionar a AMS como fundamento teórico da pesquisa, faz-se fundamental apreender que os discursos estão em constante movimento. Ademais, a AMS “[...] viabiliza a inserção criativa ao investigador, impelindo-o a um entendimento ativo do mundo, não como este se revela, mas como se transformou ou transformará e pode ou poderá ser” (FERREIRA, 2022, p. 6). A escolha deste Eixo Tecnológico especificamente ocorreu devido ao fato de que a maioria dos cursos que ele possui são atualmente profissões “masculinizadas”, ou seja, historicamente não foram atribuídas às mulheres. Para este estudo, ao selecionar a MAS, os instrumentos de pesquisa foram a revisão bibliográfica e análise documental da plataforma oficial do Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS).

Historicidade das mulheres no espaço público

A historicidade das mulheres não as registrou como protagonistas do espaço público de trabalho. O sistema machista e patriarcal prevaleceu durante anos com argumentos que as excluíram e ainda as colocava na condição de submissas aos seus maridos ou pais, pois

As mulheres eram tratadas como imbecis, o sexo feminino fazia parte do imbecilitus sexus a qual pertenciam a classe dos doentes mentais e criança. A mulher era desprovida de qualquer instrução, não sabia ler nem escrever. Desde menina

era ensinada a ser mãe e esposa, sua educação limitava-se a aprender a bordar, cozinhar, costurar, tarefas estritamente domésticas. (Melnikoff; Melnikoff, p.1)

A partir da Revolução Industrial (1760- Inglaterra), momento histórico em que o campesinato e o trabalho manual passaram a ser substituídos por fábricas com máquinas nas zonas urbanas que ocorre o denominado êxodo rural⁵, este movimento fez com que famílias buscassem empregos nas fábricas de centros urbanos e, nelas o ingresso de mulheres foi permitido, pois

Substituiu gradativamente o trabalho artesanal de produtos manufaturados de produção unitária pela produção industrial, com o uso de máquinas que produziam em série, portanto, mais barato, e inseriu a possibilidade da utilização de uma mão de obra menos especializada, assalariada e sem necessidade de uma grande força muscular. no qual foi necessário uma quantidade maior de pessoas para colocar as máquinas em execução. (Rodrigues; Milani; Castro, Celeste Filho, p. 2)

O processo de industrialização chega ao Brasil na segunda metade do século XIX e, a mão de obra em quantidade, ou seja, o maior número de pessoas em fábricas passa a ser importante, tendo em vista que operacionalizar máquinas não dependia tanto da força física e foi assim que “as mulheres ingressaram nas fábricas em funções que requeriam suas habilidades femininas. Este também foi o motivo que levou as mulheres para o magistério” (Zimmermann, 2017). O Brasil iniciou então o processo de femininização e feminilização do magistério. Para explicar estes processos, Silvia Yannoulas (1992, p. 513) descreveu

En la literatura especializada, se reflejan asimismo dos significados de feminización de las profesiones, que se

⁵ Movimento de migração populacional das áreas interioranas rumo às grandes cidades, a motivação ocorre devido a busca de empregos em indústrias e grandes empresas. Nas palavras de Adilson Maurina “é um movimento social que cresce desordenadamente ao passo em que um país se desenvolve”. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/54665>>.

corresponden con metodologías diferenciales para su tratamiento:

a) Significado cuantitativo (feminilización): en este sentido se refiere al aumento del peso relativo del sexo femenino en la composición de la mano de obra en un determinado tipo de ocupación.

b) Significado cualitativo (feminización propiamente dicha): se refiere a las transformaciones en un determinado tipo de ocupación, originadas a partir de la feminilización y en relación a la imagen de lo femenino predominante en la época, que implican un cambio en el significado de la profesión.

A feminização é uma consequência do processo de feminilização, pois será a partir da quantidade maior de mulheres na área que esta passa a ser “feminizada”.

No Brasil, a Escola Normal teve papel fundamental na feminização da docência, tendo em vista que as jovens normalistas encontraram no lecionar, uma forma de se colocar no espaço público de trabalho. Este período foi fundamental para as mulheres assumirem de fato este posto. Melnikoff afirma: “A profissionalização das mulheres, aliava-se ao desejo de modernização das classes dominantes, foi também incentivada pelo processo de industrialização e necessidades de professores especializados” (2014, p. 7). Ao tornar o magistério profissão majoritariamente feminina, atribuições foram sendo condicionadas ao trabalho das professoras como as salas de aula como extensão do lar, o que ficou intitulado por Louro (2004) como “magistério-domesticidade”, assim

Com este imaginário social dominante não se tornou difícil para o estado desobrigar-se de proporcionar remuneração condigna para o magistério, que, em termos reais, era visto como uma complementação do orçamento doméstico, ou uma ocupação para quem não tinha o que fazer (Tambara, 1998, p. 43).

Percebe-se que a inserção de mulheres ora nas fábricas, ora no magistério desvalorizou ambas as formas de trabalho pelo simples fato da

evasão de homens nestes postos. Acima a afirmação de Tambara (1998) explicita a desvalorização do trabalho das professoras desde a feminização do magistério e nas fábricas: “A mão de obra feminina era monetariamente desvalorizada e, portanto, altamente lucrativa para o seu empregador” (Rodrigues; Milani; Castro; Celeste. p. 4).

O século XX foi determinante para as mulheres ascenderem no trabalho pedagógico na Educação Básica. Foi nele, mais precisamente no ano de 1970 que elas passaram a ser maioria nas salas de aula como professoras. Estava naturalizado o imaginário social de que as mulheres eram as vocacionadas e possuidoras do dom de ensinar, tendo em vista que, se elas ensinavam os filhos em casa, poderiam ensinar fora dela também. Já em 1980, de acordo com Araújo (2016), o processo de feminização no trabalho das professoras do Ensino Superior inicia-se em cursos tidos historicamente como femininos. Áreas como as Ciências Humanas e Artes já contavam com a presença de professoras. Entretanto, ao analisar o contexto de cursos masculinizados, o processo não era de equidade de gênero. É neste sentido a escrita do presente estudo. Por isso, as próximas seções estarão dispostas primeiramente com o objetivo de analisar uma instituição de ensino superior e sua historicidade, para após, sistematizar a presença de professoras em áreas masculinas como o Eixo CPI do IFRS.

Educação Profissional e Tecnológica e o IFRS

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é, a partir do artigo 2º da Resolução CNE/CP nº1/2021, descrita como a “modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia [...]” (BRASIL, 2021, Art. 2º). A EPT ficou demarcada como política pública de Ensino no Brasil no ano de 1909, quando o então Presidente da República Nilo Peçanha, assinou o decreto nº 7.566/1909, este que instaurou 19

“Escolas de Aprendizes e Artífices”, sendo destinadas para o ensino profissionalizante, primário e gratuito.

Dessa forma, ao analisar a historicidade da EPT compreende-se esta como a modalidade de educação voltada à formação dos filhos da classe trabalhadora, ou seja, da força de trabalho, tendo em vista que atualmente é descrita e reconhecida da seguinte maneira: “Tida no seu início como instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas', a Rede Federal se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas” (BRASIL, 2018). Segue abaixo uma imagem para vislumbrar a distribuição geográfica da EPT em 1909.

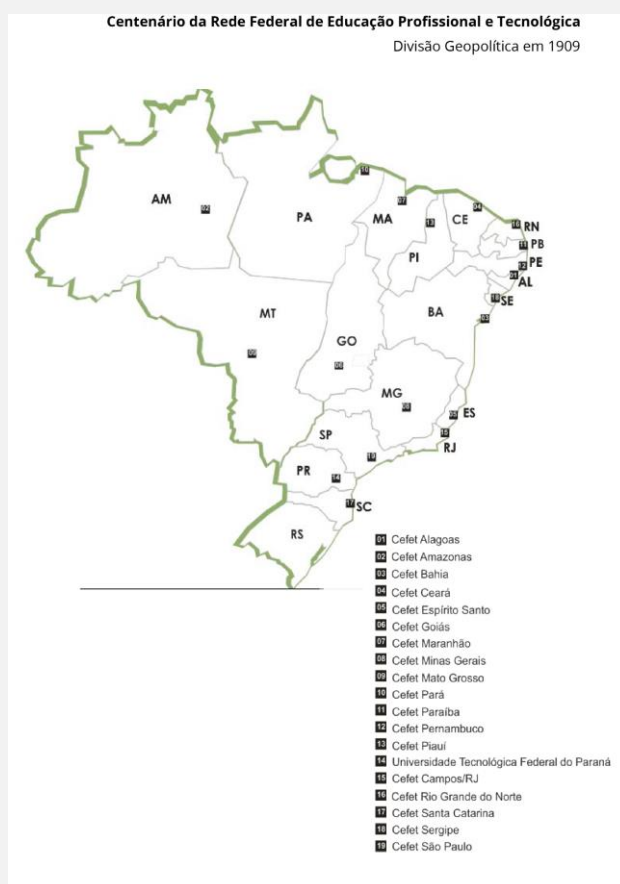


Imagem 1: Distribuição Geográfica EPT 1909. Fonte: Portal MEC

Ao avançar na História, a década de 2000 foi marcante e fundamental para a consolidação da EPT como modalidade de ensino para a população

brasileira. Inicia-se a discussão ora proposta pelo ano de 2005, este que foi marco para a Educação, pois a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) cria o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional com o objetivo de ampliar a EPT no Brasil

Esse processo de expansão das instituições federais de educação profissional e tecnológica iniciou-se quando o governo federal revogou, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005, a proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. (Brasil, 2018)

O plano foi dividido em três fases distintas com ações específicas em cada uma delas, sendo na primeira fase a construção de cinco escolas técnicas federais, trinta e três novas unidades de ensino e quatro escolas agrotécnicas em Estados que ainda não haviam sido ocupados por instituições federais de ensino, como: Acre, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal. Já a segunda fase contou com a meta de instauração de mais de 150 instituições no período de 4 anos, foi entre a segunda e a terceira fase o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia . A terceira fase buscou ampliar ainda mais o acesso da população à EPT, ora se em 2006 eram 144 instituições, 2018 chegou a 659 unidades de ensino, sendo 38 Institutos Federais e um deles o Instituto Federal Rio Grande do Sul (IFRS). A seguir, apresenta-se a imagem da linha do tempo acerca do surgimento do referido instituto.



Imagem 2- Linha do tempo do IFRS. Fonte: Núcleo de Memória do IFRS.

O IFRS conta atualmente com 17 *campi*⁶ espalhados pelo Estado do Rio Grande do Sul, localizados mais especificamente nas seguintes cidades: Alvorada, Bento Gonçalves (sede da Reitoria), Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farpouilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis e Viamão. A oferta de cursos está organizada de acordo com os Eixos Tecnológicos⁷. São eles: a) Ambiente, Saúde e Segurança; b) Apoio Educacional; c) Controle e Processos Industriais; d) Gestão e Negócios; e) Hospitalidade e Lazer; f) Informação e Comunicação; g) Infraestrutura; h) Militar; i) Produção Alimentícia; j) Produção Cultural e Design; k) Produção Industrial; l) Recursos Naturais. Na próxima seção, apresentar-se-á

⁶ *Campi* ou *câmpus* são termos que se referem ao plural da palavra "campus". *Campus* é unidade de ensino, por exemplo "o campus São Vicente do Sul faz parte do conjunto de campi do IFRS". Disponível em <https://ufrs.br/noticias/ensino/15265-campi-ou-campus-saiba-como-fica-o-plural-da-palavra-campus>.

⁷ "Eixos Científico-Tecnológicos são eixos aglutinadores de áreas científicas e tecnológicas afins, tendo em vista assegurar que um câmpus possa atuar de forma verticalizada e articulada nos diversos níveis e modalidade de ensino, bem como que esta atuação esteja integrada à atuação na pesquisa e na extensão". Disponível em https://ifg.edu.br/attachments/article/350/Apresenta%C3%A7%C3%A3o%20Live%202008_10_19.pdf.

o trabalho pedagógico das professoras no Eixo Controle e Processos Industriais (CPI) do IFRS.

O trabalho pedagógico das mulheres do Eixo CPI do IFRS

Compreende-se a concepção acerca do trabalho pedagógico (T.P), a partir de Ferreira (2018) ao afirmar que “[...] o trabalho pedagógico é o trabalho dos professores”. Dessa maneira, ainda para a autora, o objetivo do T.P é a produção do conhecimento e este, ocorre formalmente na escola e é realizado com maestria pelos professores/as, porém

Os professores, nesse modo discursivo, produzem o trabalho pedagógico, entretanto, o fazem na condição de empregados, ou seja, de trabalhadores que cumprem as relações contratuais, sem necessariamente viver o trabalho em toda a sua intensidade. (Ferreira, 2018, p.601)

É importante vislumbrar que o TP, em instituições formais de ensino, como o caso do IFRS, é realizado por sujeitos que são parte do contexto social, possuem historicidade. Assim, na produção do conhecimento, em seu seu trabalho como professor/a “[...] reveste-se de uma intencionalidade, portanto, é político por excelência” (Ferreira, 2018). Neste sentido, ao apresentar o trabalho pedagógico das professoras, entende-se, neste estudo, o trabalho das professoras na EPT, mais precisamente, no Eixo Controle e Processos Industriais do IFRS. Em acordo com a afirmação de Shiroma (2021) na obra “Trabalho pedagógico na Educação Profissional e Tecnológica em diferentes contextos” acerca do trabalho pedagógico na EPT, que este se relaciona com o refletir acerca do trabalho dos/as professores/as e os sentidos da finalidade da educação. Acrescenta-se os questionamentos para a reflexão “quem realiza o trabalho pedagógico da EPT e por quê?”.

O Eixo CPI do IFRS abrange cursos que historicamente não foram “feminizados/feminilizados”, são eles: Mecânica, Mecatrônica, Automação (Industrial) e Controle, Metalurgia, Eletrotécnica, Eletrônica, Mecatrônica, Microeletrônica, Fabricação Mecânica, Refrigeração e Climatização e Soldagem. Ao retomar o fundamento teórico-metodológico da AMS, ao produzir os dados e analisá-los pôde-se compreender que, atualmente, a quantidade de mulheres no trabalho pedagógico deste Eixo segue sendo menor do que quando comparado à quantidade de professores homens. Segue abaixo o gráfico para elucidar os dados.

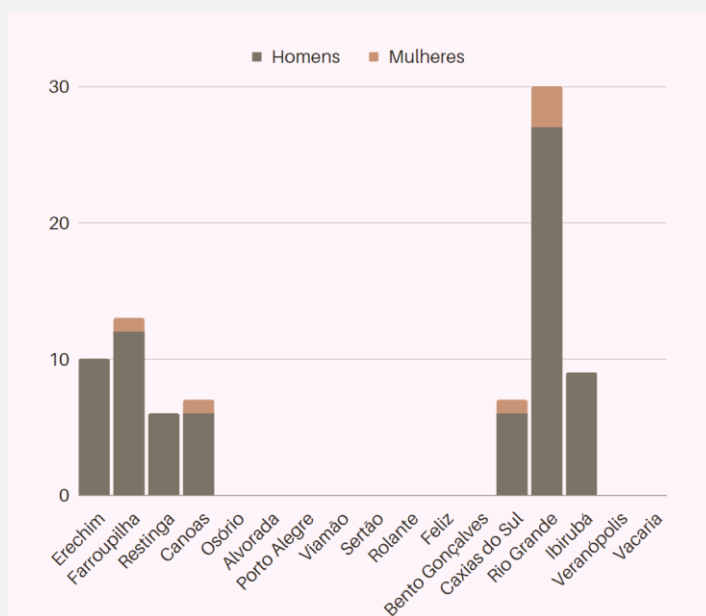


Gráfico 1: Trabalho Pedagógico das professoras no Eixo CPI do IFRS. Fonte: Menezes, 2023.

O gráfico apresenta os 17 campi que o IFRS possui, sendo que: Viamão, Osório, Alvorada, Porto Alegre, Vacaria, Sertão, Rolante, Feliz, Veranópolis e Ibirubá não possuem a oferta de cursos do Eixo analisado. Assim, sete campi ofertam cursos do Eixo CPI e, como o gráfico apresenta, destes sete, em sua totalidade, os professores são majoritariamente homens sendo o trabalho pedagógico dos campus Erechim, Restinga e Rio Grande somente realizado por professores. Ainda que não seja o foco deste estudo, ao perceber a

superioridade masculina no trabalho pedagógico do referido Eixo, buscou-se compreender os dados dos estudantes, de acordo com o SINPES - Sindicato dos Professores do Ensino Superior de Curitiba e Região Metropolitana (2023)

Mais de um século depois e as mulheres são hoje maioria no ensino superior do país. É isso que revela a pesquisa "Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil", divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no primeiro semestre de 2021.

As mulheres brasileiras são mais instruídas que os homens e com mais acesso ao ensino superior. Porém, são minoria entre docentes em instituições desse tipo de ensino.

A feminização é paulatina em áreas tipicamente masculinas. Algumas transformações aconteceram como o caso da Engenharia que obteve aumento considerável de 333% até 2014 e a Engenharia Mecânica na qual, em 2009, a procura das mulheres estava em 1,2%, em 2015 aumentou para 7,5%⁸. Por outro lado, ainda com a ascensão de meninas na busca destes cursos, as referências de mulheres professoras nas áreas referentes ao Eixo CPI do IFRS ainda são pequenas ou inexistentes.

Considerações finais

O presente estudo buscou elucidar de maneira histórica a segregação de gênero que se perpetua atualmente e se apresenta no trabalho pedagógico do Eixo CPI do Instituto Federal Rio Grande do Sul/IFRS. Ao retomar a AMS, fundamento teórico-metodológico desta pesquisa, entende-se que alguns sentidos foram vislumbrados ao questionar o porquê de as mulheres serem minoria na docência da EPT, principalmente em cursos tidos como masculinos. São eles: a) As mulheres, ao ingressarem no espaço público, ou seja, no trabalho

⁸ Fonte dos dados disponível em <<https://talogy.com.br/2019/02/mulheres-em-profissoes-originalmente-masculinas/>>.

assalariado, fizeram com que espaços fossem feminizados e masculinizados. Com o modo de produção capitalista, o sexismo ficou evidente nas profissões ao desvalorizar cada uma que fosse feminizada e, ou, feminilizada; b) Ao caracterizar o magistério como extensão do lar, a naturalização das mulheres como “vacionadas” ou possuidoras do “dom” do ensino passou a ser evidenciado, dessa maneira, Federici (2019, p. 40) reproduz vozes de muitas mulheres ao exclamar “Eles dizem que é amor. Nós dizemos que é trabalho não remunerado”; c) Mesmo com a feminilização/feminização de diferentes áreas do conhecimento, principalmente nas Humanas, Artes, Letras e Licenciaturas, há o fator social de que, as Ciências Exatas ou as ditas áreas “duras” reverberam a desigualdade de gênero, ainda que o processo de inserção de meninas esteja ocorrendo de forma gradual; d) As meninas, ao realizar cursos como Engenharia, no IFRS, devem perceber e quem sabe até naturalizar a ausência de professoras mulheres ou a inexistência delas, pois como apresentado no gráfico 1, elas são minoria no trabalho pedagógico do Eixo CPI do referido instituto.

A desvinculação entre áreas e profissões das relações de gênero é complexa, principalmente na sociedade capitalista que entende apenas a dualidade de gênero: o masculino e feminino. O feminino está atrelado ao cuidado, ao lar, ou seja, ao espaço privado que requer tempo, disposição e dedicação aos afazeres domésticos, estes que recaem, por muitas vezes, apenas às mulheres

[...] as condições de desigualdade perante os homens se revelam também na persistência da responsabilidade das mulheres e das mães pelos afazeres domésticos e pelos cuidados com as crianças e demais familiares, como se constatou através do elevado número semanal de horas de trabalho que elas dedicam a essas atividades. (Bruschini, 2007, p. 571).

Apesar das dificuldades, mulheres, mães, casadas e que realizam o trabalho doméstico pela naturalização histórica buscam atualmente a ascensão em trabalhos remunerados que atualmente podem conseguir, pois a feminilização/feminização, ainda que paulatina, ocorre nas áreas que antes não eram atribuídas a elas. Desse modo, acredita-se que o debate acerca das relações de gênero na Educação está em voga, o que é positivo para a transformação efetiva da desigualdade entre homens e mulheres em diferentes espaços. Em consequência, contribui para a reelaboração dos sentidos para uma diferente perspectiva sociocultural a respeito da equidade de gênero.

Referências

ARAÚJO, S. S. **Presença de docentes femininas no Ensino Superior no Brasil de 1990 a 2005**. XIII Encontro Regional de História. História e Democracia: Possibilidades do saber histórico. Coxim -MS- 8 a 11 nov. 2016. Disponível em http://www.encontro2016.ms.anpuh.org/resources/anais/47/1479604881_ARQUIVO_Docencia. Acesso em 13 jun. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRUSCHINI, A. C. M. **Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos**. Cad. De Pesq., v. 37, n. 132, São Paulo. pp 537-572, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300003> Consulta online, set. 2016. Acesso em 28 mai. 2023.

Dia Internacional das Mulheres - Mulheres no Ensino Superior: maioria nas salas de aula, minoria no corpo docente. **SINPES - Sindicato de Professores do Ensino Superior de Curitiba e Região Metropolitana**. Curitiba, 08 mar. 2023. Disponível em <https://sinpes.org.br/site/dia-internacional-da-mulher-mulheres-no-ensino-superior-maioria-nas-salas-de-aula-minoria-no-corpo-docente/>. Acesso em 02 mai. 2023.

FEDERICI, Silvia. **O PONTO ZERO DA REVOLUÇÃO – TRABALHO DOMÉSTICO, REPRODUÇÃO E LUTA FEMINISTA**. Tradução: Coletivo Sycorax. Editora Elefante.

FERREIRA, L. S. **Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, e270014, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782022270014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BsgBNVhFqdv6ZDmNGyNjQby/>. Acesso em 14 mai. 2023.

FERREIRA, Liliansa Soares; BRAIDO, L. S; DE TONI, D. L. P. **“Pedagogia nas Produções Acadêmicas da Pós-Graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos”**. Cocar UEPA, Ed. Esp., n.8. p. 146- 164, jan./abr. 2020.

FERREIRA, Liliansa Soares; **Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 mai. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **mulheres na sala de aula**. in. del priori, mary (org). História das mulheres no brasil. 5 ed. são paulo: contexto 2001. p.443-481.

MAURINA, ADILSON. **O êxodo rural e as transformações ocorridas na comunidade rural de Veado Pardo, Município de Marau, RS**. Repósito Digital LUME/UFRGS, 2011. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/54665>. Acesso em 20 set. 2023.

Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio Grande do Sul**, 2005. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/> . Acesso em 14 set.2021.femininanoensinosuperior.pdf . Acesso em 23 mai. 2023.

O IFRS. **Núcleo de Memórias do IFRS**. Bento Gonçalves. Disponível em <https://memoria.ifrs.edu.br/historia-do-ifrs/o-ifrs/>. Acesso em 26 mai. 2023.

RODRIGUES, P. J.; Milani, D. R.C.; CASTRO, L. L. O.; CELESTE FILHO, M. **O trabalho feminino durante a revolução industrial**. s/d. disponível em: https://www.marilia.unesp.br/home/eventos/2015/xiisemanadamulher11189/o-trabalho-feminino_paulo-jorge- rodrigues.pdf. Acesso em 26 mai. 2023.

SHIROMA, E. O. TENDÊNCIAS DE REORGANIZAÇÃO DA EPT NA AGENDA 2030: implicações para o trabalho pedagógico. In: FERREIRA, L. S; ANDRIGHETTO, M. J.; MARASCHIN, M. S.; CALHEIROS, V. C. (Orgs). **TRABALHO PEDAGÓGICO NA**

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM DIFERENTES CONTEXTOS- desafios e reflexões. Curitiba - Brasil. CRV, 2021, V. 2, p. 21;41.

TALOGY. **O espaço das mulheres em profissões tipicamente masculinas.** Curitiba. Disponível em <https://talogy.com.br/2019/02/mulheres-em-profissoes-originalmente-masculinas/>. Acesso em 03 set. 2023.

TAMBARA, Elomar. **profissionalização, escola normal e feminilização : magistério sul- rio- grandense de instrução pública no século XIX.** história da educação, v. 2 n. 3 pelotas (3): pp. 35-57, abr. 1998. disponível em <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30720>. acesso em 14 set. 2021. Acesso em 15 jul. 2023.

YANNOULAS, S. C. **Acerca de como las Mujeres Llegaron a ser Maestros** (América Latina, 1870-1930). R.bras. Est. Pedag., Brasília, v.73, n175, p.497-521, set./dez. 1992.

ZIMMERMANN, A. P. R. C. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, FEMINIZAÇÃO E TRABALHO PEDAGÓGICO: historicidades e pluralidades.** In: FERREIRA, L. S; DE TONI, D. L. P; NASCIMENTO, C. R; VEDOIN, A. (Orgs). **Da relação entre Educação e trabalho ao trabalho pedagógico - Possibilidades e desafios.** Curitiba - Brasil. CRV, 2017, p. 107;122.

A PROFESSORA LEOLINDA FIGUEIREDO DALTRO PARA DEPUTADA CONSTITUINTE NO PLEITO DE 1933

Priscila Muniz Coutinho (PPGED/UFU)¹

Resumo: O Arquivo Nacional mantém em seu acervo um documento importante para compreendermos a história de Leolinda Figueiredo Daltro, professora reconhecida pelo pioneirismo como sufragista e indigenista no Brasil. Composto o Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e disponível para consulta na plataforma virtual SIAN – Sistema de Informação do Arquivo Nacional - encontramos a propaganda eleitoral da professora Daltro como candidata à deputada constituinte pelo Rio de Janeiro, ainda capital federal. A partir de uma análise crítica interna e externa da fonte, que constantemente é relacionada em trabalhos biográficos sobre essa importante personagem e em pesquisas que abordam a história das brasileiras, apresentamos uma contextualização do pleito de 1933 em que a propaganda eleitoral da professora Daltro circulou; também é importante compreender o percurso arquivístico que levou o documento a um fundo produzido por uma associação feminina da qual Leolinda não fazia parte; bem como analisar a densidade de significados e informações biográficas que o pequeno texto da fonte abarca em alusão à carreira profissional de uma militante declaradamente feminista, envolvida com pautas polêmicas e que ao longo de sua trajetória como educadora se fez presente no debate público com propostas para o ensino em diferentes âmbitos: educação primária mista, catequese laica para tribos indígenas na região do Araguaia e por fim, educação feminina com formação em ofícios. Deste modo, tecemos novas reflexões sobre o documento e a icônica personagem em diálogo e colaboração com pesquisas sobre a História das Mulheres e a História da Educação no Brasil.

Palavras-chave: Professora Daltro; Constituinte; Arquivo Nacional.

Introdução

No acervo do Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, mantido pelo Arquivo Nacional, encontramos a propaganda da professora Leolinda Figueiredo Daltro para deputada constituinte pelo Rio de Janeiro em 1933. O contexto histórico do documento é marcado pela primeira eleição em

¹ Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: priscilamuniz.udi@gmail.com

que o sufrágio feminino foi reconhecido em todo o território nacional, após a instituição do 1º Código Eleitoral Brasileiro em 1932, que previa textualmente: “Art. 2º É eleitor o cidadão maior de 21 anos, sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código”. Até então, apenas o Rio Grande do Norte garantia o direito ao voto das mulheres, segundo a Lei estadual nº 660 de 1927: “No Rio Grande do Norte poderão votar e ser votados, sem distinção de sexos, todos os cidadãos que reunirem as condições exigidas por esta lei”. Anteriormente aos marcos legislativos, algumas mulheres conseguiram participar das eleições apelando para instâncias jurídico-legais, como foi o caso da própria Leolinda registrada como eleitora no Rio de Janeiro em novembro de 1917, após apresentar requerimento na delegacia de polícia (ROCHA, 2012).

A democratização de acesso ao documento veio com a digitalização e disponibilização para consulta virtual por meio da plataforma SIAN – Sistema de Informações do Arquivo Nacional. O acervo teve seu processo de digitalização iniciado em 2018. O referido fundo conta com um conjunto de documentos reunidos e/ou produzidos pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino – FBPF – fundada em 1919 por Bertha Lutz e outra professora, Maria Lacerda de Moura, a princípio como Liga para Emancipação Intelectual da mulher. A partir de 1922, a associação passa a chamar-se Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, nome mantido até o encerramento das atividades em 1986.

O início da coleção foi desencadeado pela doação de parte do acervo para o Arquivo Nacional em 1976, ano da morte de Bertha Lutz, pela então presidente Maria Sabina Albuquerque. Posteriormente, o Arquivo Nacional recebeu remessas de outras integrantes da associação, sendo: a presidente Ilka Duque Estrada Bastos em 1985 e com a extinção da associação em 1986, somam-se ao acervo as doações das integrantes René Lamounier e Aída Mendonça de Souza. Em 2006 ainda seria incluído um passaporte de Bertha, doado por Maria Luiza de Carvalho Mesquita (BONATO, 2011).

Os estudos sobre a História das Mulheres destacam a dificuldade em encontrar fontes de análise que possam subsidiar a produção historiográfica desse campo, uma vez que:

[...] As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória, uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstancial à noção de honra. (PERROT, 2019, p.17).

Nesse ponto, destacamos que o Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, composto em grande parte por documentos produzidos por mulheres, configura um rico e potente acervo para subsidiar trabalhos que buscam apresentar uma versão da história na perspectiva feminina.

Apesar de ser uma tendência recente, a produção que desloca a tradicional perspectiva macro histórica, marcadamente masculinizada, se apresenta como um campo cada vez mais consolidado. Margareth Rago (1995) destaca que tal movimento "[...] tem revelado não apenas momentos inesperados da presença feminina nos acontecimentos históricos, mas também um alargamento do próprio discurso historiográfico, até então estritamente estruturado para pensar o sujeito universal, ou ainda, as ações individuais e as práticas coletivas marcadamente masculinas". A autora ainda observa que para abordar o passado a partir da perspectiva das mulheres, suas vivências e legado, faz-se importante uma reflexão crítica sobre a estrutura social que promove o apagamento dessas personagens na História Oficial.

Assim, apresentamos uma reflexão sobre o legado de militância da professora Leolinda Figueiredo Daltro, tendo como ponto de partida sua propaganda eleitoral à deputada constituinte pelo Rio de Janeiro em 1933. Em nossa análise, tratamos de uma precursora feminista em diálogo com

produções correlacionadas e utilizamos plataformas virtuais para acessar documentos de acervos institucionais. O trabalho apresentado é parte de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento sobre a História das Professoras no recorte temporal de 1929 a 1935, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - PPGED/UFU, na linha de estudos "História e Historiografia da Educação".

O "santinho" de Leolinda no Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino

No pleito de 1933 a FBPF tinha sua própria candidata à deputada constituinte pelo Rio de Janeiro, tratava-se da fundadora e presidente da associação Bertha Lutz. Por sua vez, Leolinda nunca fez parte da FBPF, visto que, em 1911 fundou o Partido Republicado Feminino (PRF), reconhecido na produção historiográfica como primeira associação exclusiva de mulheres no Brasil (KARAWCZYK, 2013). Nesse contexto, Leolinda e Bertha afiguravam como representantes e concorrentes de um nicho eleitoral proveniente da recente conquista pelo sufrágio feminino. Desse simbólico "embate" de lideranças feministas na capital federal, Leolinda não se elegeu e Bertha terminou a corrida eleitoral como suplente, sendo chamada para assumir a cadeira em 1936, em decorrência da morte do deputado Candido Pessoa e cumpriu o mandato como deputada até a instauração do Estado Novo em 1937.

Nosso caminho para chegar à propaganda de Leolinda pela plataforma SIAN perpassa pela ferramenta de "filtros", sendo a localização catalográfica da fonte a seção "Administração", subseção "Campanha", série "Eleições" e código de referência "BRJANRIO Q0.ADM, CPA. ELE.1". Assim, identificamos um *dossiê* composto por "folhas votantes, boletim eleitoral, cartões de visitas, manifesto, cartas, textos e listas de senadores, fiscais das eleições, zonas eleitorais, apuração referente a diversas campanhas eleitorais", com 190 páginas de documentos produzidos entre as décadas de 1920 a 1960, sendo que, o

"santinho" de Leolinda encontra-se digitalizado frente e verso nas páginas 53 e 54 da sequência iconográfica.



Imagem 1: "Santinho" Leolinda Daltro para deputada Constituinte. Fonte: Arquivo Nacional – Fundo FBPF –Seção de Administração, BRJANRIO Q0.ADM, CPA. ELE.1, pg. 53.

A fotografia do "santinho" de 1933, traz a imagem emblemática de uma senhora nascida no século XIX, com roupas e chapéu em tom escuro, direciona um olhar altivo e não focaliza a câmera, também não sorri, como se estivesse refletindo sobre algo. Assim, constitui-se no imaginário social a figura de uma líder feminista que concorreu para deputada aos setenta anos de idade, sendo o documento recorrentemente reproduzido em trabalhos que abordam a biografia de Leolinda.

O texto da propaganda eleitoral destaca o pioneirismo na luta pelos direitos civis das mulheres e pontos da trajetória profissional: "A sua campanha feminista precedeu à de todas as senhoras que se apresentam como *leaders* do feminismo" (Arquivo Nacional Fundo FBPF – Seção de Administração, BRJANRIO Q0.ADM, CPA. ELE.1, pg. 53). O termo "catedrática" refere-se à indicação do Estado para função pública; por sua vez, "jubilada" indica a aposentadoria por tempo de trabalho, no caso das funções como docente em 1915. Ainda identificamos a menção à instituição de ensino em que Leolinda exercia o cargo

de diretora, a Escola de Ciências; Artes e Profissões Orsina da Fonseca, nomeada em homenagem à uma ex-primeira-dama, sendo uma escola pública e feminina, que oferecia formação em "ofícios", funcionava em regime de internato e localizava-se na região central do Rio de Janeiro.

No verso do documento encontramos anotações manuscritas que indicam o primeiro processo de arquivamento realizado pela FBPF com a descrição: "Env. Política - 1929 - 1935 - (Diretório do Rio Comprimido)". O final da página traz a etiqueta do Arquivo Nacional alertando para um documento com texto deteriorado ou encadernação defeituosa.

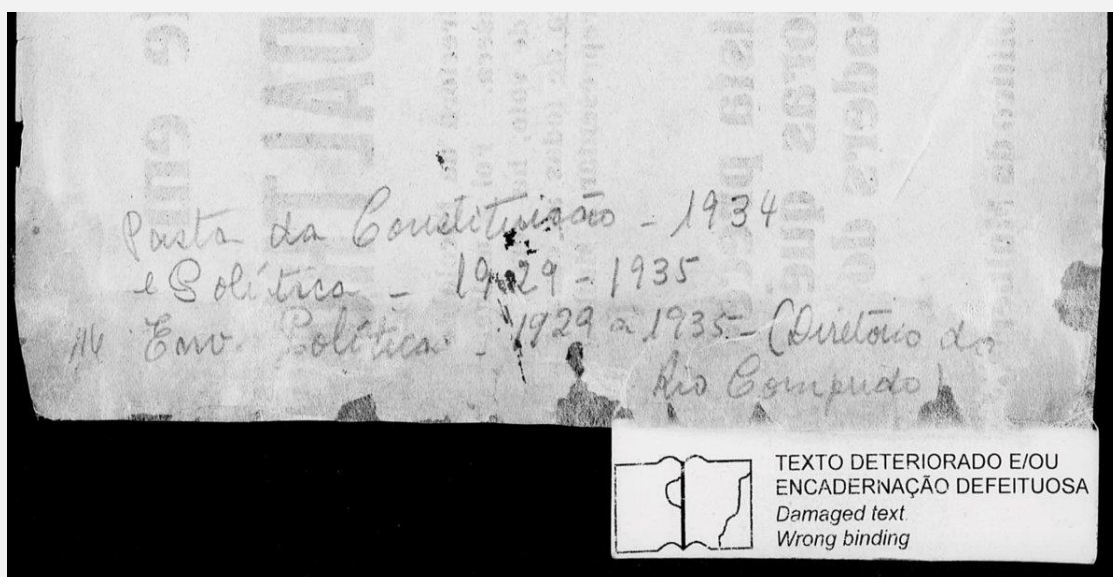


Imagem 2: Verso do "Santinho" Leolinda Daltro para deputada Constituinte. Fonte: Arquivo Nacional – Fundo FBPF – Seção de Administração, BRJANRIO Q0.ADM, CPA. ELE.1, pg. 54. Recorte da autora.

Segundo informação da equipe de Documentação e Escrita do Arquivo Nacional², a maior parte dos álbuns que compõem o fundo foram organizados pelas doadoras, ou seja, associadas da FBPF. Também existe o que identificam como "*clipping*", correspondente ao trabalho de biblioteconomia do Arquivo Nacional em um esforço para selecionar, identificar e reunir arquivos avulsos. As

² A informação foi obtida em 27 de março de 2023 por correio eletrônico. Pela prestatividade, registramos o agradecimento a Beatriz Pereira Morteiro, servidora do Arquivo Nacional, que respondeu a nossas indagações sobre o processo de arquivamento do fundo.

anotações de próprio punho no verso, especialmente a terceira linha em que verificamos a descrição "Env. Política - 1929 - 1935 - (Diretório do Rio Comprimido)", indicam se tratar de um álbum organizado pelas integrantes do núcleo diretor da federação, sediada no Rio de Janeiro. Por sua vez, a informação do arquivamento na "Pasta da Constituição - 1934" nos apresenta uma pista da motivação que levou o documento ao acervo da FBPF: em algum grau, a candidatura da professora Leolinda foi considerada representativa do Governo Constituinte de Getúlio Vargas e da pauta sufragista. Nesse aspecto, observamos o documento como um fragmento da primeira onda feminista no Brasil que: " [...] Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo." (Louro, 1997, p. 15).

A federação atuou fortemente na divulgação e apoio de candidaturas políticas que se comprometeram em representar os interesses das mulheres nas casas legislativas. Deste modo, o documento possivelmente foi arquivado no acervo do fundo como resultado de um levantamento das candidaturas comprometidas com a causa feminista, mas que não contavam necessariamente com o apoio, comunicação ou campanha por parte da federação. De fato, no referido *dossiê* encontramos uma série de anotações com vários nomes de candidaturas, listas de mesárias(os) e propagandas eleitorais, não apenas referentes ao pleito de 1933. Nesse ponto, verificamos que era uma prática das integrantes da FBPF o registro de diversos documentos sobre as eleições, incluindo pessoas que não eram filiadas ou parceiras da associação feminina.

Encontramos a mesma versão digitalizada da propaganda de Leolinda no Portal Brasileira Fotográfica, mantido pela Biblioteca Nacional, entre os arquivos relacionados na série "Feministas Graças à Deus". Os artigos da série foram produzidos pela jornalista e editora Andréa Wanderley e sua equipe, a partir de

fotografias encontradas em acervos institucionais. Os levantamentos biográficos de lideranças que lutaram pela emancipação das mulheres no Brasil têm especial foco para a pauta do sufrágio feminino e indicam *links* para acesso das páginas de periódicos onde as fotografias circularam. Por meio dos artigos indicados nessa produção verificamos que o pleito de 1933 não foi a primeira ocasião em que os nomes de Daltro e Lutz foram colocados em disputa.

As fundadoras e presidentes da FBPF e PRF também foram indicadas para representar o Brasil na I Conferência Pan-americana de Mulheres, realizada na cidade de Baltimore em 1922. O evento foi patrocinado pela National League of Women Voters, uma divisão da National Woman Suffrage Association (NAWSA), uma oportunidade para o intercâmbio e mobilização de grandes lideranças feministas. O nome de Bertha Lutz foi escolhido e como desfecho de sua participação acompanhamos a aproximação com Carrie Catt, uma liderança sufragista estadunidense, sendo a colaboração entre as duas apontada por Hahner (1981) como uma das motivações para a refundação da Liga presidida por Bertha como Federação Brasileira pelo Progresso Feminino no mesmo ano.

Em outra ocasião, durante o II Congresso Internacional Feminista, realizado no Rio de Janeiro em 1931 pela FBPF e presidido por Bertha Lutz, a menção ao nome de Leolinda causou controvérsia entre as participantes. Na ocasião, a escritora Raquel Prado tentou fazer uma homenagem à professora Daltro como precursora do feminismo no Brasil e foi abruptamente repelida. O acontecimento desencadeou manifestações posteriores, incluindo a divulgação de uma carta de Maria Lacerda de Moura em apoio à Raquel Prado, reforçando o afastamento de uma das primeiras companheiras de Bertha Lutz na associação feminina que posteriormente se tornou a FBPF. A carta com duras críticas ao evento, foi publicada no periódico *Diário Carioca*, na edição de 7 de julho de 1931.

[...] Tem razões quanto à senhora Daltro, a quem também presto minhas homenagens, embora não seja feminista, embora discorde muito da ilustre e veneranda professora.

[...]

Beijo-a bem no coração, minha grande amiga. Admiro-a. Uma mulher que se lembra de prestar homenagens a outra mulher, desinteressadamente, a uma pobre professora já velha e quase (sic) invalida - essa mulher tem alma.

A sua generosidade é bem digna de ser desprezada pelas elegantes que só conhecem a espuma social das bolhas de sabão sopradas nos salões do mundanismo da "boa" sociedade. (Carta de Maria Lacerda de Moura à Raquel Prado, Brasileira Fotográfica, Diário Carioca, 1931).

Assim, a produção historiográfica que aborda tais personagens aponta que Leolinda e Bertha disputaram espaço e o protagonismo como lideranças feministas, especialmente na temática do sufrágio feminino. No Brasil a "onda sufragista" alavancou a fundação de várias associações de mulheres a partir de 1920, sendo que, a agremiação de Bertha Lutz com sede no Rio de Janeiro, se firmou no cenário nacional como a grande representante do movimento. A FBPF abriu várias sucursais em outras cidades do país, contando com a associação e liderança de mulheres oriundas das elites econômicas e sociais, o que garantiu o trânsito em setores editoriais para divulgar as ações da associação em periódicos de grande circulação e o apoio de destacadas lideranças políticas.

Todas [representantes das filiais estaduais da FBPF] também foram destacadas profissionais e, em que pese a presença de um número grande de professoras, havia entre elas um surpreendente número de advogas e jornalistas, contando-se também uma médica (Francisca Frois, a primeira médica do Brasil), uma engenheira (Carmen Portinho) e até a primeira aviadora do país, Anésia Pinheiro Machado. A federação era composta, portanto, por um grupo bastante homogêneo, e é interessante notar que essas mulheres com tal inserção social e cultural que lutavam por direitos políticos por meio da pressão junto aos poderes constituídos, no caso, deputados e senadores. (PINTO, 2003, p.26).

A "concorrência" entre Bertha e Leolinda não resultou em uma relação de oposição declarada entre a FBPF e o PRF. Em sua pesquisa, Monica Karawejczyk (2013) destaca uma correspondência em que Bertha aponta as razões que a levaram a ignorar Leolinda Dalto.

Na carta [enviada a Maria Coelho em 1925] Bertha declara "a campanha auxiliar de propaganda feminina só logrou apoio da Imprensa e dos homens ponderados do Congresso e das mulheres, depois de deixar de tomar atividade militarizada de fardas e tiros. O ridículo desapareceu", ao lado dessas palavras encontra-se outra, escrita à mão, a palavra confidencial, confirmando o sigilo pedido na sua divulgação. (KARAWEJCZYK, 2013, p. 242).

Nessa passagem verificamos que o afastamento da FBPF de Leolinda Dalto foi estratégico, mas também destacamos a atenção de Bertha em manter tal questão em sigilo, a fim de não propagar publicamente uma rivalidade entre lideranças de associações femininas. É interessante notar que a partir de 1920, justamente a característica de militância barulhenta e incisiva da professora Dalto, fez com que sua imagem fosse preterida diante da ascensão de lideranças feministas mais sutis e elitizadas como Bertha Lutz.

O falecimento da professora Dalto em 1935, em decorrência de atropelamento automobilístico, rompeu o silêncio público até então praticado pela FBPF. A comoção pela morte da fundadora do PRF no cenário da capital federal desencadeou a manifestação da federação que publicou uma nota de pesar, como indicado:

Faleceu num desastre de automóvel em maio de 1935. Nesta ocasião, a revista *Mulher*, editada pela FBPF, homenageou-a, ressaltando seu importante papel como precursora do feminismo no Brasil, e lembrou que sua luta se dera contra a mais cruel das armas dos adversários da mulher, o ridículo. (SCHUMAHER; BRAZIL, 2000, p. 411).

Apesar do protagonismo da FBPF e de Bertha Lutz no cenário nacional, verificamos que a militância da professora Leolinda precede o período da primeira onda feminista no Brasil, sendo assim, tratamos de uma inquestionável precursora do associativismo feminino que caracterizou o movimento feminista nas décadas de 1920 e 1930 (BUENO, 2019). Deste modo, faz-se importante que a biografia da professora Daltro seja retomada e divulgada para maior e melhor conhecimento sobre a História das Mulheres no Brasil, pois trata-se de uma educadora que encabeçou pautas importantes desde o período macrohistórico da Primeira República até o primeiro governo de Getúlio Vargas.

Leolinda Figueiredo Daltro: a professora precursora

A história de Leolinda é marcada pela militância inédita para as mulheres em várias questões. O feminismo não foi a primeira causa nacional que mobilou a professora Daltro, apontada também como precursora indigenista nas pesquisas de Elaine Rocha (2002), Patrícia Grigório (2012) e Nathália Dias; Monique Nascimento (2021). Ainda, encontramos o trabalho de Mariza Corrêa (2013), que reconhece Leolinda como uma das primeiras antropólogas brasileiras ao abordar a excursão da professora pelo interior do país entre 1987 e 1900, para promoção da educação de povos indígenas segundo o conceito que elaborou como "Catequese Laica ou Leiga".

Como esperado para uma mulher envolvida em debates públicos de grande efervescência, foi ovacionada em meios progressistas e atacada por setores conservadores da sociedade. A mobilização da opinião pública trouxe adjetivos nem sempre honrosos, por exemplo, "mulher do diabo" como resultado do embate com a Igreja Católica, especialmente a ordem de frades dominicanos que atuava na catequese religiosa pelo interior goiano, rixa trazida a público pela própria Leolinda: "Não posso, todavia, furtar-me ao dever de dizer-vos que uma das principais dificuldades que encontrei em meu caminho foi devida ao pseudosserviço de catequese, anteriormente feito por frades

estrangeiros muitas vezes para aqui vindos expulsos dos centros civilizados.” (DALTRO, 2021, p. 40).

A militância de Leoliolinda pode ser analisada segundo sua própria versão de acontecimentos históricos registrados em duas produções autorais: "O início do Feminismo no Brasil", com primeira edição publicada em 1919 e; "Da catechese dos índios no Brasil: notícias e documentos para a História", publicado em 1920. Ainda que não tenham sido escritas com a premissa de registro autorreflexivo pessoal, as obras de Leolinda são caracteristicamente autobiográficas, pois correspondem à textos testemunhos que querem comunicar uma verdade. Nesse sentido, apesar do anúncio de discussões amplas sobre o feminismo e a catequese laica para indígenas, a escrita das obras apresenta uma reflexão cronológica de Leolinda sobre períodos de sua vida em conexão com a História do Brasil. Assim, o desenvolvimento dos textos apresenta uma versão pessoal de fatos, selecionados por grau de relevância atribuídos pela própria autora. Nesse ponto, partilhamos da compreensão de Philippe Lejeune (2003) para destacar que textos autobiográficos são escritos com premissa de testemunho histórico, porém constituem essencialmente uma confissão.

A professora Daltro nasceu na cidade de Nagé, parte da região conhecida como Recôncavo Baiano e migrou com sua família para o Rio de Janeiro em 1887. No âmbito de sua vida privada, casou-se e separou-se por duas vezes. O primeiro matrimônio com o primo Gustavo Pereira de Figueiredo, foi celebrado quando tinha por volta dos 15 anos de idade e da união teve duas crianças, Alfredo e Alcina; não se sabe em que condições ocorreu o rompimento dessa relação. Já do segundo casamento com Apollonio de Castilho Daltro encontram-se mais registros, a união gerou quatro filhos: um menino que faleceu ainda bebê, Oscar, Leobino e a caçula Aurea. A partir de então, a professora assume o sobrenome Daltro, o qual continuou utilizando até o fim

de sua vida, apesar de também encerrar o segundo casamento diante da oposição do marido à excursão pelo interior goiano para promover seu projeto de "Catequese Laica" a partir de 1896. (ROCHA, 2021).

Existe outro homem que acompanhou Leolinda e sua família por tempo maior que seus cônjuges, trata-se de Ezequiel Joaquim Pereira, soldado negro que serviu ao exército como combatente no sexto batalhão de infantaria. Não foram encontrados registros que possam apontar os caminhos na história de Ezequiel que o levaram para a conhecida "Guerra do Paraguai", mas ao ser ferido em combate, retornou para Salvador em 1866 e passou a receber pensão vitalícia. A presença de Ezequiel na biografia de Leolinda é inquietante, não sendo possível levantar ao certo a natureza dessa relação, mas desde o seu retorno para o Brasil, ele se manteve ao lado da professora Daltro até o fim de seus dias como fiel escudeiro.

Segundo a família, ele [Ezequiel] lutara ao lado de Luiz Antonio [pai de Leolinda] na guerra, tendo prometido a este, por ocasião de sua baixa do Exército, voltar para a Bahia e proteger a filha do amigo. Desde então teria ficado ao lado de Leolinda em todos os momentos de sua vida. (ROCHA, 2002, p. 50).

A primeira atuação profissional de Leolinda no Rio de Janeiro foi na Escola Mista de Santa Izabel, localizada na periferia da capital. Contando com recursos próprios e financiamento privado graças a uma campanha para angariar doações, a professora Daltro partiu em excursão para o interior goiano em 1887. Com uma pequena comitiva de apoiadores, permaneceu migrando entre as tribos da região do Araguaia para promover seu projeto de "Catequese Laica" por três anos, na ocasião também registrou diários de viagem sobre os povos que ensinou e as características cartográficas da região, documentos que foram entregues como relatório ao Ministério da Agricultura em 1910. Posteriormente, a professora reorganizou os textos para publicação em formato de livro, resultando na obra "Da catequese dos Índios no Brasil".

A partir da interrupção da expedição à contragosto devido a uma série de intempéries, retornou para o Rio de Janeiro em 1900. Na capital, Leolinda retoma a mobilização em busca do apoio do Estado para seu regresso ao interior como diretora de instrução, cargo semelhante ao "Diretor Missionário" exercido por integrantes da Igreja Católica, investidos como responsáveis pelo comando da instrução dos povos originários (GRIGORIO, 2012).

Em 1910, foi anunciado em impressos da capital federal a criação do Serviço de Proteção aos Indígenas, vinculado a pasta do Ministério da Agricultura. A notícia inundou Leolinda de esperança em retomar seu projeto de "Catequese Laica" como representante do Estado. Entretanto, após investidas no ministério, Leolinda foi informada que o "serviço de catequese" seria gerenciado pelo Coronel Candido Mariano Rondon, que não aceitaria a nomeação de mulheres, fato decisivo para sua guinada feminista (DALTRO, 2021).

A reação de Leolinda foi rápida, com a aproximação do pleito presidencial que trazia os nomes de Hermes da Fonseca e Rui Barbosa, fundou a Liga das Mulheres pró-Hermes-Wenceslau. A aposta em apoiar Hermes da Fonseca se deu em razão da proximidade com Orsina da Fonseca, esposa do candidato. O discurso de Leolinda no evento de na fundação da Liga foi registrado em ata e posteriormente editado em formato livresco, resultando na obra autoral "O início do feminismo no Brasil".

Em 1911, Hermes da Fonseca assume a presidência do Brasil e Leolinda renomeia a Liga como Partido Republicado Feminino, mantendo sua militância feminista por meio do PRF. Quanto ao retorno de sua aposta política, a professora não conseguiu o tão desejado cargo de diretora missionária para retomar o projeto de Catequese Laica na região do Araguaia. Porém, em 1912 foi inaugurada a Escola Feminina de Ciências, Artes e Profissões Orsina da Fonseca, no prédio onde funcionava o Instituto Profissional Feminino. A reinauguração do prédio foi uma homenagem a primeira-dama Orsina da

Fonseca, sendo que, a escola foi entregue à direção de Leolinda, que encerrou sua carreira profissional como fundadora, professora jubilada e diretora da instituição localizada em uma região central da capital.

A Escola Orsina da Fonseca e a direção de Leolinda Figueiredo Daltro

Na cerimônia de inauguração da Escola Orsina da Fonseca em 24 de junho de 1911, Leolinda dividiu a mesa ao lado do presidente Hermes da Fonseca e da primeira-dama, que faleceu pouco tempo após a inauguração. A direção de uma das poucas escolas femininas da capital, localizada no centro da cidade, e que oferecia formação em ofícios, era uma colocação significativa e representava uma vitória de Leolinda Daltro, que iniciava sua trajetória de militância feminista. Como fundadora, diretora e professora, desenvolveu uma relação simbiótica entre sua vida pessoal, profissional, militância e a história dessa instituição pública de instrução feminina.

A designação para direção de uma escola com grande visibilidade no cenário da capital pelo presidente Hermes da Fonseca correspondeu a um afago para a professora Daltro, como agradecimento pelo apoio político da Liga Pro-Hermes-Wenceslau. Leolinda permaneceu na direção da escola mesmo depois de movimentos disruptivos na política nacional, como a instauração do primeiro governo varguista em 1930.

Como diretora-fundadora, Leolinda contou com relativa liberdade para conduzir a instituição de ensino segundo sua concepção de educação. No âmbito da militância feminista, a estrutura da escola e o contingente de moças que compunham o corpo discente foram mobilizados em várias situações. Por meio da gráfica da instituição foram publicadas as duas obras autobiográficas de Leolinda, além de dois periódicos impressos: "A Política", fundado em 1910 para divulgar informações sobre os projetos de militância da professora e questões relacionadas à vida da população na capital federal, como o

saneamento das cidades e "A Tribuna Feminina", criado em 1916 para divulgar as ações do PRF (ROCHA, 2002).

Nas dependências da escola, Leolinda reuniu o grupo de mulheres para fundar a Liga pró-Hermes-Wenceslau. A reunião foi registrada em ata, em 23 de dezembro de 1909 e a secretária responsável pela redação e leitura do registro foi Aurea Castilho Daltro, filha caçula de Leolinda que, assim como a mãe, era professora do então Instituto Profissional Feminino. As reuniões do PRF aconteciam nas dependências da Escola Orsina da Fonseca, que também era a residência da diretora, prática comum para internatos. Assim, apesar de voltada para o público feminino, na escola transitavam membros de comunidades indígenas identificamos como "filhos adotivos" de Leolinda, que eram acolhidos por ela capital federal desde o seu envolvimento com o tema.

A militância de Leolinda era marcada por ações disruptivas combinadas com acenos para governantes. Tal postura garantiu maior possibilidade de atuação em pontos que tensionavam a imagem tradicional feminina vinculada ao lar e ao trabalho doméstico, a exemplo da criação da Linha de Tiro Rosa da Fonseca em 1917, com o intuito de formar uma reserva de possíveis combatentes pelo Brasil, no contexto de tensão internacional da Primeira Guerra Mundial. A linha de tiro de mulheres foi bem-vista pelo então presidente Hermes da Fonseca, sendo a mesma lógica de nomear familiares do governante aplicada na linha de tiro, pois Rosa da Fonseca era o nome da mãe do marechal Deodoro da Fonseca, primeiro presidente do Brasil e tio de Hermes da Fonseca. Em novembro de 1917, aos moldes de ações do feminismo internacional, Leolinda organizou uma passeata de 84 mulheres para desfilarem pelas ruas da capital em defesa do voto feminino (ROCHA, 2002).

No âmbito da cultura escolar praticada na instituição, trabalhos apontam um forte caráter cívico-patriótico nas práticas educativas, bem como ações e

mobilizações das discentes em busca de reafirmar a relevância da escola feminina no cenário da capital federal.

Para além dos conteúdos trabalhados dentro das disciplinas ministradas nas salas de aulas o espírito da nacionalidade e a ideia de uma sociedade civilizada ganham espaços através de diferentes vias: nos textos de exaltação da pátria, nas músicas e hinos cantados no Canto Orfeônico, nos desfiles e festas cívicas, que refletem a escola para além dos seus muros. (ALVES, 2021, p. 787).

Com a ascensão da filosofia de educação da Escola Nova, verificamos indícios da relação da diretora com membros do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, já durante o primeiro governo de Getúlio Vargas. "Ao longo da década de 1930, em decorrência das mudanças na legislação educacional, o Instituto recebeu várias denominações. Com o secretário geral de instrução Anísio Teixeira (1932 - 1935), o Instituto passa a se chamar Escola Técnica Orsina da Fonseca." (ALVES, 2016, p. 6).

Apesar das mudanças de governo e da impressão de novas diretrizes para o que se entendia como "instrução", Leolinda permanece na direção da escola Orsina da Fonseca. É importante destacar que no período de atuação profissional da professora Daltro, não havia boa regulamentação curricular para as escolas, mesmo para instituições de ensino mantidas pelo Estado. Deste modo, Leolinda tinha margem para imprimir suas concepções educacionais no processo formativo das instituições que coordenou, sendo que, boa parte das questões defendidas por ela ao longo de sua vida se conectavam com os ideais escolanovistas em ascensão, a exemplo da crítica à interferência da Igreja Católica em processos educacionais, a defesa de formação profissional para estudantes, bem como o direito à instrução para as mulheres.

O atropelamento de Leolinda em 30 de abril de 1935 e seu falecimento em 04 de maio do mesmo ano, gerou mais um registro da relação com destacados membros da Escola Nova em uma edição do periódico Jornal do

Brasil. A publicação de 8 de maio de 1935, traz na seção “notas sociais” informações sobre o enterro que ocorreu em 6 de maio, com destaque para as testemunhas do rito. Assim, verificamos uma extensa lista de presentes ocupando mais de uma coluna do periódico, nos chamando particular atenção os nomes de Anísio Teixeira e Edgard Sussekind, ambos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Deste modo, constatamos que a história e trabalho de Leolinda como educadora ao longo de tantos anos pavimentou seu reconhecimento entre intelectuais da Escola Nova.

Considerações finais

A partir de uma fonte breve, foi possível lançar diversas reflexões sobre a trajetória profissional e militância que antecederam a candidatura da professora Leolinda Figueiredo Daltro como deputada constituinte em 1933. Assim, tratamos de uma precursora da educação indígena e do feminismo que participou ativamente do debate público envolvida em questões relacionadas ao seu ofício como educadora. Primeiramente, a militância da professora Daltro concentrou-se na causa indigenista, sendo lançado por ela uma nova proposta de educação com o projeto da Catequese Laica. Incansável em sua militância, ao constatar a limitação de seu alcance por questões de gênero, tornou-se uma icônica precursora feminista, protagonizando uma série de ações inéditas para o que se configurou posteriormente como “primeira onda” do movimento no Brasil.

Apesar do destaque como líder de pautas que se chocavam com os padrões normativos para o comportamento das mulheres da época, a relação de Leolinda com poderes constituído como o Estado, foi marcada por uma postura de cobranças, afagos e negociação. Ela buscou por diversas vezes ser indicada para cargos vinculados à estrutura governamental, não logrou êxito em uma nomeação que viabilizasse o andamento do projeto de Catequese Laica, mas foi nomeada para o cargo de direção da Escola Orsina da Fonseca, no ano

seguinte à eleição do candidato que apoiou ativamente por meio da Liga Pró-Hermes Wenceslau, que posteriormente se tornou o Partido Republicano Feminino.

Assim, constatamos que a propaganda eleitoral distribuída durante o pleito Constituinte de 1932 consiste em um registro histórico dos últimos atos de militância feminista de Leolinda. O atropelamento que ocasionou a morte dessa educadora em 1935, findou suas ações no cenário público da capital federal e com o decorrer dos anos, o legado dessa icônica protagonista foi eclipsado na macro-história. Assim, apontamos um exemplo nítido de como as mulheres são apagadas na História Oficial, mesmo as que tiveram uma destacada atuação em seus tempos históricos. Por fim, resta-nos o empenho de retomar e divulgar a trajetória de uma professora precursora de tantas questões relevantes para a melhor compreensão sobre a História das Mulheres e a História da Educação no Brasil.

Referências

ALVES, Tereza. A escola como espelho: a trajetória das alunas do Instituto Profissional Orsina da Fonseca (1930 – 1945) através do arquivo permanente da instituição. In: **XVII Simpósio Nacional de História da ANPHU**, 2016, Rio de Janeiro.

Arquivo Nacional – Fundo FBPF –Seção de Administração, BRJANRIO Q0.ADM, CPA. ELE.1, pg. 53-54.

BONATO, N. M. da C. O Fundo Federação Brasileira pelo Progresso Feminino: Uma fonte múltipla para a história da educação das mulheres. **Acervo**, [S. l.], v. 18, n. 1-2, p. 131–146, 2011. Disponível em: <https://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/189>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BUENO, Alexandra Padilha. **Intelectuais brasileiras e seus projetos formativos para a emancipação da mulher: a pedagogia feminista em disputa (1910 – 1940)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2019.

BRASIL. **DECRETO No 21.076, DE 24 DE FEVEREIRO DE 1932**, Decreta o Código Eleitoral. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-1932-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 jul. 2023.

CORRÊA, Mariza. **Antropólogas & Antropologia**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DALTRO, Leolinda. **O início do feminismo no Brasil: subsídios para a história**. Brasília: Camara dos Deputados, Edições Camara, 2021.

DIAS, N. C.; NASCIMENTO, M. B. do. Às margens da Antropologia: a trajetória político-indigenista de Leolinda Daltro (1859-1935). **Revista Aedos**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 493–521, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/96814>. Acesso em: 29 nov. 2023.

HAHNER, June. **A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas (1850-1937)**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KARAWEJCZYK, Mônica. **As filhas de Eva querem votar: dos primórdios da questão à conquista do sufrágio feminino no Brasil (c.1850-1932)**. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2013.

PINTO, Celi Regina. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei Estadual nº 660, de 25 de outubro de 1927**. Disponível impressa no acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, Livro de Leis e Decretos, 1927.

ROCHA, Elaine P. **Entre a pena e a espada: a trajetória de Leolinda Daltro (1859-1935)- patriotismo, indigenismo e feminismo**. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MEMÓRIAS, AFETOS E INTERCÂMBIOS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DAS ESCOLAS PROFISSIONAIS FEMININAS

Juliana de Azevedo Pereira (UDESC)¹
Nathaly Schelbauer D'Oliveira (UDESC)²
Mara Rúbia Sant'Anna (UDESC)³

Resumo: Este artigo é resultado do projeto de pesquisa interinstitucional, em andamento, "Escolas de Artes e Ofícios do Brasil: Escolas Profissionais Femininas de Santa Catarina (EPFSC)", da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), coordenado pela Prof^a Dr^a Mara Rúbia Sant'Anna. O trabalho investiga a história do ensino profissionalizante voltada para a formação de mão-de-obra feminina no campo do vestuário. Sua abordagem se centra na relação entre os relatos e os poucos registros legais existentes sobre as EPFs - instituições presentes no texto da Lei Estadual de Nº 3.676 de 28 de junho de 1965 - da região do litoral sul e meio oeste catarinense. A metodologia é exploratória, de caráter bibliográfico e conta com fontes primárias e secundárias, como entrevistas, coleta de dados históricos, leis, fotografias, além de livros, artigos e trabalhos acadêmicos relativos ao tema. Em relação aos fundamentos teóricos utilizados, centra-se em autores que abordam temáticas sobre história oral e memória, como: Le Goof (1924); da história local, como: Fernandes (2007) e Sant'Anna (2015); da educação, formação profissional e do feminino, como: Campos (2010) e Freitas (2011); e desenvolvimento econômico, como: Neto (1995), Buarque (1998) e Goularti (2001; 2003). Como resultados finais afirma-se que apesar do encerramento do funcionamento das escolas profissionais femininas, ainda em seus últimos anos, havia fortes laços afetivos e de trabalho estabelecidos entre as professoras que viajavam, com frequência, juntas para a realização de cursos, feiras e, ainda, excursões de férias. Essas atividades lembradas com alegria pelas entrevistadas demonstram que as escolas se mantinham atualizadas em relação às novidades do setor artesanal e tecnológico e que o grupo era coeso, o que certamente garantia a qualidade do ensino oferecido. A presente comunicação relatará essas memórias e debaterá as razões políticas e culturais que levaram ao fechamento das EPFSC em torno de 2007.

Palavras-chave: EPF; Ensino Profissionalizante; Memórias de Vida; História da Educação Catarinense.

¹ Bacharel em Moda (UDESC). Contato E-mail: juliana.azevedopereira@gmail.com

² Graduanda em Moda (UDESC). Contato E-mail: nathalyschel1124@gmail.com

³ Licenciado em História (UFSC, 1990), Mestre em História (UFSC, 1995) e Doutor em História (UFRGS, 2005). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/894904241227782> Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9101-5800>. E-mail: mar.santanna@udesc.br

Introdução

O presente artigo é resultado do estudo desenvolvido pelo projeto de pesquisa "Escolas de Artes e Ofícios do Brasil: Escolas Profissionais Femininas de Santa Catarina (EPFSC), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), coordenado pela Prof^a Dr^a Mara Rúbia Sant'Anna. A pesquisa procura investigar a história do ensino profissionalizante feminino, voltado para formação de mão-de-obra para o campo do vestuário. O seu foco está na discussão sobre a trajetória do ensino oferecido nas Escolas Profissionais da região do litoral sul e oeste de Santa Catarina, que foram mantidas pelo Estado entre 1960 e 2010, ano de sua extinção. Estas instituições estão presentes no texto da Lei Estadual de Nº 3.676 de 28 de junho de 1965 - que se tornou extremamente importante para o estudo.

O principal objetivo é relatar e, junto a isso, relacionar os depoimentos de antigas funcionárias de quatro das 32 escolas, firmadas na Lei Estadual citada anteriormente, com os poucos registros legais sobre estas instituições, e assim, talvez, encontrar possíveis razões políticas e culturais que as fizeram encerrar seu funcionamento. A partir disto, prioriza-se à análise referente às relações interpessoais que ocorriam nestas instituições, as motivações para seu fechamento, qual a formação almejada para os docentes, assim como o futuro profissional dos funcionários após colaborar com as EPFs.

A metodologia pode ser classificada como exploratória, de caráter bibliográfico e desenvolvida a partir de fontes primárias e secundárias, como: documentos legais, depoimentos e fotografias das funcionárias entrevistadas, coleta de dados históricos, além de livros, artigos e trabalhos acadêmicos relacionados ao tema e aos municípios em estudo. A análise parte dos fundamentos teóricos dispostos por autores que abordam temáticas sobre a

história oral e memória, como: Le Goff (1990); e a história local, como: Fernandes (2007) e Sant'Anna (2015). No campo da educação, formação profissional e do feminino se utilizou de autores como Campos (2010) e Freitas (2011). Já para o desenvolvimento econômico local utilizou-se dos ditos de Neto (1995), Buarque (1998) e Goularti (2001; 2003).

Para dar um contexto, as EPFs eram instituições educacionais, gratuitas, que ofereciam cursos de artes manuais que, na teoria, preparavam a mulher para o mercado de trabalho. Estas instituições surgiram em um contexto social e econômico em que se destaca a procura pela modernização e o desenvolvimento industrial brasileiro, que fez crescer a urgência pela mão-de-obra qualificada que atendesse às novas necessidades industriais que estavam se desenvolvendo no Brasil do século XX, para isso foi necessário o aperfeiçoamento do ensino técnico e profissional (Fernandes, 2007, p. 302).

Entende-se que o acesso das mulheres à educação seja ela primária, secundária, superior e/ou profissional, tem grande influência no surgimento de oportunidades profissionais e na sua emancipação (Campos, 2010, p. 108). Segundo Campos, o ensino profissional "foi importante, pois proporcionou especialização para uma determinada profissão", oferecendo novas "condições para que elas pudessem concorrer ao mercado de trabalho".

Entretanto, a luta pela instrução feminina, em alguns meios de comunicação, se justificava como o ensino da maneira que deveriam "exercer o seu papel de mulher como esposa e principalmente mãe", devendo aprender como educar seus filhos e contribuir para a regeneração e o desenvolvimento da sociedade (Campos, 2010, p. 74). Afirmando, ainda mais, o papel da mulher na sociedade, em que até o seu ensino deveria conter teor de instrução doméstica.

Logo, ao conferir os relatos sobre as experiências nas EPFs e analisar as leis, decretos, periódicos e outros dispositivos legais sobre estas instituições, deduz-se que possuíam a capacidade de manter um grupo de docentes coeso apto para fornecer uma educação de qualidade, de se manter atualizadas as novidades do setor artesanal e tecnológico e, também, se tornaram uma importante fonte de emancipação, profissionalização e sociabilidade para as mulheres. Logo, o texto relatará essas memórias e debaterá as motivações que levaram ao seu fechamento, por volta de 2007.

Escolas Profissionais Femininas: estudo por meio de leis e decretos

Conhecidas pela proposta de oferecerem um ensino profissional e gratuito a mulheres, em sua maioria, as Escolas Profissionais Femininas (EPFs) existiram ao redor do estado de forma a inicialmente quebrar com os preceitos estabelecidos a partir da herança colonial, na qual limitava a participação da mulher na sociedade (Freitas, 2011).

Em Santa Catarina, as EFPs estão presentes na lei 3.676 de 1965, um documento assinado pelo governador Celso Ramos, que dispõe sobre 32 escolas em cidades do estado catarinense. Apesar do estudo deste trabalho ter sido realizado em torno do decreto mencionado acima, considera-se que em algumas cidades já haviam escolas estabelecidas em anos que antecederam à lei, devido a constar no documento colunas de “Situação Antiga” e “nº de cargos”. No entanto, as suposições não foram comprovadas durante a pesquisa.

Por se tratar de uma lei que dispõe sobre 32 EPFs, decidiu-se separar as cidades em 3 regiões: Litoral-Norte, Litoral-Sul e Meio-Oeste, podendo ser observado no quadro abaixo, assim como as cidades que possuem no documento a “Situação Antiga”, assinaladas abaixo pela cor vermelha.

LITORAL-NORTE	LITORAL-SUL	MEIO-OESTE
Biguaçu	Araranguá	Caçador
Brusque	Braço do Norte	Campos Novos
Estreito (cidade de Florianópolis)	Criciúma	Canoinhas
Florianópolis	Imbituba	Chapecó
Itajaí	Jaguaruna	Concórdia
Palhoça	Lages	Capinzal
Joinville	Laguna	Herval d'Oeste
Tijucas	Nova Veneza	Joaçaba
Rio do Sul	Orleans	Porto União
Timbó	Tubarão	Treze Tílias
	Urussanga	Videira

Quadro 1: cidades e regiões das Escolas Profissionais Femininas de Santa Catarina. Fonte: Organização das autoras a partir da Lei 3.676.

Devido à falta de documentos disponíveis na internet e nos próprios arquivos da Secretaria de Educação de Santa Catarina sobre as Escolas Profissionais Femininas, fez-se uma pesquisa em jornais e descobriu-se que periódicos como o “Correio do Povo” anunciavam a data, o horário, o local das matrículas e a idade mínima de 14 anos para as meninas que fossem se inscrever em cursos.

Sem a listagem dos cursos disponíveis nos anúncios de jornal, a lei 3.676 deu-nos uma base dos cursos aprovados no ano de 1965, sendo eles: Corte e Confecções, Bordados e Rendas, Flores, Chapéus e Artes Aplicadas, Pintura e Educação Doméstica.

No entanto, deve-se levar em consideração que nem todas as 32 escolas ofereciam todos os cursos contidos na lei, devido a possivelmente: à falta de inscrições, de professores, de materiais e problemas sanitários e de infraestrutura da instituição. Com isso, a partir da análise de certificados de alunos, livros-ponto e de entrevistas realizadas, foi possível notar com o passar dos anos o desaparecimento de disciplinas e o surgimento de outras.

Com o oferecimento de cursos profissionalizantes voltados na maioria das vezes para o meio doméstico, vê-se o padrão existente também em outras

EPFs. Freitas (2011), em seu estudo acerca da EPF de Curitiba, descreve que apesar do objetivo da escola voltar-se à formar mulheres para o ambiente de trabalho, não havia no currículo das instituições uma total desvinculação da imagem de mulher do lar.

Assim, devido ao interesse por entender mais sobre as EPFSC, os cursos ministrados e a perspectiva de ex-alunas, ex-professoras e ex-diretoras dessas instituições, a respeito da desvalorização do ensino voltado para o manual, realizou-se entrevistas com mulheres das cidades de Joaçaba e Chapecó (Meio-oeste catarinense) e Criciúma e Urussanga (Litoral-Sul catarinense).

Análise das regiões do meio-oeste catarinense e litoral sul catarinense

Como um processo que oferece mudanças nas bases econômicas de estados e municípios, o desenvolvimento local, caracterizado por Buarque (1998), é capaz de promover o “dinamismo econômico e a melhoria na qualidade de vida da população” (Buarque, 1998, p.9). Assim, para entendê-lo depara-se com diversas vertentes sociológicas, geográficas e antropológicas.

Para o desenvolvimento de Santa Catarina, Goularti (2001) destaca importantes marcos no processo de formação econômica, como: (1) pequena produção e capital mercantil, com o nascimento e crescimento do capital industrial (1880-1945), (2) médio e grande capital inicial, com o aumento e variações da base produtiva (1945-1962) e (3) consolidação do capital industrial, a partir das realizações do PLAMEG, no governo de Celso Ramos (1961-1965) (Goularti, 2001).

Deixando de ser uma economia de subsistência, suas mudanças estruturais são classificadas por Goularti (2003), com a ampliação da base produtiva catarinense a partir dos surgimento dos setores como: cerâmico, metal-mecânico, plástico, materiais elétricos e indústrias de transporte, no período de 1945-1962 (Goularti, 2003).

Sem avançar em teorias que explicam o atraso ou avanço econômico de cada região de Santa Catarina, destaca-se nessa pesquisa as características regionais de cidades sede das escolas analisadas. A partir de trabalhos científicos, jornais e depoimentos, analisamos a história e a economia da região do meio-oeste catarinense, com as cidades de Joaçaba e Chapecó, e o litoral-sul catarinense, com as cidades de Criciúma e Urussanga.

Para o meio-oeste catarinense a pesquisa se delimitou às cidades do quadro 1. Devido às suas características geográficas propensas à instauração de atividades agropecuárias, por apresentarem madeira nativa em abundância e solo fértil, sua economia, segundo dados da Caravela (2020), volta-se ao desenvolvimento de atividades ligadas à agropecuária e/ou extração de madeira nativa.

Apesar de não possuir nos entrelaços de sua história econômica um setor industrial têxtil grande e bem estabelecido, foi na região do meio-oeste catarinense onde se encontrou mais informações acerca de Escolas Profissionais Femininas de grande influência na sociedade, sobretudo em Joaçaba e Capinzal. Na cidade de Joaçaba se realizaram entrevistas com ex-alunas, ex-professoras e ex-diretoras da EPF Yvonne Pereira de Mendonça⁴, foi relatado o alto movimento do comércio local de aviamentos e materiais artísticos fortalecidos pelo crescimento da EPF.

Já na cidade de Chapecó, não se tem como afirmar a movimentação do comércio local propulsionado pela EPF. No entanto, a partir da análise de certificados e livros-ponto disponíveis no arquivo morto da EPF de Chapecó, atual Centro de Educação Profissional (CEDUP), observou-se o interesse da comunidade por mais cursos voltados ao setor têxtil, a contar com a criação de

⁴ Na Lei 3.676/1965 a EPF de Joaçaba é intitulada como "Alcides de Lima Veiga". Entretanto, as 6 entrevistadas da cidade frequentaram a EPF intitulada "Yvonne Pereira de Mendonça" que, em torno de 1960, era "José Waldomiro Silva" e, após dois anos, é mencionada em seus álbuns fotográficos como "Alcides de Souza Veiga".

disciplinas direcionadas a áreas específicas do vestuário. No ano de 1994, por exemplo, foi ofertado o curso de Malha, Moletom e Cotton e o minicurso Roupas Íntimas na escola.

Assim como na região do meio-oeste, no litoral sul catarinense não se concentrava uma indústria têxtil de alto potencial econômico. Sendo uma região desenvolvida décadas antes da região oeste, percebe-se que o processo de modernização do século XX e suas crises econômicas influenciaram no desenvolvimento da economia local.

Conhecida por ter uma economia voltada principalmente para o setor industrial, de serviços, extrativista de carvão e da administração pública, dependendo da cidade, na região também situou-se EPFs importantes para a comunidade local.

Na cidade de Criciúma, segundo Jenoveva Neto (1995), a queda da principal atividade econômica da região, voltada à extração do carvão (1988) e a crise do setor cerâmico da região (1981/83 e 1990/91) foram razões as quais fizeram a indústria do vestuário crescer. A produção voltada à venda do vestuário passou a ser própria e a mão de obra feminina utilizada para a confecção. De acordo com a autora:

O crescimento da indústria do vestuário coincidiu com a queda vertical na exploração carbonífera, amenizando um pouco o desemprego. Como as mineradoras deixaram sem trabalho a mão-de-obra masculina e os empregos gerados pela indústria do vestuário são 90% ocupados por mulheres “é comum encontrar famílias em que a mulher ganha o dinheiro fixo mensalmente e o homem cuida da casa e faz biscates para complementar a renda”, conta o presidente do Sindicato dos Mineiros, José Paulo Guimarães (A Notícia, 1993 apud Jenoveva Neto, 1995, p 86).

Apesar de Jenoveva Neto (1995) considerar que o desenvolvimento do SENAI foi importante para a qualificação de profissionais aptos a atuarem em

indústrias de confecções, pontua-se que na cidade também possuía a EPF Lucília Corrêa Hulse, criada em 1956 e após reformulações e qualificação de professores, ser inserida em sua oferta de curso, profissionalizações voltadas para a confecção industrial.

Diferente de Criciúma, em Urussanga a sua economia que inicialmente era firmada na agropecuária e extração de carvão mineral, hoje volta-se à vitivinicultura, fabricação de produtos artesanais e atividade industrial (SEBRAE, 2019). Sem uma indústria com destaque para o setor têxtil, a EPF “São José”, atraía alunos de diversas regiões pelos cursos voltados ao manual e pelo certificado fornecido pela Secretaria de Educação. Segundo depoimentos, os certificados permitiam que as alunas trabalhassem em empresas ou por conta própria, e até tornarem-se professoras da EPF.

Como consequência do desenvolvimento local, as regiões seguiram com suas diversas questões econômicas, influenciando no consumo, comércio e hábitos comportamentais (Sant’Anna, 2015). E, nesse meio, as Escolas Profissionais Femininas foram instauradas, compartilhando ensinamentos, e oferecendo um local de apoio e conversa para quem precisasse, sendo assim, um em espaço também guardado na memória por sua história e começo de amizades.

Relatos: Experiências de professoras das EPFs

Durante a pesquisa, recorreu-se às narrativas orais como um recurso para contribuir com os documentos e bibliografias obtidas. Pois, segundo Le Goff, a memória pode ter a capacidade de resgatar “o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1990, p 477), assim buscamos utilizar dos relatos adquiridos, através das entrevistas com ex-funcionárias e alunas das EPFs, como complemento das informações que levantamos nas pesquisas em arquivos e registros físicos.

A vivência destas mulheres merece ser levada adiante e entendemos que a história oral pode ser falha, devendo ser analisada cuidadosamente, mas que também serve como um importante meio para a obtenção de experiências reais, para além do burocrático.

Logo, após o contato inicial via internet, em 04 e 05 de maio de 2023, realizamos a viagem de pesquisa para Joaçaba e Chapecó, respectivamente, e em 08 de maio de 2023 para o município de Urussanga e Criciúma, a fim de realizar entrevistas com funcionárias e antigas alunas das Escolas Profissionais de cada região. As entrevistas ocorreram de forma orgânica, baseada em perguntas semiestruturadas.

Antes de se aprofundar nos relatos, vale ressaltar alguns aspectos sobre o perfil das entrevistadas, como: são mulheres que se consideram brancas; estudaram e/ou trabalharam nas instituições em estudo; pertencem, socialmente, aos grupos de médio a alto poder aquisitivo; têm acesso a bens culturais locais; são afeitas à vida familiar; e por fim, algumas estão aposentadas e outras continuam ativas, trabalhando em negócios próprios ou cargos que, em algum ponto, se ligam às artes manuais.

As entrevistadas serão mencionadas através de caracteres numéricos, a fim de manter suas identidades ocultas. Logo, abaixo serão relatadas as experiências das professoras das antigas EPFs Lucilia Corrêa Hulse de Criciúma, São José de Urussanga, Yvonne Pereira de Mendonça de Joaçaba e a EPF de Chapecó, através de 4 tópicos principais: admissão; fonte de renda; exposições/extensões; futuro profissional e encerramento.

1º Admissão - Durante os diálogos em grupo, ao questionarmos as entrevistadas sobre a admissão das docentes e quais as qualificações necessárias, foi apontado que, em grande parte, a admissão dos professores aconteceu a partir dos próprios alunos, que após se formarem eram contratados

pela escola. Como menciona a Entrevistada 4 (E4), ex professora da EPF de Joaçaba, “geralmente as professoras formavam quem iria dar a sequência”, sendo as próprias alunas pelo fato de já possuírem a formação almejada.

A situação descrita também ocorreu com a Entrevistada 2 (E2), que entrou para o mercado de trabalho a partir da EPF. Em seu relato, diz que foi aluna da EPF de Capinzal e garantiu o seu primeiro emprego retornando como professora da escola, com apenas 17 anos. Apontamos aqui, o protagonismo que este ensino teve para a inserção das mulheres no mercado de trabalho, empregando suas próprias alunas.

Entretanto, a narrativa ocorreu de forma distinta na EPF de São José. Segundo a Entrevistada 9, após a nova administração da escola a partir de 1976, as professoras contratadas deveriam apresentar o Ginásio completo e efetuar uma prova atestando o 2º Grau, para assim serem admitidas e se tornarem funcionárias. No caso da EPF Lucilia Corrêa Hulse, de Criciúma, onde seus cursos eram curtos e com períodos de 2 a 3 meses de duração, a contratação dos professores ocorria por temporada.

Ao longo das entrevistas, constata-se que as funcionárias não se contentaram apenas com sua formação inicial nos cursos da EPF, algumas buscaram se aprimorar através de qualificações exteriores e/ou novos saberes difundidos pela própria escola. Durante o diálogo, a entrevistada 7 mencionou ter frequentado o curso de Qualificação Profissional em Customização em 2005, e de Qualificação Profissional em Bordado, com habilitação em Bordado à Mão em 2006, ambos em seu local de trabalho.

Além disso, a Entrevistada 8 menciona que frequentou a Escola Profissional Feminina de Florianópolis para aprender a fazer o Crivo. A instituição, localizada próximo a “praça do Correio”, era uma referência para as outras e a ex-professora destaca que ao desejar aprender coisas novas recorria

a EPF da capital, “lá tinha essa loja dentro da própria escola. Era forte, tanto é que tentamos colocar aqui, mas não foi aprovada”. Assim, nota-se que existiram EPFs de sucesso e, junto a isso, as professoras buscavam constantemente se aperfeiçoar, visando uma profissionalização mais qualificada.

2º Fonte de Renda - Partindo para outro tópico, em seu período de notoriedade, as entrevistadas comentam que as EPFs tiveram grande relevância para a entrada das mulheres no mercado de trabalho, como uma primeira fonte de renda. Durante o bate-papo, a Entrevistada 3⁵ explica que sua mãe “sustentou a família com os cursos que eram oferecidos pelas escolas”.

Indicam que os cursos foram “uma base para vários profissionais que se destacam no município” (E3, 2023) de Joaçaba, contribuindo financeiramente através da possibilidade da comercialização dos produtos, da montagem de ateliês próprios e do ingresso no magistério estadual, recebendo da EPF capacitação e cursos para serem admitidos de maneira definitiva.

Além destas contribuições, a entrevistada 7 ressalta que os cursos tinham a capacidade de complementar na formação de estudantes de moda. A entrevistada menciona que deu aulas para alunas da UNESC, pois “vinham para reforçar” conhecimentos práticos que a Faculdade não se propôs a ensinar com atenção, como a troca das linhas e a instrução acerca dos pontos da máquina.

Logo, apontamos sua relevância quando o assunto é fornecer alternativas de sustento para seus alunos, servindo, até mesmo, como um complemento para estudantes de outras instituições.

3º Exposições/Compromisso - Indo além de sua importância para as alunas, funcionárias e o município, algumas EPFs desenvolviam exposições

⁵ Foi aluna e, logo após, professora da EPF de Joaçaba durante 8 anos, trabalhando como ACT. Chegou a atuar nos municípios de Catanduvas, Água Doce, Lacerdópolis e Herval D’Oeste através de projetos da EPF. Além de que procurou se formar em Artes Visuais e também fez Pós Graduação, fornecida através de um projeto para professores.

itinerantes ou fixas, contendo os produtos feitos por alunos, a fim de mostrar ao público o que se aprendia no local. Nesse quesito, os cursos da EPF de Joaçaba, instituição que se destacou pela gratuidade, qualidade, ensino e boa administração (E1, 2023)⁶ produziam belas exposições de seus trabalhos (Imagem 1).



Imagem 1: Exposição de peças da EPF de Joaçaba, entre 1980 e 1981. Fonte: Acervo físico de uma das entrevistadas.

Segundo a Entrevistada 5, a instituição chegou a desenvolver projetos⁷ em outras cidades, como Catanduvas, Lacerdópolis e Água Doce, se tornando uma referência para o ensino profissionalizante. Tamanho era seu prestígio, que foi mencionada em um livro do Estado como “uma das melhores” no ramo (E2, 2023). Entretanto, as entrevistadas não recordam qual era o nome do livro citado.

A situação da EPF Lucilia Corrêa Hulse não foi diferente, suas exposições foram importantes para seu crescimento, dando maior visibilidade à instituição

⁶ A Entrevistada 1 começou a trabalhar na EPF Madre Maria Fabiana de Fabiani com 18 anos, entre o período de 1982 e 1994.

⁷ A Entrevistada 2, antiga aluna e professora da EPF de Capinzal, chegou a trabalhar em Catanduvas através de projetos da EPF de Joaçaba.

e às habilidades adquiridas nos cursos oferecidos. As entrevistadas 7 e 8 relembram com carinho dos grandes eventos que, geralmente, aconteciam nas dependências da escola, e que por volta dos anos 2000, passaram a acontecer em locais maiores e públicos, como hotéis, praças e shoppings, possibilitando maior interação com o público e a comunidade.

Entende-se que as exposições tiveram papel importante para algumas das escolas, demonstrando o crescimento e êxito destas. Para a EPF de Criciúma, as extensões oferecidas em centros de comunidade e o seu ensino gratuito alavancaram os seus cursos, as entrevistadas 7 e 8, relatam que por conta disso a escola sempre teve muitos alunos, com uma média de 500 a 600.

Para o sucesso de uma EPF, entendemos que além dos motivos citados, é de suma importância uma administração organizada e eficaz. Cogitou-se que algumas das Escolas Profissionais permaneceram mais tempo em funcionamento, justamente, por conta do protagonismo de ex-diretoras e funcionários. Por exemplo, na EPF de Capinzal, a funcionária Vera D'Acampora foi quem orquestrou seu sucesso. Em sua administração, Vera enfatizou a disciplina e o compromisso, cobrava pelo serviço dos funcionários e trouxe melhorias para escola, como novos materiais e equipamentos (E5, 2023).

4º Futuro Profissional - Em diversos momentos das entrevistas, questionou-se a atual formação e/ou ocupação das professoras que contribuíram com as escolas, com o intuito de entender a influência que as EPFs exerceram em suas vidas. Logo, nas linhas abaixo pontuamos a carreira profissional de algumas das entrevistadas:

- Entrevistada 2: Estudou na EPF de Joaçaba e deu início a sua carreira profissional na instituição, com apenas 17 anos⁸. Fez Bacharelado e

⁸ Começou a lecionar através do Notório Saber, sem possuir formação superior, apenas o certificado dos cursos da EPF.

Licenciatura em Artes Visuais, pela Universidade do Contestado, e destaca a influência das aulas para que decidisse seguir neste rumo. Assim, atualmente, trabalha como professora de Pintura e Artesanato na Casa da Cultura do município;

- Entrevistada 3: Foi aluna e professora da EPF Yvonne Pereira de Mendonça de Joaçaba, atuando por 8 anos como ACT. Quando se tornou docente tinha apenas o Ensino Médio completo e, logo após, formou-se em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais. Após o encerramento das atividades da EPF, por volta de 2010, começou a trabalhar na Casa da Cultura José Sganzerla de Joaçaba;
- Entrevistada 4: Dos 13 aos 18 anos cursou Pintura na Escola Profissional de Capinzal e, em 1989, se tornou professora substituta, inserindo-se no mercado de trabalho. Em 1995, se formou em Artes e, atualmente, tem atelier próprio onde é professora de Pintura. Em seu relato, diz que teria seguido outro caminho se não tivesse estudado na instituição;
- Entrevistada 7: Antes de se tornar professora de Corte e Costura da EPF de Criciúma, em 1962, foi aluna do curso de Bordado à mão e Flores. Atualmente, está aposentada mas menciona que continua a praticar o que ensinava;
- Entrevistada 8: Foi aluna dos cursos de Crochê e Bordado da instituição de Criciúma e, logo após, atuou como docente substituta do curso que frequentava. Após cinco anos, tornou-se professora efetiva e também foi a última diretora da EPF. Nos dias atuais, está aposentada mas colabora como voluntária a partir do que sempre trabalhou.

Dessa forma, através das vivências de alunas e ex-professoras cujos relatos tivemos o acesso, foi possível identificar a influência e impacto que as

EPFs adquiriram sobre a tomada de decisões das discentes, relativa ao futuro e a carreira profissional a ser seguida.

5º Encerramento - Por fim, entre os tópicos aqui abordados, indica-se algumas das possíveis motivações para o fechamento das portas das EPFSC.

Primeiramente, nota-se que além de fonte de renda, os cursos foram apontados como terapêuticos. A ex-aluna da EPF de Treze Tílias diz que os cursos eram como um “refúgio” para se evitar o ócio e, segundo a Entrevistada 5, alguns profissionais de saúde recomendavam os cursos de Bordado, Crochê e Pintura com a finalidade de utilizar o tempo de aprendizado como “terapia ocupacional”.

Entretanto, a qualidade citada acima não foi vista com o mesmo olhar pelas entrevistadas 7 e 8, ex-professoras da EPF Lucilia Corrêa Hulse. Dão a entender que, nos últimos anos de funcionamento, o ensino da escola perdeu valor ao ser, exatamente, julgado pelo governo como “terapia”.

Logo após esse fato, as entrevistadas mencionam que Paulo Bauer, secretário da educação na época, havia declarado que o orçamento da educação não pagaria professores deste “tipo” de educação profissional. Assim, em 2009, declara o fechamento da EPF Lucilia Corrêa Hulse.

Torna-se evidente a ideia de que o fazer feminino se mostrava como inferior para as políticas públicas e apesar de positivo para as alunas não foi merecedor de seu financiamento e contribuição.

Na situação da EPF São José de Urussanga, que em seus primórdios era mantida pela entidade “Damas de Caridade” e, em meados de 1976, passou a ser estadual, aconteceu algo semelhante. Na época em que estava prestes a fechar, por volta do ano 2000, as entrevistadas citaram que a instituição tinha funções semelhantes ao conhecido “Grupo de Mães” oferecendo os cursos de

Bordado a mão, Tricô, Pintura, entre outros, sem a emissão de certificados, o que diminui seu quantitativo de alunos.

De acordo com as entrevistadas, os diplomas de cursos profissionalizantes eram vistos em primeiro plano quando se buscava trabalhar em ateliês. O fechamento da EPF ou o não fornecimento de certificado, obviamente, viria a impactar em suas vidas, gerando dificuldades para ingressarem em indústrias têxteis ou abrirem negócios próprios.

Ademais, outro fator que indica ser o motivo para o fechamento e readequação destas Escolas Profissionais é o crescimento da procura pela qualificação de mão-de-obra industrial. No contexto da EPF de Criciúma, a grade de seus cursos foi ganhando teor industrial entre os anos de 2007 e 2008. Pois abriu vagas para os cursos de: Costura Sob Medida, Costura Industrial, Culinária, Pintura em Tecido e Bordado à Máquina.

Já a EPF de Joaçaba fechou por volta de 2009 e segundo a Entrevistada 1, “a prioridade do governo era o ensino médio, era o CEJA. E eles tiveram que cortar despesas”. Como a EPF de Joaçaba, outras foram encerradas durante a administração de Paulo Bauer, (E1, 2023). Segundo o diálogo com a Entrevista 3, apesar de próspera, a escola “fechou do nada” e quando questionados os motivos disseram que não interessava mais social e politicamente. Reforçando as ideias expostas neste estudo.

Outro fator se relaciona com a criação do Sistema S⁹, pois em muitos casos os estudantes das EPFs foram realizar cursos no SESI e SENAI, ou seja, as EPFs fecharam “para dar força” na opinião de E5 (2023). Para o setor industrial

⁹ Conjunto de organizações das entidades representantes da indústria, agricultura, comércio e transporte voltadas para a educação, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. Sendo eles: o SENAI, SESI, SENAC, SESC, SENAR, SESCOOP, SEST, SENAT e SEBRAE. Fonte: <https://www.rn.senai.br/entenda-o-que-sao-e-o-que-fazem-o-sesi-e-o-senai/>.

os recursos para estas instituições, que iriam inserir jovens e trabalhadores no mercado de trabalho, eram muito mais rentáveis.

No caso da EPF de Chapecó - atual Centro de Educação Profissional (CEDUP) do município, ao analisar escassos arquivos armazenados em uma pequena sala da instituição, nota-se que o número de egressos da EPF somava mais de 800 discentes, que encontravam uma formação neste local. Apesar do sucesso, com o tempo o manual perdeu relevância em comparação às práticas do ensino técnico, assim se entende que seu enfraquecimento aconteceu devido à falta de interesse neste tipo de ensino profissionalizante.

Além disso, indica-se que as Escolas Profissionais ofereciam cursos que não eram designados às cidades de acordo com seus perfis econômicos. Os cursos práticos relacionados ao manual e ao fazer doméstico não se enquadram na realidade econômica dos municípios, podendo ser um grande potencializador para o seu enfraquecimento e as mudanças estruturais e curriculares.

Dessa forma, entende-se que as EPFs vieram a se transformar em NEPs e CEDUPs, instituições que visam oferecer “níveis de qualificação e formação através de cursos básicos e técnicos, atendendo à demanda local e regional” (Decreto Nº 1349/2004), diferente das EPFs que não tinham o objetivo de contribuir, necessariamente, com a realidade econômica dos municípios.

As EPFs que se tornaram Núcleos de Educação Profissional, como é o caso da Lucília Corrêa Hulse, passaram por algumas mudanças curriculares, apresentando cursos com um período pré-determinado (E1, 2003) que visam instruir o aluno para que se inserisse imediatamente no mercado de trabalho.

De acordo com o Decreto Nº 1349, de 21 de janeiro de 2004, os cursos do NEP eram qualificações profissionais, de nível básico e cursos técnicos em situações especiais, atendendo à demanda local e regional. Logo, os NEPs e

CEDUPs surgiram disponibilizando cursos técnicos com o intuito de preparar os alunos para o ingresso às indústrias, deixando para trás os fazeres manuais. Sabe-se que a busca social pelo progresso e as novidades acarretou em novas condições de comércio e alterou as formas de consumo, assim os cursos industriais surgiram tomando o lugar dos manuais (Sant'Anna, 2015).

Para finalizar, apesar dos cursos oferecidos pelas EPFs não terem valor numa política educacional neoliberal, os mesmos continuaram sendo ofertados por ações e iniciativas estaduais. A Entrevistada 2 comenta que o projeto feito pela Assistência Social de Joaçaba ministrou cursos de Bordados e Corte e Costura, na Rodoviária do município e ainda realiza atividades semelhantes em várias comunidades carentes da cidade.

A Entrevistada 1 afirma que ministrou oficinas de Bordado e Crochê no CRAS¹⁰ de sua cidade, destinadas a pessoas vulneráveis, como idosos e crianças. Assim, supõe-se que o caráter terapêutico e integrador social de outrora permanece ativo, contudo, a formação de profissionais para atuar neste campo não é mais problema da educação estadual.

É notável que o fazer e, até mesmo, as disciplinas femininas sempre foram vistos com menor afeição e consideração do que, o mais simples, trabalho masculino.

Conclusões

Como resultados finais afirma-se que apesar do encerramento do funcionamento das escolas profissionais femininas, ainda em seus últimos anos, havia forte demanda, estudantes suficientes e espaços físicos que justificavam sua continuidade, conforme os relatos esclarecem.

¹⁰ Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é um local público, localizado em áreas de maior vulnerabilidade social, onde são oferecidos os serviços de Assistência Social, com objetivo de fortalecer a convivência familiar e comunitária. Fonte: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/suas/unidades-de-atendimento/centro-de-referencia-de-assistencia-social-cras>

Em relação às memórias acionadas, as atividades foram lembradas, entusiasmadamente, pelas entrevistadas, que demonstraram que as instituições tiveram capacidade de se manter atualizadas quanto às novidades do setor artesanal e tecnológico, mantendo um grupo de docentes coeso que garantia a qualidade do ensino a ser oferecido. Entretanto, o caráter de ensino voltado e feito pelo feminino, como outras noções patriarcais, foi visto como secundário, inferior ao masculino e, inclusive, desnecessário. Tais concepções se acirram quando o fazer manual é cada vez mais desvalorizado diante do desenvolvimento industrial almejado e da criação dos cursos técnicos de rápida realização e voltado à formação de mão-de-obra barata.

Entretanto, a história narrada e as experiências somadas, assim como a forma de vida adquirida pelas mulheres das EPFs demonstra que elas não apenas aprenderam a bordar, costurar, pintar ou cozinhar. Elas adquiriram independência financeira e autonomia sobre suas vidas ao se apoiarem e construírem fortes vínculos emocionais e profissionais.

Referências

A NOTÍCIA. **Vestuário é a maior fonte de emprego**. Joinville: 17. dez. 1993.

BUARQUE, Sérgio C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**. PCT - INCRA/IICA, p. 10, Brasília, 1998. Acesso em: 19 mai. 2023.

CAMPOS, Luciane Maria Dantas De. **Trabalho e Emancipação: Um Olhar Sobre as Mulheres de Manaus (1890-1940)**. Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Luíza Ugarte Pinheiro. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.

CARAVELA. **Dados, estatísticas e informações econômicas**. Caravela: dados e estatísticas, c2020. Disponível em: <https://www.caravela.info>. Acesso em: 19 mai. 2023.

FERNANDES, Rosane Schmitz. **Escola Profissional Feminina de Florianópolis: reproduções sociais e culturais 'costuradas' pela educação popular (1935-1983)**. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina.

Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED. Mestrado em Educação e Cultura. Florianópolis, 2007.

FREITAS, Danielle Gross de. **Entre ofícios e prendas domésticas: a Escola Profissional Feminina de Curitiba (1917-1974)**. Orientador: Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26142>. Acesso em: 5 jan. 2024.

GOULARTI, Alcides. **Formação econômica de Santa Catarina**. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, 2003. Disponível em: https://abphe.org.br/arquivos/2003_alcides_goularti_filho_formacao-economica-de-santa-catarina.pdf. Acesso em: 01 mai. 2023.

GOULARTI, Alcides. **Padrões de crescimento e diferenciação econômica em Santa Catarina**. Orientador: Prof. Dr. José Jobson de Andrade Arruda. 2001. 401 f. Tese (Doutorado) - UNICAMP, Campinas, 2001. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_12a72ff9cdb009081d8bce9fe2f77813. Acesso em: 10 jan. 2024.

JENOVEVA NETO, Roseli. **Formação, expansão e possibilidades de consolidação da indústria de confecções da região de Criciúma, SC**. Orientador: Paulo Cesar Delayti Motta. 1995. 217 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31279>. Acesso em: 8 jan. 2024.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução por Bernardo Leitão e Irene Ferreira. Editora da UNICAMP, São Paulo, p. 428-449, 1990. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **História da Moda em Santa Catarina**. Editora da Udesc, Florianópolis, p. 7-70, 2015. Acesso em: 01 fev. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). **Decreto Nº 1.349, de 21 de Janeiro de 2004**. Dispõe sobre a criação de Centros de Educação Profissional - CEDUPs e Núcleos de Educação Profissional - NEPs e dá outras providências. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-1349-2004-santacatarina-dispoe-sobre-a-criacao-de-centros-de-educacao-profissional-cedups-e-nucleos-deeducacao-profissional-neps-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 mai. 2023.

SANTA CATARINA (Estado). **Lei Nº 3.676, de 28 de Junho de 1965**. Dispõe sobre as Escolas Profissionais Femininas, modifica e cria cargos e dá outras

providências. Florianópolis: Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina, 1965. Disponível em:

<http://leis.alesc.sc.gov.br/html/1965/3676_1965_Lei.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.676%2C%20de%2028%20de%20junho%20de%201965&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20as%20Escolas%20Profissionais,cargos%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 06 mar. 2023.

SEBRAE. **Cadernos de desenvolvimento:** Urussanga. Santa Catarina, 2019.

Disponível em: <<https://datasebrae.com.br/municipios/sc/m/Urussanga%20-%20Cadernos%20de%20Desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2023.

MEMÓRIAS DO PERCURSO FORMATIVO DE MATILDE GROISMAN GUS SALVAGUARDADOS NO INSTITUTO CULTURAL JUDAICO MARC CHAGALL (1990 - 2022)

Fabiana Pinheiro da Costa (UFRGS)¹

Sofia Konzen Naime (UFRGS)²

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo analisar os percursos de Matilde Groisman Gus, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que atuou, na década de 1950, no Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS, sendo também, à época, diretora no Colégio Israelita Brasileiro (CIB) na cidade de Porto Alegre. A pesquisa se insere no campo da História da Educação em uma interface com as discussões referentes à constituição de acervos de história oral em centros de documentação. Buscamos as informações sobre seus itinerários no Departamento de Documentação e Memória do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (ICJMC). Consultamos três entrevistas realizadas a partir da metodologia de história oral que Matilde cedeu à Instituição entre os anos de 1990 e 2022. A partir da análise destes depoimentos, procuramos construir uma imagem dessa professora perscrutando a sua trajetória intelectual por meio de suas experiências pessoais e sociais, considerando a imigração de sua família para o Brasil, sua vivência na cidade de Santa Maria e suas atividades à frente do CIB como primeira diretora (1956). Filha de imigrantes judeus vindos da Bessarábia, Matilde nasceu em 1931. Ao longo de sua vida, desempenhou um papel significativo no campo educacional e dentro da comunidade judaica sul-riograndense.

Palavras-chave: Trajetórias docentes, Histórias de vida, Centros de documentação, História oral.

Introdução

Desde a década de 1990, o uso de histórias de vida como fonte de pesquisa vem crescendo no âmbito da História da Educação, especialmente quando se trata de investigações cuja abordagem é a formação de professores.

¹Doutoranda em Educação (UFRGS). Coordenadora do Departamento de Documentação e Memória do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. E-mail: fabiana.pinheirodc@gmail.com

²Graduanda em Licenciatura em História (UFRGS). Estagiária no Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. E-mail: konzensofia@gmail.com

Os trabalhos de autores como Nóvoa (1992), Perrenoud (1993), Tardif (2002), entre outros, ilustram esse crescimento e oferecem respaldo ao emprego da abordagem biográfica no campo educacional. Com uma riqueza de detalhes e forte consistência metodológica, esses estudos despertaram a curiosidade dos pesquisadores brasileiros, tornando-se referências teóricas para muitos intelectuais do país.

Analisando a produção científica dos últimos anos no Brasil, percebe-se uma grande variedade de pesquisas cujos enfoques são os percursos profissionais de docentes, seus ciclos de vida, suas memórias bem como as suas redes socioculturais, o que demonstra um interesse para além das práticas de ensino e das competências técnicas. Pode-se afirmar que reside nessa predileção uma vontade de valorização do sujeito, nas quais as dimensões do trabalho e da vida pessoal estão entrelaçadas.

Nesse sentido, o presente artigo analisa as narrativas de Matilde Groisman Gus que, na década de 1950, atuou como professora no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sendo também, à época, diretora do Colégio Israelita Brasileiro (CIB) na cidade de Porto Alegre. Por meio de suas reminiscências, visa-se problematizar a construção da sua intelectualidade, discutindo-se, em especial, sua história familiar, formação educacional e atuação profissional. A pesquisadora Claudia Alves³ propõe uma perspectiva de intelectual que não se limita apenas a descrição das etapas de formação educacional. A autora considera importante analisar como um sujeito se construiu a partir das suas diferentes tramas socioculturais e das experiências que obteve ao longo da vida. Esta análise deve ser feita por meio de elementos do seu contexto histórico, traduzidos pelas

³Os estudos de Claudia Alves sobre intelectuais têm como base as ideias desenvolvidas por Jean-François Sirinelli, historiador francês que publicou diversos trabalhos no campo da História dos Intelectuais em interface com a História Cultural e a História Política do século XX. Alves (2017) aponta que suas pesquisas contribuíram com campo, pois enfatizaram os fenômenos de mediação, circulação e recepção nos estudos de grupos geracionais, principalmente de intelectuais, bem como a sua relação com a ação política.

vivências cotidianas que marcaram “as escolhas, as afinidades, as aproximações e os deslocamentos que conformam o desenho da trajetória do intelectual” (ALVES, 2017, p.116).

Salientamos que este estudo se insere no campo da História da Educação numa interface com as discussões referentes à constituição de centros de documentação. Buscamos as informações sobre os itinerários desta professora no acervo de história oral do Departamento de Documentação e Memória do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall (ICJMC), localizado na capital do Rio Grande do Sul. Foram separadas, lidas e analisadas três transcrições de entrevistas cedidas ao ICJMC entre os anos de 1990 e 2022.

Compreende-se que a pesquisa em centros de documentação que salvaguardam memórias orais é legítima, pois possibilita o acesso a informações privilegiadas, nem sempre disponíveis em outros tipos de documentos. Pode-se dizer que são os rastros de uma existência pretérita, de figuras anônimas, de vidas infames – valendo-se da expressão de Michel Foucault (2003) –, que são perenizadas nestes espaços e ganham, por meio da investigação histórica, reconhecimento social. Esses locais também preservam depoimentos de pessoas falecidas ou que, no tempo presente, por diferentes razões, não se encontram em plenas condições de compartilhar suas experiências. Dessa forma, o acesso aos seus registros é valioso, uma vez que nem sempre é possível a retomada da entrevista por parte de outros investigadores.

Entretanto, estamos cientes de que a consulta às transcrições tem suas limitações. Por tratar-se de algo produzido por outro indivíduo, somos obrigadas a nos contentar com o que o entrevistador escolheu indagar, entendendo que o eixo principal estabelecido para as perguntas não necessariamente estará de acordo com o nosso. Além disso, perdemos a oportunidade de estar frente a frente com o depoente, olhando em seus olhos, escutando sua voz, reparando nas suas entonações e nos movimentos do seu

corpo, estabelecendo aquilo que Antoniette Errante (2000, p. 153) denominou de “ponte interpessoal”, que nada mais é do que o vínculo emocional criado entre duas pessoas. Apesar dessas questões demarcadas, apostamos na força das narrativas de pessoas comuns, cujos resquícios de vida estão preservados nesses espaços.

Como forma de orientar a leitura do artigo, organizamos a escrita em quatro baluartes. Inicialmente, abordamos a criação do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall e a forma como construiu seu vasto acervo de história oral. Na sequência, discutimos o uso de fontes orais na pesquisa, considerando as complexidades da memória como documento para a historiografia. Logo após, fazemos uma contextualização da imigração judaica para o Rio Grande do Sul, abordando a chegada da família de Matilde à colônia de Philippson e o posterior estabelecimento deles na cidade de Santa Maria. Por fim, demonstramos o seu processo de formação educacional e atuação profissional, com ênfase no seu período como diretora do Colégio Israelita Brasileiro de Porto Alegre.

A formação do acervo de história oral do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall

O Instituto Cultural Judaico Marc Chagall foi fundado na cidade de Porto Alegre em novembro de 1985 por um grupo de intelectuais e empresários judeus. Na época, suas programações abrangiam várias áreas culturais como artes plásticas, teatro, música, além de atividades no campo social e tecnológico. Dentre os seus objetivos estavam a preservação da memória da coletividade judaica no Rio Grande do Sul, o registro de sua presença na história do estado – com destaque para a imigração –, a propagação de ideias de

multiculturalidade, luta contra o preconceito e a divulgação dos valores éticos do judaísmo⁴.

Em 1986, preocupados em salvaguardar a memória dos imigrantes e deixar um legado às futuras gerações, os dirigentes do Instituto desenvolveram um amplo projeto denominado de *Preservação da Memória Judaica*, dividido em duas linhas de atuação. A primeira delas consistia na formação de um acervo de entrevistas que servisse como fonte de pesquisa ao meio acadêmico. As atividades começaram em dezembro do mesmo ano e foram consideradas como uma ação emergencial no sentido de “obter depoimentos de pessoas que detêm informações históricas ou sociológicas, bem como documentação relativa à colonização judaica no Rio Grande do Sul” (PROJETO PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA JUDAICA, 1986a). A segunda frente de trabalho ocorreu em paralelo, resultando na coleta de documentos escritos (cartas, atas, passaportes, atestados, entre outros) e fotografias.

Para viabilizar a realização da primeira etapa, a história oral foi o recurso metodológico empregado, dado que, naquele tempo, ainda era possível contatar imigrantes da primeira geração, ou seja, chegados ao país na primeira década do século XX. A mobilização para a participação da comunidade deu-se por meio do envio de uma correspondência a três mil famílias, sensibilizando-as acerca da importância dessas narrativas para a posteridade.

Diante de uma boa receptividade à proposta, o ICJMC incentivou os próprios familiares para que realizassem os depoimentos, já que o número de entrevistadores disponíveis para a tarefa não era suficiente. Aos grupos que aderiram ao convite foi enviado um roteiro-base, elaborado pelos pesquisadores da própria instituição, com algumas sugestões para facilitar a dinâmica. As perguntas eram subdivididas em 10 eixos: identificação do entrevistado, origens, evolução educacional e profissional, discriminação e

⁴ Informações obtidas no site do ICJMC. Disponível em: <https://chagall.org.br/>. Acesso em 16 jan. de 2024.

perseguições, emigração, imigração, adaptação, estabelecimento no Brasil e vida atual. Cada um destes eixos continha uma média de seis a oito questões, havendo lembretes para que os entrevistadores não se detivessem exclusivamente a elas, permitindo que as pessoas falassem de maneira livre, podendo abordar assuntos não contemplados no roteiro.

A equipe que comandava as ações era composta por sociólogos, antropólogos e historiadores. Com o aumento da demanda foram contratados estudantes de graduação e pós-graduação nas áreas de jornalismo, letras, pedagogia, psicologia além de ciências sociais e história. Cada um recebia uma apostila com os procedimentos metodológicos para se aprofundar e atuar como facilitador junto às famílias. O acompanhamento dos resultados era feito mediante reuniões periódicas, nas quais eram discutidos os acertos e as dificuldades encontradas. Nesses encontros, os coordenadores procuravam ressaltar a importância dos depoentes terem liberdade de fala, visto que o modelo do projeto consistia em “privilegiar o ator e o acontecimento através de testemunhos abertos, referentes a uma experiência social ou histórica comum” (PROJETO PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA JUDAICA, 1986a).

Em 1992 o projeto findou-se contabilizando 428 depoimentos. As narrativas obtidas nessa fase contemplavam múltiplos aspectos da vida de judeus que chegaram ao Brasil por diferentes levas migratórias⁵, assim como de seus primeiros descendentes – muitos deles já nascidos em território nacional. Cada uma dessas histórias de vida está transcrita e conservada em pastas individuais que apresentam uma ficha síntese com os dados do entrevistado, o diário de campo do entrevistador, um questionário sobre o seguimento, ou não, das tradições judaicas, um mapa com o itinerário (se imigrante), uma relação

⁵ A imigração judaica para o Brasil pode ser compreendida em sua primeira fase como institucionalizada, organizada pela companhia colonizadora Jewish Colonization Association (ICA) no início do século XX. Uma segunda etapa é decorrente do avanço das políticas nazistas e da eclosão da Segunda Guerra Mundial na Europa. Por fim, houve um terceiro momento em que judeus de origem sefarditas, oriundos do Egito e do Marrocos, emigraram em razão da Guerra do Canal de Suez, ocorrida em 1956.

dos principais assuntos desenvolvidos e um índice onomástico. A consulta ao material está disponível ao público de forma gratuita, havendo registros no ICJMC de que em 1987 já havia estudantes utilizando o acervo para o desenvolvimento de investigações científicas.

Após o fim do projeto, foi apresentado ao Conselho Curador do ICJMC um novo plano de atividades com o objetivo de retomar alguns depoimentos feitos nos últimos anos da década de 1980. A ideia não era refazê-los, mas complementá-los pensando naquilo que se considerou como espaços vazios, isto é, temas que foram referidos apenas nas entrelinhas. Foram realizadas novas entrevistas que abarcassem as experiências específicas de judeus em cidades como Cachoeira do Sul, Santa Maria, Passo Fundo, Erechim, Cruz Alta, Pelotas e Uruguaiana. Na mesma ocasião, buscou-se por narrativas sobre as instituições da comunidade criadas entre as décadas de 1910 e 1970 como, por exemplo, o Grêmio Esportivo Israelita, a Federação Israelita do Rio Grande do Sul (FIRS), a B'nai B'rith, o Fundo Comunitário Judaico além de várias entidades femininas de caráter beneficente. Toda essa iniciativa aumentou consideravelmente o repositório do Instituto que seguiu com outros projetos até meados de 2010, quando já reunia mais de 600 entrevistas à disposição da população geral.

Por fim, em 2022, numa colaboração entre o Instituto Marc Chagall e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), realizou-se uma série de depoimentos com senhoras que presidiram a Women's International Zionist Organization (WIZO)⁶, instituição beneficente formada por mulheres

⁶A WIZO é a Organização Internacional de Mulheres Sionistas e foi fundada em 1920 na Inglaterra, estando hoje espalhada por diversos países do mundo. É um movimento sionista apolítico-partidário, o que significa que apoia o Estado de Israel, mas não assume posições político-partidárias. Em 1961, a organização foi oficialmente reconhecida pelo Conselho das Nações Unidas (ONU), passando a fazer parte da organização através da UNICEF (Fundo de Emergência Infantil), do Conselho Social Econômico (ECOSOC) e da Organização de Alimento e Agricultura (FAO), das quais participa como organização não governamental. Em Porto Alegre, a entidade

judias. O objetivo foi criar um banco de memórias dessa entidade na cidade de Porto Alegre a fim de deixar um patrimônio sociocultural e educativo às novas gerações. Visou-se também abordar temas como a formação da identidade feminina no seio da religião judaica a partir de uma ótica de gênero.

Explicitadas as conjunturas e os objetivos desse acervo, salientamos que as fontes analisadas na pesquisa foram desenvolvidas dentro desses diferentes percursos que apresentamos. Na primeira narrativa, datada de 1990 e ancorada no modelo de histórias de vida, Matilde Gus estava com 59 anos e abordou tópicos de sua vida assim como dos seus pais, Henrique Groisman e Sara Neiros. O testemunho de 2007 foi cedido aos 76 anos e tinha como ênfase a vivência na cidade de Santa Maria, onde ela cresceu e viveu sua juventude. A última entrevista foi aos seus 91 anos, desenvolvida para o projeto da WIZO. Portanto, as reminiscências aqui operadas pertencem a épocas distintas de sua existência, o que nos leva a analisá-las a partir de diferentes perspectivas, compreendendo, como veremos a seguir, que a memória é sempre um processo de (re)construção.

As fontes orais e a pesquisa histórica

Para iniciarmos as reflexões sobre o uso de documentos orais em pesquisas historiográficas, apontamos algumas das diferenças que se impõem entre memória e História. Embora a primeira seja fundamental para a existência da segunda, elas não podem ser compreendidas da mesma maneira, pois são regidas por operações diferentes.

A História é um trabalho de produção de conhecimento. Seu objeto de análise deve ser colocado em suspeição, cabendo ao pesquisador elaborar perguntas e estranhar sua fonte. Sua tarefa como disciplina consiste numa tentativa de validar uma interpretação possível do passado. Ao ofício do

emergiu em 1947 com a finalidade de promover a prática da beneficência para o auxílio da criança e da mulher necessitada.

historiador corresponde a difícil tarefa de produzir um texto argumentativo, inteligível, que convença aos leitores de sua narrativa verídica, embora saibamos que esta veracidade jamais será definitiva (LUCA, 2008).

A memória, por sua vez, é um instrumento, um indício, um documento que suscita uma aproximação com aquilo que se passou. Sua grandeza reside na possibilidade de capturar nuances do vivido, do sentido e do experimentado. Porém, seus caminhos são complexos, às vezes difusos. Beatriz Sarlo (2007) destaca seu caráter inabordável, admitindo que a função mnemônica tenha algo de movediço e indecifrável. O atributo da memória é ambíguo na medida em que nos remete àquilo que já foi — seu produto é da ordem do passado —, mas sua materialização acontece no tempo presente.

Por seu caráter não cronológico, desordenado e influenciado pelo estado emocional do interlocutor, ela precisa ser produzida e organizada pelo pesquisador. Em casos de acervos orais como o do Instituto Marc Chagall, uma primeira etapa já foi realizada, pois é possível acessar as transcrições das entrevistas e toda uma sistematização feita por outros investigadores. Ainda assim, as informações não estão dadas *à priori*, é necessário fazer um garimpo daquilo que será importante para o trabalho, criando categorias que possam conferir inteligibilidade à narrativa histórica.

Esclarecidas estas considerações, demonstramos, na sequência, algumas particularidades que envolvem o uso da memória como documento histórico. Primeiro, chamamos a atenção para o fato que narrar a própria história tem um peso grande na afirmação do sujeito. Aquele que relata seu passado procura construir uma versão bonita de sua vida, tanto para si como para os outros. Alistair Thomson (2001, p.87) afirma que “compomos nossas memórias de forma que se ajustem ao que é publicamente aceitável”. Por outro lado, sabemos que ela é flutuante. Não há controle preciso sobre o que é lembrado

ou esquecido. Muitas vezes, a rememoração traz à tona situações indesejadas, sendo uma “dinamite emocional” (THOMSON, 1998, p.285).

De qualquer forma, a memória é um pedaço valioso da vida de cada um, portanto valorosa para a construção da memória coletiva. Uma importante investigação sobre sua relação com o meio social se deu a partir de Maurice Halbwachs (2004). Em seus estudos, o autor postulou que a memória individual nunca é inteiramente isolada. Para que um sujeito evoque o próprio passado precisaria recorrer aos outros. Dentro dessa perspectiva, buscar-se-ia por pontos de referência que seriam fixados pela sociedade, de modo que o individual seria um ponto de vista sobre o coletivo. Nesse caso, a memória autobiográfica ligar-se-ia à memória histórica por meio de lembranças e relatos alheios em um trabalho de constante renovação.

Uma nova e contundente análise sobre o tema sobreveio do filósofo Paul Ricoeur que sugeriu a existência de “um plano intermediário de referência no qual se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades às quais pertencemos” (RICOUER, 2007, p. 141). Essa proposição deriva das relações com as pessoas próximas a quem atribuímos uma memória de um tipo distinto do coletivo. Em suas palavras: “a proximidade seria a réplica da amizade [...] caminho entre o indivíduo solitário e o cidadão definido pela sua contribuição à vida e à ação da polis” (RICOUER, 2007, p. 141). De modo objetivo, o autor considera que a memória não pode entrar no campo da História apenas pela perspectiva binária de indivíduo versus sociedade. Ele propõe uma operação num movimento tríplice, que envolve a si (o sujeito que se narra), os “próximos” (que nos narram e da qual somos parte integrante da memória) e o coletivo (que atesta e legitima, ou não, a nossa existência).

Outro aspecto que tensionamos é a recriação cotidiana da memória. Há nela um componente imaginativo, construído a partir do tempo presente, o que

confere uma aparência de sentido ao passado. Por essa razão, podemos dizer que ela também é fabricada. Aquele que rememora seleciona os fatos que irá contar, não havendo uma perspectiva única. Janaína Amado (1995, p.133) esclarece que “toda narrativa articula alguns elementos básicos como: quem narra, o quê narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra”, de modo que toda memória narrada é uma versão, um ponto de vista sobre algo.

É preciso discutir também a fronteira entre a lembrança do tempo vivido e a imaginação. Concordamos novamente com Amado (1995, p. 134) quando ela afirma que “toda narrativa possui uma dose, maior ou menor, de criação, invenção, fabulação, isto é: uma dose de ficção”. É por ter um compasso descontínuo que uma memória desencadeia a outra, sendo o simbólico que “permite à narrativa, sem perder o fio condutor, libertar-se das amarras para aventurar-se pelos caminhos do imaginário” (AMADO, 1995, p.134).

Finalizamos esta etapa salientando, novamente, a potencialidade do uso das memórias orais como fonte de pesquisa, tanto aquelas depositadas em centros de documentação como as produzidas pelo próprio investigador. A história oral como opção metodológica é uma forma de desenvolver pesquisas que envolvam perspectivas distintas. É um processo que requer certos cuidados, dado que não segue os padrões e normas estritamente tradicionais da academia. Ainda assim, acreditamos que seus usos podem impulsionar a superação de determinados preconceitos, ofertando novas visões para o conhecimento científico.

A imigração judaica para o Rio Grande do Sul

Em 1903, quando o governo do Rio Grande do Sul autorizou o funcionamento da Jewish Colonization Association (JCA) no estado o fez considerando os seus objetivos. Fundada oficialmente em setembro de 1891 pelo banqueiro Barão Maurice Hirsch, a instituição propunha-se a colonizar

áreas despovoadas por meio do assentamento de imigrantes israelitas em colônias agrícolas. O estabelecimento desses colonos contribuiria não só para a ocupação de locais ainda desabitados, como viabilizaria o surgimento do comércio, do transporte e de toda uma infraestrutura capaz de tornar a região atrativa.

Sua finalidade precípua era franquear a vinda de judeus vítimas de perseguições por todo leste europeu, em particular daqueles que estavam sob o domínio do Império Russo. A ideia da emigração era concebida como a única alternativa para se conseguir uma vida digna, embora essa visão não fosse partilhada pelas lideranças judaicas da Europa Ocidental contemporâneas ao Barão. Porém, convicto de que era a única alternativa, ele iniciou um dos maiores financiamentos de amparo aos emigrantes da história mundial (FRISCHER, 2010).

A Argentina foi o primeiro país escolhido para a Companhia iniciar as atividades, mas, ao final de quatro anos de trabalho, os resultados obtidos com a instalação dos israelitas não eram nada animadores. Logo após a morte do seu filantropo, em 1896, a JCA elegeu um novo Conselho Administrativo que contava com a presença de Franz Philippson. E é seguindo a opinião deste que a empresa se expande para o Brasil. Conforme Gritti (1997), a região sulina não era totalmente desconhecida de Franz, dado que a companhia da qual era presidente – a *Compagnie Auxiliaire du Fer* – atuava como arrendatária na Viação Férrea do Rio Grande do Sul.

A primeira colônia agrícola no estado é instalada próxima à linha férrea recebendo então o nome de Fazenda de Philippson, hoje localizada no município de Itaara, a 25 km da cidade de Santa Maria. Em 1904, vindos da região da Bessarábia⁷, desembarcam as 37 famílias fundadoras dessa empreitada, dentre as quais estava a de David Groisman, avô paterno de

⁷ Atualmente região da Moldávia.

Matilde Groisman Gus. Segundo Heuffel (2012, p. 122), a chegada desses “homens de barbas patriarcais, chapéus redondos, longas camisas e casacões escuros” causou estranheza aos nativos da região que não sabiam o que era um judeu. Ainda de acordo com a autora, as famílias foram recebidas no porto de Rio Grande por David Hassan, enviado da JCA que atuava nos escritórios da Argentina, com vistas a facilitar a deliberação da documentação e auxiliar o estabelecimento dos grupos.

Embora a Companhia selecionasse os imigrantes a serem instalados na Colônia – um grande número deles desconhecia a atividade agrícola e o trato com animais, pois em sua região de origem não tinham o direito de possuir e trabalhar com a terra. O que não significa que padeciam da mesma situação de extrema pobreza que seus patrícios das regiões da Ucrânia e Romênia, que viviam sob o jugo de leis muito mais restritivas. Os primeiros judeus a chegarem ao Rio Grande do Sul de forma institucionalizada falavam a mesma língua, tinham os mesmos costumes e possuíam seus pequenos espaços de produção e comércio na Bessarábia (HEUFFEL, 2012).

Todavia, a vida no campo para esses judeus não progrediu. As evidências são visíveis com o esvaziamento da Colônia num curto espaço de tempo, mesmo com a JCA exercendo os mais variados tipos de pressão para que os colonos não a abandonassem. A dívida com a Companhia⁸ foi o recurso mais utilizado para tentar estancar o êxodo, contudo não foi capaz de evitar a saída para centros mais urbanizados.

Os pais de Matilde Gus chegaram com cerca de quatro anos a Philippon. Lá cresceram e se casaram ainda muito jovens. A necessidade de dar melhores condições aos filhos já nascidos, tanto materiais quanto educacionais, fez com

⁸ Segundo Back (1958), a ICA pagava as despesas com a viagem de cada família de colono, dando-lhes um lote de 25 a 30 hectares de terra e mato, uma casa para moradia, instrumentos agrícolas, duas juntas de boi, duas vacas e enquanto não pudessem viver da colheita um pouco de dinheiro para sobrevivência. Esse empréstimo deveria ser devolvido à Companhia, na medida em que os colonos fossem se estabelecendo financeiramente.

que o casal deixasse o local e partisse para Santana do Livramento em busca de oportunidades. Nessa época, Henrique Groisman começou a trabalhar como *clientlchik*, uma espécie de mascate que vendia a prestações de porta em porta (SCLIAR, 1990). Suas mercadorias eram principalmente roupas comercializadas nos bairros pobres das regiões mais urbanizadas.

Após uma série de insucessos na região fronteira, eles se mudaram para Santa Maria, fixando moradia. Gus (2007) relatou que Henrique abriu um armazém e Sara, além dos cuidados com a casa, ajudava-o no pequeno comércio. Em 1931, ela e o irmão gêmeo nasceram e aumentaram a família. Suas memórias desse período são vívidas e alegres, apesar dos infortúnios e dificuldades econômicas.

As lembranças da minha família são muito firmes porque foram momentos felizes, embora meus pais, naquela ocasião, fossem pessoas muito humildes. Nós morávamos num bairro pobre de Santa Maria. Eu sou nascida gêmea de um irmão. Eram cinco filhos além de nós. Uma das meninas morreu antes de eu nascer, com seis meses (GUS, 2007).

Pode-se dizer que Santa Maria foi uma experiência urbana bem sucedida que abrigou, por longas décadas, uma boa parcela da comunidade judaica. De acordo com a historiadora Ieda Gutfreind (2010), observa-se que em dez anos a cidade já apresentava um razoável número de moradores israelitas. Em 1923, a coletividade adquiriu uma casa transformando-a em sinagoga e criou a Sociedade Beneficente Israelita de Santa Maria, marcando sua presença na região. Nessa sociedade, ocorriam as principais festas religiosas como Rosh Hashaná⁹ e Iom Kipur¹⁰, além de eventos como teatro, bailes e concertos musicais.

⁹Ano Novo segundo o calendário judaico.

¹⁰Dia de reconhecimento e autoanálise. Dia do perdão (que representa o perdão, por Deus, dos erros cometidos) ou Dia da Expição (correspondendo à expiação, a remissão dos erros por parte do pecador).

Matilde relembra sua infância e adolescência na cidade como um tempo marcado pelas boas relações entre as famílias: “nós nos visitávamos muito” (GUS, 1990). O salão da sinagoga foi o ponto de encontro dos jovens judeus da época, onde também ocorreu o seu baile de aniversário de 15 anos. Outra prática recorrente entre os ídiches eram os piqueniques no chamado “Monumento”, local formado por um pequeno morro em que era possível contemplar o fim de tarde, demonstrando que havia fortes relações sociais entre eles.

No seio da comunidade judaica ela também conheceu o Betar¹¹, organização juvenil que lhe proporcionou o primeiro contato com o sionismo. Nesse período, os ideais sionistas circulavam com ampla velocidade pelo país, havendo uma imprensa forte e especializada para noticiar e denunciar o que estava acontecendo na Europa. Em novembro de 1945, logo após o fim da II Guerra Mundial, o jornalista Aron Bergman veio a Porto Alegre para ajudar a fundar a Organização Sionista Unificada do Rio Grande do Sul (OSU/RS), cujo objetivo era congregar todas as instituições judaicas do estado (BARTEL, 2012). As comunidades do interior não ficaram imunes a essa circularidade de ideias, já que muitas entidades de caráter sionista foram fundadas nessa circunstância.

Mesmo com uma forte vivência entre o seu próprio grupo étnico, na adolescência ela desenvolveu afinidades com a sociedade mais ampla, especialmente com os colegas de escola. Os bailes de carnaval eram famosos na cidade e uma das datas mais aguardadas pela juventude que se via envolvida por todo um imaginário de liberdade. A amizade foi lembrada com emoção, como observamos no trecho a seguir:

¹¹ O Betar, cuja sigla, em hebraico, significa “pacto da juventude hebraica com Iossef Trumpeldor”, foi fundado em Riga, Letônia, em 1923. No Brasil existe desde 1942 e no Rio Grande do Sul foi fundado em 1944. É um movimento juvenil sionista, com base em líderes como Iossef Trumpeldore e Zeev Jabotinsky.

Nós tínhamos uma vivência muito boa [...] A organização da União Santamariense dos Estudantes foi consequência de um bloco de carnaval. Ficamos muito amigos e quisemos continuar nos encontrando [...] Foi um movimento muito bonito. Nós nos reuníamos, percorríamos as escolas, aquele entusiasmo, aquele idealismo dos jovens que até hoje me lembro com saudades (GUS, 2007).

Um ano após a fundação da agremiação, quando Matilde estava com 16 anos, ela foi eleita Rainha dos Estudantes. Junto com outros jovens organizou um grande baile para arrecadar fundos. Os votos eram vendidos por cada concorrente e o dinheiro revertido para as atividades da entidade. Ela era a representante dos estudantes e no dia da festa foi coroada a grande vencedora. Na época, seus pais haviam melhorado sua condição de vida estabelecendo um comércio na região central de Santa Maria. Entretanto, ela não se recordou de que a houvessem ajudado com dinheiro, apenas com entusiasmo para a venda dos votos.

Podemos considerar que esse foi um momento significativo da sua trajetória, já que foi revisitado nas três entrevistas que concedeu ao ICJMC. Aos 91 anos, essas lembranças da sua participação em um movimento estudantil ainda incipiente, talvez ingênuo em determinados aspectos, foram recordadas com nostalgia:

Nós tínhamos um jornal [...] tínhamos um pouco de cultura geral. Fomos a todas as escolas de Santa Maria. Éramos quatro ou cinco, mas muito unidos. A gente distribuía panfletos e percorria os colégios. Pedia autorização para direção para falar com os alunos e fazer propaganda do que estávamos fundando, que era a União Santamariense dos Estudantes, que existe até os dias de hoje (GUS, 2022).

Mesmo vivendo momentos de alegria e entusiasmo juvenil, Matilde sabia que a cidade oferecia poucas opções de avanço profissional. Na década de 1940, o único curso disponível na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

era Farmácia e as opções de trabalho limitadas. E foi munida de sonhos que, em 1948, após inúmeras negociações com os pais, ela se mudou para Porto Alegre e começou uma nova etapa de sua vida.

Memórias da formação educacional e profissional de Matilde Groisman Gus

Em um livro de ensaios sobre a íntima relação dos judeus com as palavras, o escritor israelense Amós Oz, em um diálogo com sua filha – a historiadora Fania Oz- Salzberger –, procura explicar os caminhos que levaram a erudição judaica a ser mundialmente reconhecida. Um dos aspectos apresentados por eles diz respeito à valorização da escola e do hábito da leitura como referências formativas essenciais que definem um ethos do que é *ser judeu*. No entanto, é preciso que nos perguntemos sobre o lugar das mulheres no seio desse mundo letrado. A elas também era ofertada a possibilidade de estudar? A resposta é não. Na tradição do Talmude¹², as mulheres foram excluídas do mundo das palavras. Estudar era somente para os homens. *Ensinarás aos teus filhos, diz Simão. Não às filhas!*

Oz e Salzberger (2015) apontam que a educação feminina torna-se uma prerrogativa a partir das grandes diásporas do século XX. Não se pode afirmar que em outros períodos da história não houvesse judias intelectualizadas, possivelmente existiram, mas não é disto que se trata. Aqui, atentamos para a escolarização de meninas oriundas de famílias da classe trabalhadora. Esta popularização do ensino para elas advém desses grandes deslocamentos no espaço geográfico e da necessidade de se firmar social e economicamente em uma nova terra. Outro aspecto relevante no acesso à educação foi a liberdade de manusear os livros. Quando eles deixaram de ser exclusividade das sinagogas e adentraram as casas das famílias, as mulheres encontraram uma

¹²Em hebraico significa estudo, por isso estudar faz parte da identidade judaica. Equivale à Torá oral, que inclui a Torá (escrita) e as interpretações da mesma pelos sábios.

oportunidade de se relacionar com esses objetos tão cultuados entre os homens de seu povo.

Matilde Gus considera que teve apoio dos pais para estudar. Via-os como pessoas simples e trabalhadoras que desejavam aos filhos condições de progredir profissionalmente. Para ela, nunca houve discriminação pelo fato de ser filha mulher, recebendo sempre o mesmo grau de incentivo que seus irmãos.

Meus pais eram imigrantes e só sabiam se dedicar ao lar e ao trabalho, mas valorizavam demais o estudo. Eu lembro que gostava muito de ler desde guria. Jamais minha mãe me pediu para ficar com ela na cozinha. E eu também nunca me interessei, isto é a verdade. [...] Jamais entrei na cozinha, porque ela achava que o mais importante era a leitura e o estudo. E era a isso que a gente se dedicava lá em casa e era muito valorizado (GUS, 2007).

É interessante notar que, embora sua mãe só possuísse instrução primária, Matilde nutria uma enorme admiração por tudo que ela fazia. Em suas palavras: “a mãe era uma mulher notável, cozinhou, tricou, fazia tudo com perfeição. Uma mulher com olhar para frente, avançada sempre buscando novidades, naquela época era raro ser como ela” (GUS, 2007). Já o pai era considerado rigoroso, excessivamente religioso, mas, ainda assim, um homem alegre e comunicativo.

O início da sua educação formal ocorreu em Santa Maria num colégio de freiras. Enfatizamos aqui o valor que os pais davam à qualidade de sua educação ao optarem por colocá-la em uma escola confessional católica e não em uma instituição pública, como era comum à época entre os judeus. A sequência de seus estudos se deu na Escola Olavo Bilac que ela logo abandonou, pois só havia a Escola Normal, a qual não desejava se dedicar. O primeiro ano do científico foi cursado no Colégio Centenário, porém este era considerado extremamente fraco, de forma que suas ambições não seriam

satisfeitas se permanecesse na cidade. Diante desse dilema, convenceu os pais a se mudarem para Porto Alegre, onde a irmã mais velha residia e cursava Economia na UFRGS.

A mudança ocorreu em janeiro de 1948, quando ela foi admitida no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, uma tradicional escola da capital. Foi nesse período que conheceu Pedro Gus, que mais tarde se tornaria um médico conceituado e seu esposo. Após concluir o científico, ingressou no curso de Matemática da UFRGS, tornando-se professora logo após o término da graduação.

Evidencia-se o fato de que mesmo ocupando um grande espaço da sua vida, a atuação como docente universitária foi abordada de forma breve nas entrevistas, sendo mais valorizada a sua vivência nas entidades comunitárias. Esse é um aspecto de interdição ao utilizarmos testemunhos prontos, pois há características importantes da sua trajetória que ficaram obscurecidas ou pouco desenvolvidas. Pontuamos que o ingresso feminino nas universidades brasileiras na época de Matilde ainda era baixo, especialmente em cursos considerados pesados, como física e matemática (BELTRÃO; ALVES, 2009). E se a inserção como estudante no meio acadêmico não era comum ao público feminino, mais incomum era a carreira de professora de nível superior nesses cursos. Contudo, Matilde não chegou a estranhar o fato de haver poucas mulheres atuando em sua área. Também considerou que jamais sofreu preconceito por questões de gênero:

Eu vou contar para vocês. Eu fui presidente da Câmara de Ciências Exatas, da Comissão de Controle de Matrícula. Fui presidente de vestibular na área da Matemática e nunca sofri preconceito. Eu era uma das poucas mulheres e a única judia. Sempre me respeitaram! (GUS, 2022).

Nesse ponto, enfatizamos a construção que a narradora faz de si. Ao longo de sua vida, Matilde ocupou posições de destaque social atuando como professora universitária, sendo a primeira diretora do Colégio Israelita Brasileiro e tendo sido, até o momento da escrita desse artigo, a única mulher a presidir a Federação Israelita do Rio Grand do Sul (2002-2004), entidade responsável por manifestar-se publicamente pela comunidade judaica gaúcha e por representá-la diante das autoridades e da sociedade civil brasileira. O fato de ela destacar que nunca sofreu discriminação de gênero, mesmo estando à frente de cargos tradicionalmente masculinos, não significa que isso jamais tenha ocorrido. Rosenthal (2006) sugere que ao utilizarmos histórias de vida como fonte, o contexto e o significado do que está sendo dito deve ser plenamente observado. Atentamos para o fato de que ela fez esta afirmação aos 91 anos. Rememorou suas conquistas pela ótica do presente, quando se via como uma mulher com longa e consolidada carreira. Nesse sentido, podemos inferir que sua fala é uma forma de imprimir coesão a sua história de vida e ao que ela desejava demonstrar sobre si mesma.

Mas se a sua vivência como professora da UFRGS foi pouco explorada nas entrevistas, não se pode dizer o mesmo da sua ligação com o Colégio Israelita Brasileiro. Seu vínculo com a escola iniciou em março de 1956, época em que foram feitas diversas ações visando angariar fundos para a construção de um novo prédio. Nessa ocasião, Matilde recebeu um convite da Sociedade Mantenedora para assumir a direção da escola que, além da nova sede, pretendia ampliar a oferta de ensino, até aquele momento exclusivo para a educação primária.

Fui convidada para diretora do Colégio Israelita Brasileiro quando ainda estudava matemática. A Sociedade Mantenedora estava construindo o prédio atual e naquela ocasião procurou o grupo de professores judeus da universidade, perguntando se não gostaríamos de assumir alguma atividade junto ao colégio, porque eles iam inaugurar o ginásio. Eles nos procuraram e

pediram que desenvolvêssemos algo. Comecei, então, a liderar uma festa para recolher fundos e ajudar na finalização das obras. Foi realizada uma grandiosa quermesse nos altos do cinema Baltimore que trouxe praticamente toda a comunidade judaica para a festa. Nós passamos desde à tarde até altas horas da noite com brincadeiras. Tudo bem organizado. Foi um grande sucesso (GUS, 1990).

A atuação de Matilde à frente da direção durou dois anos e meio que lhe renderam frutos significativos. Com uma postura aberta, ela contou em entrevista ao Instituto Marc Chagall que, certa vez, viu-se obrigada a repreender membros da Mantenedora que tentavam coibir uma manifestação da União Gaúcha dos Estudantes Secundários quando esses foram à escola pedir apoio para uma greve. Em sua visão, proibir qualquer ação estudantil não possibilitaria aos alunos crescer e aprender politicamente com a situação.

Quando irrompeu a greve de estudantes secundaristas aqui em Porto Alegre, a União Gaúcha dos Estudantes Secundários foi visitar a escola. Foram na hora em que começavam as atividades. Naquele dia me atrasei. Quando eu cheguei lá estava uma balburdia muito grande, porque os alunos todos (era só uma turma de ginásio) estavam entusiasmadíssimos e vieram fazer propaganda. Mas um dos membros da diretoria proibiu. Começou a gritar com os alunos, botou todo mundo para a sala de aula e não admitiu o diálogo. Quando cheguei fiquei enfurecida e desautorizei tudo o que ele tinha feito. Pedi para a diretoria um encontro. Na reunião, coloquei que na escola ninguém ia dar palpite, porque havia um grupo de professores que definia a filosofia e a política de ensino. No final foi até agradável, recebi o apoio de todos. Eu disse que era educativo. As pessoas vão se educar para o futuro politicamente. É uma atividade que a gente tem que orientar bem e não proibir (GUS, 1990).

É possível inferir que a sua iniciativa de receber os secundaristas tenha resquícios de seus ideais de juventude e da sua própria participação na fundação da União dos Estudantes Santamarienses, quando ela e os companheiros tinham o hábito de visitar as escolas e conversar com os alunos

sobre várias pautas. Mas se por um lado suas ações eram bem vistas pelos jovens, por outro, suas atitudes nem sempre eram compreendidas pelos pais e demais membros da diretoria. Destaca-se que a Mantenedora do CIB integra a estrutura desde a sua origem, em 1922, quando o colégio funcionava numa pequena salinha da sinagoga União Israelita de Porto Alegre e era dedicado somente à comunidade judaica. Sobre a relação com essa entidade, ela disse o seguinte:

Eu procurava sempre buscar as melhores soluções para o ensino [...] Os pais estavam muito acostumados a dar opiniões e fazer exigências. Acho que pelo fato de a escola ser menor, antes era só primário, eles podiam opinar e definir até o sentido da educação. E quanto a isso a gente teve que lutar um pouco porque havia certa resistência. Mas sempre me senti respeitada em todas as instâncias. Nunca tive nenhuma questão com eles, o que provavelmente agora não deve acontecer porque a escola é muito grande (GUS, 1990).

Matilde deixou a instituição logo após ficar grávida do segundo filho. Nunca chegou a lecionar no CIB, embora na falta de algum professor assumisse as turmas. Segundo sua entrevista, a relação com o corpo docente era boa, pois todos eram da sua faixa etária e se encontravam pelos prédios da UFRGS, mantendo uma relação de proximidade. Além disso, considerava que o salário era satisfatório, o que a fazia sentir-se valorizada pelo trabalho que exercia. Sua despedida foi recordada como algo doloroso, já que havia se acostumado à vivência cotidiana:

[...] saí com sentimento de perda porque me afeiçoei muito, foram apenas dois anos e meio, mas foi um trabalho tão gostoso e tão lucrativo em termos de ver resultados bons, tanto na área de ensino quanto de relacionamento pessoal e coletivo. Eu achei que estava perdendo muito. Senti também pelos alunos, porque era uma relação muito bonita. Inclusive na primeira turma após a minha saída, houve uma reunião e convidaram alguns professores. E foi muito interessante porque eles colocaram tudo para fora. Uns relataram que tinham medo de mim, que era algo que eu não sabia. Outros que eu

inspirava. Mas felizmente todos sentiam que eu era amiga, então meu trabalho na escola foi maravilhoso (GUS, 1990).

Com a saída do CIB, Matilde realizou um concurso público assumindo como professora de matemática e física no Colégio Estadual Júlio de Castilhos, reduzindo a sua carga horária de trabalho em função das aulas na universidade e da maternidade que lhe ocupava bastante tempo. Quando da chegada de seu terceiro filho, mudou-se para a mesma rua do colégio, onde todos eles estudaram até ingressarem na universidade, mantendo um vínculo ativo com a instituição.

Considerações Finais

O presente trabalho visou demonstrar como a memória oral pode ser profícua quando transformada em documento histórico, especialmente em investigações cujo foco é o percurso intelectual de professores. Quando mobilizadas, as lembranças assumem um aspecto individual – sendo manifestadas por meio de sentimentos e experiências singulares –, mas também têm seu caráter coletivo ao entrelaçarem-se a outros contextos que produzem um passado em comum, normalmente difíceis de serem encontrados nos registros escritos.

Percorrendo as diferentes narrativas de Matilde temos condições de perceber aspectos múltiplos da imigração judaica para o Rio Grande do Sul, bem como os deslocamentos dos imigrantes da colônia. Observamos também a formação de uma comunidade étnica cuja busca por melhorias nas condições financeiras e ascensão social passava pela qualidade da educação destinada aos filhos. De outro modo, por meio dessas memórias orais transcritas, vemos uma mulher na sua singularidade, comunicativa, ativa tanto no meio judaico como na sociedade mais ampla. Uma precursora em se tratando da ocupação de cargos que, ainda hoje, são vetados a uma grande parcela da população feminina.

A originalidade de suas palavras possibilitou o rastreamento de sua vida e da sua formação intelectual. Por ser representativa, suas reminiscências nos permitiram o exercício da inferência e interpretação a respeito da existência de outras judias, filhas de imigrantes, contemporâneas à Matilde, que muito provavelmente se desenvolveram em áreas de seu interesse e conquistaram espaço e posição social. Estes rastros de vidas, perenizados nos testemunhos salvaguardados no Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, ainda carecem de maiores pesquisas pelo viés da História da Educação. Portanto, um dos aspectos vislumbrados com a produção desse artigo foi impulsionar os estudos sobre esta comunidade étnica que se estabeleceu no Rio Grande do Sul a partir do início do século passado.

Referências

ALVES, C. Jean-François Sirinelli e o político como terreno da história cultural. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.). **Pensadores sociais e a história da educação II**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 111-133.

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

BACK, L. Enciclopédia judaica Rio-grandense, 1958.

BARTEL, C. **O movimento sionista e a formação da comunidade judaica brasileira (1901-1956)**. 2012. 320p. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2012. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/61713> > Acesso em: 22 jan. 2024.

BELTRÃO, K. I.; ALVES, J. E. D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, jan. /abr. 2009, p. 125-156. Disponível em: < <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/277/288> >. Acesso em: 16 jan. 2024.

DE LUCA, T. R. **Práticas de Pesquisa em História**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

ERRANTE, A. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, set. 2000.

FRISCHER, D. O Barão Hirsch e a imigração judaica para o Novo Mundo. **WebMosaica**, v.2 n.1 jan./jun. 2010, p. 128-134. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/webmosaica/article/view/15565>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p.203-222.

GRITTI, I. R. **Imigração judaica no Rio Grande do Sul: a Jewish Colonization Association e a colonização de Quatro Irmãos**. Porto Alegre: Marins Livreiro, 1997.

GUS, M. G. Entrevista. Acervo de História Oral Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. Porto Alegre, 1990.

GUS, M. G. Entrevista. Acervo de História Oral Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. Porto Alegre, 2007.

GUS, M. G. Entrevista do Acervo de História Oral Instituto Cultural Judaico Marc Chagall. Porto Alegre, 2022.

GUTFREIND, I. **Comunidades Judaicas no interior do RS: Santa Maria**. 1ª ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

HEUFELL, E. Philippon: uma colônia singular? **WebMosaica**, v.4 n.2 jan./jun. 2012, p. 121-147. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/37754/24362>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

OZ, A.; SALZBERGER, F. O. **Os judeus e as palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.

PROJETO PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA JUDAICA. Porto Alegre, 1986a.

RICOUER, P. **A memória, a história, o esquecimento**. 9ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROSENTHAL, G. A estrutura da Gestalt das autobiografias e suas consequências metodológicas. AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (Orgs.). In: **Usos e abusos da História Oral**. 8ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SARLO, B. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCLIAR, M. **Caminhos da esperança: a presença judaica no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Riocell, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis (RJ), Vozes, 2002.

THOMSON, A. Quando a memória é um campo de batalha: envolvimento pessoais e políticos com o passado do Exército Nacional. **Projeto História**, São Paulo, v.16, p. 277-296, janeiro-junho 1998.

_____. Memórias de Anzac: colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália. **História Oral**, São Paulo, v. 4, p. 85-101, junho 2001.



Núcleo de **MEMÓRIA** do IFRS

O **Núcleo de Memória do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – NuMem/IFRS** tem por finalidade organizar, preservar, difundir, salvaguardar e permitir acesso ao patrimônio cultural de natureza imaterial e material do IFRS de forma sistemática e permanente.

O NuMem/IFRS procura contribuir para composição da identidade e da estabilidade institucional, no sentido de que o IFRS possa se autorreconhecer e autoafirmar como detentor do seu papel fundamental no desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica. Para isso, o NuMem/IFRS procura reconhecer a diversidade de experiências de forma a garantir uma identidade plural, crítica e inclusiva; incentivar a produção do conhecimento histórico sobre a EPT, a instituição e sua comunidade; promover o desenvolvimento de projetos e ações relativas à história e à memória do IFRS e sua comunidade, buscando o caráter indissociável e interdisciplinar.

Site

memoria.ifrs.edu.br

E-mail

ifrs.numem@ifrs.edu.br